

## **II PARTE**

**ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA  
SOCIEDADE PORTUGUESA À  
ÉPOCA DA CRIAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE LIVRE**

## **1 - Sumário**

Ao longo desta primeira parte do nosso trabalho irá ser descrito o quadro político e social existente à época da criação da Universidade Livre, nomeadamente a sua importância para a definição das políticas de ensino superior no Portugal Contemporâneo.

A nossa análise centrar-se-á, essencialmente, na compreensão do posicionamento relativo das várias forças sociais em presença no período subsequente ao 25 de Abril, mas também tentaremos identificar os principais traços sociais que denotam um certo conservadorismo da Sociedade Portuguesa que, apesar de abalado e, de certa forma, moldado pelos acontecimentos de 1974, não deixa de se fazer sentir em períodos posteriores, com inegáveis consequências para o desenvolvimento de toda a política educativa.

Esta parte do trabalho inicia-se com a descrição sumária da situação no Portugal de Salazar, para posteriormente se situar no período revolucionário e nas implicações que o mesmo teve para o caso em estudo.

## **2 - As Políticas Educativas do “Estado Novo”**

As políticas educativas traduziram-se na sociedade portuguesa do século XX por processos de mudança e adaptação dos modelos de ensino ao contexto político (Teodoro, 2001). A discussão em torno do papel que o ensino superior privado teve neste período e veio a ter posteriormente na Sociedade Portuguesa, ultrapassa esta discussão em torno das políticas educativas e deve antes centrar-se na forma como os dois modelos políticos em causa – o modelo corporativo e o modelo democrático –, lidaram com o surgimento de instituições que, fora da alçada do Estado, se propusessem prestar serviços educativos.

Analisar um processo como o da Universidade Livre, ou para este efeito de qualquer outra instituição de ensino não-público, em função das políticas educativas porque se orientaram as suas actividades, constitui um enviesamento grave da análise na medida em que distorce o objecto da mesma. O que está em causa não é nem a qualidade do ensino ministrado por essas instituições, nem o tipo de orientação pedagógica que preside à sua actividade. Todos esses aspectos são obviamente importantes, mas aquilo que aqui verdadeiramente nos interessa perceber é o modelo organizacional e a forma como o mesmo induz um posicionamento político, social e empresarial. Ou seja, só na medida em que essas instituições marcam efectivamente a vida social, económica e política, de uma sociedade, é que elas se tornam objectos válidos e importantes de análise e discussão. Para que tal aconteça, a escola privada deve afirmar-se num contexto de alternativa ao modelo público. É esse contexto e a forma como cada uma das forças em jogo se posiciona face a ele que nos interessa aqui analisar.

O regime salazarista não era obviamente defensor do surgimento de qualquer iniciativa no campo educativo que não tivesse a chancela do Estado todo poderoso. Ao

longo das várias décadas em que perdurou o seu “reinado”, o Estado corporativo só abdicou do controlo total de uma qualquer instituição de ensino no País nos casos em que estivessem em causa instituições ligadas à Igreja Católica, ou então projectos promovidos por indivíduos directamente relacionados com as cúpulas do poder político. Por isso a história do ensino superior privado no período pré-25 de Abril é necessariamente curta e marcada por um facto essencial: apesar de terem existido instituições de ensino superior privado nesse período, algumas das quais continuam a perdurar até aos nossos dias, nenhuma delas se enquadrava no quadro geral do sistema nacional do ensino. Só com o Decreto-Lei n.º 100-B/85, subsequente ao processo da Universidade Livre, é que esta situação se irá alterar.

Após um período de marcada continuidade com a orientação dominante dos anos trinta, representada pelos ministérios de Mário Figueiredo (1940-1944) e de Caeiro da Mata (1944-1947), torna-se perceptível, a partir dos ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e, sobretudo, de Francisco Pinto Leite (1955-1961), uma paulatina viragem nos objectivos dominantes das políticas de educação.

No discurso político e nas prioridades governativas, torna-se progressivamente dominante a preocupação com a formação dos recursos humanos qualificados para o desenvolvimento, substituindo o anterior discurso, quase exclusivamente centrado numa concepção do sistema de ensino entendido como aparelho de doutrinação ideológica e de controlo.

Três momentos ilustram essa viragem:

- a) A reforma do ensino técnico profissional de 1948;

- b) O plano de Educação Popular (1952-1956), nas suas vertentes de cumprimento da obrigatoriedade escolar pelas crianças e de combate ao analfabetismo adulto;
- c) A acção política geral do Ministro Leite Pinto (1955-1961), particularmente o seu discurso mobilizador na defesa de uma educação para todos, enquanto condição do desenvolvimento económico.

A reforma do ensino técnico profissional de 1948 resultou de uma longa e difícil gestação.

Tendo como pretexto uma imposição de natureza administrativa, começou a ser delineada no início dos anos quarenta, a partir da criação de uma Comissão de Reforma do Ensino Técnico (criada pelo Decreto-Lei n.º 31431, de 29 de Julho de 1941, sendo ao tempo Mário de Figueiredo o Ministro da Educação Nacional).

Tal comissão iniciou a sua actividade em Dezembro de 1941, prolongando-se até Junho de 1942. O relatório só foi apresentado em Julho de 1944.

Foi presidida pelo então Director-Geral do Ensino Técnico e dela faziam parte Francisco Leite Pinto, futuro Ministro da Educação, que veio a desempenhar um papel relevante nos trabalhos da Comissão, sendo, geralmente, apontado como o principal mentor das propostas então apresentadas.

De entre tais propostas, a mais relevante foi, sem dúvida, a referente à criação do ciclo preparatório, com um carácter preponderante de formação geral e de orientação, na perspectiva de um futuro prolongamento e unificação da escolaridade obrigatória para 6 anos.

A ligação entre as propostas apresentadas pela Comissão e as teses industrialistas é por demais evidente. Na fundamentação das suas propostas, a Comissão faz uma

referência explícita à necessidade de articular as medidas apontadas para o ensino técnico com as orientações constantes do relatório de fomento industrial que veio, mais tarde, a conduzir à Lei n.º 2005, de 14 de Março de 1945, principal instrumento legislativo produzido sob iniciativa do então Secretário de Estado da Indústria, Ferreira Dias.

O relatório da Comissão de Reforma do Ensino Técnico foi enviado ao Ministro da Educação Nacional, Mário de Figueiredo, em Julho de 1944, pouco antes da sua substituição.

Será Caeiro da Mata, que sucederá a Mário de Figueiredo, quem irá dar sequência legislativa às propostas formuladas, tendo-o feito através de uma Proposta de Lei que, nos termos habituais, foi objecto de apreciação pela Câmara Corporativa e pela Assembleia Nacional.

Significativamente, o extenso parecer da Câmara Corporativa vai ser elaborado por Ferreira Dias que assume o carácter indissociável da ligação entre a reforma da indústria e a reforma do ensino, consideradas como “partes independentes de um todo”.

Todavia, o parecer mostra-se bem mais preocupado com o atraso na aplicação dos diplomas sobre a reforma da indústria do que com a situação do ensino técnico, cuja organização, aliás, não considera particularmente calamitosa.

No parecer da Câmara Corporativa, assume particular destaque o debate sobre a formação geral dos futuros operários, temendo-se os efeitos sobre a mobilidade social de um excesso de escolarização dos jovens provenientes de meios populares.

Essa preocupação estendeu-se, aliás, ao conjunto das disciplinas a leccionar, nomeadamente sobre se o ciclo preparatório deveria ou não incluir uma língua estrangeira, no caso o francês. Reconhecendo o carácter ainda prematuro de uma tal

decisão, a Câmara Corporativa recomenda que a inclusão de tal disciplina só se faça mais tarde, após a unificação desse ciclo com o 1º ciclo liceal.

Pela própria natureza do Regime, o debate na Assembleia Nacional sobre a proposta de lei de Caeiro da Mata não pesou, grandemente, na decisão final, como decorre, aliás, do texto aprovado não se afastar nem da proposta da Comissão de reforma, nem do parecer da Câmara Corporativa.

Todavia, o registo desse debate espelha bem o conjunto de tensões então existentes no seio do Regime sobre a política da educação, com o seu sector mais ultramontano, em geral representando as posições dos grandes proprietários agrícolas, a contrariar, com vigor, qualquer acréscimo de escolarização, ainda para mais unificada, mesmo que apenas parcialmente, que pudesse beneficiar jovens oriundos de camadas populares.

Aprovada pela Assembleia Nacional, a Lei n.º 2025, em 19 de Junho de 1947, competiu ao Governo concretizar a nova organização estabelecida para o ensino técnico, o que foi feito já pelo ministério de Pires de Lima, com a aprovação do Decreto n.º 37029, de 25 de Agosto de 1948, um extenso diploma com 600 artigos e 5 mapas anexos, que estabelece o “Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial”.

Segundo o Estatuto aprovado, o ensino técnico profissional passou, então, a abranger dois graus: o 1º grau, constituído por um ciclo preparatório elementar de “educação e pré-aprendizagem geral”; e o 2º grau, constituído por diversos cursos, designados de complementares de aprendizagem, de formação profissional, de mestrança e especiais de habilitação para o ingresso nos Institutos Industriais ou Comerciais, ou nos cursos de Pintura e Escultura das Escolas de Belas-Artes (art.º 1º do Decreto n.º 37029).

Da meticulosa análise realizada por Sérgio Grácio (1986, 1998), à reforma do ensino técnico de 1948, importa, ainda, sublinhar duas das suas conclusões principais: a primeira, é que tudo indica que na origem da reforma e da expansão do ensino técnico não existiu nenhuma pressão assinalável do patronato, resultando antes de um voluntarismo decorrente da “crença governamental no papel económico positivo a que as escolas técnicas estavam destinadas no quadro de aceleração do crescimento da indústria”. A segunda, é que a opção pelo ensino técnico, como via privilegiada para desenvolver o ensino secundário oficial, nos anos cinquenta e sessenta, representa o que Sérgio Grácio designa de determinação negativa, ou seja, corresponde a uma “meritocracia mitigada”, em que a frequência das escolas técnicas funciona como um meio de moderada ascensão social para certas franjas das classes populares, tudo se passando como se se tratasse, aqui, do máximo de concessão que o poder dirigente podia fazer no domínio da política educativa, num contexto marcado pelo crescimento da procura popular da educação.

O primeiro passo a dar, nesse caminho, nem sequer diz respeito ao ensino técnico, mas sim, ao ensino primário.

Não poderá pensar-se em verdadeiro progresso técnico, em desenvolvimento económico, sério e estável, em melhoria efectiva do nível de vida, enquanto a percentagem de analfabetos for a que as estatísticas desoladoramente continuavam acusando.

Em 1940 a nossa percentagem de analfabetos, na população com idade superior aos 7 anos, era, globalmente, de 50%. Considerada, apenas, a massa compreendida entre



os 10 e os 20 anos, portanto a que, hipoteticamente, se encontrava ao imediato alcance da acção escolar, a percentagem é igualmente, desoladora, 42%.

O segundo momento de viragem nas políticas educativas do Estado Novo pode-se encontrar na publicação do Plano de Educação Popular, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de Outubro de 1952 e respectivo Regulamento, o Decreto n.º 38969, da mesma data. Preparado durante mais de dois anos pelo Ministério da Educação Nacional, sob a orientação do Subsecretário de Estado Henrique Veiga de Macedo, ao Plano de Educação Popular foram atribuídos dois objectivos principais:

- a) Tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória, na altura fixada, ainda, em três anos;
- b) Diminuir, significativamente, as taxas de analfabetismo entre a população adulta, através de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Na génese desta iniciativa estarão, naturalmente, factores diversos. No final da Segunda Guerra Mundial, Portugal era um país ainda predominantemente analfabeto – cerca de 45% da população maior de 7 anos – com taxas de escolarização e de investimento na educação incomensuravelmente menores do que a de outros países situados no nosso espaço geográfico, político e económico.

Esta situação, além de trazer um evidente incómodo no plano do relacionamento internacional, num período caracterizado pela emergência de um conjunto de organizações internacionais de cooperação e desenvolvimento e por um marcante esforço do Regime no sentido de evitar o seu isolamento internacional, representava, no plano interno, uma situação extraordinariamente limitativa dos projectos de industrialização

então existentes, vitais para a inserção de Portugal numa economia crescentemente aberta.

Henrique Veiga de Macedo, em discurso que profere em 1953, e que intitula “A Educação Popular no Progresso Económico do País”, faz uma referência detalhada aos trabalhos de Alfred Marshall sobre a relação entre crescimento económico e escolarização, bem como a dois trabalhos produzidos pela Câmara de Comércio dos Estados Unidos sobre o mesmo tema, lembrando o que se afirmava no relatório que precedeu o Plano de Educação Popular.

De acordo com esta visão, era indiscutível que uma boa instrução trazia grandes vantagens ao trabalhador: desenvolvia as suas faculdades de atenção, apurava-lhe o espírito de observação, estimulava a sua actividade mental, tornava-o mais confiante, mais inteligente e mais apto a aperfeiçoar-se no exercício da profissão. Ela seria, pois, grande conquista a assinalar na luta contra o analfabetismo, levando as entidades patronais a compenetrarem-se desta verdade.

No plano ideológico, verifica-se, possivelmente, uma mais nítida afirmação de ideologias meritocráticas, ainda que mitigadas, completamente ignoradas na primeira fase do Estado Novo.

Esta afirmação tornou-se visível nos sectores que, por facilidade de linguagem, se podem designar de tecnocráticos, predominantemente ligados às correntes industriais, mas também em alguns dignatários do Regime de origem social mais modesta que, em geral, frequentaram os Seminários Católicos como meio de aceder a posições sociais mais elevadas.

O preâmbulo do Decreto-Lei que instituiu o Plano de Educação Popular apontava o argumento meritocrático como uma das razões principais para o completo empenhamento do Governo na execução do Plano.

Na sua execução será posto todo o interesse, até porque não poderá esquecer-se que, com a expansão do ensino primário, se alarga a base de recrutamento daqueles que, nos diversos ramos de actividade, hão-de ser elementos condutores da vida social e constituir, pela sua preparação e formação, o escol intelectual e moral da Nação.

Conhecido que era o aceso debate, verificado na primeira fase do Estado Novo, sobre se se devia ou não ensinar o povo a ler, escrever e contar, admite-se que a iniciativa do Plano de Educação Popular não tenha sido inteiramente consensual no seio do Regime.

Embora contando com o apoio e aprovação expressa de Salazar, que reviu, minuciosamente, os diplomas legais que o aprovaram, os responsáveis pelo Plano optaram por não apresentar à Assembleia Nacional qualquer iniciativa legislativa nesse sentido, relegando para o Governo a responsabilidade de aprovar os instrumentos jurídicos necessários à sua aprovação e execução.

O objectivo assumido do Plano era, segundo o preâmbulo do Decreto-Lei que o aprovou, o de “despertar e desenvolver no nosso povo, por processos directos e indirectos, por métodos suasórios ou repressivos, um interesse esclarecido pela instrução”.

Com o propósito de cumprir esse objectivo, o Plano estabelecia um conjunto de providências destinadas a reforçar a obrigatoriedade escolar.

Um referiam-se a uma melhor regulamentação e funcionamento dos serviços: normas sobre matrículas e recenseamento escolar, nova estrutura das cantinas e caixas escolares, alargamento dos quadros de pessoal das direcções de distrito escolar e da Direcção-Geral do Ensino Primário, criação de bibliotecas junto das escolas primárias. Outras de natureza repressiva, estabeleciam um conjunto de preceitos, inibições e incapacidades: atribuição do direito ao abono de família apenas aos que cumprirem o preceito da escolaridade obrigatória, obrigatoriedade do exame da 3ª classe para admissão ao exame de condução automóvel, proibição da admissão na função pública a quem não possuir o exame das 3ª ou 4ª classes, impedimento de passagem à disponibilidade de todos os incorporados nas Forças Armadas que não possuíssem o ensino primário elementar.

O próprio preâmbulo do diploma reconhecia a dureza dos meios adoptados, mas justificava-os perante a gravidade do problema, ao referir: “Não se esconde a dureza destas medidas nem se ignoram as dificuldades que delas possam advir para muitos. Mas teve-se presente que a gravidade do problema do analfabetismo não se compadece com soluções temporizadoras ou com regimes que não tomam em consideração as necessidades culturais do nosso povo. Na verdade, num país de expressiva percentagem de iletrados, torna-se imperioso alargar, a todo o custo e por todos os meios, os benefícios da instrução ao maior número possível de portugueses”.

No plano específico da população adulta, o Plano de Educação Popular aprovava a realização de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, cujo início se processou em Janeiro de 1953 e com o seu termo inicialmente previsto para Dezembro de 1954, embora tenha sido alargado, depois, por mais dois anos, até ao final de 1956.

A designação de educação de adultos adoptada para a campanha seguiu de perto as recomendações que, então, internacionalmente, se faziam neste campo, no sentido de alargar os objectivos das campanhas de alfabetização, integrando-as em processos mais amplos de modernização social.

A estes objectivos, a campanha associa, naturalmente, a retórica nacionalista e corporativa correspondente às teses ideológicas do Estado Novo. Assim, é a forte carga ideológica e mobilizadora do conjunto do Plano que vai permitir a “ adesão dos grupos doutrinários do salazarismo”.

A campanha, organizada ao pormenor, mobilizou não apenas as estruturas do Ministério da Educação Nacional, mas, igualmente, todo o aparelho do Estado Novo: outros Ministérios, em particular os do Interior, Economia e Corporações e Previdência Social. Através deste último, as “bases” do Povo, os grémios, os sindicatos nacionais e a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT), a Emissora Nacional e todos os organismos oficiais de propaganda; e as organizações de massas do regime, Mocidade Portuguesa, Legião Portuguesa e Obra das Mães pela Educação Nacional.

A mobilização dos agentes educativos foi conseguida através de um *sui generis* sistema de voluntariado que incluía uma “gratificação por cada iletrado que preparem até aprovação no exame do ensino primário elementar” e uma bonificação de “meio valor na sua classificação profissional por cada dez analfabetos” preparados para exame.

Tal mobilização foi enquadrada por um reforço das estruturas da Direcção-Geral do Ensino Primário e das Direcções de Distrito Escolar, nomeadamente no apoio pedagógico, procurando adequar as práticas docentes ao contexto da educação de adultos.

A Campanha de Educação de Adultos envolveu significativos meios de propaganda e de difusão cultural, mobilizando contra esse flagelo nacional, o analfabetismo, um vasto conjunto de agentes culturais, nos campos do cinema, rádio, teatro, jornalismo e literatura.

O Plano de Educação Popular exigiu, naturalmente, acrescidos meios financeiros para o sector da educação embora solicitados, sempre, no quadro de uma política de nivelar por baixo, como parece decorrer do facto de grande parte do acréscimo de escolarização ter sido suportado, novamente, pelo recurso aos Regentes Escolares que, entre 1953 e 1958, atingem mais de 30% do total do corpo docente do ensino primário e por um sistema de voluntariado na educação de adultos pouco oneroso em termos financeiros. Entre 1950 e 1960, verifica-se um significativo acréscimo do orçamento do Ministério da Educação, sem que tal, todavia, significasse uma reafecção de prioridades no conjunto das despesas públicas. Um tal acréscimo resultou, sobretudo, de um mais rápido crescimento da economia nos anos cinquenta.

Os resultados alcançados pelo conjunto do Plano de Educação Popular, no contexto da época, são verdadeiramente significativos.

Relativamente ao seu primeiro objectivo, o do cumprimento da obrigatoriedade escolar, em 1955, podia-se afirmar, pela primeira vez na história portuguesa, que, praticamente, todas as crianças, entre os 7 e os 11 anos, frequentavam a escola primária, registando-se apenas um valor residual de cerca de 1% das crianças, estimadas em 8.891, que ainda resistiam a frequentar a escola.

Quanto ao segundo objectivo, o de redução das taxas de analfabetismo na população adulta, a Campanha obtém, igualmente, resultados de assinalar, passando de

27 mil inscritos no ensino primário de adultos, no ano lectivo de 1951-1952, para 257,2 mil, em 1955-1956. Após o termo da Campanha, o número de adultos inscritos nos cursos começou, novamente, a decair, situando-se em, apenas, 105,4 mil, em 1959-1960. O terceiro momento de viragem pode ser encontrado na acção política do ministro Leite Pinto (1955-1961) e, sobretudo, no seu discurso mobilizador, em muitos domínios precursor do que, mais tarde, nos anos setenta, Veiga Simão iria adoptar na condução da política educativa nacional.

É no ministério de Leite Pinto que se inicia um lento e contraditório processo de prolongamento da escolaridade obrigatória, respeitando, contudo, um princípio sagrado da política do Estado Novo: o de adequar a estrutura escolar à procura social de ensino, evitando que um excesso de instrução conferisse aos seus detentores aspirações sociais e económicas. O alargamento da escolaridade obrigatória de 3 para 4 anos é paradigmático dessa posição de princípio do Estado Novo, já presente nos anos trinta, quando, em sentido inverso, a escolaridade foi reduzida para 3 anos.

Leite Pinto estava consciente que o prolongamento da escolaridade obrigatória, e a conseqüente expansão em todos os outros graus de ensino, obrigaria a uma modernização das práticas docentes e dos conteúdos de ensino, associada a uma revisão das estruturas pedagógicas para os diferentes escalões de uma população em aumento, pois já não era possível continuar com os compartimentos estanques do ensino primário e dos ensinos secundários e médios.

A nova linha de rumo na política educativa não se faz, porém, sem resistências e sem recuos. A constante presença no poder das mesmas elites sociais e políticas que já no passado dominavam a Sociedade Portuguesa, irá fazer com que ao longo de todo este

período se imponha uma doutrina que continuará a ter adeptos até aos nossos dias, que vê pouco valor na formação e encara o aumento dos indivíduos possuidores de uma formação superior como uma ameaça à ordem estabelecida e um perigo para as classes dominantes.

Depois, com o Ministro Galvão Telles, nem a tentativa de enquadrar os valores nacionalistas e cristãos na pressão social (Teodoro, 2002) evita o alargamento da escolaridade.

Galvão Telles será o autor de uma reforma que não chega a ver implementada em virtude da sua substituição, em 1968, por José Hermano Saraiva. Galvão Telles foi o principal impulsionador do “Estatuto da Educação Nacional”, apresentado em 1966, e para o qual contribuíram um elevado número de personalidades<sup>2</sup>. Este estatuto apontava, pela primeira vez, ainda que de forma tímida, para uma expansão do ensino superior, e introduzia a possibilidade de virem a ser criados Institutos anexos às Universidades, mas mercê da substituição do Ministro, este documento nunca chegou a ser levado à Assembleia Nacional.

Ao apontar para a necessidade de se elaborarem “estatutos” próprios para cada ramo e nível de ensino, a proposta de Galvão Telles apontava já para a necessidade de se responder, de forma social e politicamente estruturada, a uma das principais variáveis que começava a influenciar o destino das políticas educativas no nosso País: o crescimento da procura.

---

<sup>2</sup> Para além de nomes como Delfim Santos ou Baltazar Rebelo de Sousa, colaborou na elaboração deste documento através da preparação de um relatório preliminar, Gustavo de Almeida, que se ocupou da componente “Ensino Superior”.



O ímpeto reformista de Galvão Telles só se voltaria a sentir durante o Estado Novo, durante aquela que foi uma das mais profundas reformas do ensino superior no nosso País, e que deixou traços até aos nossos dias, a reforma de Veiga Simão.

Demasiado preso a pruridos ideológicos e a uma lógica de funcionamento burocrático, o Estado Novo teimava em não produzir orientações estratégicas gerais que permitissem reformar o sistema. É isso mesmo que vemos acontecer no ministério de José Hermano Saraiva que rapidamente abandona as propostas de Galvão Telles e, pressionado, eventualmente, pelo clima de contestação social que então se vive nas Universidades, se limita a produzir legislação avulsa.

Com o afastamento de José Hermano Saraiva, em 1970, pelo novo Presidente do Conselho, Marcelo Caetano, assistimos também a um recentramento das políticas educativas na Universidade. Local de formação das elites do regime, mas simultaneamente espaço onde surgiram alguns dos maiores focos de crítica à sua actividade, a Universidade surge no início da década de setenta como uma prioridade para o Regime Marcelista e o local ideal para, aparentemente, se implementarem algumas das reformas que o novo Presidente do Conselho ambicionava.

Para dar corpo às orientações de Marcelo Caetano, ele próprio um académico com experiência de governo de uma instituição de ensino superior, é nomeado, em Janeiro de 1970, um novo ministro da educação nacional, José Veiga Simão.

O ministério de Veiga Simão vai ser marcado por uma reforma do sector educativo até aí sem paralelo no Estado Novo, toda ela realizada na ambição de democratizar o acesso à educação, que é vista, pelo próprio, como factor essencial para o desenvolvimento individual e colectivo.

Ciente da importância que a Universidade tinha no contexto de qualquer política educativa, é aí que Veiga Simão irá investir uma parte substancial do seu esforço, primeiro procedendo à normalização da vida universitária, e, posteriormente, à reforma das próprias instituições.

Para levar a cabo a sua política, Veiga Simão retoma parte das orientações de Galvão Telles, nomeadamente no que se refere à necessidade de serem produzidos um conjunto de documentos estruturantes e reguladores, que permitissem orientar a actividade educativa na sua globalidade e função social. Dando corpo à sua política, Veiga Simão coloca então a debate público dois documentos: – o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*.

Legitimada a sua acção governativa pelo período de discussão subsequente à divulgação dos documentos, facto esse sem dúvida original para o período, e que demonstra bem a importância que o Regime atribuía a tal reforma, e ter aceite que a mesma passasse pelo crivo das críticas de parte da oposição que conseguia fazer ouvir a sua voz, Veiga Simão inicia, de imediato, não só a implementação da sua política educativa mas também a transformação dos próprios organismos onde essa política se definia. É assim que, neste período, e fruto de um impulso de reforma da Administração Pública e, em particular, do Ministério da Educação Nacional, vemos entrar para os quadros deste Ministério personalidades que viriam a ter papel de relevo no futuro, nomeadamente nos acontecimentos da Universidade Livre. Referimo-nos aqui, em particular, à figura de Victor Crespo que é nomeado, nesta data, para Director-Geral do Ensino Superior. Victor Crespo viria a estar no centro de toda a polémica da Universidade Livre ao publicar, já no papel de Ministro da Educação, os Estatutos da

instituição que, ao darem todo o poder de gestão aos órgãos académicos, estariam no centro da crise da Universidade Livre.

Este caso específico de Victor Crespo, e do papel que o mesmo teve no processo, ilustra um aspecto essencial da nossa análise, o de que, apesar da Revolução de 74, grande parte das políticas posteriores tiveram como actores principais figuras que transitaram do anterior regime e que, independentemente da filiação ideológica, perpetuavam em muitos casos orientações e convicções supra governativas bem inculcadas nas elites que dominavam a sociedade e a vida portuguesas.

A reforma de Veiga Simão faz-se contra alguns dos sectores mais conservadores e ortodoxos do Regime, mas não se desvia das suas orientações políticas. Ao pretender reformar o conjunto das políticas educativas nacionais, nomeadamente as que dizem respeito ao Ensino Superior, Veiga Simão procurava alcançar um conjunto de objectivos sociais e culturais claros – a democratização do acesso à educação e a promoção da mesma como um bem colectivo – mas nunca abandonava o papel central do Estado na definição e, mais importante ainda, na implementação, gestão e controle dessa política.

A reforma propriamente dita do ensino superior iniciou-se com um conjunto de medidas avulsas sobre a reorganização das carreiras docentes e dos cursos de ensino superior, e consolidou-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 402/73 que aprovou o plano de expansão e diversificação do ensino superior.

Esta lei irá introduzir no ensino superior português uma ambiguidade e polarização que se estende até aos nossos dias entre o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico, que então é criado. É essencial compreender a importância desta dualidade do sistema, porque a mesma irá ser crucial para a evolução futura do

ensino superior privado, que mais tarde desponta, e do conjunto do Sistema de Ensino Superior Português no pós-25 de Abril.

Independentemente do espírito do legislador e dos objectivos específicos da reforma de Veiga Simão, o que a criação de um sistema dual irá implicar é a subalternização de um sub-sistema pelo outro, no que cada um representa de património simbólico e valor social. Ansioso por democratizar o acesso ao ensino superior e por promover o acesso à educação como um factor de desenvolvimento social, e simultaneamente pressionado pelo aumento da procura, Veiga Simão tinha necessariamente de proceder à expansão da rede do ensino superior. Mas ao fazê-lo de forma totalmente subalternizada ao ditames do Estado, enquanto proprietário e gestor dessa rede, e, ainda por cima, agastado pela necessidade de não melindrar os poderes socialmente instituídos pelas elites académicas, Veiga Simão acabou por criar o pior de todos os cenários, ou seja, o de dar à luz um sub-sistema de ensino que, independentemente dos seus nobres e válidos objectivos, estaria para sempre estigmatizado pela ânsia de querer ser o que não era, ou seja, ser Universitário e não Politécnico.

A esta dualidade de que enfermava o sistema de ensino superior desde a reforma de Veiga Simão, vem posteriormente dar ao ensino privado uma oportunidade de ouro de resolução, ao “oferecer-se” como objecto ideal para se criar uma nova dualidade – agora entre público e privado – que transferisse para o segundo o capital simbólico negativo que anteriormente atormentava o ensino superior politécnico.

A verificação social desta dualidade, entre público e privado, irá ser, logo a partir do “caso” da Livre, uma das principais variáveis sociais de representação do sistema e aquela que de forma mais marcante irá determinar grande parte do seu desenvolvimento.

Quando começa a dar vazão às suas intenções de reforma do ensino superior, Veiga Simão depara-se com uma situação que caracteriza o ensino superior português do período e que é, simultaneamente, o principal factor que justifica, no campo social, o posterior surgimento do ensino superior privado. O ensino superior caracterizava-se, então, por uma profunda contradição (Guerra & Nunes, 1970): por um lado, havia uma enorme restrição nos mecanismos de acesso ao ensino superior, com particular incidência em restrições sociais. Ou seja, só os indivíduos oriundos dos estratos mais elevados e privilegiados da sociedade é que a ele conseguiam aceder. Paralelamente, e por oposição, a população estudantil não cessava de crescer, a um ritmo que permitiu que, por exemplo, entre 1964-65 e 1972-73 se passasse de uma população de cerca de 25.000 estudantes para uma população de quase 50.000 estudantes no ensino superior.

Este crescimento do número de estudantes, em si mesmo impressionante, enferma, contudo, de dois males que derivam da contradição enunciada: a) o aumento da população estudantil não segue o aumento demográfico global da população do País em idade de frequentar o ensino superior – nem cinco por cento da população em idade de frequentar o ensino superior estava nessa situação na década de 70 – e faz-se, exclusivamente, à custa das classes mais altas que assim se perpetuam socialmente, através de um mecanismo de reprodução; b) o aumento da população estudantil não é acompanhado por uma expansão da rede, nem por uma melhoria nos equipamentos e infra-estruturas de suporte ao ensino.

A reforma de Veiga Simão veio marcar de forma clara o desenvolvimento futuro do ensino superior, na medida em que tentou, pelo menos em parte, responder a algumas destas problemáticas, causas claras de atraso do País e entraves ao seu desenvolvimento social e económico.

Para responder à escassez de oferta, Veiga Simão criou novas escolas – três Universidades e um Instituto Universitário, um total de dez Institutos Politécnicos, entre novas instituições e outras que se convertem, e nove Escolas Normais Superiores. O País passa, assim, de uma trintena de estabelecimentos de ensino superior, em finais da década de sessenta, para mais de cinquenta escolas quando se dá o 25 de Abril. Tal expansão e diversificação da oferta educativa, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 402/73, resultou na criação de uma rede de ensino superior que se desejava abrangente da totalidade do País. Esta rede era totalmente controlada pelo Estado, que tutelava instituições que gozavam de uma autonomia relativa, conforme previsto na lei.

Para responder à necessidade de reformar as próprias instituições e respectivos docentes, Veiga Simão procedeu à revisão do Estatuto da Carreira Docente Universitária, alargou os quadros de docentes das instituições, abriu novas vagas, reforçou o investimento em investigação e criou condições para que a formação de docentes no estrangeiro passasse a ser uma realidade, nomeadamente incentivando um novo modelo de reconhecimento dos graus e a concessão de bolsas de estudo e investigação.

Mas a acção de Veiga Simão foi recebida, desde cedo, com o sublinhado da sua contradição insanável: o querer ser uma reforma democrática realizada por um regime não democrático (Teodoro, 2001).

Inserida nos propósitos mais amplos de renovação e reforma da sociedade portuguesa propostos por Marcelo Caetano, a reforma de Veiga Simão nunca chegou a completar-se na sua íntegra, mas teve uma importância clara para o debate em torno do desenvolvimento e modernização do País e colocou a educação como prioridade essencial do Estado (Stoer, 1986).

Para além de ter sofrido dos limites da conjuntura e do esgotamento do Estado Novo, como modelo de organização social e política, a reforma de Veiga Simão colocou, ainda, em evidência, algumas das debilidades do ensino superior português: a sua dificuldade em reformar-se, mesmo quando confrontado com a necessidade de o fazer; o carácter elitista da sua frequência e do próprio corpo docente; e a centralização excessiva do seu planeamento e gestão.

Este último factor é crucial para a compreensão da forma como a reforma de Veiga Simão se transformou num paradigma de modelos posteriores de reforma do sistema e continuou a ter efeitos muito depois do fim do Estado Novo. A reforma de Veiga Simão é típica de uma abordagem reformista dirigista, que tudo deseja transformar a partir do comando e das directivas de planeamento, emanadas por um organismo central<sup>3</sup>. Tal modelo centralizador e castrador da dinâmica organizacional ou social própria de uma organização ou grupo de indivíduos, não se extingue na área educativa com a Revolução de Abril e, em muitos casos, até se reforça, em décadas posteriores. Esta concepção do papel do Estado, na área educativa, que preside à reforma de Veiga

---

<sup>3</sup> No caso da reforma de Veiga Simão, esta será profundamente apoiada no trabalho de análise e planeamento realizado pelo GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa, que integrava muitos elementos que posteriormente continuaram a ter um papel preponderante no sector educativo.

Simão, é um dos principais óbices com que o ensino privado se irá, posteriormente, confrontar na sua tentativa de desenvolvimento.

Sinal do fim do Regime e da progressiva incompatibilização da gestão de Marcelo Caetano com o desejo de reforma e de democratização da Sociedade Portuguesa, a renovação personificada por Veiga Simão já tinha sido extinta quando se dá o 25 de Abril de 1974. Efectivamente, no período imediatamente antes da Revolução, é preparada a substituição de Veiga Simão por um elemento mais conservador, Veríssimo Serrão. A exoneração de Veiga Simão seria consequência directa do progressivo afastamento que se vinha realizando, desde 1973, entre a sua pessoa e o Regime, e é provável que tenha sido esse afastamento que permitiu a Veiga Simão, posteriormente, exercer cargos de grande responsabilidade no sector governativo ligado à educação, trazendo sempre consigo a aura dessa reforma, que quase parecia deslocada de qualquer contexto político, ou situação real.

São vários os méritos da reforma de Veiga Simão, mas também várias as questões que se colocam sobre a viabilidade da mesma ou a sua real eficácia. Independentemente disso tudo, a verdade é que muitas das consequências desta reforma perduraram até aos nossos dias e parte das situações então diagnosticadas não se alteraram e, em muitos casos, até se agravaram.

Para o nosso estudo, em particular, importa realçar dois aspectos: a) a reforma de Veiga Simão não concede ao ensino privado, à data já existente<sup>4</sup>, a possibilidade de conferir graus académicos, com excepção da Universidade Católica; b) a reforma de Veiga Simão não cria condições para que se alterem as restrições sociais no acesso ao

---

<sup>4</sup> Neste período já existiam no País várias escolas não estatais: o ISPA, o ISLA, o INP, o ISG e a UCP.



ensino superior, não contribuindo, por isso, para a sua verdadeira democratização. Para que tais anseios se viessem a cumprir ainda teríamos de esperar vários anos e passar por uma Revolução que prometia mudar a Sociedade Portuguesa.

## **3 – O 25 de Abril e o Processo Revolucionário**

### **Subsequente**

São várias as causas do 25 de Abril, um golpe militar que rapidamente traz ao de cima forças e dinâmicas políticas que o ultrapassam.

O 25 de Abril não é, na sua essência, um golpe de Estado de natureza política, ou seja, o que movimenta os autores da revolta de Abril não é exclusiva e, até, principalmente, uma convicção ideológica, mas também não pode ser vista como uma simples revolta militar. A maneira provavelmente mais fácil de explicar o 25 de Abril é como um protesto corporativo que, rapidamente, se transformou numa acção política que desencadeou, em virtude da situação muito particular da sociedade portuguesa, uma fase de forte convulsão e reorganização social.

As causas primeiras da revolta de alguns sectores militares são, para além do óbvio cansaço da guerra nas “colónias”, que teimava em se eternizar, a defesa de um interesse corporativo que se vê ameaçado pelo novo modelo de promoções em vigor no Exército, mercê da necessidade de oficiais provocada pelo conflito nas várias frentes de batalha. Como descreveu um dos autores do golpe, Otelo Saraiva de Carvalho, num programa do canal 2 da RTP, dedicado ao “Ultramar e o 25 de Abril”, que foi exibido em 19 de Abril de 2001, “...os Milicianos do QEO (Quadro Especial de Oficiais) só iam seis meses para a Academia, acrescidos de outros seis na EPI (Escola Prática de Infantaria) e passavam à frente na carreira aos do QP (Quadro Permanente), isso não podia ser! Por isso gerou-se o Movimento dos Capitães, que conduziu ao 25 de Abril de 1974!”. Traduzido por outras palavras, aquilo que um dos estrategas do 25 de Abril disse, é que o

que movimentava os autores do golpe era, antes de mais, um desejo de lutar pelo seu privilégio elitista, enquanto oficiais do quadro permanente das forças armadas, que viam as suas carreiras ameaçadas pela ascensão rápida de oficiais milicianos, um grupo fora deste círculo elitista. Ou seja, neste, tal como em muitos outros momentos da Sociedade Portuguesa contemporânea, o que está antes de mais em jogo é a protecção de um interesse corporativo.

Sem que as causas e os protagonistas sejam os mesmos, é interessante observar como numa dinâmica muito semelhante, as principais reacções contra o ensino privado vão surgir de um corpo académico e organizações corporativas mais conservadoras que, por detrás da sua aparente protecção do interesse colectivo, escondem a promoção dos seus interesses pessoais.

Se uma das causas primárias da série de acontecimentos que desembocaram no 25 de Abril foi esta insatisfação de alguns militares que se vieram a organizar sob a designação de MFA – Movimento das Forças Armadas, outra das causas primárias do golpe, ou pelo menos da aceitação popular que o mesmo de imediato teve, foi a degradação social e política do Estado Novo e do seu modelo de governação do País. Como pano de fundo que colava as motivações de ambos os grupos em presença – o diminuto grupo militar, que efectivamente conduz o golpe, e as mais amplas forças políticas e sociais que de imediato surgem na arena social – temos a “questão colonial”.

Se parte dos envolvidos no 25 de Abril via, eventualmente, este golpe como uma espécie de continuidade do programa evolucionista de Marcelo Caetano, em ordem à resolução política do problema colonial, outros há que, de imediato, vêem no derrube do regime uma oportunidade única de reforma da Sociedade Portuguesa.

O Portugal das décadas de 60 e 70 era um País que conhecia um invulgar crescimento económico, mas a que estava associada uma evolução cada vez mais negativa da situação política, primeiro com a progressiva e total concentração dos poderes na figura do Presidente do Conselho e, depois, após a morte deste, com a inviabilização das reformas que todos esperavam que a ascensão ao poder de Marcelo Caetano acarretasse.

O Portugal das décadas de 60 e 70 deixa de ser um País rural, para se transformar num País industrial, que vê os seus campos serem abandonados, em virtude do fenómeno da emigração, e as suas cidades do eixo litoral crescerem e desenvolverem-se. Mas o Portugal destas décadas é também um País que investe grande parte da riqueza que cria nas “Colónias”, deixando parte substancial do País e dos cidadãos em situação de claro atraso face ao resto da Europa e às possibilidades da conjuntura.

Os militares funcionaram assim como uma espécie de bolha que rebentou em demonstração do descontentamento de toda a sociedade. Ou seja, as pequenas queixas de uns rapidamente serviram de alicerce para a manifestação de descontentamento de muitos.

Mesmo à distância, continua a ser relativamente complexo explicar o porquê destas confluências. Ao encontro de tal posicionamento, parece vir o tenente-coronel Banazol ao afirmar, por exemplo, que “...decepada a ideia da revolta em Portugal, gerou-se tal ideia na Guiné e em vários quartéis da “Metrópole” onde os diálogos entre as hierarquias militares com os subordinados passaram a ser, cada vez mais, cáusticos...” (Banazol, 1974).

Outros pensam que para a correcta interpretação do golpe de Estado de 25 de Abril, torna-se necessário e oportuno referir alguns importantes antecedentes. O mais próximo acontecera, precisamente, no dia 16 de Março de 1974, aquando de uma tentativa de levantamento militar iniciada no Regimento de Infantaria nº 5, aquartelado nas Caldas da Rainha.

Após terem detido o Comandante, o Segundo Comandante e três Majores, alguns oficiais com as patentes de Capitão e Major fizeram avançar para Lisboa, uma coluna auto-transportada.

Falhando os apoios esperados, os militares revoltosos foram detidos à entrada de Lisboa por outras Unidades Militares e pela GNR, regressando às Caldas onde acabaram por se render.

Tudo parecia ter sido despoletado pelo lançamento do livro do General António de Spínola – “Portugal e o Futuro”. Nesta Obra, considerava-se como não exequível uma solução militar para o problema do “Ultramar”(Praça et Alii, 1974).

Entretanto, um texto do MFA circulava já em determinados círculos civis, surgindo como fundamento clandestino da acção libertadora do 25 de Abril, dizendo: “desde há meses a esta parte, tem vindo a desenvolver-se no seio das Forças Armadas um Movimento de Oficiais, cujas origens foram, há muito, ultrapassadas, assumindo, hoje, características, intenções e finalidades que se entende oportuno clarificar e definir”. O documento apresentado à atenção de todos os militares tem como objectivo principal levá-los a “reflectir, criticamente, sobre os aspectos fundamentais dos problemas das Forças Armadas – sendo, para tanto, indispensável uma reflexão global – não dissociando as FA da Nação e do momento crítico que o País atravessa e, em seguida, consolidar a

adesão dos que, conscientemente, chegam à conclusão de que uma prática coerente se torna imperiosa, necessária e urgente”.

“Todos sabemos e sentimos como, no consenso generalizado, as FA têm sido consideradas o suporte de força de uma estrutura global complexa, político-económica, para cuja orientação o comum dos cidadãos não é chamado a participar directamente.”

De facto, tem-se a consciência de que tal estrutura não se poderia manter inabalável através dos anos, por maior cuidado que tivesse havido na preparação das organizações policial e judicial, e os seus dirigentes não tivessem a garantia da obediência sem discussão, por parte das Forças Armadas, aos objectivos por eles definidos.

Daí ter-se generalizado o princípio de que compete, exclusivamente, ao poder político a definição dos grandes objectivos nacionais e às Forças Armadas a missão de os executar sem pôr em causa a sua legitimidade. É o mito da “apoliticidade das Forças Armadas” que transformou os militares, que deveriam ser os guardiões de uma Constituição legítima, em meros executores de uma política traçada do alto, protegida, não só com alterações oportunas da Constituição, mas, também por leis que, efectivamente, a restringem.

Se antes de 1961, as Forças Armadas não eram abertamente atingidas no seu prestígio, ou não o eram de forma muito violenta, é porque as crises internas não atingiam, ainda, um grau demasiado agudo.

A partir, porém, da queda do Estado da Índia e à medida que as guerras, em África, se iam prolongando, as Forças Armadas descobriam o seu divórcio real da Nação. Estava criado o bode expiatório e criadas as condições para que a Nação deixasse de

confiar nas Forças Armadas e daí, em diante, o desprestígio das Instituições Militares não deixa de aumentar...

Para Salgueiro Maia, um dos “Capitães de Abril”, os antecedentes do 25 de Abril podem resumir-se em:

- Descontentamento pela forma arbitrária como era conduzida a política nacional, atribuindo às Forças Armadas responsabilidades que não eram suas;
- Entrada de Portugal na NATO, em 1949 e, com ela, a circulação de oficiais pelos vários países democráticos;
- Interferência governativa nas carreiras militares, agravando o descontentamento dos oficiais do Quadro Permanente;
- A radicalização criada pela guerra nas colónias;
- Ausência de democracia militar;
- A partir de 1973, o Exército actua sem forças de reserva e sem retaguarda;
- Os militares combatentes ganham consciência da incapacidade de impor-se ao inimigo;
- Situação militar exaustiva de meios na Guiné e Moçambique aceleram o processo;
- Congresso dos Combatentes em 1, 2 e 3 de Junho de 1973, aglutinador do descontentamento geral, concretizado em vários documentos com abaixo-assinados criticando o evento;
- Os Decretos-Leis n<sup>os</sup> 353/73, de 13 de Junho e 409/73, de 20 de Agosto, facultaram a desculpa e o incentivo para a reunião de 9 de Setembro de 1973, em Évora e as que se seguiram;

- Acordo geral para a realização de um Golpe Militar visando instaurar a democracia, realizar eleições livres e entregar o poder à força política vencedora;
- Reunião de Óbidos que elege a Comissão Coordenadora do MFA, constituída por 19 elementos;
- Carência de meios humanos para enfrentar a guerra subversiva;
- Medidas Administrativas sobre elementos do MFA, passando-se a trabalhar em células;
- Auscultação de civis e milicianos para apoio popular;
- Boato de uma manifestação em uniforme nº 1, em 2 de Maio de 1974;
- O Poder prepara-se para actuar em 28 de Abril;
- Em 23 de Abril é entregue a ordem de operações;
- Aliciamento final de milicianos e praças, em 24 de Abril;
- Em 25 de Abril o Poder está na rua;
- Nessa data, instala-se a democracia e as Forças Armadas readquirem o prestígio perdido (Maia, 1994).

O movimento começa por unir os interesses individuais, face aos decretos considerados atentatórios da dignidade do Exército. Depois começa a ter a dimensão política. A partir daí, inicia-se a preparação do 25 de Abril, apesar das dificuldades do percurso.

Paralelamente ao descontentamento dos militares, já em Setembro de 1968, após a doença e manifesta incapacidade de Salazar, Marcelo Caetano assume a Presidência do Conselho. É o início de uma possível liberalização.



O regresso do exílio do Bispo do Porto e de Mário Soares (Novembro de 1968), parecem sintomas de tal possível abertura de liberalização. Têm, então, lugar a apresentação do “Manifesto à Nação” pela oposição socialista (finais de 1968). Entretanto, ocorrem greves na Universidade de Coimbra, em Dezembro de 1968 e as eleições para a Assembleia Nacional (26 de Outubro de 1969) e a “ala liberal” da Assembleia Nacional, então eleita, transforma-se no rosto liberalizante do marcelismo (Mascarenhas, 1998).

Ainda no início de 1974, o enfraquecimento da antiga base social de apoio ao Regime e a fragmentação da coligação de interesses que o sustentaram por muito tempo eram pouco ou nada visíveis.

Na verdade, muitos observadores estrangeiros ficavam impressionados pela solidez do Regime e viam-no, mesmo, como um modelo de corporativismo triunfante (Schmitter, 1974).

Mas, à medida que a guerra entrava na segunda década, emergiam diferenças amargas no topo da hierarquia militar e estas disputas eram mais difíceis de ocultar. Vários governadores e comandantes em África eram homens ambiciosos que se tornaram figuras públicas importantes em Lisboa.

O General Spínola, Comandante–Chefe na Guiné, era um deles. Na Guiné portuguesa, ele tinha lidado, sobretudo, com africanos e com interesses comerciais portugueses. Os comandantes militares colocados mais a sul, em Angola e Moçambique, como Luz Cunha, Silvino Silvério Marques e Kaúlza de Arriaga governavam territórios com populações de colonos brancos e mantinham contactos diplomáticos estreitos com a África do Sul e com a Rodésia e, no caso de Angola, com as empresas multinacionais

estrangeiras que exploravam os vastos recursos económicos da Região. Mas se em Angola, no início de 1974, o Exército Português lutava contra três movimentos de libertação rivais, em luta uns com os outros, ou em Moçambique, onde a posição militar portuguesa não era desesperada, na Guiné a possibilidade de fracasso criava ansiedades crescentes. De facto, logo em 1968, Spínola tinha informado o Governo de que a guerra não era solução. A única esperança para Portugal, recomendava, era reconquistar terreno bastante para forçar um acordo honroso através de negociações com as guerrilhas<sup>5</sup>.

Agindo em função da premissa contida na sombria avaliação das expectativas portuguesas na Guiné, Spínola fez muito para restaurar a confiança militar, pôs em acção um profundo programa de acção orientado para ganhar o apoio da população local e incorporar africanos na Administração e nas Forças Armadas.

Em 1972, Spínola encontrou-se, secretamente, com o presidente Senegalês Senghor, cujo país funcionava como um importante santuário para as guerrilhas. Senghor sugeriu um cessar-fogo e um encontro entre Spínola e Amílcar Cabral, o hábil líder da insurreição. Spínola acreditou ter criado circunstâncias favoráveis ao acordo que recomendara.

Caetano, porém, disse a um incrédulo Spínola, que era preferível deixar a Guiné com uma honrosa derrota militar que negociar com terroristas, abrindo a porta a outras negociações. O General ficou naturalmente escandalizado.

Para qualquer homem de armas, honra e derrota não eram palavras que se pudessem juntar de forma tão pouco cuidada e, para Spínola, a ideia não tinha qualquer atractivo.

---

<sup>5</sup> Ver relatos dos Feitos do General Spínola, Linha de Acção, Lisboa, 1970.

Voltou ao seu posto africano, profundamente abalado e determinado a levar a sua causa ao próprio povo.

As opiniões de Marcelo Caetano também serviram para reavivar um pesadelo que atormentava o corpo de oficiais portugueses. Em 1961, Salazar ordenara a uma guarnição militar portuguesa, em Goa, para morrer heroicamente, opondo-se à ocupação militar, pela Índia, daquele território no Subcontinente Indiano.

A guarnição portuguesa, rendeu-se, após uma resistência simbólica, mas Salazar fez com que os sobreviventes fossem levados a tribunal militar, acusados de cobardes, pela imprensa portuguesa, controlada pelo Governo.

“O exemplo da Índia é um precedente bem vivo no porvir que receamos”, escrevia Spínola em “Portugal e o Futuro”, livro que, publicado em Fevereiro de 1974, abalou, profundamente, o regime, como já referimos.

Em África, a situação no terreno conferia urgência acrescida à mensagem de Spínola. A situação na Guiné tinha-se deteriorado em 1973. Amílcar Cabral, com quem Portugal poderia ter negociado um acordo razoável, foi assassinado, em 20 de Janeiro de 1973, em frente da sua casa, em Conakri, por elementos do seu Partido.

A 24 de Setembro de 1973, o Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde proclamou, unilateralmente, a República da Guiné-Bissau, em território controlado pela guerrilha e, em 10 de Outubro de 1973, cinquenta e quatro nações já tinham reconhecido, oficialmente, o novo Estado.

No mesmo ano, a União Soviética começou a fornecer sofisticados mísseis terra-ar ao PAIGC, neutralizando a última vantagem que os portugueses tinham – o controlo do ar (Maxwell, 1999).

A obra de António Spínola, “Portugal e o Futuro” foi, sem dúvida, o mais importante motor de arranque do 25 de Abril. Nela aparecem a “Metrópole” e o “Ultramar”, a partir de análises da situação perspectivados em esquemas políticos incentivadores. “A própria sobrevivência nacional será posta em causa”, escrevia ele (Ruas, 1974).

Em resenha, os antecedentes remotos do 25 de Abril quanto à intervenção política das Forças Armadas, através de tentativas de golpe de Estado, depois do golpe de 28 de Maio de 1926, foram os seguintes:

- 3 e 7 de Fevereiro de 1927;
- 20 de Julho de 1928;
- 26 de Agosto de 1931;
- 10 de Outubro de 1946;
- Primeiros dias de Abril de 1947;
- 8 de Outubro de 1949;
- Últimos dias de Março de 1953;
- 1 de Janeiro de 1962;

Como antecedentes próximos, teremos os seguintes:

- A situação geral do País perante a guerra em África;
- A posição, relutante, do Governo relativamente às reformas necessárias;
- A posição das Forças Armadas;
- O General Spínola;
- O Movimento dos Capitães;
- A Revolta das Caldas da Rainha;

- Os últimos Actos do Regime.

O mês de Março de 1974 foi rico em profecias sobre Portugal. “Alguma coisa mexe, finalmente, em Portugal”, escrevia Mário Soares em *Le Monde*.: “Há alguns meses, a agitação social e o mal-estar político aumentam em todos os sectores da sociedade portuguesa”.

O sistema bloqueou e já não funciona. Há vários sintomas de uma transformação próxima do cenário político. O governo de Caetano, impotente, vive o dia-a-dia; nem, sequer, ousa definir uma política global, face à escalada de perigos” (Mesquita & outro, 1994).

Nos primeiros meses de 1973, procurando dar expressão política ao comprometimento dos militares com a política de guerra, o sector da direita mais radical procura organizar o “1º Congresso dos Combatentes”, com vista à formação de uma “Ala Combatente”, por oposição à “Ala Liberal”.

A contestação à realização do Congresso, por parte de elevado número de oficiais, esvaziou os objectivos da iniciativa.

Com efeito, 400 oficiais do Quadro Permanente, à frente dos quais o próprio Spínola, dirigiram aos promotores do Congresso, em 1 de Junho de 1973, um documento no qual afirmavam não reconhecer aos organizadores, e ao próprio congresso, a necessária representatividade, pelo que se considerariam completamente alheios às eventuais conclusões, independentemente do conteúdo ou expressão”.

Na contestação ao congresso destacaram-se, entre outros, Firmino Miguel, Ramalho Eanes, Vasco Lourenço, Mariz Fernandes, Carlos Fabião e Dias de Lima, então muito ligados ao General Spínola.

Ante a contestação, o governo proibiu a participação de militares no congresso, realizado no Porto, em princípios de Junho de 1973, sem combatentes (Guerra, 1993).

Os contestatários, porém, continuaram a reunir-se e a discutir os problemas a que o Congresso não atendia: a guerra, o cansaço dos quadros, a incompatibilidade dos meios com a missão, a incapacidade do Regime perante a iminência do desastre militar da Guiné....

Em 25 de Agosto de 1973, em Bissau, os capitães elegeram uma Comissão para coordenar as tomadas de posição face aos decretos anteriormente referidos.

Em 22 de Fevereiro de 1974, saiu, em Lisboa, com a chancela da Editora Arcádia, o livro “Portugal e o Futuro”, da autoria de Spínola, defendendo “a essência do ultramar como requisito da nossa sobrevivência como Nação livre e independente...”.

Uma bomba! É que, “não há memória de se ter ganho uma guerra subversiva no campo militar”. E concluía: “Haveremos de continuar em África. Sim! Mas não pela força das armas... mas pela clara visão dos problemas no quadro de uma solução portuguesa”.

Até ao princípio das guerras em África toda a oposição, exceptuando os comunistas, tinha uma posição clara, embora com alguns cambiantes, de que Portugal e as suas “Colónias” eram uma unidade política.

Esta ideia de pátria comum era tão afecta aos “velhos republicanos” como ao “Estado Novo” e estava tão arreigada que nem os comunistas a discutiam frontalmente.

O ponto de inflexão na contestação à política colonial da ditadura produziu-se em 1973, quando sectores das finanças e negócios, das classes médias e do movimento

operário se puseram, finalmente, de acordo quanto à independência das Colónias, poucos meses antes do 25 de Abril.

Anteriormente, entre 1945 e 1952, propagou-se por todas as Colónias o sentimento de independência. Na África, o germe da resistência tinha começado na zona islâmica setentrional com a revolução egípcia de 1952. Depois, as ideias libertadoras difundiram-se, entre 1957 e 1960, à África Subsariana. O movimento emancipalista veio chocar-se com a posição portuguesa e com a dos países racistas do sul do continente.

Tudo isto acabou por ter influência nas Colónias Portuguesas, sobretudo a partir da década de cinquenta.

Mas o que haveria de constituir o factor decisivo na formação política da nova geração de oficiais do Movimento de Capitães, seria a guerra colonial (Correia, 1994). E o livro do General António de Spínola, “Portugal e o Futuro”, foi o factor detonador do golpe de Estado.

Está demonstrado que o texto primitivo foi revisto por Marcelo Caetano e foi o próprio quem aconselhou e negociou a sua edição por uma sociedade dependente, estreitamente ligada à rede multinacional do grande capital.

É indiscutível que as acções descolonizadoras ou de abandono de territórios tradicionalmente consideradas pelo povo e, mais ainda, pelas Forças Armadas, como solo historicamente seu, só podem abordá-las, sem provocar graves convulsões políticas internas, homens cujo prestígio se tenha desenvolvido, precisamente, na defesa desse solo nacional.

Ninguém, a não ser o General De Gaulle, poderia, com efeito, ter concedido a independência à Argélia, sem provocar uma terrível convulsão interna no povo francês,

com consequências revolucionárias imprevisíveis. Também não havia homem nenhum em Portugal, além de Spínola, capaz de falar, com autoridade, em descolonização, sem produzir uma reacção negativa dos seus compatriotas, em particular, das Forças Armadas (Medine, 1974).

A ideia de “internacionalização dos problemas nacionais”, como elemento fundamental, afigura-se essencial para o entendimento de um processo cuja principal característica será a deslocação, gradual e abrupta, a partir de certo momento, dos centros de decisão do País para fora dele. A tese da harmonização ideológica e institucional da realidade portuguesa pelo modelo capitalista ocidental, como remédio para todos, ou quase todos, os problemas locais, seria o grande trunfo em que iam apostar forças internas e externas de vários cambiantes e projectos. Umas como finalidade, outras como degrau, numa escalada que vai escapar, sempre, ao controlo dos seus motores iniciais.

Com efeito, como “homem de direita”, na acepção europeia do termo, Spínola deixa-se seduzir pelos meandros da “lei da internacionalização”, adoptando uma linguagem de esquerda.

A fundamentação democrática do poder através do sufrágio universal directo e secreto, como único modo de legitimação da soberania, a admissão dos princípios da Carta de S. Francisco, não como resultado e instrumento de um equilíbrio determinado de forças, emergente da vitória sobre o “Eixo”, mas como expressão de uma ordem racional que teria de ser levada em conta e, até, acatada, de boa fé, são, em si e por si, no Portugal de 1974, ideais de esquerda.

“Portugal e o Futuro” vai ser, pelo menos durante dois meses, a bíblia dos partidários do fim da guerra no Ultramar.



É que, para pôr em causa um Império é, sempre, necessário um herói ou figura respeitada pelos seus concidadãos, de preferência ilustrada na ênfase desse Império.

Uma das características curiosas do livro era cada um ver nele, apenas, o que lhe agradava, exceptuando um reduzido número que, independentemente, da pessoa do autor, tinha a obra como condenável, na medida em que atacava a tese da resistência e oferecia, na perspectiva positiva das soluções, uma construção inexequível, no quadro nacional e internacional presente, fossem quais fossem as intenções ou ideais de quem a propugnava (Pinto, 1995).

Como observara o próprio Spínola, este projecto de desintegrar um todo para, depois, por livre iniciativa, das partes, o reintegrar de novo, só era viável num quadro institucional estável, onde um grande catalizador ou centralizador conservasse nas próprias mãos a iniciativa do processo. Mesmo assim, nunca seriam controláveis algumas forças centrífugas, nomeadamente de carácter externo, as quais não se preocupam, se não formalmente, com intenções, valores ou declarações de princípios, mas pautam a sua conduta por interesses estratégicos concretos.

Entretanto, o movimento das Forças Armadas, sentindo-se impulsionado, estava em marcha. Os seus apoios civis, os Sindicatos, as Organizações políticas clandestinas, que combatiam o Regime, algumas delas através da luta armada, preparavam-se para desencadear um processo revolucionário, baseado na “Aliança Povo-MFA”, consolidado democraticamente na Constituição de 1976, e na instauração da democracia representativa, almejada pelos sectores das Forças Armadas que nisso se tinham comprometido.

Em África, nos territórios denominados oficialmente de “Províncias Ultramarinas”, mas reconhecidos pela ONU como “Colónias Portuguesas”, e nas quais se desenrolavam guerras de guerrilhas, estas, naturalmente, sentiram que se aproximava a hora da vitória, a obtenção da independência.

O Movimento das Forças Armadas, triunfante em 25 de Abril, em Portugal, representando, como não podia deixar, um amplo leque de aspirações de todos quantos tinham combatido o antigo Regime, além de ver consolidado o Regime Democrático em Portugal, vai ter nas Colónias um papel decisivo na vitória dos movimentos emancipalistas, ideologicamente conotados com a ex-União Soviética. Com efeito, todas as colónias portuguesas, como tal consideradas pela ONU, obtêm a independência de Portugal e passam a organizar-se política, social e economicamente segundo o modelo soviético. As únicas excepções são Macau e Timor, por força da determinação em contrário das potências regionais vizinhas, a República Popular da China e a Indonésia, respectivamente.

## **4 – Breve Referência Histórica ao Ensino Superior até ao 28 de Maio de 1926**

A Universidade, em Portugal, tem perto de 800 anos. Nasceu em 1290, no reinado de D. Dinis, e sob os auspícios do Papa, funcionando, ora em Lisboa, ora em Coimbra. Os primeiros sete alunos pagavam as propinas com trabalhos de serventia nos Hospitais de Lisboa.

Mas fixou-se, definitivamente, em Coimbra, no tempo de D. João III, em 1537.

A primeira grande reforma foi a do Marquês de Pombal que se limitou à Universidade de Coimbra, porquanto fora extinta, em 1759, a de Évora, por ser propriedade dos Jesuítas, entretanto expulsos do reino de Portugal.

Com tal reforma, permaneceram as faculdades de Matemática e de Filosofia Natural (Ciências).

Nas faculdades até aí existentes foram jubilados numerosos docentes. Para os substituir e preencher os cargos de professores das novas faculdades foram nomeados muitos outros, especialmente para as de Matemática, Filosofia e Medicina, que constituíam a parte essencial da reforma de Pombal.

Este, além do mais, criou um observatório astronómico, um museu de história natural, laboratórios de Física e Química, um “teatro” de anatomia, uma farmácia e um jardim botânico.

A Medicina adquiriu um carácter muito mais prático.

Os respectivos mestres deveriam apontar os caminhos da experiência recorrendo à razão aplicada, “descobrimo as leis gerais que regem a natureza nas suas operações” e

obrigar os discípulos a trabalhar nas experiências, “formando, assim, o gosto pela observação dos fenómenos” (Marques, 1973).

É na reforma de ensino superior que, nitidamente, se evidencia o propósito do Marquês de Pombal, ao introduzir novos métodos de aprendizagem pelo trabalho prático dos alunos. É nesse aspecto que a reforma universitária de Pombal pode reputar-se grandiosa, constituindo “a mais espectacular e esperançosa das reformas escolares do Ministro de D. José” (Serrão, 1983).

Embora sem grande frequência, o seu aspecto relevante – o espírito experimental – vingou (Carvalho, 1986).

Com efeito, no fim do século XIX, frequentavam o ensino superior 2736 alunos, sendo cerca de 41% da Universidade de Coimbra, 17,5% da escola Politécnica de Lisboa, 8,7 % da Academia Politécnica do Porto, 8,2% da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa e 10% da Escola Médico-Cirúrgica do Porto. Os 14% remanescentes frequentavam as Escolas Superiores do Funchal, a do Exército, a dos Cursos Superiores de Letras e a do Instituto Superior de Agronomia e Veterinária. Em Coimbra predominava a frequência do Curso de Direito.

Na I República, é notório o empenho no domínio do ensino superior. A actuação pedagógica do novo regime visava os dois graus extremos da hierarquia escolar (Carvalho, 1986).

Do mesmo modo que repudiavam as tradições coimbrãs, também os republicanos não aceitavam o monopólio universitário de Coimbra. Aliás, desde 1820, a Universidade de Coimbra era criticada e combatida. O seu monopólio foi quebrado logo pelo Governo Provisório, que, em Abril de 1911, instituía as universidades de Lisboa e do Porto.

Em todas as universidades portuguesas passariam a funcionar as faculdades de Letras, Medicina e Farmácia. Em Lisboa e Coimbra as faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores.

O Direito só era ministrado em Coimbra. A Faculdade de Comércio, só no Porto. A Faculdades de Ciências Económicas e Políticas e de Agronomia e a Escola Superior Veterinária, só em Lisboa. Em 1913, é criada, em Lisboa, a Faculdade de Direito.

A expansão do ensino superior determinava um sensível crescimento da população universitária portuguesa. Com efeito, havia em Coimbra, em 1910, 1262 alunos matriculados, sendo, apenas, 5 do sexo feminino.

Em 1925-26, havia um total de 4117 estudantes, sendo 1823 em Lisboa, 1294 em Coimbra e 1000 no Porto.

## **5 – O Ensino Superior Público e o 25 de Abril**

O processo revolucionário subsequente ao 25 de Abril impôs ao Estado a gestão democrática das escolas, acabando, inclusive, por consagrá-la na Constituição de 1976. Tal gestão trouxe um significado adicional à democracia, enquanto “atributo substantivo de cidadania”, criando “uma das expressões mais significativas da nova ordem social gerada pelo 25 de Abril” (Stoer, 1986).

O ensino politécnico, por exemplo, é consequência de uma dinâmica externa de orientação tecnocrática na educação portuguesa. É que o Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de Outubro de 1977, determinou a necessidade e definiu o âmbito de um sector intermédio do ensino superior em Portugal. Até se afirmava que, com a transformação do ensino médio existente antes da Revolução de 25 de Abril de 1974 em ensino superior, aparecia uma lacuna no sistema educativo. Tal vazio traduzido na carência de formação de técnicos de nível médio exigida pela actividade socioeconómica, deveria ser preenchido.

No seguimento, aquele diploma defendia que o acto de criar estabelecimentos de tipo universitário, ao fazer aumentar o número de diplomados, não veio estabelecer uma correspondência entre o número de diplomas concedidos e “as necessidades reais do país”, criando, de tal modo, um desequilíbrio evidente, podendo trazer sérias consequências sociais e económicas.

Então, visando preencher tal vazio, considerava-se urgente a criação de Escolas do Ensino Médio com “natureza essencialmente prática”, produzindo técnicos qualificados, de nível médio, atribuindo-lhes a correspondente situação e, também, dignidade profissional.

Assim, o Decreto-Lei n.º 427-B/77 preconizava o estabelecimento de um ensino superior de curta duração, conhecido como Ensino Superior Politécnico que permitia, não apenas a diversificação do ensino médio, mas, também, satisfaria as necessidades prementes em vários sectores socioeconómicos.

Segundo tal diploma, o programa do Ensino Superior Politécnico seria ministrado em Institutos Superiores Politécnicos e em Escolas Superiores de Educação.

Em 28 de Julho de 1978, foi publicada a Lei n.º 61/78, introduzindo uma série de emendas ao mencionado Decreto-Lei n.º 427-B/77, resultantes de críticas emergentes de todos os quadrantes.

Por força, vinculativa, de tais emendas, o “ensino médio” deixaria de ser “intermédio”, dando lugar a técnicos e profissionais de educação de “nível superior”. Por outro lado, tanto os estabelecimentos de Ensino Técnico Superior como as Escolas Superiores de Educação teriam capacidade de investigação, tornando as suas actividades semelhantes às das Universidades.

Tal inovação desencadeou o envolvimento do próprio Banco Mundial que, em princípios de Maio de 1978, anunciou a aprovação de um empréstimo de 21 milhões de dólares para financiar o projecto de desenvolvimento educativo em Portugal, com um crédito a 15 anos à taxa de juro de 7,5%.

Até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986<sup>6</sup>, foram tomadas diversas medidas avulsas, cujos efeitos, positivos ou negativos, se prolongaram durante muitos anos.

---

<sup>6</sup> Afirmção de Protes da Fonseca, Secretário de Estado da Administração Escolar durante o PREC.

As alterações sociais emergentes do 25 de Abril tiveram grandes implicações no ensino particular, agravando a crise que já atravessava levando muitos a retirarem dali os filhos, encaminhando-os para o ensino oficial.

Mesmo a nível superior, alguma desorganização das universidades, levou o Ministro Sottomayor Cardia a determinar o *numerus clausus* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), passando a fixar-se, por Portaria ministerial, o número de candidatos a admitir, anualmente, à matrícula no 1º ano dos cursos em que se entendesse necessário.

Apesar de tudo, a expansão do Ensino Superior é, de forma incontestável, um dos fenómenos marcantes da evolução do sistema nos últimos anos, com um processo de tal forma rápido e significativo que, muito dificilmente, encontra paralelo nos países da OCDE (Carvalho, 1996).

O quadro legal do ensino superior é profundamente alterado, através da nova legislação, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estatuto da Carreira Docente, Normas sobre acesso ao ensino superior, introdução das Propinas, o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo, apoio social e participação nos Programas da União Europeia.



## **6 –Evolução do Ensino Superior Privado Após o 25 de Abril**

A Constituição de 1976, na sua versão original, afirma que “O Estado reconhece e garante, a todos os cidadãos, a igualdade na formação escolar” (n.º 1 do art.º 74º).

A concretização desse direito à “igualdade de oportunidades” foi, todavia, garantida, de acordo com a mentalidade estatizante do tempo, apenas pelo estabelecimento de um ensino “público” para todos, custeado pelo Estado.

Assim, o Estado devia “assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito” (alínea d) do n.º 3 do art.º 74º), “estabelecer, progressivamente, a gratuidade de todos os graus de ensino” (alínea e) do mesmo número), criar “um sistema público de educação” (alínea c) e criar “uma rede de estabelecimentos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” (n.º 1 do art.º 75º).

A Lei n.º 9/79, de 19 de Março, afasta-se de tal desiderato estatizante e, ao interpretar o direito à “igualdade de oportunidades” como direito à “igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias educativas e condições de ensino” (n.º 2 do art.º 1º), avança numa direcção diferente da preconizada pelos constituintes. Isto é, concebe-se que todos têm igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, não só quando todos têm acesso ao ensino público, mas quando todos têm igual acesso ao ensino público e ao ensino privado. E, para concretizar tal princípio, o mesmo diploma afirma que é atribuição do Estado “conceder subsídios e celebrar contratos para o funcionamento de escolas particulares e cooperativas de forma a garantir, progressivamente, a igualdade de condições de

frequência com o ensino público nos níveis gratuitos e atenuar as desigualdades existentes nos níveis não gratuitos (alínea d) do n.º 2 do art.º 6º).

A mesma concepção de “igualdade de oportunidades” é reafirmada na Lei n.º 65/79, de 4 de Outubro, ao estabelecer que a igualdade de ensino se traduz, designadamente, na “existência progressiva de condições de livre acesso aos estabelecimentos públicos, particulares e cooperativos (...), sem discriminações de natureza económica, social ou regional” (alínea c) do artº 2º).

O Decreto-Lei n.º 553/80, de 2 de Novembro, que regulamentou a Lei n.º 9/79, de 19 de Março, estabeleceu, então, os mecanismos jurídicos necessários para concretizar o apoio do Estado ao ensino privado, aumentando, assim, a oportunidade de as famílias mais carenciadas a ele terem acesso, reafirmando, de novo, que compete ao “Estado promover, progressivamente, o acesso às escolas particulares em condições de igualdade com as públicas (alínea g) do artº 4º).

Do mesmo modo, pelo artº 91º, são tornadas extensivas às escolas particulares as regalias e os benefícios sociais previstos no âmbito da acção social escolar “nas mesmas condições que para as escolas públicas e respectivos alunos”.

Pouco depois, esta concepção foi reforçada e ampliada ao ensino superior.

Assim, o Estatuto do Ensino Superior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 271/89, de 19 de Agosto, define, logo no seu artigo 1º, que a intervenção do Estado no Ensino Superior Particular tem como objectivo “(...) criar condições que possibilitem o acesso à educação e à cultura, permitindo igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre uma pluralidade de opções, vias educativas e condições de ensino”.

No artº 13º, ao explicitar-se tal intervenção, determina-se, primeiro, que pertence ao Estado “criar, progressivamente, condições de igualdade de oportunidade para aqueles que desejam frequentar estabelecimentos de ensino particular”. Em segundo lugar, estabelece que para realizar tal objectivo, o Estado deverá, nomeadamente, “proporcionar os apoios de ordem pedagógica, social, técnica, administrativa ou financeira que considerar necessários”. Nos artigos 14º e 15º, desenvolvem-se, ainda mais, os diversos tipos de apoio do Estado para garantir essa igualdade de oportunidades, concluindo-se com uma norma que poderia bem ser considerada o expoente máximo desta concepção jurídica, não fora a limitação “segundo for possível”, introduzida, subtilmente, no texto, ao decidir-se:

“O Governo criará, progressivamente, e segundo for possível, as condições que permitam a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior particular, designadamente através de atribuição de um subsídio de educação, por aluno, de montante idêntico ao custo por aluno de manutenção e funcionamento das instituições de ensino superior público, deduzido ao valor das respectivas propinas” (n.º 4 do art.º 15º).

É a ideia de “cheque-educação” que, pela primeira vez, se introduz no quadro legislativo português.

No campo dos princípios, o grande avanço é feito pelo Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória. É que, começa-se por afirmar, logo no artigo 1º, que o diploma se aplica “aos alunos que frequentam o ensino não superior em estabelecimentos de ensino oficial, particular ou cooperativo”. Tal definição do âmbito de aplicação do Decreto é de importância

fundamental, porque, imediatamente, são aplicadas aos alunos do ensino particular, sem necessidade de outra referência, os princípios e as concretizações do diploma.

Esta legislação, aparentemente generosa, é, no entanto, apenas, “um princípio”, pois a disposição transitória do art.º 28º, afirma, como cláusula de última hora, de prudência financeira, que “a aplicação do disposto no presente diploma ao ensino particular e cooperativo far-se-á de modo gradual, de acordo com os meios financeiros disponíveis (...)”.

Tudo, portanto, continua a depender da vontade política do momento.

Todavia, o quadro jurídico encontra-se constituído para que essa vontade se exerça e a intenção do legislador torna-se perfeitamente clara.

Uma segunda linha de desenvolvimento refere-se à concretização do princípio da correspondência de carreiras profissionais entre professores das escolas públicas e particulares. Tal princípio já tinha sido estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 353/80, de 21 de Novembro, embora poucos passos se tivessem dado para o concretizar.

O Decreto-Lei n.º 321/88, de 22 de Setembro, vem, então, dar o passo fundamental para operar a integração dos docentes do ensino superior particular na Caixa-Geral de Aposentações e no Montepio dos Servidores do Estado, assim como a possibilidade de os estabelecimentos de ensino celebrarem acordos com a ADSE – Assistência na Doença aos Servidores do Estado.

O Decreto-Lei n.º 179/90, de 5 de Junho, vem, depois, fixar, neste novo contexto, o valor das contribuições para a segurança social.

Não fora a eliminação do privilégio de isenção do Imposto Profissional outorgado pela Lei n.º 9/79, de 15 de Março, esta integração na Caixa-Geral de Aposentações, com

os benefícios financeiros daí resultantes, teria facultado uma contribuição, significativa, para a prossecução de total igualdade salarial entre os professores do ensino público e do ensino particular<sup>7</sup>.

A linha de desenvolvimento de maior inovação deu-se no entanto, no campo do ensino profissional.

O Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, que cria as escolas profissionais no âmbito do ensino não-superior, deve ser considerado como um marco fundamental no desenvolvimento do ensino particular em Portugal. Tratava-se, com efeito, de estimular e relançar uma área do sistema educativo extremamente atrofiada relativamente às necessidades do país. Podia-se, então, ter procedido ao modo estatizante tradicional, organizando uma oferta de escolas públicas em todo o país, recrutando um novo corpo docente de funcionários públicos e apetrechar as escolas com equipamento estandardizado e uniforme.

Em vez dessa opção, estabeleceu-se, em primeiro lugar um programa, aberto à iniciativa de entidades públicas e privadas, em igualdade de oportunidades, para a criação de escolas que se regem, sempre, “ pelas normas de direito privado” (n.º 1 do art.º 2.º). Em segundo lugar, determinou-se “a gestão (...) do tipo privado”, devendo as entidades promotoras recrutar, livremente, o pessoal docente e administrativo, celebrando contratos individuais de trabalho, os quais, no entanto, em nenhum caso, conferem aos particulares outorgantes a qualidade de funcionários ou agentes da Administração” (n.º2 do art.º 14º).

---

<sup>7</sup> O Decreto-Lei n.º 419/87, de 31 de Dezembro, ao abolir a isenção do Imposto Profissional dos funcionários e agentes da Administração Pública, aboliu, também, tal isenção concedida aos professores do ensino particular

Em terceiro lugar, instituiu-se um sistema de apoio financeiro para o financiamento das escolas, em total igualdade de oportunidades para as escolas promovidas por entidades públicas (Estado e Autarquias), por entidades particulares (empresas, associações e sindicatos), ou por uma combinação de ambas (art.º 5º)<sup>8</sup>.

A enorme resposta da sociedade civil a esta proposta e o conseqüente aumento da oferta e procura do ensino profissional de qualidade, actualizado, demonstram bem a mudança de mentalidade operada desde o 25 de Abril.

Em síntese, a Lei n.º 9/79, de 19 de Março, realiza uma verdadeira viragem nas mentalidades, ao anunciar as quatro atribuições do Estado que estabelecem, definitivamente, o ensino particular como via nobre de interesse público: autorizar a criação, apoiar técnica e pedagogicamente, garantir o nível pedagógico e científico e apoiar financeiramente (art.º 6º).

O Decreto-Lei n.º 555/80, de 21 de Novembro, não fez mais que regulamentar e explicitar estas quatro atribuições.

No entanto, é de notar a seguinte evolução: primeiro, não se fala já de autorização de criação de escolas, pois é livre a criação de escolas particulares (n.º1 do art.º 23º), mas, sim, de “homologação da criação” e “autorização de funcionamento” (alínea e) do art.º 4º).

Esta parece ser uma evolução linguística, mas reflecte, muito melhor, o preceito constitucional que garante a liberdade de aprender e ensinar<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Importará ver, também, a linha de crédito bonificado, disponibilizada para as escolas profissionais, qualquer que seja a sua natureza, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 32/90, de 24 de Janeiro

<sup>9</sup> A revisão da Constituição de 1982 veio consagrar este desenvolvimento, ao acrescentar, no art.º 43º, que “é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas”

O segundo desenvolvimento, já de carácter operacional, é a criação do Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo, conselho destinado a desempenhar um papel de grande relevo no desenvolvimento posterior deste ensino.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), são várias as fórmulas usadas para expressar a intervenção do Estado. Assim, no âmbito do ensino superior particular e cooperativo, o Estado “autoriza a criação e funcionamento de instituições e cursos”, “aprova os planos de estudo” e “reconhece” os diplomas (art.º56.º); logo a seguir, no art.º58.º, determina-se, ainda, que “o Estado fiscaliza e apoia, pedagógica e tecnicamente, o ensino particular e cooperativo”, acrescentando-se que “o Estado apoia, financeiramente (...), fiscalizando a aplicação das verbas concedidas”.

Deste modo, não se verifica na LBSE nenhuma evolução significativa relativamente à Lei n.º 9/79 e à sua regulamentação pelo Decreto-Lei n.º 553/80. Pelo contrário, nota-se, até, um determinado retrocesso, pois, por um lado, volta-se a falar de “autorização” de criação de estabelecimentos, neste caso, do ensino superior, e, por outro, lado, eliminam-se os objectivos do “apoio financeiro” e o “estabelecimento progressivo de igualdade de oportunidades”, intenção sempre explícita na Lei n.º 9/79 e no Decreto-Lei n.º 553/80.

Todavia, parece ter-se dado uma franca recuperação dos princípios da citada Lei n.º 9/79, no tocante ao papel do Estado, desenvolvendo-se, ainda mais, as suas virtualidades.

Assim, no já citado Estatuto do Ensino Superior Particular, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 271/89, de 19 de Agosto, volta a vincar-se, como sendo intenção final da intervenção do papel do Estado, o permitir a “igualdade de oportunidades no exercício da

livre escolha entre pluralidade de opções, vias educativas e condições de ensino” (art.º 1º e 23.º). Além disso, acrescenta-se uma outra atribuição do Estado que aparece, pela primeira vez, sob a forma de Lei, a de, não só apoiar, mas “estimular” e “promover” o “ensino particular” (art.º 14.º).

Por outro lado, volta a distinguir-se entre a criação de estabelecimentos e o seu funcionamento.

A criação é livre e pode, ou não, ser reconhecida oficialmente pelo Estado. Se o não for, as instituições devem, no entanto, explicitamente, afirmar tal situação (n.º 6 do art.º 4.º e art.º 27º).

No caso de as instituições serem reconhecidas, oficialmente, pelo Estado, exige-se “autorização” de funcionamento, devendo essas instituições, então, obedecer à disposição do Estatuto.

Levou-se assim, até às consequências bem mais lógicas, o princípio de criação, admitindo-se, pela primeira vez, a possibilidade de instituições de ensino superior particular funcionarem legalmente, embora sem reconhecimento oficial.

Por força do Decreto-Lei n.º 434/88, de 29 de Dezembro, foi reestruturado o Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo, criado pelo Decreto-Lei n.º 553/80, expandindo-se e aumentando-se as suas competências.

Em primeiro lugar, alargou-se o raio da sua acção ao ensino superior, integrando, logicamente, na sua composição, o Director-Geral do Ensino Superior e aumentando o número de representantes dos alunos, dos pais, dos professores e das instituições.

Em segundo lugar, alargou-se a sua competência de modo a incluir, não só funções de consulta, mas, também, a propositura de medidas, alínea a) do n.º 1 do art.º 3º.



Por este motivo, mudou-se o nome de Conselho Consultivo para Conselho Coordenador, dando, assim, a um órgão de concertação, um papel independente, muito mais relevante.

Como nota final, também foram clarificados no Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo (Decreto-Lei nº 271/89, revisto pelo Decreto-Lei n.º 16/94) os direitos e os deveres dos “órgãos empresariais ou de gestão” e os dos “órgãos académicos”. Parece-nos que tal foi a maior consequência do “caso Universidade Livre”, já objecto de definição no Decreto-Lei n.º 100-B/85, mas de modo mais tímido, nomeadamente não aceitando que Sociedades Comerciais pudessem ser titulares de estabelecimentos de ensino superior.