

Evolução da Política Educativa em Portugal

Alice Mendonça

Universidade da Madeira

O breve ensaio de interpretação sociológica das sucessivas reformas educativas que ocorreram em Portugal, desde os seus primórdios e até ao ano de 2000, que ora efectuamos, não se reveste de originalidade, apresentando-se apenas com carácter crítico-descritivo, tendo como pano de fundo as análises já produzidas e disponíveis, mas que consideramos indispensáveis para a sua compreensão mais ampla.

Desta resenha, foi possível constatar que as consecutivas reformas do sistema educativo português surgiram sempre integradas nos diferentes contextos que as produziram: políticos, sociais e económicos, razão pela qual, se torna também indispensável efectuar uma análise da sua dupla eficácia – a pretendida e a que na realidade se verificou.

Por outro lado, debruçarmo-nos acerca das reformas educativas que sistematicamente têm assinalado o campo educativo português, pressupõe que nos detenhamos no conceito de reforma, uma vez que a sua polissemia tem permitido a pluralidade de usos e acepções.¹

Reforma educativa

Enquanto para alguns autores, o conceito de reforma educativa implica considerar uma multiplicidade de iniciativas que visam alterações no alcance e natureza da educação, passando ainda por mudanças nos currículos e conteúdos², para outros as reformas são projectos mais circunscritos, que têm em vista renovar, melhorar ou redireccionar as instituições educativas³.

Inserindo-se na primeira perspectiva, Canário afirma que uma reforma é “uma mudança em larga escala, com carácter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos

¹ Sobre esta temática, consultámos o trabalho de Almerindo Janela Afonso, *Para uma Análise Sociológica das Políticas Educativas...*

² Hans Weiler, “Las políticas de reforma y no reforma en la educación francesa”, *Revista de Educación*, nº289, 1989, p. 132, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 92.

³ Jonas Soltis “Reform or Reformation?”, in Samuel B. Bacharach (org.) *Education Reform: making sense of it all*. Allyn and Bacon, 1990, p. 411 referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 92.

educativos [...]”⁴ Por seu turno Benavente, ao declarar que “há momentos em que os governos, em determinadas conjunturas sócio-políticas, se assumem como grandes reformadores [...]”,⁵ coloca a ênfase nos aspectos legislativos.

Embora pareça não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa, o facto de nem todas as reformas terem como objectivo as mudanças nos sistemas educativos, induz a que se dê particular atenção não só às funções manifestas, mas também às funções latentes dessas mesmas reformas.⁶

Relativamente a este aspecto, alguns estudos referidos por Afonso enfatizam o facto de as reformas não estarem, necessariamente, orientadas para a resolução de problemas educacionais, embora essa possa ser a sua razão de ser.⁷ E cita Carlson, quando este afirma que as reformas se transformam, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso, visto que apesar de terem alguns efeitos positivos, acabam por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia.⁸

Os primórdios do ensino em Portugal até à Carta Constitucional de 1826

Segundo Carvalho,⁹ pouco se sabe acerca da existência de escolas no futuro território português até ao século XI, sendo que as únicas referências neste século, se reportam à Sé de Braga, que já detinha o conceito de escola e possuía quatro alunos, e ainda à fundação de um colégio ou seminário de rapazes junto da Sé de Coimbra. No início do século XII, encontra-se a referência a duas escolas, uma junto da Sé do Porto e outra no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra, ambas exclusivamente imbuídas de uma forte componente teológica com fins eclesiásticos.

Esta situação demonstra-nos que em Portugal, tal como no resto da Europa, o ensino organizado teve a iniciativa da Igreja, sendo ministrado em escolas episcopais e monásticas que funcionavam, respectivamente, junto das igrejas e nos próprios

⁴ Rui Canário “Escolas e Mudança: da Lógica da Reforma à Lógica da Inovação”, A. Estrela e M. Falcão (orgs.) II Colóquio Nacional da AIPERP/AFIRSE –*A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia*, Universidade de Lisboa, FPCE, Lisboa, 1992, p. 198, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 93.

⁵ Ana Benavente, “ A Reforma Educativa e a Formação de Professores” in A. Nóvoa & Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Educa, Lisboa, 1992, pp.47-48, referida por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 93.

⁶ Referência a Ginsbury e outros, efectuada por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 95.

⁷⁷ Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 96.

⁸ Dennis Carlson, “Managing the Urban School Crisis: Recent Trends in Curricular Reform”, *Journal of Educacion*, vol.171, nº3, 1989, p. 89, referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit.,...p. 98.

⁹ Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal*...pp. 16-17.

mosteiros, com objectivo de formação do clero. As escolas episcopais, funcionavam numa dependência da habitação do bispo ou numa dependência da catedral, estando os seus estudantes destinados à vida eclesiástica, embora progressivamente este ensino tivesse sido alargado a estudantes que não pretendiam seguir esta vocação.¹⁰

Quanto às escolas monásticas, a preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia compunha-se por sete disciplinas de carácter enciclopédico, denominadas *Artes Liberais*, que se dividiam em dois grupos distintos. Enquanto “o primeiro grupo constava de três disciplinas, que eram Gramática, Retórica e Dialéctica; o segundo grupo constava de quatro, que eram Aritmética, Música, Geometria e Astronomia.”¹¹ Em latim, estes grupos designavam-se, respectivamente, por *trivium*, e *quadrivium*, tendo o último por objectivo, possibilitar a compreensão da Bíblia. No entanto, Fernandes sustenta que os seus programas constituíram o embrião do ensino secundário.¹²

No âmbito das escolas monásticas, registou-se a partir da iniciativa de Dom Estêvão Martins, pertencente ao mosteiro de Alcobaça, uma Reforma no Ensino, com a permissão da abertura das lições a pessoas estranhas à Ordem, a partir da segunda metade do século XIII.¹³

O currículo das escolas episcopais era distinto visto que inicialmente se procedia à aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do Saltério¹⁴ e posteriormente se efectuava a aprendizagem da Gramática e de algumas noções elementares de Lógica, Retórica, Música e Aritmética.

Apesar da existência de um ensino relativamente organizado em Portugal, o atraso em relação a outros países foi sempre bastante acentuado, situação atestada quer pela constante saída de estudantes, com o intuito de frequentar universidades estrangeiras, nomeadamente as de Salamanca, Paris, Montpellier, Pádua e Bolonha, quer ainda pela entrada de sacerdotes, com o intuito de impulsionarem as escolas portuguesas. Outra situação que evidencia a existência de um número exorbitante de portugueses analfabetos, foi a determinação tomada em 1434 nas cortes de Santarém,

¹⁰ Idem, p. 15.

¹¹ Idem, p. 21.

¹² António Sousa Fernandes, “Emergência da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 72.

¹³ Segundo Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal...* p. 30.

¹⁴ Livro dos Cânticos bíblicos, designado por “salmos” (in Rómulo de Carvalho, ob.cit., p. 37.)

onde se decretou que o juiz devia ser alguém que soubesse ler e escrever, *a menos que não existisse na localidade quem soubesse*.¹⁵

Contudo, a classe nobre, a partir do século XV, tornou usual o recurso a preceptores, muitos deles oriundos do estrangeiro, o que provocou o aumento do grau das exigências face ao seu nível cultural.¹⁶ Segundo Medeiros, esta exigência com os pré-requisitos dos preceptores, além de constituir a projecção da necessidade de qualidade no ensino, representou, simultaneamente, um prelúdio do interesse pelo sucesso da aprendizagem.¹⁷

Deparamo-nos então, com a coexistência de formas de ensino distintas, consoante os grupos sociais de pertença das crianças; o preceptorado, a aprendizagem dos ofícios e a frequência escolar regular. Esta distinção, embora se apresentasse concomitante com as características da época em causa, constitui a génese da diferenciação escolar que persiste até aos nossos dias, perpetuando e reproduzindo as desigualdades sociais patentes nos grupos sociais de pertença assim como no tipo de estabelecimento de ensino frequentado.

Ao longo dos séculos XIV e seguintes, a organização da instrução continuou a ser apanágio dos educadores religiosos, com destaque para os jesuítas, os oratorianos e mesmo os jansenistas do século XVII. Contudo, o conseqüente desenvolvimento do comércio e indústria subjacentes ao período dos descobrimentos, traduziram-se em mudanças económicas e culturais, que concorreram para a consciencialização económica, social e política da necessidade de instrução, com a implicação da família na educação dos filhos. É pois, a partir do século XVI, que se inicia uma nova fase da escolarização, com a implementação de instituições destinadas ao ensino de crianças e jovens, delimitadas por idade, grupo e espaço e onde surgem os primeiros esboços face às preocupações pedagógicas, adequadas ao sucesso na aprendizagem.

Embora no século XVII se apontasse a idade de dez anos para o início da prática escolar¹⁸, a faixa etária para esta iniciação foi gradualmente diminuindo e no final do Renascimento a educação da criança assumiu uma relevância desmedida, uma vez que *a concepção de um ser frágil e inacabado* e conseqüentemente uma tábua rasa em termos de conhecimentos, lhe conferiu o estatuto de receptáculo ideal para a aprendizagem

¹⁵ Segundo Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal...*

¹⁶ Joaquim Ferreira Gomes, et al., *História da Educação em Portugal...*p.24.

¹⁷ Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...*p. 24.

¹⁸ Philipe Ariès, *A Criança e a vida familiar no Antigo Regime...*

desde que esta fosse, tanto quanto possível, precoce e adequada.¹⁹ De acordo com esta perspectiva, a educação das crianças adquiriu uma nova dimensão, onde se consideraram mais eficientes os aspectos como a aquisição de disciplina e imposição de regras e autoridade, ao invés da presença das amas, que deveriam ser precocemente substituídas.

Recuando ao século XVI, mais especificamente ao ano de 1539, deparamo-nos com o grande pedagogo da época, João de Barros, cuja preocupação pelo ensino das primeiras letras conduziu à criação de uma Cartilha de Aprendizagem, denominada *Gramática de Língua Portuguesa com os Mandamentos da Santa Madre Igreja*, manual pedagógico e esteticamente inovador, porquanto continha ilustrações.

Em 1636, João Amós Comênio, na *Didáctica Magna*, enfatizou a democratização do ensino ao declarar que deveriam ser enviados às escolas,“(...) não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, (...) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados.”²⁰ Atendendo ao contexto da época, este projecto, pelos objectivos que propôs, constituiu-se um precursor dos actuais ideais pedagógicos, visto que mesmo no século XVIII, a literatura pedagógica que encontramos na Europa, apenas se refere à educação das elites. De facto, este fenómeno foi comum a Portugal, devido ao empenho com que era encarada a educação de “reis, príncipes, fidalgos, cavaleiros e senhores (...)”²¹

Em 1734, o pedagogo Martinho de Mendonça,²² difundiu a sua preocupação com a aprendizagem, considerando que esta deveria ocorrer em espaços lúdicos propícios à motivação das crianças e neste sentido, utilizou expressões tais como “ O verdadeiro modo de ensinar aos meninos, he fomentarlhe a natural curiosidade de aprender (...)”; “(...) Ninguem deve esperar de hum menino a sesudeza, applicação, e discurso de hum homem(...)” ,“ A Livraria para os meninos, e principiantes, deve consistir mais em imagens sensíveis, e agradáveis à vista (...)”. O destaque que conferiu à aprendizagem da leitura, levou-o também a afirmar que “ para fazer divertimento dos princípios de aprender a ler, se inventaraõ alguns artifícios, como são huns polyedros de marfim com 24 faces, e nellas escritas as figuras das letras, ou da mesma sorte em quatro dados ordinários, com que se pôde formar hum jogo, que intertenha os meninos

¹⁹ António Gomes Ferreira, *A Criança no Discurso de Educadores de Seiscentos...*

²⁰ in Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*p. 187.

²¹ Joaquim Ferreira Gomes, *Martinho Mendonça e a sua Obra Pedagógica...*pp. 91-94.

²² Martinho de Mendonça, *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., pp. 176-180.

jugando com elles, ou entre si a família para lhe causar appetite, escondendo os dados para que a privação seja causa de appetite, e lhe acenda a curiosidade.”

Por considerar que o perfil do professor condiciona a aprendizagem, Martinho de Mendonça contesta qualquer Mestre “que affecta huma authoridade dispotica, e dura, e os obriga [aos alunos] a estarem (...) sizudos e immoveis, em quanto daõ lição”.²³

Doze anos após a publicação de Martinho de Mendonça, Luís António Verney publicou *O Verdadeiro Método de Estudar*, onde sustentou que as crianças só conseguem reunir as condições para a aprendizagem a partir dos sete anos.

Contudo, as teorias supra-referidas, não se coadunaram com a prática, visto que, em termos educativos, todo este período histórico se caracterizou pela aplicação de métodos eminentemente severos e rígidos, em que predominaram a disciplina e a autoridade.

No que concerne ao estatuto dos *Mestres-Escola*, a sua diversidade foi notória até meados do século XVIII, visto que a maioria exercia estas funções em simultâneo com outras actividades profissionais. A este propósito, Nóvoa refere a existência de artesãos, que paralelamente ao seu ofício, ensinavam a ler e a escrever, sendo de destacar as referências a sapateiros, barbeiros, e carpinteiros, entre outras profissões artesanais.²⁴ Mesmo quando o ensino constituía a actividade exclusiva dos Mestres-Escola, o seu estatuto era muito baixo, sobretudo nos meios rurais onde incumbia aos concelhos assegurar o pagamento de um mestre para os rapazes, cujo financiamento era proveniente das sobras das sisas ou de colectas efectuadas especificamente para este efeito, sendo a sua remuneração sempre indeterminada.²⁵

Embora a diversidade de formação e remuneração dos Mestres constituísse um fenómeno evidente, todas as acções educativas eram globalmente supervisionadas pela Igreja.

A partir do século XVIII, a influência e empenho dos estrangeirados na difusão das “luzes” trouxe consigo o aumento das exigências ao nível da cultura e do ensino, determinando a diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio. Como consequência, a instrução passou a aliar-se ao Estado e a propagação dos ideais

²³ Martinho de Mendonça, *Apontamentos para a Educação de um Menino Nobre*, in Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit., pp. 176-177.

²⁴ António Nóvoa, “ Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, nº 3, s.l., 1987, p. 417 in Maria Teresa Pires de Medeiros, *Insucesso Escolar e a Clínica do Desenvolvimento...* p. 32.

²⁵ Sobre esta temática, veja-se, Rogério Fernandes, “ Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII ” in *O Professor*, nº 121, pp. 61-66.

educativos contribuiu para que as populações passassem a atribuir um valor relevante à instrução. Foi pois, neste contexto, que no período compreendido entre 1759 e 1772, o governo de Sebastião José Carvalho e Melo desenvolveu um Sistema Nacional de Ensino, que na prática se traduziu na promulgação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772, tornando estatal o ensino primário. Contudo, esta medida não foi extensiva a toda a população visto que se determinou que “aqueles que se destinassem, como assalariados, à agricultura ou às artes fabris limitar-se-iam a aprender a instrução religiosa, oralmente difundida pelos párocos.”²⁶

Não obstante esta limitação, a Reforma supracitada implicou novas exigências, nomeadamente, uma maior uniformidade na formação e competências científico-profissionais dos mestres e a criação de mais escolas para contemplar um maior número de alunos. Desta forma, embora o governo tenha criado 479 vagas para mestres das primeiras letras, a queda do governo em 1777, inviabilizou a plena concretização destas medidas.

Esta breve resenha que nos apresenta um discurso educativo eminentemente direccionado para o género masculino, permitiu inferir que o ensino se destinava essencialmente aos rapazes, uma vez que a sociedade reservava às mulheres as tarefas caseiras, razão pela qual o ingresso das raparigas foi significativamente mais tardio do que o dos rapazes.

Esta situação não se confinava apenas às raparigas, visto que as três primeiras Mestras, surgiram apenas no ano de 1790, através de nomeação régia,²⁷ data historicamente coincidente com a oficialização do ensino elementar para o sexo feminino, embora a sua real implementação não se tivesse efectivado.

No que concerne às aceções de *sucesso* e *insucesso*, aparecem subjacentes no manuscrito de Manuel José de Sousa Branco, que data de 1801, no qual, além das indicações metodológicas, didácticas e dos conteúdos a ministrar, constava a avaliação da aprendizagem semanal. “Nos Sabbados faziaõ exame, do que na semana toda haviaõ decorado (...), sendo igualmente premiados os adiantados e corrigidos os negligentes, mais com repphensoens (...) do que com o castigo (...)”²⁸

²⁶ Rogério Fernandes, “Notas Sobre a Situação Educativa em Portugal no Século XVIII”... p. 64.

²⁷ António Nóvoa, “Do Mestre-Escola ao Professor Primário, Subsídios para a História da Profissão Docente em Portugal (Séculos XV-XX), *Análise Psicológica*, nº 3, s.l., 1987, p. 422 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 34.

²⁸ Citação de Manuel José de Sousa Branco in António Gomes Ferreira, “O Ensino de um Mestre de Primeiras Letras nos Finais de Setecentos”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 24, 1990, p. 525.

A primeira metade de oitocentos foi bastante conturbada visto que com a revolução liberal de 1820 se assistiu à independência da colónia brasileira, se instaurou em 1822 a monarquia constitucional e se viveu uma situação de guerra civil. A conjugação de todos estes factores, propiciou um clima de instabilidade no País, que consequentemente se repercutiu na instrução pública, mais especificamente no projecto de ensino obrigatório e gratuito das primeiras letras, onde o movimento legislativo foi marcado por avanços e recuos. A título exemplificativo podemos referir que embora nas cortes de 3 de Fevereiro de 1821, o artigo nº 34 se referisse à necessidade de implementar um sistema de educação e instrução pública análogo para todos os cidadãos, a Constituição de 1822, não contemplou a obrigatoriedade escolar nem o direito ao ensino.

Evolução das políticas educativas no período 1826-2000

O conceito de obrigatoriedade escolar surgiu com a Carta Constitucional de 1826, que instituiu a frequência da Instrução Primária entre os direitos civis e políticos para todos os cidadãos portugueses. Deu-se então início à construção dos primeiros currículos formais, que integravam o ensino básico, e cuja ênfase se centrava na aquisição das competências de *ler, escrever e contar*. Contudo, só em 1835 através do Decreto de 7 de Setembro se estipulou que o ensino primário deveria ser gratuito para todos os cidadãos, ao mesmo tempo que se responsabilizavam os pais e as entidades locais, nomeadamente, câmaras e paróquias, no cumprimento da obrigatoriedade da frequência escolar a partir dos sete anos de idade.

Ainda com o intuito de efectivar a obrigatoriedade escolar, o Decreto de 15 de Novembro de 1836, fruto da decisão de Passos Manuel, determinou no seu artigo 33º a seguinte disposição: “ todos os pais de família têm rigorosa obrigação de facilitarem a seus filhos a instrução das escolas primárias. As municipalidades, os párocos, os próprios professores empregarão todos os meios prudentes de persuadir ao cumprimento desta obrigação os que nela forem descuidados.”²⁹

Como as ideias liberais da altura, pressupunham que os povos aspiravam à sabedoria e que a procura pelas escolas se efectivaria com a única limitação existente,

²⁹ in Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia*...p. 55.

ou seja, os custos, considerou-se que a gratuidade seria medida suficiente para se alcançar a universalidade pretendida.³⁰

Contudo, visto que a frequência escolar não se efectivou como se esperava, a gratuidade continuou expressa no campo legislativo, nomeadamente na constituição de 1838.³¹ Deste modo, em 1842, o governo de D. Maria II, determinou a entrada em vigor da Carta Constitucional de 1826 enquanto no ano seguinte -1843- se continuou a enfatizar a implementação da obrigatoriedade escolar com a apresentação às Cortes de uma proposta de lei que considerava que o aperfeiçoamento da Instrução Pública constituía o dever prioritário de um Governo.³²

Em 1844, o Decreto de 20 de Setembro, emanado do governo de António Bernardo da Costa Cabral, criou em Coimbra um Conselho Superior de Instrução Pública com objectivos de Direcção e Inspecção das três secções de ensino: primária, secundária e superior.³³ Contudo, o artigo 26º, que sugeria uma gratificação de 10\$000 réis aos professores que propusessem a exame alunos devidamente preparados, após dois anos de ensino, possibilitou a criação de “pseudo-sucessos”, visto que o sucesso dos alunos constituía, para aqueles, um reforço salarial. Além deste aspecto, a demarcação entre a passagem e a não passagem nos exames anuais, conferiu também a este decreto, um papel pioneiro, face aos conceitos de sucesso e insucesso, bem como à responsabilização profissional dos mestres. Por outro lado, a criação de dois graus na Instrução Primária, efectivou uma discriminação social nas suas respectivas frequências, visto que, por exemplo, as escolas do 2º grau se encontravam instaladas nas povoações onde predominavam a indústria e o comércio, e donde se depreendia que não existiria uma prossecução dos estudos para o nível de ensino subsequente. A este propósito, afirmava-se que estes “(...) habitantes querem seus filhos habilitados, para manejarem com inteligência as suas profissões, sem os passar ao ensino secundário”³⁴.

Contudo, ao reportar-se ao Relatório de Instrução Primária do ano lectivo 1848-49, Gomes considerava que a ineficácia do ensino advinha de aspectos como “ a

³⁰ Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 83.

³¹ *Ibidem*.

³² Cf. Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

³³ Referência a Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1985 in Maria Teresa Pires de Medeiros, *ob. cit.*, p. 37.

³⁴ Citação de Joaquim Ferreira Gomes, *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, Coimbra, 1985, p. 47 in Maria Teresa Pires de Medeiros, *ob. cit.*, p. 38.

insuficiência de grande número de professores, o diminuto número de escolas públicas e a pouca afluência de alunos a muitas delas (...) motivada, em parte, pelo estado de ignorância em que ainda jaz grande porção da família portuguesa e, em parte, pela miséria das classes operárias”.³⁵

Reportando-se ao ano lectivo seguinte, o mesmo relatório descreve a deficiente situação educativa portuguesa quando menciona que “[existem freguesias] onde a natural rudeza dos pais se vai perpetuando nos filhos e netos, não os mandando às escolas, uns por miséria, outros por desleixo; aqueles por quererem antes ocupá-los nos trabalhos campestres; estes para, por meio da ignorância os isentar dos encargos públicos. De onde resulta o ser, por uma parte, muito escasso o número dos alunos, por outra, o não chegar esse mesmo número a colher o fruto desejado.”³⁶

Face a estas constatações, tornam-se evidentes as razões que condicionaram o elevado analfabetismo existente em Portugal. Face a este contexto, D. António da Costa,³⁷ após estimar que em 1870 numa população de 4.200.000 habitantes existiam apenas 2300 escolas oficiais e que 600.000 crianças em idade escolar não as frequentavam,³⁸ determinou que a frequência do 1º grau do ensino primário, com a duração de três anos, fosse, de facto, obrigatória. Esta medida foi posteriormente reforçada com a Carta de Lei de 2 de Maio de 1876, onde Rodrigues Sampaio determinou a obrigatoriedade de frequência da instrução primária elementar para todas as crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os doze anos, embora com excepção daquelas que vivessem em situação de extrema pobreza ou que fossem consideradas incapazes por um júri oficial, após a realização de três exames.

Contudo, a grande inovação em termos de estrutura organizacional do ensino, verificou-se através do Decreto de 18 de Junho de 1896 onde, mediante o Regulamento Geral do Ensino Primário, se introduziram a regulamentação administrativa e o recenseamento escolar. Desta forma, a estrutura curricular passou a organizar-se em quatro classes, sendo o 1º grau composto pelas 1ª, 2ª e 3ª classes e o 2º grau constituído pela 4ª classe, embora em 1901, a frequência obrigatória se limitasse apenas ao 1º grau de ensino. Este, contemplava apenas um currículo de iniciação, constituído por leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho e ginástica, e ainda os lavoures que

³⁵ Idem, pp. 85-87 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., pp. 38-39.

³⁶ Idem, p. 131 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 39.

³⁷ Primeiro Ministro de Instrução Pública, no governo do duque de Saldanha, referido por Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

³⁸ Joaquim Ferreira Gomes, ob. cit.

se circunscreviam ao currículo feminino. Quanto ao 2º grau, correspondente à 4ª classe, além de a sua frequência possuir um carácter facultativo, o currículo era mais aprofundado, pois incluía aritmética, gramática, ciências naturais, “história pátria” e educação cívica.³⁹

A nova exigência na implementação da obrigatoriedade escolar, apresentou-se através do Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901, que considerava indispensável o exame do 1º grau para o acesso a lugares públicos, o que constituiu simultaneamente, o início da relação entre a aquisição de um diploma (sinónimo de sucesso escolar) e a valorização sócio-profissional. Deste modo, a aquisição do diploma de 1º ou 2º grau, ao definir as metas da aprendizagem, criou o embrião do actual binómio sucesso/insucesso escolar e da valorização dos diplomas.

Contudo, não obstante a implementação de todas estas medidas educativas, em 1911, cerca de 75% da população portuguesa, estimada em seis milhões de habitantes continuava analfabeta,⁴⁰ apesar de os princípios e ideais republicanos influenciarem o sistema de ensino ao afirmarem que “o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo em proveito dele e dos outros”⁴¹.

Ainda neste ano, a estrutura de ensino passou a compreender três graus; o elementar, com a duração de três anos e de frequência obrigatória para todas as crianças entre os sete e os catorze anos de idade, o complementar, com a duração de dois anos e o superior, ministrado em três anos, que permitia aos alunos saídas profissionais ou ainda a prossecução dos estudos.

Como forma de assimilar a totalidade da população infantil previa-se uma rede escolar com, pelo menos, uma escola primária para cada sexo em todas as freguesias do continente e ilhas. Contudo, como a população rural estava mais crente no fomento da industrialização que na criação de escolas, este factor, aliado às crises económicas que o País atravessava, certamente justificará a baixa frequência escolar que se verificou. Porém, os republicanos imputaram à Igreja a responsabilidade deste desinteresse, que consideravam advir da persuasão exercida pela Igreja sobre o povo. Partindo desta ilação, suprimiram do ensino a influência da religião, embora se mantivessem conteúdos

³⁹ Segundo A. Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 40.

⁴⁰ Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos” in Eurico Lemos Pires et al., *O Ensino Básico em Portugal...* pp.41-94.

⁴¹ Filipe Rocha, *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, 1º período de 1820 a 1926*, Paisagem Editora, Porto, 1984 in Eurico Lemos Pires et al., ob. cit., p.45.

que versavam as normas de moral, a educação da sensibilidade, a educação social, a económica e a cívica, e defendendo ainda a escola única, à qual teriam acesso todas as crianças, independentemente da sua origem ou sexo. Paralelamente, procuraram estabelecer escolas móveis oficiais destinadas a funcionar nas freguesias onde não existissem escolas fixas e com o objectivo de combater o absentismo. O Decreto 4847 de 23 de Setembro de 1918, determinou ainda a construção de cantinas para alimentar os alunos mais carenciados.

Não obstante as frequentes quedas e tomadas de poder que sistematicamente dificultavam a prossecução dos ideais republicanos, podemos concluir que o objectivo de instituir e alargar a escolaridade básica, obrigatória e gratuita, constituiu desde sempre uma preocupação e que embora o ensino das três primeiras classes do ensino primário fosse já obrigatório em fins do século passado, a sua legitimidade constitucional ainda não existia,⁴² pelo que, foi a Constituição de 1911, no número 11 do seu artº 3º, que estabeleceu que *o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito*.

Note-se a este propósito que, embora numa primeira fase, a escolaridade correspondente ao ensino primário elementar fosse apenas básica, ou seja, compreendia um primeiro ciclo de três anos, a que se seguia o ensino primário complementar de dois anos e, a este, o ensino primário superior de três anos, foi apenas, em 1919, com a introdução da reforma educativa, que a obrigatoriedade se alargou, estendendo-se ao ensino primário elementar e complementar, com a duração de cinco anos.

Não obstante as expectativas dos professores e a criação de inúmera legislação sobre obrigatoriedade e gratuidade escolares, a situação educativa do País não melhorou durante a 1ª República (1910-1928), embora a transformação do regime político em 1926 tivesse sérias implicações no desenvolvimento da escolaridade obrigatória, uma vez que o Estado Novo assumiu uma perspectiva diferente face ao ensino, com a diminuição das exigências face aos requisitos dos professores. Assim, neste novo contexto, defendia-se que “(...) para ensinar a ler, escrever e contar, basta saber ler, escrever e contar e saber transmitir o que se sabe”⁴³.

⁴² Sobre esta temática, deverá consultar-se, Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp.80-91.

⁴³ Salgado Sampaio, *O Ensino Primário, 1911-1929. Contribuição Monográfica, Vol. II*, F. C. Gulbenkain, Lisboa, 1976 in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão “A Evolução da Escolaridade Obrigatória em Portugal nos Últimos Vinte Anos”, *O Ensino Básico em Portugal ...* p. 47.

A Constituição de 1933, saída do golpe de estado de 1926, além de legitimar o aparecimento do Estado Novo, alterou a aplicação dos conceitos de *obrigatoriedade* e *gratuidade* em dois sentidos. Ou seja, “se por um lado [reduziu] a obrigatoriedade ao ensino primário elementar de três anos, tal como no início da república, por outro lado, [abriu] mão da responsabilidade que até então vinha sendo acometida ao estado, de providenciar pela sua satisfação.”⁴⁴ A este propósito, o artigo 42º refere que *a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos de ensino oficiais ou particulares em cooperação com ela*, enquanto no artigo 43º, se estabelece que *o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais*.

Este regime político demonstrou ainda uma preocupação com os elevados índices de analfabetismo, por considerar que estes não dignificavam a imagem do País no exterior e, deste modo, além das medidas referidas, limitou a emigração aos que possuíssem o exame do primeiro grau⁴⁵ e determinou que os soldados que não soubessem ler e escrever permanecessem ao serviço do exército por tempo fixado pelo Governo, sem passarem à disponibilidade por sorteio, como acontecia com os soldados que soubesse ler.⁴⁶

Foram ainda proporcionadas estruturas de apoio às crianças mais carenciadas, nomeadamente através da criação, em 1936, da Obra das Mães,⁴⁷ cujas finalidades específicas eram “ dispensar aos filhos dos pobres [a] assistência necessária para que [pudessem] cumprir a obrigação de frequentar a escola, designadamente pela instituição de cantinas, pela distribuição de livros e pelo fortalecimento de caixas escolares.”⁴⁸ Contudo, as Cantinas da Obra das Mães, acabaram por se cingir às cidades de Lisboa, Porto e Coimbra e só cessaram a sua actividade em 1974, quando se verificou a distribuição pelo IASE⁴⁹ do suplemento alimentar nestas cidades.⁵⁰

Acerca deste período, compreendido entre 1926 e 1939, Mónica considera que se viveu uma época de mera inculcação ideológica, em que “ a visão salazarista da

⁴⁴ Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p.84.

⁴⁵ Decreto nº 16.782, de 27 de Abril de 1929.

⁴⁶ Leis nºs 1.960 e 1.961 de 1937, referidas por Joaquim Ferreira Gomes, *Novos Estudos de História e de Pedagogia...*

⁴⁷ Instituição do Estado Novo, responsável pelo nascimento da Mocidade Portuguesa Feminina.

⁴⁸ António Caldeira Cabral, “ Acção Social Escolar”...p. 448.

⁴⁹ Instituto de Acção Social Escolar, que será alvo de uma abordagem mais detalhada aquando da referência ao ministério dirigido por Veiga Simão.

⁵⁰ António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 448.

sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (...)»⁵¹.

Neste contexto, que implicava uma forma de organização sócio-política e católica, onde os valores *Deus, Pátria e Família* assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas directrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados.

Embora Salazar tivesse consciência dos perigos que representava a extensão da escolaridade devido à possível leitura de obras eventualmente prejudiciais, “considerou mais vantajosa a alternativa de proporcionar *a escola a todos*, desde que o Estado exercesse apertado controlo sobre o que se lia. A escola seria, assim, um excelente veículo de propaganda político-ideológica, permitindo divulgar o ideário do novo regime.”⁵²

Neste contexto, a desactivação do ensino primário superior coincidiu com o início de uma fase crítica para este nível de ensino, devido à redução dos programas curriculares e à gradual diminuição do período de obrigatoriedade, primeiro para quatro classes e mais tarde para três. Registaram-se ainda outras medidas que contribuíram para a desqualificação da população e do próprio sistema de ensino. Assim, além de se instituir o livro único, diminuiu-se quer a idade limite para a frequência escolar, quer o nível de formação dos docentes, denominados *regentes escolares*, aos quais bastava a obtenção da 4ª classe para ensinar a 4ª classe, enquanto, paradoxalmente, se instituíram postos escolares em todas as “terras pequeninas”. Face a este cenário, Adão referiu que “ a realidade educacional portuguesa da primeira metade do século XX nem sempre [correspondeu] à legislação em vigor. Até à década de 1930, [verificou-se] uma tendência para a publicação de leis sem se atender à real situação do País, mas simplesmente com o propósito de uma aproximação dos sistemas de outros países. Por isso, muitos dos diplomas não [foram] cumpridos, outros [foram] postos em prática

⁵¹ Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar...*p.133.

⁵² Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...* p. 46.

seguindo uma orientação completamente diferente daquela que os governantes tinham traçado no seu início.”⁵³

Em 1938, assistiu-se a uma nova alteração no campo educativo com a promulgação da Lei nº 1:969, de 20 de Maio contemplando as novas bases da reforma do ensino primário, que passou a compreender dois graus; o ensino elementar, com três classes, obrigatório para todos os portugueses “física e mentalmente são”, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, e o ensino complementar, composto por duas classes, que se destinava aos jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que pretendessem prosseguir os estudos. Relativamente a esta medida, convém salientar que a sua obrigatoriedade foi intentada mediante sanções, e neste sentido, deliberou-se que “(...) o cumprimento da obrigação de adquirir o grau elementar será comprovado ao fim da 3ª classe por meio de exame (...). Os responsáveis pelo não cumprimento desta obrigação serão sujeitos a um sistema eficaz de sanções (...).”⁵⁴

Determinou-se ainda que incumbia às câmaras municipais facultar as instalações para as escolas e postos escolares, provendo-as de material didáctico necessário⁵⁵, enquanto que relativamente à gratuidade se estipulou que “o ensino primário [seria] inteiramente gratuito para os pobres; os que o não forem pagarão uma propina ou taxa moderada, variável segundo a situação económica e os encargos da família. Serão instituídas bolsas de estudo para alunos pobres muito bem dotados moral e intelectualmente (...).”⁵⁶

Apesar de se ter registado uma descida da taxa de analfabetismo a partir da década de trinta, Rosas e Brito referem que este facto não se prendeu com a melhoria do ensino primário, mas com a diminuição das exigências escolares, visto que se reduziram os anos do ensino primário e da escolaridade obrigatória, enquanto simultaneamente, se simplificaram os programas.⁵⁷

Também Pires salienta que a conjugação das duas medidas, *gratuidade e obrigatoriedade*, não foram suficientes para tornar universal o ensino básico (na época denominado de ensino primário),⁵⁸ pelo que por meados da década de quarenta, o

⁵³ Segundo A. Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984, p. 32 in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 41.

⁵⁴ *Bases da Reforma do Ensino Primário* in Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 43.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Sobre esta temática deverá consultar-se Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...*p. 46.

⁵⁸ Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...*p. 85.

analfabetismo ainda atingia cerca de 50% da população adulta em Portugal, com o sexo feminino a apresentar valores mais elevados, o que ilustra sobremaneira o papel tradicional que a mulher assumia na sociedade portuguesa.

De facto, as elevadas taxas de analfabetos, ao colocarem Portugal no último lugar entre os países europeus, tiveram como consequência a implementação, em 1952, do Plano de Educação Popular,⁵⁹ no ministério de Pires de Lima, com a finalidade de erradicar o analfabetismo. Assim, uma vez que era necessário concretizar o cumprimento da escolaridade obrigatória, foram estabelecidas sanções para os infractores, nomeadamente, “multas pecuniárias (500 escudos) que poderiam ser convertidas em penas de prisão ou de prestação de trabalho em obras públicas.”⁶⁰ As medidas coercivas foram também extensivas à frequência do ensino primário por adultos, através de “restrições impostas ao acesso ao trabalho na indústria e no comércio a quem não possuísse o diploma da instrução primária, assim como a impossibilidade de obtenção de carta de condução ou de passagem à disponibilidade após cumprimento do serviço militar (...)”⁶¹

Contudo, a Campanha de Educação Popular, ao visar a escolarização de milhares de adolescentes e adultos, fez diminuir as taxas de analfabetismo. Porém o baixo nível de competências exigidas nas provas de exame, pouco contribuiu para a alfabetização funcional.

A Política Educativa do Estado Novo consignou o prolongamento da obrigatoriedade da escolaridade primária elementar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que se processou em duas fases distintas. Numa primeira fase, em 1956, o Decreto-Lei nº 40 964, de 31 de Dezembro, estabeleceu que a escolaridade obrigatória seria de quatro classes para os menores do sexo masculino, e só em 1960 através do Decreto-Lei nº 42 994, de 28 de Maio, este carácter de obrigatoriedade se alargou ao sexo feminino. Assim, quando o Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964, promulgou a escolaridade obrigatória para seis anos, o ensino primário obrigatório já era legalmente de quatro anos para ambos os sexos.

Contudo, este prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos traduziu uma profunda alteração face à política de educação formulada na Constituição de 1933, que atribuía à família a responsabilidade pela concretização da universalidade da

⁵⁹ Legislada através do Dec.-Lei nº 38 968, de 27 de Outubro.

⁶⁰ Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Analfabetismo” in *Dicionário de História do Estado Novo...*p. 47.

⁶¹ *Ibidem*.

educação, por via da sua obrigatoriedade.⁶² No Decreto-Lei de 1964 é referido que o prolongamento da escolaridade obrigatória para seis anos *compreende o ensino básico gratuito nas escolas públicas*, deixando a família de constituir a estrutura oficial para a realização da educação, a qual passa a ser legalmente expressa e assumida pela escola. Para Pires, esta medida não representa uma mudança de orientação, visto que apenas vem dar expressão legal a uma prática já existente.⁶³

Também o conceito de *ensino primário* é substituído, pela primeira vez, pela terminologia de *ensino básico*, então entendido como compreendendo um ciclo elementar de quatro anos e outro complementar de dois anos. Três anos mais tarde, a obrigatoriedade da frequência deste ciclo complementar, era susceptível de ser realizada, em alternativa, pela frequência de um ciclo preparatório, comum aos dois ramos de ensino secundário então existentes, o liceal e o técnico, visto que fora decretada, a unificação do 1º ciclo dos liceus com o ciclo preparatório do ensino técnico. Contudo, este alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, não teve na sua génese uma justificação consistente, o que é visível através da leitura do preâmbulo do decreto-lei que a prolonga, ao justificar a medida apenas com a afirmação de que *aquela escolaridade [de quatro classes] mostra-se exígua, tendo em conta as exigências e anseios do mundo moderno*.⁶⁴

Com efeito, após o final da Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas alteraram os objectivos das políticas económicas e sociais em todo o mundo e o desenvolvimento que se registou neste período, quer ao nível industrial quer no sector dos serviços, enfatizou quer as carências de mão-de-obra qualificada quer a existência do enorme peso negativo da elevada taxa de analfabetismo do País, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento.

Parece-nos, pois, que esta medida resultou mais de pressões internacionais do que da vontade política do Governo Português, que nos seus discursos sublinhou o esforço exigido para a pôr em prática, face às dificuldades do contexto que se vivia: “É sabido que se fizeram importantes progressos em matéria de escolaridade obrigatória, no sentido de a ampliar, pois anteriormente era restrita a três classes e hoje abrange quatro [...]”.

⁶² Sobre esta temática, deverá consultar-se Eurico Lemos Pires, “Génese e Institucionalização da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* pp. 80-91.

⁶³ Eurico Lemos Pires, ob. cit., p. 87.

⁶⁴ Segundo Eurico Lemos Pires, ob. cit., p. 88.

Também as pressões e influências de organismos internacionais, vocacionados para a promoção do desenvolvimento económico e cultural, nomeadamente a OCDE⁶⁵ de que Portugal era membro desde a sua criação, ao veicularem nos seus programas de trabalho e cooperação com os Estados-membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação, conseguiram promover uma notável expansão, qualitativa e quantitativa nos respectivos sistemas de ensino, sobretudo, nas décadas de sessenta e setenta.

Outro dos instrumentos políticos mais influentes nesta expansão educacional foi o *Plano Regional do Mediterrâneo* (PRM), encetado por aquela organização, a pedido de Portugal. Este PRM, que envolveu seis países da região mediterrânica -Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia- efectuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspectivadas as necessidades de mão-de-obra qualificada até 1985. Face às necessidades de desenvolvimento verificadas constatou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia contribuir para o processo de desenvolvimento.

Decorrentes desta conjuntura, os dados estatísticos referentes ao analfabetismo em Portugal, nas décadas de 50 a 70, denotam uma regressão de 40,4% em 1950, para 32,1% em 1960⁶⁶ e decrescem para 26,6% na década seguinte. Contudo, as estatísticas são bem elucidativas no que concerne à discrepância entre os dois sexos, visto que em todos estes anos, o analfabetismo atingiu sobretudo o sexo feminino. A título exemplificativo, podemos salientar, que em 1970, a taxa de analfabetismo feminino era de 32,8%, enquanto a taxa de analfabetismo masculino apresentava um valor de 19,8%.⁶⁷ Ou seja, para além dos estereótipos sociais de género, que continuavam a manter-se distintos relativamente à procura e necessidade da escolarização, esta discrepância é também compreensível se atentarmos nas certificações escolares concedidas durante o serviço militar, que beneficiavam apenas o sexo masculino.

De acordo com a evolução educativa explanada, parece-nos, que apesar de todo o processo de pressão internacional que se fazia sentir, relativamente à emergência de uma capacidade de resposta às tensões do mercado de trabalho nacional, não se

⁶⁵ Organisation de Coopération et de Développement Économique.

⁶⁶ Segundo Rogério Fernandes, este valor parece não corresponder à realidade, dado que, no mesmo ano, 55,6% da população declara saber ler, mas não possuir qualquer habilitação académica. [Cf, Rogério Fernandes "Ensino Básico", in *Sistema de Ensino em Portugal...*]

⁶⁷ Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit.

perspectivou em Portugal uma vontade política empenhada e convicta da validade dos seus objectivos, pelo que não se chegou a introduzir qualquer medida que conseguisse efectivar o cumprimento da escolaridade.

Consciente desta dificuldade, o próprio ministro da Educação Nacional, Galvão Telles, afirmava que “ a corrida às escolas teria de ser acompanhada e vigiada.”⁶⁸

Esta posição é bem reveladora da perspectiva ideológica dominante e de quanto a escolaridade obrigatória era concebida como uma medida a que se era forçado a aderir, por força do progresso internacional, mas que comportava riscos e ameaças para a estabilidade da estrutura política e sociocultural estabelecida em Portugal. Aliás, retomando o decreto-lei que determinava a frequência obrigatória de seis anos de escolaridade, convém salientar que esta só seria, de facto, obrigatória para os alunos que se matriculassem na 1^a. Classe a partir do ano lectivo 1964/65, o que, na prática, significava que o alargamento da escolaridade só se efectivaria no ano lectivo 1968/69. Porém, este alargamento da escolaridade foi acompanhado pela criação do ciclo complementar do ensino primário, concomitantemente com o 1^o ciclo do ensino secundário, facto que permitiu a coexistência de duas formas de completar a escolaridade obrigatória; uma no 1^o ciclo do ensino liceal e outra no ciclo complementar do ensino técnico. Para além das desigualdades sociais que se patenteavam na distribuição dos alunos por duas vias de ensino diferenciadas, as discrepâncias fizeram-se também sentir ao nível das competências dos professores. Assim, aqueles que leccionavam no ensino secundário normalmente possuíam formação universitária, enquanto no novo ciclo complementar, a docência era entregue a professores do ensino primário que receberiam mais um ano de formação.

Deste modo, a discrepância além de notória também se acentuava, uma vez que a via do ciclo complementar que compreendia as 5^a e 6^a classes aparecia à partida como menos qualificada devido a aspectos como a habilitação diferenciada dos docentes e a distinção ao nível curricular. Acrescia a inexistência da disciplina de Francês e o facto de se efectivar nas áreas onde não havia liceus nem escolas técnicas, ou seja, fora dos centros urbanos. Apesar de se criar uma possibilidade até aí inexistente, mantinha-se a dicotomia entre meios urbanos/meios rurais em termos de acesso à educação e de divisão social do trabalho. Aliás, para prosseguimento de estudos, os alunos oriundos do

⁶⁸ Rogério Fernandes “Ensino Básico”, in *Sistema de Ensino em Portugal*, F. C. Gulbenkian, Lisboa, 1981, Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit., p. 51.

ciclo complementar tinham que prestar provas, em Francês, o significava a necessidade de recurso à auto-preparação.

Em 1964 foi criada outra via de cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, cujo programa era equivalente ao do ciclo preparatório do ensino técnico, mas integrando já a disciplina de Francês. Neste tipo de ensino, o acompanhamento dos alunos nos postos de recepção era feito por monitores, que podiam ter como habilitação mínima o ciclo complementar do ensino liceal, que correspondia ao 7º ano. Tal como aconteceu com o ciclo complementar, também o CPTV.⁶⁹ se apresentou como uma via de ensino exclusivamente dirigida às populações não urbanas.

Em forma de síntese, podemos destacar que nesta primeira fase de arranque da escolaridade obrigatória de seis anos, o seu lançamento se deveu às preocupações desenvolvimentistas da época, pelo que não houve qualquer definição de um projecto claro que determinasse a sua implementação e eficácia. Embora na teoria se visasse uma igualização das possibilidades de acesso à educação, esta escolaridade obrigatória efectivou-se mediante a criação de duas vias claramente discriminatórias. Por um lado, o ciclo preparatório directo, implementado a partir de 1967 e destinado às populações urbanas, com o requisito teórico de docentes portadores de formação universitária, apesar de na prática, serem recrutados professores com habilitação inferior. Por outro lado, o CPTV e a 5ª e 6ª classes, ou ciclo complementar, que eram ministrados por docentes do ensino primário, ou mesmo por monitores com o 7º ano liceal, direccionados principalmente às populações rurais, que não tinham acesso aos estabelecimentos de ensino nas sedes de concelho. Neste contexto, a Telescola surgiu como uma solução provisória a suprimir a prazo razoável.

A existência destas duas vias para o ensino preparatório tem sido objecto de análises controversas. Há quem sustente que essa situação ofereceu uma qualidade educativa desigual a nível das regiões, assim como uma diferença relativamente à progressão dos estudos⁷⁰ porque, quanto à organização pedagógica e à formação de professores, o ensino directo seria mais exigente e melhor adaptado à prossecução de estudos. Contudo, não nos podemos esquecer, de que sem a Telescola, milhares de

⁶⁹ Ciclo Preparatório T. V. Ou Telescola.

⁷⁰ Milice Santos e Natércia Pacheco, “O Sistema de Ensino em Portugal na Década de 70/80” in *Revista Universidade de Aveiro*, série “ Ciências da Educação”, Ano 4, n.ºs 1 e 2, p. 70 referidos por José Joaquim Antunes, *Os Abandonos Escolares no Ensino Básico...*p. 111.

jovens dos meios rurais não poderiam realizar o ensino preparatório. Para a OCDE⁷¹, o cumprimento da escolaridade de seis anos dificilmente seria alcançada em aldeias e lugares completamente afastados das cidades e vilas sem o recurso à Telescola visto que a sua implantação, nas zonas rurais do interior, permitiu-lhe desempenhar funções importantes na criação de condições para um maior cumprimento da escolaridade.

Deste modo, podemos afirmar que o CPTV se moldou às necessidades de educação nos meios rurais, utilizando as instalações do ensino primário e recorrendo a um sistema misto de ensino via televisão, com estudo posterior a cargo de dois professores monitores, sendo cada um responsável por uma área, a das “Ciências” ou das “Letras”, ao contrário das escolas preparatórias, onde cada docente era “especializado” numa área específica, o que pressupunha a existência de vários professores para cada grupo de alunos.

Ainda que a expressão “acção social escolar” já tivesse sido incluída no discurso político e pedagógico por volta de 1964, ligado a duas ideias fundamentais, a igualdade de oportunidades e o acesso e criação de condições propícias para o aproveitamento escolar, estas vias de escolaridade não previam modalidades de apoio aos alunos, de forma a lhes permitirem a efectiva concretização do acesso à educação.

Foi em Janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou lançar as bases de um sistema, que além de pretender efectivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, defendia que “a educação deveria ser concedida a todos os Portugueses numa base meritocrática, para permitir aos mais capazes a integração na elite da Nação, independentemente de determinantes sociais e económicas”.⁷² Deste modo, a tentativa de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão visava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, ao mesmo tempo que expressava, de forma clara, uma vontade política de modernização.

Neste quadro contextual, a escolaridade obrigatória alargou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias, sendo os postos de Telescola considerados úteis, enquanto não fosse possível assegurar a todos os alunos o ensino directo. Este

⁷¹ OCDE – *Exame das Políticas Nacionais de Educação – Portugal*, GEP, Lisboa, 1984, p.49 in José Joaquim Antunes, ob. cit., p. 112.

⁷² Stephen Stoer, “A Reforma Veiga Simão no Ensino. Projecto de Desenvolvimento Social ou « Disfarce Humanista » ?...p. 803.

alargamento da escolaridade básica para oito anos foi precedido de um processo de preparação, com o funcionamento dos 3º e 4º anos com carácter experimental em algumas escolas.

Esta experiência, pelas inovações que apresentou ao nível de elaboração de programas, de ligação das escolas às famílias e ao meio, e ainda pelo apoio e formação de professores, constituiu um foco tão poderoso de inovação pedagógica, que chegou mesmo a provocar apreensão nos círculos governamentais, particularmente pela inclusão da disciplina de Introdução às Ciências Humanas, visto que os seus objectivos incluíam “a formação de uma consciência nacional, numa perspectiva de compreensão internacional”⁷³

Neste contexto, além de se extinguir o ciclo complementar do ensino primário, consignaram-se nos objectivos do ensino básico os aspectos relativos à formação da personalidade dos alunos, ao nível dos domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico. De acordo com os novos objectivos propostos, o ensino preparatório, com a duração de quatro anos, deu especial relevância à formação do aluno, ao nível do desenvolvimento das suas aptidões, de modo a possibilitar-lhe a escolha de uma via escolar ou profissional adequada à sua personalidade. Por outro lado, o ensino primário supletivo para adultos foi também instituído através do Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de Outubro.

Foi igualmente no ministério dirigido por Veiga Simão que se reconheceu pela primeira vez, a importância dos apoios sociais na efectivação da escolaridade básica universal e gratuita, pelo que podemos salientar a criação do IASE,⁷⁴ através do Decreto-Lei nº 178/71, de 30 de Junho. Na sua definição legal este organismo teria por finalidade possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, aos alunos que tivessem capacidades intelectuais para os prosseguir, proporcionando-lhes condições para um bom aproveitamento. Segundo Cabral, “duas ideias se encontram subjacentes a esta definição, como objectivos daquele Instituto: a implantação do princípio da *igualdade de oportunidades* e a promoção do *bem-estar* do estudante (...) como meio (...) de obtenção de melhor rendimento social do sistema escolar”.⁷⁵ Este novo

⁷³ Rogério Fernandes, ob. cit., p. 51 in Isaura Abreu e Maria do Céu Roldão, ob. cit., p. 55.

⁷⁴ Instituto de Acção Social Escolar, cujo preâmbulo poderá ser encontrado nas legislações de 1894, 1897 e 1901, onde a legislação deliberou que fossem estabelecidas nas escolas de instrução primária “caixas económicas escolares”, com o objectivo de facilitar a frequência da escola às crianças pobres, fornecendo-lhes alimentação, calçado, vestuário, livros e outros objectos escolares. (Segundo António Caldeira Cabral, “Acção Social Escolar ”...p. 448.)

⁷⁵ António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 445.

organismo visava, assim, a coordenação de todas as actividades de apoio social, competindo-lhe, por isso, a capacidade de resposta aos novos problemas suscitados pelo prolongamento da escolaridade obrigatória. Na sua primeira fase, até 1974, caracterizou-se pela implementação dos serviços necessários, principalmente em relação ao ensino preparatório, porquanto este nível de ensino, além de constituir uma rede dispersa e com baixa frequência, abarcava redes de transporte, residências, refeitórios, e pressupunha ainda a necessidade de atribuição de subsídios destinados a livros e a alimentação.

A partir de 1974, com a intensificação do apoio ao ensino primário, assistiu-se, dum modo geral, ao alargamento das áreas abrangidas pelos subsídios, passando estes a contemplar, além dos já referidos, próteses, óculos e ainda suplementos alimentares.

Nos anos compreendidos entre 1977 e 1978, a actividade do IASE caracterizou-se por uma fase de estabilização, justificada pela crise financeira, mas em 1979, a publicação do Decreto-Lei nº 538, impulsionou novamente este organismo com a regulamentação das componentes indispensáveis à gratuitidade do ensino básico. Ficaram então, definidos, aspectos como a isenção de propinas e o pagamento de outras formalidades, a gratuitidade dos transportes, o suplemento alimentar⁷⁶ e de alojamento, e ainda auxílios económicos directos, nos casos de crianças cujas dificuldades económicas constituíssem obstáculo à frequência escolar. Previa-se também a ampliação gradual dos auxílios económicos directos e a possibilidade de assegurar a extensão da gratuitidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, embora estes últimos nunca fossem concretizados.

Podemos considerar que durante este período, foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização, visando objectivos sociais e desenvolvimentistas. No seio de todas estas medidas, parece pois, possível, descortinar-se uma nova percepção da Educação, entendida como uma forma de enriquecimento sócio-cultural do País.

No entanto, vários obstáculos e limitações impediram a concretização da Reforma. Assim, à própria objecção dos sectores mais conservadores do Regime, acresciam as dificuldades de meios humanos e materiais para tornar real, em tempo útil,

⁷⁶ Segundo António Caldeira Cabral, o Suplemento Alimentar foi reduzido para “Leite Escolar”, devido a uma restrição de ordem financeira, embora seja de realçar o aumento da quantidade e a sua industrialização, factor importante na qualidade do produto, ao nível da higiene, visto que anteriormente tinha de ser preparado na escola a partir de leite em pó. (p. 458)

a desejada escolaridade de oito anos, bem como a incapacidade de concretizar os apoios sociais previstos para o acesso de todas as crianças à escolaridade.

Por outro lado, também não foram revogadas as medidas discriminatórias dos alunos portadores de deficiência, mantendo-se, por exemplo, em vigor o Decreto-Lei nº 38 969, de 27 de Outubro de 1952, que dispensava de frequentar o ensino primário “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental”, excepto se existissem classes especiais para doentes ou *anormais*, a menos de 3 km.

A nível ideológico podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o princípio da “igualdade de oportunidades”, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa.

Podemos então concluir, que durante o período do Estado Novo as mudanças de orientação estratégica foram bastante frequentes.⁷⁷ Assim, entre 1930 e 1936, tivemos a primeira fase, marcada pelo objectivo de dismantelar as representações da escola republicana, enquanto a segunda fase, que decorreu entre 1936 e 1947 sob o ministério da Instrução Pública, de José Ferreira Pacheco, se caracterizou pela inculcação ideológica e doutrinação moral. A este período, reportaram-se medidas como a nova designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único, a criação da Mocidade Portuguesa e ainda a Obra das Mães.

Entre 1947 e 1960, o ministério foi ocupado por dois titulares, respectivamente, Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), cujas políticas educativas se articularam em função do desenvolvimento económico, pelo que é possível assinalar a existência de uma terceira fase. Nesta, além das reformas dos ensinos liceal e técnico preconizadas pelo primeiro, registou-se a aposta que ambos efectuaram na necessidade de formar recursos humanos qualificados, opção que se sobrepôs à visão do ensino como sistema de inculcação ideológica. Entre 1960 e 1974, período que compreendeu a quarta fase deste período histórico, os ministros Inocêncio Galvão Teles (1962-1968) e Veiga Simão (1970-1974), ao enfatizarem a democratização do ensino devido à consciencialização do atraso educacional do País,

⁷⁷ Sobre esta temática deverá consultar-se, Fernando Rosas e Brandão de Brito, “Educação Nacional” in *Dicionário de História do estado Novo...* pp. 286-288.

promoveram um maior investimento na área da educação, que compreendeu uma articulação entre a economia e a educação e o incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social.

Contudo, apesar das reformas de Veiga Simão que puseram em causa as orientações educativas anteriores e renunciaram inúmeras mudanças no campo educativo, em 1974 o País continuava a debater-se com um importante défice de educação. Deste modo, a revolução de Abril de 1974, trouxe à superfície as contradições presentes desde há muito na sociedade portuguesa, tornando claros os obstáculos que bloqueavam uma mudança educacional profunda. No entanto, esta situação não é exclusiva de Portugal pois, tal como referem Karabel e Halsey, “ o processo de reforma educativa durante períodos de fluxo revolucionário levanta, de forma particularmente aguda, o problema geral da relação entre educação e mudança social. Pois estes estão entre os raros momentos históricos em que o peso das instituições e práticas existentes se esbate para permitir a experimentação radical na educação. As revoluções não tornam meramente possível a mudança educativa, elas exigem-na. Têm que transformar o sistema educativo de modo a harmonizá-lo com o novo quadro institucional e ideológico”⁷⁸

O desenvolvimento da escolarização, que acompanhou o movimento revolucionário subjacente aos anos de 1974/75, não se limitou ao propósito de assegurar uma “igualdade de oportunidades de acesso” a um património cultural universal, pois o acréscimo de escolarização verificado neste período, ao desenvolver uma maior implicação social da educação, induziu dinâmicas educativas em populações não escolarizadas. Foi pois, neste novo contexto político, que se publicou o Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de Setembro, aprovando novos programas para o ensino primário e propondo uma nova organização pedagógica, cujas directrizes assentavam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada. Assim, a primeira fase encontrava-se organizada em torno da aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e áreas de expressões, enquanto a segunda incidia no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. A extinção do regime de Classes e a sua estruturação por Fases, possibilitava uma maior flexibilidade temporal, face ao ritmo dos conhecimentos a adquirir e, em conformidade com este

⁷⁸ Jerome Karabel e A. H. Halsey (org.) “ Towards Meritocracy? The Case of Britain”, *Power and Ideology in Education*, Nova Iorque, Oxford Press, 1977, p. 551 in Stephen R. Stoer, *Educação e Mudança Social em Portugal...* p. 28.

modelo pedagógico, o sistema de avaliação deixou de ser exclusivamente sumativo, para contemplar as vertentes diagnóstica, formativa e sumativa com carácter de avaliação contínua. Quanto às actividades do 1º ano da 1ª fase, adquiriram um estatuto de pré-requisitos, facilitadoras das aprendizagens posteriores, com a finalidade de colmatar as discrepâncias inerentes aos meios sócio-culturais de origem dos alunos. Com esta medida, pretendia-se ajustar a aprendizagem aos ritmos diferentes de cada aluno, reduzindo simultaneamente o insucesso, sobretudo através da abolição da avaliação selectiva no fim do primeiro ano de escolaridade, ou seja, tal como sustenta Medeiros,⁷⁹ a escola tentava assumir funções socialmente niveladoras numa sociedade sem classes.

Quanto aos novos programas, integravam, pela primeira vez, áreas como o Meio Físico e Social, Música, Movimento e Drama e Saúde.

Outra das vias encontradas para possibilitar o acesso dos adolescentes e adultos ao grau de escolaridade básica obrigatória foi a dos Cursos Supletivos do Ensino Preparatório que funcionavam em duas modalidades. Apresentavam-se em regime diurno, com a duração de dois anos, ou em regime nocturno, com a duração de um ano, sendo este último destinado a jovens com mais de 18 anos ou com idades inferiores, desde que fizessem prova de ocupação profissional diurna. Contudo, a realização destes cursos encontrava-se sujeita a algumas exigências, tais como a existência de um número mínimo de quinze alunos por disciplina para que se efectivasse o seu funcionamento, o que em muitos casos era difícil de conseguir, nomeadamente nas zonas rurais de difícil acesso e sobretudo no período nocturno.

Em 1978 foi aprovado um novo programa, organizado em termos de objectivos terminais, que definiam as metas a atingir no fim do ensino primário, por forma a institucionalizar a “fase única” e neste sentido, os Decretos-Lei nºs 191/79 e 65/80, publicaram as normas para concurso e aprovação dos manuais escolares que permitissem efectivar os novos programas. Contudo, as normas e os mecanismos para a aprovação dos manuais não foram aplicados, da mesma forma que o lançamento destes programas também nunca se generalizou.

De acordo com o exposto podemos considerar que no Portugal de Abril, a política da educação surgiu inserida num contexto de instabilidade, transformação e reconstrução social de espaços educativos, que foram sobretudo encarados como

⁷⁹ Maria Teresa Pires de Medeiros, ob. cit., p. 46.

exercício de uma cidadania simultaneamente promotora de uma cultura dos direitos. Desta forma, enquanto a problemática educativa no contexto da Europa Ocidental se definiu em torno da preocupação de assegurar de uma forma equitativa, a formação de cidadãos integrados na democracia, em Portugal pretendeu-se que a educação contribuísse simultaneamente para a formação da democracia, legitimando-a no interior do próprio espaço educativo. Assim, a configuração das relações entre educação e democracia, ao pressuporem a construção da escola democrática, definiram o papel e a intervenção do Estado, encarado como garante da democracia e do respeito pelo princípio da “igualdade de oportunidades”.

Uma vez que a integração da escola no debate político era garantida através de uma intervenção uniformizadora do Estado, legitimada no respeito pelo princípio da igualdade de acesso à universalidade dos saberes escolares, não é de estranhar que as políticas educativas deste período se tivessem centrado exclusivamente nas relações entre a vida política e a função social da escola.

Apesar de apresentarem diferentes perspectivas, as preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril incidiram, não tanto sobre o aumento do período da escolaridade obrigatória, mas em aspectos como a melhoria da qualidade do ensino, a efectivação generalizada do período escolar com a duração de seis anos e a ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. Para a concretização destes objectivos foram tomadas diversas medidas, nomeadamente ao nível da regulamentação do acesso e frequência da escola, na ampliação da rede escolar, no campo da formação de professores, na transformação de currículos e materiais de apoio e ainda ao nível da alteração das formas de avaliação.

Desta forma, ao considerar que todos os cidadãos⁸⁰ deveriam ter direito a um nível mínimo de instrução,⁸¹ susceptível de concretizar mediante uma educação escolar obrigatória e gratuita, o Estado não fez mais do que definir o princípio de escolaridade básica universal e ainda os meios para garantir a obrigatoriedade e a gratuitidade. Este propósito encontra-se devidamente legislado no nº 2 do artigo 74º da Constituição de 1976, onde se declarava que a realização da política de ensino incumbia ao Estado, devendo este assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, estabelecendo progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino. Deste modo, a Constituição

⁸⁰ Carácter universal da educação.

⁸¹ Que se entende por educação básica.

imputou ao Estado a responsabilidade de garantir a educação básica universal, diferentemente do que havia sido estabelecido na Constituição de 1933.

Após o longo marasmo e isolamento pedagógico em que o país vivera, foram ensaiadas diversas modalidades de inovação curricular, quer no ensino primário, quer no ensino preparatório. Contudo, como estas provinham do acesso súbito a inúmeras fontes de informação, a introdução das práticas educativas era por vezes contraditória, uma vez que não houvera tempo nem condições de maturação das mesmas. As teorias pedagógicas subjacentes a tudo o que se apresentava com carácter de novidade multiplicavam-se e, enquanto alguns professores aderiam entusiasticamente, outros resistiam agarrados ao peso do passado e receosos da insegurança da novidade. Estas tomadas de posição foram acompanhadas por conflitos e tensões, visto que as mudanças curriculares e metodológicas não foram apoiadas no seu lançamento com acções de formação e reciclagem dos docentes, nem tiveram em conta a necessária autonomia pedagógica nem a preocupação com materiais, instalações ou equipamentos. Deste modo, o percurso das transformações curriculares inovadoras ocorridas após o 25 de Abril não foi totalmente pacífico, o que de certa forma se afigura natural num contexto tão específico como foi o desses anos.

Assim, os discursos educativos desenvolveram-se em torno da expansão de um processo de afirmação das potencialidades educativas da escolarização, sustentando o desenvolvimento de uma justiça educativa, construída em torno do princípio da igualdade de oportunidades de acesso à escola, e consonante com o respeito do princípio da igualdade de oportunidades de sucesso. Os saberes universais transmitidos pela escola tornaram-se secundários, enquanto os saberes conducentes ao interesse emancipatório das populações, visando a sua participação na construção de uma cidadania democrática, adquiriam mais expressividade.

As novas concepções de igualdade de oportunidades no acesso à educação e, nomeadamente, a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória, que desde 1974, haviam sido objecto de inúmeras medidas, encontraram expressão legal no Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de Outubro, que definia as directrizes básicas da implementação da escolaridade obrigatória, designadamente no papel que competia ao Estado, na especificação das suas responsabilidades. Assim, aspectos como a cultura e língua portuguesas, o apoio às crianças portadoras de deficiência, as componentes da gratuitidade e o controlo de frequência escolar dos alunos abrangidos pela escolaridade

obrigatória, condicionando-lhes a atribuição do abono de família⁸², foram devidamente legislados.

Em 1978, alegadamente para reduzir diferenças sociais e favorecer a igualdade de oportunidades, foi abolida a separação entre o ensino técnico e o ensino geral e criou-se em sua substituição o ensino secundário unificado, que compreendia os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

No período político inaugurado pelo Ministro Sottomayor Cardia, a definição da educação como factor decisivo para o funcionamento da democracia, que pressupunha a existência de uma ordem estável, fez emergir a preocupação em assegurar a ordem educativa, através da regulamentação e gestão democrática das escolas, onde o respeito por um conjunto de regras juridicamente estabelecidas era utilizado para garantir a participação escolar e inibir o desenvolvimento da acção social no campo educativo. Neste cenário, foi notória a preocupação de eliminar dos currículos escolares os domínios de formação mais permeáveis aos contextos sociais, tais como a Educação Cívica e o Ensino Politécnico, aspecto que constituiu uma clara manifestação do propósito de estabelecer fronteiras precisas entre o escolar e o não escolar.

De acordo com esta óptica, a década de 80 saldou-se, em Portugal, por uma progressiva alteração das políticas educativas, relativamente à problemática da contribuição da educação para a construção da democracia. Seguindo uma tendência geral dos países capitalistas, assistiu-se ao aparecimento de preocupações com a eficácia e com os padrões de qualidade e formação para o trabalho, que se sobrepuseram às preocupações com os currículos democráticos, com a autonomia dos professores ou ainda com as desigualdades de classe.

Com efeito, o binómio educação/modernização ocupou o lugar do binómio educação/democracia, pelo que a própria definição jurídica da educação, que na segunda metade dos anos 70 se encontrava associada à definição de um serviço público de educação, que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades, assumiu-se, na década de 80, consonante com uma lógica de mercado. Tendo em conta este novo contexto, implementou-se um novo programa educativo, caracterizado pela introdução de alterações de “aperfeiçoamento técnico”, nomeadamente nas áreas de Meio Físico e Social, Matemática, Língua Portuguesa e Religião e Moral Católicas, surgindo cada uma delas com os objectivos organizados por anos de escolaridade. Quanto aos

⁸² Esta modalidade de controlo viria a ser posteriormente revogada pelo Dec.-Lei nº.80/80, de 19 de Abril.

programas, além de definirem metas comuns a todas as áreas, estabeleciam ainda os resultados de aprendizagem por cada disciplina, acompanhados da definição dos conteúdos, dos conceitos básicos e ainda das capacidades a desenvolver.

Porém, os aspectos mais inovadores desta reformulação verificaram-se no âmbito das metodologias, práticas e atitudes, onde se pode destacar a introdução de métodos activos. Assim, em teoria, passaram a valorizar-se nos alunos competências e valores considerados importantes para o seu desenvolvimento, tais como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, o estímulo da responsabilidade e ainda o sentido de cooperação. De acordo com esta óptica, afirmaram-se discursos essencialmente pedagógicos que reabilitavam as valências da pedagogia, nomeadamente, a individualização dos ritmos de aprendizagem e o respeito da autonomia dos alunos enquanto potenciais criadores.

Na sequência das premissas referidas, a concretização dos objectivos propostos passou pela redefinição de alguns princípios orientadores da política do IASE. Deste modo, em 1983, o Despacho nº 36/EAE garantia aos alunos a gratuidade dos transportes⁸³ para cumprimento da escolaridade obrigatória, sempre que as distâncias e as condições das escolas o justificassem e assegurava ainda alojamento nas situações em que não fosse passível a utilização do transporte escolar. “ De facto, ultrapassada uma visão superficial das desigualdades de ordem económica e social, as preocupações com a realização da igualdade de oportunidades [focaram-se] predominantemente em factores de ordem pedagógica: desde a detecção e correcção precoces de problemas de saúde e compensação educativa de deficiências; à compensação de assimetrias sócio-culturais do meio de origem da criança; ao conteúdo de programas e aos métodos de ensino e de avaliação; à orientação escolar e vocacional; à educação de adultos e à educação permanente, ao acesso ao trabalho e à cultura.”⁸⁴

Em linhas gerais, as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por valores economicistas, onde o acentuado apelo à modernização enfatizava a necessidade de estreitamento das relações entre a escola e a vida activa. Deste modo, a redefinição das relações entre formação e trabalho, além de colocarem a instituição escolar subordinada a um trabalho específico, propiciaram a *culturalização* das empresas e a reabilitação dos empresários que, numa conjuntura de agravamento do desemprego, se passaram a

⁸³ A gratuidade no transporte ao nível do ensino básico, constitui obrigação do Estado, como elemento inerente à frequência da escola e como factor de igualdade de tratamento dos cidadãos perante a lei da obrigatoriedade escolar. (Segundo António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 446.)

⁸⁴ António Caldeira Cabral, ob. cit., p. 446.

designar por *entidades empregadoras*. Neste contexto, Cabral sustenta que “não é, pois, de se estranhar ser o discurso da modernização aquele que se afirma como sendo um factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais que se exprimem no campo educativo e que tende a hegemonizar o discurso (...) dos textos produzidos pelo Ministério da Educação, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, pelo Ministério da Indústria e ainda por alguns dos “técnicos” em educação organizados em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo”⁸⁵.

Neste enquadramento, onde se efectivou a transformação dos modos legítimos de se definir a educação, renunciaram-se mudanças profundas, donde se destacam a estrutura dos saberes escolarizados, a definição dos actores intervenientes na definição da vida das escolas e os mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos. Ao nível da estrutura curricular, assistiu-se a um aprofundamento das áreas da Ciência e da Tecnologia e a uma transformação dos pressupostos que as legitimavam. Desta forma, a Ciência e a Tecnologia viram a sua importância acrescida no seio dos currículos escolares, legitimada quer pela sua eficácia social na criação de oportunidades de emprego quer pela retoma do crescimento económico. Reconheceu-se assim, explicitamente, o facto de o contexto económico interferir e determinar as prioridades do conhecimento veiculado pelas escolas, passando estas a ser consideradas como um instrumento imprescindível para o aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais.

As Reformas Educativas das duas últimas décadas do século XX, foram caracterizadas por uma reorganização do campo educativo, no qual o mundo empresarial passou a desempenhar um papel importante, nomeadamente ao permitir a efectivação do cumprimento da escolaridade obrigatória aos alunos que manifestavam dificuldades escolares no ensino tradicional, mediante formações profissionalizantes “próximas” dos contextos de trabalho. Este regime de formação denominado *Aprendizagem* teve início em 1984 e consistia num esquema de formação profissional, simultâneo com uma componente de formação geral que fornecia ao aprendiz conhecimentos teóricos, culturais e científicos ministrados em escolas, dentro ou fora do horário de trabalho. Este sistema destinava-se a jovens dos 14 aos 24 anos que, após um período de aprendizagem nunca superior a quatro anos, eram submetidos a um exame de apreciação profissional. O êxito neste exame, além de conferir um certificado de

⁸⁵ Correia, Stoleroff e Stoer (1993) in José Alberto Correia, *As Ideologias Políticas em Portugal nos últimos 25 anos...*p. 18.

aptidão, que permitia a obtenção da carteira profissional, concedia ainda a equivalência a um grau escolar.

Uma vez que este modelo de ensino pressupunha a colaboração das empresas, que também recebiam contrapartidas, verificou-se a existência de um claro acolhimento, por parte daquelas que além de possuírem os meios necessários para promoverem acções de formação profissional, se encontravam, simultaneamente carecidas de mão-de-obra especializada. Contudo, tendo em conta os desequilíbrios regionais em matéria de industrialização, fruto da concentração das indústrias no litoral, os jovens dos meios rurais tiveram menos oportunidades de acesso a este regime escolar. Apesar deste carácter diferencial, o número de alunos abrangidos por este regime de aprendizagem, sofreu aumentos significativos. Em 1986 eram 1400 os jovens que o frequentavam, em 1987 registou-se um acréscimo de 3400 e em 1989 eram já cerca de 10 mil jovens.

Foi ainda neste contexto, que em 1984 se verificou um novo impulso nas medidas que visaram o aumento dos níveis da promoção da gratuitidade escolar mediante o incremento dos apoios escolares, não só nos anos abrangidos pela escolaridade obrigatória, mas também ao nível da educação pré-escolar, cujas competências, titularidade e administração de equipamentos foram, em parte, transferidas para os municípios. Acrescente-se que estas novas orientações, promulgadas nos Decretos-Lei nº 77/84, de 8 de Março e nº 399-A/84, de 28 de Setembro, constituíram um importante passo na tentativa de combate às disparidades regionais e sociais.

O Decreto-Lei nº 301/84 que regulamentava o cumprimento da escolaridade, tentando garantir a sua real efectivação, era peremptório na determinação simultânea dos deveres dos Encarregados de Educação e dos alunos, consignando, entre outros aspectos, que aos primeiros competia o dever de matrícula e de incremento da frequência, enquanto aos alunos incumbia o dever de aproveitamento. Nos casos em que não fosse cumprido o dever de aproveitamento, a frequência deveria ser efectuada até aos catorze anos.

No entanto, este documento apresentava duas fragilidades. Uma delas prendia-se com a possibilidade de dispensa de frequência da escolaridade, mediante a avaliação e reconhecimento de incapacidade física ou mental dos alunos, efectuada e decidida pelas autoridades escolares e sanitárias de cada zona escolar, o que propiciava a não integração de algumas crianças na escolaridade, quer devido à definição pouco objectiva das incapacidades quer ainda à própria facilitação do processo de dispensa.

A outra relacionava-se com o controlo das matrículas, pois apesar de o diploma consignar a criação de mecanismos para verificação das inscrições, não especificou o âmbito nem os limites dessas diligências, embora remetesse esta responsabilidade para os Serviços Regionais do Ministério da Educação, pressupondo de antemão que estes possuíam os meios indispensáveis para efectuar o controlo.

Em última análise, podemos considerar que enquanto na década de 80 a educação foi marcada por uma referencialização ao mundo empresarial e à definição económica da educação, os reajustamentos introduzidos na década de 90 inseriram-se numa definição organizacional da educação, que acentuava a vulnerabilização dos profissionais de educação e desresponsabilizava os sistemas educativos pelos fracassos da escolarização.

Legitimados pelo princípio da igualdade de oportunidades encarado como garante do acesso democrático aos bens universais da cultura, as políticas educativas estruturaram-se em torno de uma concepção onde a questão educativa era definida pela intervenção do Estado, que determinava tanto a acção didáctica dos professores como a administração do seu trabalho.

Contudo, as contradições entre os fins enunciados e a distribuição dos meios, eram notórias, uma vez que o princípio da igualdade de oportunidades de sucesso educativo não encontrava correspondência no princípio da igualdade de acesso à educação, proporcionando uma desigual distribuição social das condições de acesso aos bens universais da educação.⁸⁶Convictos desta realidade, os discursos críticos denunciavam as políticas de acesso à universalidade da Educação e referiam a frequente violação da autonomia do campo pedagógico. Simultaneamente, a educação passou a assumir-se como uma questão social, onde o combate à desigualdade perante a escola e a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos indivíduos, se instituíram como os instrumentos privilegiados na definição da questão educativa. Neste contexto, a substituição da problemática da universalidade pela problemática da utilidade, além de caracterizarem os discursos educativos, revelavam a capacidade, tanto de definir os problemas educativos, como de configurar as suas soluções.

As preocupações educativas nas décadas de 80 e 90, ao estruturarem-se em torno da utilidade da educação para a modernização da economia e para o combate ao desemprego juvenil, foram acompanhadas por um acréscimo da influência do mundo

⁸⁶ Sobre esta temática, veja-se, João Formosinho, “ A Igualdade em Educação” in *A Construção Social da Educação Escolar...*pp. 169-194.

empresarial no campo educativo, estabelecendo um consenso social que permeabilizava a educação à sua utilidade económica. No entanto, como este novo posicionamento político-educativo, não conseguira eliminar as problemáticas da reprodução e da hierarquização social que continuavam latentes, foram legitimadas pela existência do excessivo protagonismo do Estado no campo educativo, cuja excessiva burocratização não lhe permitia flexibilizar uma oferta de formação capaz de assegurar uma distribuição eficiente dos alunos, em conformidade com os seus interesses, motivações e disposições.

Mais recentemente, a utilidade económica da educação passou a articular-se com a sua utilidade social, realçando-se, fundamentalmente, o contributo da educação para a gestão de questões sociais, nomeadamente no combate à exclusão social. Desta forma, as ideologias da inclusão, assim como os problemas sociais, decorrentes de uma escolarização deficiente, passaram a integrar as preocupações educativas que, deste modo, procuraram encontrar respostas adequadas à diversidade e conciliação dos interesses dos destinatários.

É a partir deste pressuposto de possibilidade de inclusão, que se passa a inferir, que o êxito de um sistema educativo, não depende exclusivamente das suas características, mas também das características dos professores, de quem se espera a posse de qualidades que assegurem o respeito e a tolerância relativamente à diferença, bem como o domínio de qualidades pedagógicas e organizacionais susceptíveis de assegurar uma eficaz administração no interior dos espaços escolares.

De acordo com esta óptica, torna-se compreensível, que na ideologia da inclusão, a formação contínua de professores e a criação de espaços educativos alternativos se tenham constituído importantes dispositivos institucionais. Construiu-se assim um contexto ideológico que além de pretender assegurar a sua legitimidade através da “necessidade de formação” dos professores, tentou simultaneamente, promover a profissão docente através das suas relações com a formação. Segundo Correia, estes objectivos não foram alcançados, pois a formação contínua e intensiva dos profissionais da formação, ao ter contribuído para uma desqualificação simbólica do campo da formação, contribuiu também para a desmobilização de muitos daqueles que procurava mobilizar.⁸⁷

⁸⁷ José Alberto Correia, *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos...*

Os novos objectivos educativos enfatizaram então a necessidade de institucionalizar currículos alternativos susceptíveis de substituir os tradicionais, de forma a reduzir a diferenciação interna dos espaços pedagógicos e curriculares. Por outro lado, o pedagogismo dos problemas sociais, pautou o alargamento das obrigações sociais atribuídas à escola que, além de ser incumbida de assegurar as aprendizagens “tradicionais” da Língua Materna, da Matemática ou da Educação Científica, teve de lidar com apelos para promover áreas como a Educação para a Paz, a Educação Intercultural, a Educação para a Cidadania, a Educação para a Saúde ou a Educação para a Defesa do Ambiente.

Porém, a incorporação destes desafios na vida escolar, muitas vezes sob o registo da acumulação, contribuíram para que a profissão docente fosse vivenciada como uma profissão permanentemente deficitária, devido à enormidade de funções que lhe foram atribuídas.

Apesar destas alterações curriculares se legitimarem numa ética de respeito pela diferença, as desigualdades sociais perante a escolarização continuaram a verificar-se, uma vez que as componentes tradicionais do currículo e os seus respectivos papéis, se mantiveram intactos, tanto na avaliação dos alunos como na hierarquização social dos saberes escolares. Deste modo, algumas das medidas que legitimamente se inscreveram numa ética de respeito pela diferença e no combate pela inclusão social foram paradoxalmente, geradoras de modalidades de exclusão escolar, ao inibirem a expressão das heterogeneidades e acentuarem as desigualdades sociais. Quanto à problemática da igualdade de oportunidades, que no discurso da democratização aparecia associada à intervenção do Estado, garante do acesso igualitário aos saberes universais transmitidos pela escola, passou a surgir referenciada a uma ideologia do respeito pelos interesses e vocações individuais dos alunos, legitimando uma flexibilização capaz de assegurar uma oferta diversificada e susceptível de garantir a repartição dos indivíduos no interior do sistema. Uma vez que esta repartição pressupõe a existência de uma lógica selectiva, concordamos com Afonso, quando sustenta que o dilema criado em torno da selectividade/não selectividade conduziu a contradições e orientações educativas, patentes nos fragmentos de alguns discursos⁸⁸ como a expressão de que *a escola básica*

⁸⁸ Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...*p. 123.

não é essencialmente selectiva,⁸⁹ embora a prática tenha inversamente demonstrado que a escola básica e obrigatória é legitimamente selectiva. Esta selecção é também reconhecida por Azevedo quando sugere que “[...] ao mandato da selecção deve associar-se sempre a criação de condições de sucesso para todos (...)”⁹⁰

Contudo, ao postular-se que a questão educativa em termos de sucesso só poderia ser resolvida em torno de uma lógica de criação de condições, que implicitamente sugeria igualdade na acessibilidade aos bens escolares, estes surgem dissociados dos contextos sociais que os produzem. Neste pressuposto, as ideologias educativas encontravam-se exclusivamente preocupadas com a efectivação da acessibilidade e com o facto de imputarem aos indivíduos a responsabilidade pelo aproveitamento das oportunidades.

Neste enquadramento, o Estado também assumiu um papel interventivo através do esforço efectuado com o intuito de proporcionar condições mais igualitárias ao nível do funcionamento do Sistema Educativo, mediante a criação de “observatórios”⁹¹ da qualidade das escolas e mediante a comparticipação pública nas despesas da escolarização.

A criação de um dispositivo de sistematização de informações, produzidas ao nível *meso* do sistema educativo, com o qual se pretendia acompanhar a progressão dos resultados dos alunos, consistiu numa tentativa frustrada de entender a escola como organização autónoma, capaz de avaliar a eficiência dos seus processos educativos.⁹²

Para Afonso, os aspectos que orientaram a política educativa neste período, “não sendo totalmente diferentes dos que foram seguidos pelos dois ministros da educação

⁸⁹ Referência a Cavaco Silva, *As Reformas da Década*, Bertrand, 1995, p.35 efectuada por Almerindo Janela Afonso, “Políticas Contemporâneas e Avaliação Educacional” in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 123.

⁹⁰ Joaquim Azevedo, “Humanizar a Avaliação Escolar”, Conferência realizada no Colégio Nossa Senhora da Bonança, Vila Nova de Gaia, 22 de Março de 1993. referido por Almerindo Janela Afonso, ob. cit., p. 123.

⁹¹ Observatório da Qualidade da Escola que se insere no âmbito do Programa Educação para Todos (PEPT). De acordo com o guião organizativo publicado pelo PEPT, os princípios orientadores do Observatório da Qualidade da Escola são inspirados nas teorias das escolas de qualidade e aí se afirma que as alterações de qualidade de uma escola reflectem-se em primeiro lugar nos resultados dos alunos. (Segundo Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 51.)

⁹² Joaquim Azevedo, Discurso do Secretário de Estado do Ensino Básico na Sessão de Encerramento do Congresso “A Escola Cultural e os Valores”, Évora, 24 de Abril de 1992, referido por Almerindo Janela Afonso, “O Neoliberalismo Educacional Mitigado Numa Década de Governação Social Democrata”, in *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo...* p. 51.

anteriores (Deus Pinheiro e Roberto Carneiro), são, todavia, mais fáceis de identificar ideologicamente”.⁹³

Deste modo, se nos reportarmos a uma breve análise da Lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente à Lei nº46/86, deparamo-nos com pressupostos que determinam aspectos como *a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade*, por um período escolar de nove anos, correspondente à duração do ensino básico. Quanto aos princípios humanistas já anteriormente contemplados na Constituição Portuguesa de 1976, especialmente o direito à educação e à democratização do ensino, foram também reiterados nesta Lei de Bases.

Contudo, a grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extra-escolar. Neste contexto, a educação escolar passou a compreender os ensinos básico, secundário e superior.

Mas o novo modelo de escola, não a limitava ao edifício, antes a entendia como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os pais, os Encarregados de Educação, os órgãos de poder local e a comunidade envolvente, a partir de um projecto educativo autónomo e partilhado pelos diferentes intervenientes no processo educativo. Neste âmbito, foram promulgados decretos,⁹⁴ que conferiam às escolas competências financeiras, administrativas, culturais e pedagógicas próprias, numa perspectiva que se reclamava descentralizada e regionalizadora.

Também a avaliação dos alunos adquiriu o estatuto de *processo integrador da prática educativa*, atendendo às necessidades e capacidades individuais, com um carácter sistemático e contínuo. Passa a desdobrar-se em quatro modalidades: formativa, sumativa, aferida e especializada,⁹⁵ autonomizada com o objectivo de respeitar os ritmos de desenvolvimento dos alunos e as suas capacidades de recuperação, de forma a facultar o sucesso escolar, independentemente da utilização de meios e conteúdos diferenciados.

De acordo com estes novos princípios, o novo sistema de avaliação teria o seu início em cada ano de escolaridade, após uma experiência de dois anos em cada um

⁹³ Almerindo Janela Afonso, ob. cit., p. 51.

⁹⁴ Decretos n.ºs 43/89 de 3 de Fevereiro e 172/91 de 10 de Maio, referentes respectivamente à Autonomia e ao novo modelo de Direcção, Administração e Gestão Escolares.

⁹⁵ Despacho 162/91 de 23 de Outubro, publicado no Diário da República e posteriormente revogado pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho de 1992 também publicado no Diário da República.

deles. Assim, este alargamento gradual iniciou-se no primeiro ano do 1º ciclo de escolaridade no ano lectivo 1991/92, e seguiu a lógica enunciada. Ou seja, decorreu uma contiguidade entre a fase de experiência e a generalização, embora dessa experiência não tivesse sido feita qualquer avaliação donde se pudessem aferir os resultados.

Neste contexto educativo consignou-se também a atribuição de um certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória, aos alunos que atingissem o limite de idade estabelecido por lei e que tivessem frequentado a escola com assiduidade. Esta medida afigura-se teoricamente como uma forma de diminuir o insucesso escolar, porquanto permite aumentar os números do sucesso. Enquadrada num sistema que recusa o insucesso escolar esta medida remete todos os alunos para uma situação de igualdade, independentemente dos respectivos sucessos serem ou não, reais e idênticos.

Em termos globais, podemos concluir que a educação nas décadas de 80 e 90 foi profundamente marcada por uma diminuição da importância da intervenção do Estado e pelo reconhecimento da pertinência da intervenção de outros agentes sociais, onde se destacaram o mundo empresarial na definição das normas de qualidade na educação e a busca da maximização de uma relação dos pais com a escola.

Porém, neste período viabilizaram-se algumas das reivindicações apresentadas pelos docentes, desde os anos 60, nomeadamente no que se refere ao princípio da livre escolha, à construção de projectos educativos por parte das escolas e ao reforço do papel das escolas na definição dos planos de estudo.

Por seu turno, o propósito de reforçar as relações da escola com os pais assumiu contornos meramente formais pois, além de se legitimarem os discursos dos pais que se encontravam integrados no domínio da “linguagem escolar”, legitimou-se também a sua escolarização como uma condição prévia para a sua participação. Neste pressuposto, coibiu-se a interferência dos Encarregados de Educação cuja participação se pretendia reforçar e, simultaneamente, intensifica-se a participação dos que possuem as capacidades sociais para o fazer, fomentando-se a ilusão de que esta participação representa a interferência dos que não participam.

Conclusão

Após esta breve resenha pelos meandros das políticas educativas, parece-nos possível concluir que todas as ideologias que marcaram a evolução do sistema educativo

em Portugal até ao ano 2000,⁹⁶ estruturaram o campo educativo, marcando e exprimindo as modalidades de definição da problemática educativa, em consonância com os diferentes contextos sociopolíticos.⁹⁷

Outro aspecto a reter é a constatação de que as instituições educativas foram sempre influenciadas pelas mudanças históricas de diferentes teores; económicas, políticas, ideológicas ou religiosas. O que significa que, quer as metodologias de ensino, quer os conteúdos a transmitir, foram sempre estruturados no seio de contextos históricos específicos, fenómeno particularmente evidente nos períodos de transição de regime político.

Por seu turno, a configuração dos sistemas educativos afigura-se um processo dialéctico vasto e diversificado, que envolve não apenas os ideais e as políticas vigentes, mas também, além da instituição escolar, outras instituições e as forças sociais existentes.⁹⁸ Benavente salienta que “a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, [pois] o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela.”⁹⁹

De acordo com o exposto, consideramos que a problemática do aproveitamento escolar só poderá ser analisada, quando inserida nos diferentes contextos dos sistemas escolares vigentes em que sistematicamente se foi estruturando e desenvolvendo. Ou seja, a dinâmica de insucesso e de défice, que caracterizou globalmente o panorama educativo português, surgiu sempre inserida nos diferentes contextos históricos que a produziram e legitimaram.

A ineficácia que tem marcado a história educativa, é em termos estruturais, provocada por um desajuste claro entre os objectivos proclamados nas concepções e políticas enunciadas e os resultados limitados e não raro contraditórios, obtidos na sua aplicação.¹⁰⁰

Podemos considerar que a legislação, só por si, não tem capacidade para alterar as reais condições do processo ensino-aprendizagem e, a este propósito, também Benavente sustenta que “ a mudança da escola exige mudanças nas estruturas, nas relações e nas práticas dos actores; mudar legislação sem novas práticas não leva a

⁹⁶ Barreira cronológica que norteia o presente estudo.

⁹⁷ Cf. José Alberto Correia, *As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos...*

⁹⁸ Sobre esta temática, deverá consultar-se, Eurico Lemos Pires, *A Construção social da Educação...* p. 13.

⁹⁹ Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes...* p. 7.

¹⁰⁰ António Sousa Fernandes, “ A Problemática Social da Educação Escolar” in *A Construção Social da Educação Escolar...* p. 50.

mudanças significativas (...)”¹⁰¹. Tal significa que a escola “não se transformará por simples decretos (...) é um terreno de luta em que se joga o futuro escolar e profissional de milhares (...) de crianças do nosso país (...)”.¹⁰²

¹⁰¹ Ana Benavente, “ Da Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias”...p. 24.

¹⁰² Ana Benavente, *A Escola na Sociedade de Classes*...p. 7.