

CIES e-Working Paper N.º 174/2014

***A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação
em Portugal:
O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão***

Valter Lemos

Valter Lemos. Professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Docente do mestrado em Administração Escolar do ISCTE-IUL. Doutorando em Políticas Públicas no ISCTE-IUL. *E-mail:* valterlemos@ipcb.pt

Resumo

O trabalho estuda a primeira fase da influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal, num período que vai desde o início dos anos 60 até 1974. Analisa-se o contexto da política educativa portuguesa e a dinâmica interna da própria OCDE, o Projeto Regional do Mediterrâneo como instrumento de intervenção da organização e os efeitos nas políticas em Portugal, designadamente através dos impactos no planeamento educativo e no alargamento da escolaridade obrigatória, num primeiro momento e da reforma Veiga Simão e do IV Plano de Fomento, num segundo momento. Conclui-se pela ocorrência de uma mudança de paradigma na política educativa portuguesa caracterizada pela valorização da educação e pela democratização do acesso e melhoria da igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Políticas públicas, OCDE, Projeto Regional do Mediterrâneo, reforma educativa, democratização do ensino.

Abstract

The study is about the first phase of the OECD action in the Portuguese education public policy, related to a period from the early sixties to 1974. We analyze the context of Portuguese educational policy and the internal dynamics of OCDE, the Mediterranean Regional Project as OECD's action instrument and the policy effects in Portugal, in the first moment namely through the impacts in educational planning and extension of compulsory education and, in the second moment, in the Veiga Simão educational reform and the government plan for development. We conclude that a paradigmatic change occurs in the Portuguese educational policy which was characterized by the improvement of education social value and by the democratization of the school access and the improvement of the equality of opportunities.

Keywords: public policy, OECD, Mediterranean Regional Project, educational reform, compulsory education

A situação de Portugal

O fim da II Guerra Mundial trouxe naturalmente à Europa novas preocupações e novos impulsos políticos e sociais. A absoluta necessidade de recuperar as economias e de conseguir a necessária coesão social para o esforço de reconstrução, levou a significativas reformas nos diversos países, as quais foram, em grande medida, suportadas através do Plano Marshall.

Portugal apesar de ter visto recusada em 1946 a sua entrada na Organização das Nações Unidas, foi convidado para participar em 1947 em Paris, na conferência económica de preparação do *European Recovery Program*, que veio a ser conhecido como o Plano Marshall, relativo ao apoio americano à recuperação económica da Europa. Numa primeira fase Portugal, apesar de participar nos trabalhos do citado Plano, recusou a ajuda financeira americana, possivelmente devido à posição dos Estados Unidos face às colónias portuguesas e europeias em geral, mas também pela discordância sobre uma possível união política da Europa e a liberalização do comércio mundial. Mas, tal posição veio a inverter-se e no ano seguinte, em que ocorreu a segunda conferência de Paris que fundou a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), na qual Portugal teve lugar como membro fundador e já apresentou um plano destinado a um programa de financiamento em cinco áreas: energia, indústria mineira e irrigação, transportes, indústria transformadora, agricultura e saúde e educação (Rollo, 1994).

Na área da educação o país tinha chegado ao pós-guerra com um sistema educativo incipiente, resultante das reformas do ministro Carneiro Pacheco na sequência da chegada de Salazar ao poder e da aprovação da constituição de 1933. O ensino infantil oficial havia sido extinto, a escolaridade obrigatória reduzida a três anos e as escolas do magistério primário encerradas, considerando-se que os professores do ensino primário não necessitavam de grande preparação. “Fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos... é preferível que sejam bons e simples, mas, quando não possam ser bons, ao menos que não sejam muito doutos” (Teixeira de Abreu cit. por Carvalho, 1985, 2001: 765). A escola republicana foi substituída por uma escola nacionalista, com características minimalistas e privilegiando funções de inculcação ideológica e de doutrina do regime.

“Saber ler valoriza as atividades humanas e alarga os horizontes da vida. Mas vejamos: saber ler para acreditar cegamente no que dizem certos jornais e certas publicações?

Saber ler para fazer a cultura do ódio entre os homens e do ódio entre as classes? Saber ler para poder ver até onde vai a prática e a ciência do mal? Pergunto: saber ler para isto? É preciso sobretudo saber educar... A educação sem instrução pode ir muito longe, diz alguém, e assim fizeram os discípulos de Cristo. A instrução sem educação pode levar muitas vezes para o hospital, para a cadeia, para o manicómio” (intervenção do deputado Correia Pinto na Assembleia Nacional, 1938, cit. por Campos, 2011).

Na escola do Estado Novo pontificava, pois, o princípio de que cada um devia ser educado de acordo com o seu estatuto social de forma a evitar desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como fator de mobilidade social (Rosas e Brito, 1996), como tão bem exemplifica o discurso do deputado Teixeira de Abreu, citado por Carvalho (1985,2001: 765): “na aldeia rapaz que fique distinto na instrução primária é um rapaz perdido para a família”.

A política educativa salazarista pode assim definir-se, de acordo com Grácio (1986) como uma tecnologia social, isto é,

“Um conjunto de medidas objetivamente orientadas, no caso dos utilizadores das escolas, não para influir na sua trajetória social... mas na representação que os sujeitos tinham do seu destino; e portanto também orientadas para influir no ajustamento da expectativa subjetiva ao destino objetivo” (p. 39).

Mas, com o final da guerra e o aparecimento de novas preocupações com o desenvolvimento económico, começam a acentuar-se as pressões de modernização sobre o país e apesar de não haver alterações significativas no regime e na situação política, também em Portugal começou a ser dada mais atenção ao ensino e designadamente ao ensino técnico, na linha de preocupações da maioria dos países com a preparação de profissionais para a recuperação da economia. Assim, em 1947, foi aprovada uma reforma daquele ensino e iniciada a construção de novos edifícios para novas escolas, ao longo das duas décadas seguintes.

No I Plano de Fomento (1953-58) a preocupação com a ligação entre a educação e a economia tem já uma referência, ainda que superficial:

“Na origem do aperfeiçoamento da mão-de-obra industrial e rural tem de situar-se o desenvolvimento do nível mínimo de cultura. Do desenvolvimento do ensino primário resultará a possibilidade de uma melhor selecção inicial de aptidões, que é a base do recrutamento dos quadros técnicos das empresas e que, apurada nos sucessivos graus de ensino profissional conduzirá finalmente à formação das elites depositárias dos destinos da nação. Do ensino profissional depende a preparação dos efectivos de mão-de-obra

qualificada e dos quadros de direcção técnica para as actividades industriais e agrícolas” (p. 344-345).

O II Plano de Fomento (1959-64) virá a expressar sensivelmente as mesmas preocupações e a estabelecer a prioridade do desenvolvimento do ensino técnico pois é ele que se reflete imediatamente na produtividade, referindo-se porém, novamente a importância do ensino primário “pois representa a maioria da população, como terá que continuar a acontecer por muito tempo ainda” (p. 120-121).

Apesar do despontar dessas preocupações na política pública a verdade é que a escolaridade obrigatória continuava a ser de 3 anos (desde 1930) e ainda assim as taxas de escolarização, no início da década de 50, estavam longe de refletir uma cobertura generalizada, mesmo nas idades correspondentes à escolaridade obrigatória, como pode verificar-se no quadro 1.

Quadro 1. Taxas de escolarização por idades (Fonte: OCDE, 1966)

Idades (Anos)	1950/51	1958/59
5	1,3	1,3
6	14,7	11,0
7	68,8	98,4
8	75,3	98,6
9	74,9	97,8
10	67,8	93,1
11	53,9	68,0
12	31,1	47,9
13	18,1	24,3
14	11,8	13,9
15	9,6	12,9
16	8,4	11,7
17	7,1	10,6
18	5,8	9,4
19	5,2	7,3

Observa-se, no entanto, significativa melhoria no final da década, nomeadamente nas idades correspondentes ao ensino primário até aos 10 anos, onde começaram finalmente a aproximar-se dos 100%, seguindo-se uma quebra acentuada de cerca de 25 pontos percentuais nos 11anos e de mais 20 pontos percentuais aos 12 anos, apresentando os 13 anos uma taxa já correspondente somente a cerca de $\frac{1}{4}$ da população,

O não cumprimento da escolaridade obrigatória por parte significativa da população havia conduzido a elevadíssimas taxas de analfabetismo, que atingiam, em 1950, 40% da população maior de 7 anos (Teodoro, 2001) e que, aliás, eram atribuídas às virtudes do povo português:

“O analfabetismo, mormente entre as populações rurais, é devido a circunstâncias de diversa natureza, mas a sua mais funda razão de ser reside... no facto de o nosso povo, pela sua riqueza intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sentir a necessidade de saber ler” (Plano de Educação Popular, 1952).

A gravidade da situação levou pois à aprovação em 1952 de um Plano de Educação Popular (Decreto-lei nº 38968 de 27 de Outubro de 1952) que incluía medidas de combate ao não cumprimento da escolaridade obrigatória e uma Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Em 1955 o engenheiro Francisco Leite Pinto assumiu o cargo de ministro da Educação sucedendo ao jurista Fernando Pires de Lima. O novo ministro apresentava características diferentes dos seus antecessores. Leite Pinto mostra uma visão crítica do estado de desenvolvimento do país, referenciando “o deplorável atraso” de Portugal face “aos países ocidentais que já construíram um mundo de abundância” (cit. por Carvalho, idem) e mostra-se até um assumido europeísta classificando como “duas providências revolucionárias absolutamente utópicas se tivessem sido anunciadas em 1945” (Pinto, 1963) a constituição da CECA (Comunidade Europeia do Carvão e do Aço) e depois da CEE (Comunidade Económica Europeia). O novo ministro tinha igualmente uma visão diferente dos seus antecessores, da educação e da sua ligação ao desenvolvimento económico, mais consonante com os tempos que se viviam e com o pensamento que dominava nos outros países europeus e na OECE, como se infere da sua afirmação (Pinto, 1966):

“...é evidente que desde as barragens até aos comutadores das lâmpadas elétricas é necessário dispor de uma gama de técnicos especializados e competentes. Formar a mão-de-obra diversificada que a técnica exige, formar os especialistas habilitados a conceber, orientar e conservar as máquinas, formar os investigadores preparados, para, através da pesquisa, ativarem a escola, são tarefas urgentes”.

Por outro lado começava a aparecer no discurso político uma conceção meritocrática da educação que encerrava também uma preocupação com a igualdade de oportunidades. Tal está bem explícito no discurso de inauguração da Escola Comercial e

Industrial de Aveiro proferido por Veiga de Macedo, então ministro das Corporações e Previdência Social e que anteriormente tinha sido subsecretário de Estado da Educação:

“A educação e a formação têm que se converter de privilégios de uns tantos em direitos dos melhores – dos melhores pelas suas qualidades de inteligência e trabalho, quaisquer que sejam os seus bens de fortuna ou de classe a que pertençam. Impõe-no a dignidade humana e os supremos interesses do país” (cit. por Campos, 2011).

Leite Pinto começou por alargar, em 1956, para 4 anos a escolaridade obrigatória, (Decreto-lei nº 40964 de 31 de Dezembro de 1956) ainda que, no âmbito dos condicionalismos da época, abrangendo inicialmente só os homens, alargando-se posteriormente às mulheres em 1960 (Decreto-lei nº 42994 de 28 de Maio de 1960). Mas face à situação de atraso educativo do país, como ele próprio definia, projetou, em 1959, um Plano de Fomento Cultural, que implicava um ambicioso investimento na educação, o qual ele considerava indispensável, mas sabia da indisponibilidade do regime para tal, como fica claro na sua afirmação (Pinto, 1966):

“Pois afirmo categoricamente que se não acabarmos com a frase rançosa e vergonhosa de que o Tesouro não pode dar prioridade às despesas com a educação, não poderemos ir longe no futuro, nesse futuro que para o Ocidente consiste numa contínua ascensão no caminho da prosperidade”.

Assim, percebendo as dificuldades, incapacidades e insuficiências do país e do regime para assumir um plano tão ambicioso e querendo aproximar-se das políticas que se desenvolviam nos outros países ocidentais, Leite Pinto estabelece conversações com a OECE/OCDE para a realização de um trabalho comum realizado por técnicos portugueses, mas acompanhado e avaliado por técnicos e especialistas da organização e com financiamento conjunto.

Esta estratégia revelou-se bem adaptada ao contexto e às circunstâncias. Na verdade a mesma permitiu que a desconfiança do regime face ao estrangeiro e às ideias liberais fosse minimizada ao assegurar que o estudo seria realizado por técnicos portugueses e na dependência do governo e ao mesmo tempo estimulava a ação da OCDE na perspetiva de influenciar a conceção das políticas portuguesas de educação.

Por outro lado o *timing* da proposta revelou-se perfeito. A OECE/OCDE tinha iniciado no ano de 1958/59, à semelhança do que já fazia para a política económica, a realização de exames anuais aos países para avaliação da situação do ensino científico e técnico, principal preocupação da organização nessa época. O exame a Portugal teve

lugar no ano de 1959/60 o que se mostrou ser um contexto muito apropriado para a negociação e posterior aprovação da proposta de Leite Pinto.

A situação da OCDE

A OECE foi fundada em 1948 na segunda conferência de Paris com a missão de coordenar a ajuda financeira americana aos países europeus no âmbito do Plano Marshall, proposto por George Marshall, secretário de Estado norte-americano. Na sua missão a OECE tinha como objetivo promover o desenvolvimento das economias europeias e o pleno aproveitamento das potencialidades das mesmas, de forma a aumentar a produção e a restaurar e manter a estabilidade das mesmas. A Convenção fundadora estipulava expressamente, para atingir tal objetivo, a “utilização o mais completa e racional da mão-de-obra disponível” (Papadopoulos, 1994). Entrava pois o fator humano na equação do desenvolvimento económico pretendido.

Foi assim criada a Agência Europeia de Produtividade (AEP) em 1953 e sob influência desta as preocupações da organização no respeitante ao fator humano centraram-se especialmente na mão-de-obra científica e técnica. Assim iniciam-se os primeiros estudos sobre a procura de engenheiros e investigadores, a oferta de técnicos e a formação profissional em certos setores de atividade, que revelaram a penúria de pessoal qualificado a este nível.

Em 1958, a organização aprova a criação do “*Bureau du personnel scientifique et technique*” (BPST) e um programa de atividades no domínio da oferta e procura de pessoal científico e técnico, com uma subvenção financeira inicial de meio milhão de dólares dos Estados Unidos, a que deveria somar-se igual soma proveniente dos estados membros. A aprovação de tal programa não pode deixar de considerar-se ligada ao “*choque do Sputnik*”, já que os americanos consideravam que o sucesso soviético se devia à qualidade do pessoal científico e técnico e do sistema educativo que o tinha formado.

O programa tinha como objetivo “ajudar a aumentar o número, melhorar a qualidade e permitir a maximização da utilização dos engenheiros e do pessoal científico formados nos países membros, a fim de satisfazer as necessidades presentes e futuras da economia da Europa Ocidental” (Papadopoulos, 1994). Mas, hoje pode afirmar-se que este programa, constituiu, sem dúvida, o início da ação da OCDE nas

políticas de educação. Tal deveu-se, não tanto ao seu objetivo, mas às premissas e às metodologias que foram assumidas para o seu desenvolvimento e que assentavam na convicção de que o problema residia na qualidade dos sistemas educativos e que era necessário o seu desenvolvimento tanto quantitativo como qualitativo, considerando não só a formação universitária ou técnica mas também a educação de base e o alargamento do acesso aos níveis secundário e superior.

“A OCDE preconiza, desde o seu início, a criação de uma escola que forneça de facto igualdade de oportunidades a todos os que nela participam, consoante o ‘mérito’ de cada indivíduo. Porque, da necessidade de expansão do número de diplomados de diversos níveis, decorrente do desenvolvimento económico, deriva directamente a abertura do sistema educativo a camadas mais vastas da população, ou seja, aquilo a que vulgarmente se tem chamado democratização” (Miranda, 1978: 324).

Tal abordagem veio a determinar uma influência nas políticas públicas dos estados membros que se traduziu numa expansão massiva da educação na década seguinte, com os maiores crescimentos de sempre na história da humanidade e que Papadopoulos (1994) designou como a “*Idade de Ouro*” da expansão da educação.

Aquela abordagem da OCDE do papel da educação no desenvolvimento económico encerrava já os princípios da teoria do capital humano, que Théodore Schultz (1961) explicitou e que originou o aparecimento da economia da educação, que tanta influência teve na organização e nas políticas públicas dos estados membros e que conduziu à realização da Conferência sobre o crescimento económico e os investimentos na educação, que veio a ter lugar em Washington, em 1961, que marcou uma importante etapa na evolução da OCDE, mas também das políticas de educação dos países membros.

A conferência concluiu essencialmente que a educação não era só um serviço público essencial, mas também um investimento e que portanto o alargamento ao maior número possível de indivíduos de mais e melhor educação era não só desejável em si mesmo mas era também um dos mais importantes fatores de crescimento económico. Cimentava-se assim a convicção da organização sobre a relação entre o crescimento económico e o progresso social. Partindo desta premissa foi apresentado um relatório com a estimativa das necessidades de expansão da educação no espaço da OCDE na década seguinte. Assim no respeitante aos alunos previam-se os crescimentos seguintes: 18% dos 5 aos 14 anos, 94% dos 15 aos 19 anos e 83% dos 20 aos 24 anos. Tal tinha como consequência um crescimento do número de professores, respetivamente de 28%,

110% e 81% (OCDE, 1980). Tais previsões pareciam quase impossíveis de atingir, face à sua magnitude, que implicava mais que uma duplicação dos recursos financeiros afetos à educação, mas a verdade é que, afinal, vieram até a ser ultrapassados (Papadopoulos, 1994). Mas, essas previsões vieram colocar em cima da mesa a necessidade do planeamento da educação como instrumento indispensável à conceção e implementação das políticas, matéria que se tornou assim objeto de estudo e intervenção da OCDE.

No âmbito da política económica a OECE realizava já exames anuais aos diversos países. Assim em 1958/59, como já se referiu, iniciou semelhante prática para a política educativa. Tais exames baseavam-se numa interação de especialistas independentes enviados pela organização com representantes da administração e outros setores interessados do país em causa, da qual resultava um relatório que era depois discutido entre o comité diretor da organização e representantes de alto nível desse país.

Em 1959/60 a OECE realizou o exame a Portugal, o que criou, como já se disse, o contexto adequado para o ministro da educação português solicitar à organização a ajuda para definir os objetivos de desenvolvimento do sistema de ensino, originando o que veio a ser o Projeto Regional do Mediterrâneo (PRM).

O Projeto Regional do Mediterrâneo

Metodologia do PRM

Nos anais das atividades operacionais da OCDE, nenhum projeto beneficiou de um apoio tão importante – financeiro, intelectual e político – nem foi objeto de tanta atenção crítica, concetual e metodológica, de interesse por parte do público e de publicidade como o Projeto Regional do Mediterrâneo (Papadopoulos, 1994).

A afirmação anterior diz bem da importância e prioridade que a OCDE deu ao PRM, que constitui verdadeiramente a primeira ação de intervenção da organização na construção da política pública de educação de alguns dos países membros.

No pedido do governo português a OCDE viu uma grande oportunidade de influência na definição da política pública no sentido da ligação entre a educação e o crescimento económico e, por extrapolação, o progresso social. Assim se compreende a decisão de alargamento do projeto a outros países, que, à data, se encontravam em situação semelhante à portuguesa e que eram os países da corda do Mediterrâneo: Espanha, Grécia, Itália, Turquia e Jugoslávia. Todos esses países, com exceção de

algumas regiões ricas da Itália do Norte, apresentavam baixo rendimento *per capita*, elevada percentagem da população ativa na agricultura, falta de pessoal qualificado, baixas taxas de escolarização e carência de equipamentos escolares.

O objetivo central do PRM era o de fazer a previsão das necessidades escolares e dos respetivos impactos financeiros detalhados em cada um dos seis países face às necessidades de mão-de-obra, designadamente de natureza científica e técnica, em função do crescimento económico previsto até 1975 (OCDE, 1965).

De acordo com a OCDE o projeto devia desenrolar-se do seguinte modo (Papadopoulos, 1994):

- Ser conduzido em cada país por uma equipa de 5 a 6 membros, composta por um diretor e economistas, estatísticos e especialistas de ensino designados pelo respetivo governo;

- Cada equipa elaboraria um relatório nacional contendo as necessidades escolares para os 15 anos seguintes (1961 a 1975) e a previsão dos recursos necessários para satisfazer essas necessidades;

- Os relatórios definitivos seriam publicados pela OCDE após o acordo do respetivo governo;

- O financiamento seria assegurado conjuntamente pela OCDE e por cada país;

- A OCDE disponibilizaria um conjunto de especialistas e consultores e organizaria, a intervalos regulares, reuniões entre estes e os diretores das equipas nacionais, para analisar o avanço dos trabalhos, analisar os problemas comuns de programação e de metodologia, dar conselhos práticos às equipas e, de uma forma geral, assegurar a organização, a coordenação e a administração do projeto.

- A OCDE encarregar-se-ia, ainda, de formar especialistas em desenvolvimento de recursos humanos.

Em Portugal os trabalhos conducentes ao desenvolvimento do projeto iniciam-se logo em 1959, ainda que as negociações entre a OCDE e os vários países tenham decorrido durante os dois anos seguintes e o acordo concluído no início de 1962. O início dos trabalhos ocorre com o despacho do ministro Leite Pinto, datado de 21 de Novembro de 1959, em que o mesmo encarrega o Prof. Alves Martins, diretor do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura, com os colaboradores que entender, de proceder à análise quantitativa da estrutura escolar

portuguesa. A equipa constituída integrava, para além de Alves Martins, António José Barata Alves Caetano, António Simões Lopes e Ludovico Morgado Cândido.

Dos trabalhos viriam a resultar dois relatórios. O primeiro designado “*Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950 - 1959)*” respeitava, tal como o nome indica, a um diagnóstico quantitativo da situação escolar na década anterior, constituindo assim o ponto de partida para o exercício previsionar que viria a ser objeto do segundo relatório “*Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*”.

A metodologia que havia sido proposta pela OCDE assentava em três pilares (Papadopoulos, 1994):

- a) Previsão do crescimento da economia;
- b) Relação entre o crescimento dos diversos setores da economia e o número de titulares de determinadas qualificações associadas a tais setores;
- c) Relação entre as qualificações escolares e profissionais

A equipa portuguesa considerou que a aplicação de tal metodologia comportava necessariamente três fases (OCDE, 1966: 43):

- i) Projeção da economia para a época definida, designadamente no respeitante ao valor ajustado, a produtividade média e o volume de emprego para cada ramo de atividade;
- ii) Projeção da repartição por categorias profissionais do volume de emprego previsto para cada ramo de atividade;
- iii) Aplicação às categorias profissionais de uma “grelha” de conversão em qualificações escolares, permitindo conhecer a repartição da população ativa, na época definida, segundo diferentes níveis de instrução.

De acordo com o relatório, considerou a equipa, que tal metodologia não era aplicável ao caso português por duas razões fundamentais. A primeira respeitava à impossibilidade de definição da estrutura profissional que, em cada ramo da economia e no seu conjunto, se adapta melhor aos níveis de tecnicidade e à produtividade desejável, por razões do rápido progresso técnico no período de 15 anos em análise e da dificuldade em fazer comparações estatísticas internacionais para definir a estrutura profissional adequada às respetivas fases de desenvolvimento económico, dadas as

diferenças de terminologia e definição de cada categoria profissional. A segunda razão respeita à impossibilidade de definir uma estrutura profissional ótima para cada fase de desenvolvimento de cada setor de atividade e os níveis de instrução que devem corresponder a cada categoria profissional, dado ser muito difícil proceder a uma comparação internacional das qualificações escolares da população ativa, quer por dificuldades estatísticas, quer porque as qualificações têm durações e substratos ideológicos e materiais que variam de país para país. Para além destas razões, os autores apontaram também a insuficiência de dados estatísticos disponíveis e a falta de coerência de alguns dos disponíveis.

Assim a equipa portuguesa decidiu utilizar uma metodologia diferente da inicialmente proposta e que consistiu em assumir para 1975 uma melhoria real da estrutura educativa da população ativa existente em 1960. Para tal começaram por realizar os estudos preliminares seguintes:

- a) Projeção da população por idades até 1975;
- b) Estimativa do volume total de emprego em 1975, a partir da aplicação evolutiva de taxas de atividade para cada setor;
- c) Inquérito aos setores secundário e terciário para levantamento das profissões, sexo, idade e qualificações escolares da população ativa.

Consideraram depois como hipóteses de trabalho:

- a) Passagem da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos a partir de 1965;
- b) Eliminação do analfabetismo até 1975, pela escolarização de 99% das crianças e dos analfabetos existentes na população ativa;
- c) Taxa de manutenção em atividade dos diplomados que integravam a população ativa em 1960;
- d) Taxa de sobrevivência dos diplomados do período 1960-1974;
- e) Ritmo de formação de diplomados de cada nível entre 1960 e 1975, em geral, segundo uma progressão geométrica;
- f) Melhoria progressiva, em geral segundo uma progressão geométrica, da taxa de rendimento dos diferentes ramos de ensino;

g) Entrada de novos alunos nos diferentes cursos, conformemente as exigências de formação dos diplomados e de um crescimento da taxa de rendimento escolar.

A discussão da metodologia do PRM veio a ser objeto de análise técnica posterior pela OCDE (Hollister, 1967), reconhecendo algumas divergências, mas enfatizando a necessidade do planeamento da educação e a mútua relação e influência do sistema económico e do sistema de ensino. Mais tarde a organização veio mesmo a reconhecer “o fracasso da planificação fundada sobre as estimativas de mão-de-obra, tal como foi aplicada”, afinal pelas mesmas razões que haviam sido apresentadas pela equipa portuguesa (OCDE, 1976: 29).

Resultados do PRM – Diagnóstico e previsões

O relatório do PRM só veio a ser apresentado publicamente em 2 de Abril de 1964. Já era então ministro da Educação Inocêncio Galvão Teles. O relatório final com 243 páginas foi publicado pela OCDE em 1966.

Nos trabalhos preliminares relativos ao diagnóstico da situação escolar da população ativa portuguesa, através dos inquéritos referidos, a equipa do PRM verificou o seguinte (OCDE, 1966):

- a) A existência de cerca de 20% de analfabetos;
- b) Mais de dois terços da população ativa possuíam o ensino primário ou menos (67,2% não tinha concluído o ensino primário, tendo abandonado a escola antes de obter o certificado);
- c) Os analfabetos e os que não possuíam o ensino primário constituíam, em 1960, quase 9/10 da população ativa;
- d) Só 0,4% da população ativa possuía o ensino médio (Institutos industriais e comerciais e escolas de regentes agrícolas) sendo a relação entre técnicos superiores e técnicos intermédios de 1,5 para 1, quando nos países industrializados era de 1 para 3 a 1 para 6.

Tais dados implicavam uma baixíssima produtividade do sistema escolar, levando os autores a concluir, após a análise dos dados relativos à década anterior, pelas seguintes causas “*principais*” (OCDE, 1966):

- i) Limite exageradamente baixo da escolaridade obrigatória;
- ii) Queda das taxas de escolarização para além deste limite;
- iii) Taxas de aproveitamento demasiado fracas.

Na verdade o que os investigadores concluíram foi que os problemas do sistema escolar português, que, por sua vez provocavam os problemas socioeconómicos causados pela baixíssima qualificação da população ativa eram, nem mais, nem menos, do que o acesso e o sucesso escolares.

Assim o relatório assenta essencialmente em dois exercícios de previsão: um relativo aos inscritos e outro relativo aos diplomados (e naturalmente as implicações ao nível dos recursos como o pessoal docente, as instalações e os custos). De forma resumida e sucinta, a previsão de crescimento percentual, aos 15 anos em análise (1960-1975), face aos 15 anos anteriores (1945-1960), é a referida no Quadro 2.

Quadro 2. Índice de crescimento da média anual de inscritos e do número de diplomados para o período 1960 – 1975 (PRM)

Níveis de ensino	Média anual de inscritos (1945/60=100)	Número de diplomados (1945/60=100)
Primário	111	202
Secundário (1º ciclo)	1124	663
Secundário (2º e 3º ciclo)	560	471
Ensino normal primário	403	215
Ensino médio	887	587
Ensino superior	251	233
Total	189	286

A análise do Quadro 2 não pode deixar por concluir as enormes deficiências existentes, à data, no sistema no acesso e no sucesso escolar da população. Mas, tal análise também não pode deixar por concluir que estamos perante uma grande proposta de democratização da educação portuguesa.

Quanto ao acesso merece relevo a previsão de multiplicar por mais de onze vezes a média anual de inscritos no 1º ciclo do ensino secundário (naturalmente derivada da consideração de 6 anos de escolaridade obrigatória a partir de 1965), mas

uma previsão de multiplicar por 5,6 a média de inscritos nos 2º e 3º ciclos do secundário e por 8,9 a do ensino médio, traduz bem a dimensão de alargamento do acesso aos vários níveis escolares, que os autores consideravam necessário.

Tal visão é confirmada e ousada e surpreendentemente reforçada (face às condições políticas da época) de forma expressa no relatório (p. 26) quando é afirmado: *“A partir de 1970... tornar-se-á necessário considerar a hipótese dum novo prolongamento da escolaridade obrigatória. Ela será estendida a 8 anos”*.

Mas, as condições relativas ao sucesso merecem aos autores ainda mais importância do que as de acesso, os quais afirmam nomeadamente que:

“...as previsões dos efetivos (escolares) traduzem-se também por crescimentos consideráveis, menos importantes, no entanto, que os relativos aos diplomas. Este desequilíbrio aparente faz ressaltar a melhoria significativa da ‘produtividade’ do sistema escolar, adotada como hipótese de base deste trabalho, por oposição ao crescimento dos efetivos escolares ocorrido nos últimos anos, devidos em grande parte ao aumento do número de repetentes” (p. 23).

Ao referirem a fraca “produtividade” do sistema escolar, os autores estão a sinalizar de forma expressa a repetência e o abandono escolar, como se explicitam na afirmação seguinte:

“Podemos fazê-la ressaltar tomando o exemplo de uma geração (coorte) escolar (partindo do número de alunos que em 1950/51 frequentavam a última classe do ensino primário). Por cada 100 alunos que frequentam a 4ª classe do ensino primário, 70 passam no exame, 18 entram no ensino secundário, 5 completam o ensino secundário e 2 obtêm um diploma universitário. Tomando o sistema de ensino no seu conjunto, constatamos perdas sensíveis na passagem de um nível a outro e um rendimento reduzido em cada um deles. Esta situação apresenta um interesse particular porque tem consequências funestas: na distribuição etária dos alunos nos diferentes níveis de ensino, no número de aprovações nos exames e, como consequência, no custo excessivo do retorno por cada aluno diplomado” (p. 27).

E continuam referindo que:

“Os portugueses concluem geralmente os seus estudos tardiamente (com atraso), o que provém da sua entrada nos diferentes graus de ensino. Por exemplo em 1961/62 entre os alunos que se inscreveram pela primeira vez no primeiro ano do liceu (idade normal 10-11 anos), somente 70,9 % das raparigas e 76,1% dos rapazes tinham 11 anos ou menos; no ensino técnico os números eram respetivamente de 48,7% e de 56,7%; no ensino médio (idade normal 15-16 anos) só 23,7% das raparigas e 18,1% dos rapazes tinham 16

anos ou menos. Ainda em 1961/62, entre os alunos que se inscreveram pela primeira vez no ensino superior, só 44% das raparigas e 33,2% dos rapazes tinham 18 anos ou menos (idade normal 17-18 anos). Estes números refletem causas múltiplas, mas todas contribuem para a fraca “produtividade” do ensino” (p. 27).

Os custos de tal fraca “produtividade” são também analisados pelos autores, não só na perspetiva do excessivo custo do retorno por cada diplomado, já atrás citado, mas também no desperdício contido nos custos da repetência, como referido na página 27:

“Durante o ano escolar de 1961/62 cerca de 880.000 alunos em idade escolar frequentaram as escolas primárias portuguesas. Admitindo que cada classe corresponde a um ano escolar encontramos nesse ano 216.000 repetentes, ou seja, mais de 24% dos alunos. Assim para além dos salários dos professores, estes repetentes terão custado ao Tesouro cerca de 3.500.000 dólares” (p. 27).

Mas também os dados relativos ao abandono escolar, designadamente nas mudanças de ciclo de escolaridade, são objeto de análise no âmbito da “fraca produtividade” do sistema escolar, ainda que seja expressamente referido que “quereríamos apresentar os abandonos durante o curso dos estudos em cada grau de ensino... Infelizmente não possuímos suficientes dados estatísticos... para poder realizar tal análise de forma completa“. Tal não impede, no entanto, os autores de fazer notar que:

“Infelizmente constata-se uma quebra considerável na passagem de um nível de ensino para outro. Tomando como exemplo os inscritos na quarta classe do ensino primário em 1950/51... vemos que somente 17,8% dos alunos dessa geração escolar decidiram prosseguir os seus estudos... Destes alunos os que completaram o segundo ciclo do ensino secundário foram 56,7%, ou seja, 14,4% dos que haviam obtido o certificado de estudos do ensino primário... Dos que completaram o segundo ciclo do secundário, 46% inscreveram-se no terceiro ciclo... representando 6,6% dos alunos que haviam completado o ensino primário e 26% dos que se haviam inscrito no ensino secundário...

A título de verificação procedemos aos mesmos cálculos para a geração inscrita na 4ª classe no ano de 1951/52. Os resultados obtidos são sensivelmente próximos dos que acabámos de citar” (p. 91-93).

Tendo em conta o regime político da época, não podemos deixar de considerar que tais constatações, ainda que fortemente alicerçadas num trabalho estatístico prévio de grande amplitude e sistematização, comportavam algum nível de risco. Mas, para além disso, a procura das explicações para tais dados mostram também que os autores se expressavam já, com alguma precocidade, até na dimensão internacional, no

alinhamento das teorias e as lógicas explicativas dominantes na OCDE e na literatura científica da época, utilizando desde logo o conceito, relativamente recente, de sucesso escolar e na sua dupla dimensão, ou seja, da medida do êxito dos alunos no seu percurso escolar e na medida do êxito do próprio sistema escolar. Tal é lapidar na afirmação de que:

“A medida do sucesso escolar permite avaliar a proporção na qual os diferentes fatores, endógenos e exógenos, que concorrem para a eficácia do sistema, se unem ou se contrariam para atingir os resultados obtidos. Ela permite, ao mesmo tempo, ter uma ideia da intensidade do esforço a empreender para modificar a situação atual. Só depois de determinar as causas do insucesso, relativo ou absoluto, do sistema em vigor, estaremos em condições de definir os meios que nos parecem mais eficazes para elevar o rendimento escolar para uma taxa aceitável” (p. 96).

Assim, desde logo na análise das causas dos “defeitos do sistema”, como o próprio relatório designa (p. 102), não são descartadas as causas económicas, sendo referido “o fraco nível de recursos da população” (p. 28), referindo-se expressamente para o ensino primário que “uma causa possível da baixa taxa de rendimento dos alunos pode ser encontrada nas carências alimentares” (p. 29), constatando-se que:

“O estudo da repartição geográfica das crianças repetentes na instrução primária conduziu à conclusão que as percentagens são mais elevadas nas zonas mais pobres. Entre os fatores de ordem económica e social que explicam tal facto, há boas razões para admitir a importância das carências alimentares” (p. 29).

Porém, os autores vão mais longe e afirmam:

“A carência de recursos de uma grande parte da população portuguesa e a ausência de gratuidade do ensino após os estudos primários, explicam, em grande parte, os abandonos prematuros” (p. 102),

tendo verificado que:

“Ainda que não disponhamos de bases estatísticas seguras, parece-nos que no ensino técnico o número de estudantes reprovados e dos que abandonam, atinge cifras mais elevadas que no ensino clássico. Na realidade a maioria dos efetivos das escolas técnicas pertencem a famílias economicamente débeis” (p. 99).

Mas, o relatório analisa, como atrás se citou, outras causas do insucesso escolar para além das causas económicas, designadamente,

“... As que dependem do próprio sistema de ensino: ausência de gratuidade exceto para o ensino primário, rede incompleta de instalações, insuficiência de pessoal de ensino e inspeção, fracas remunerações, estruturação deficiente dos programas em vigor, ensino

técnico demasiado longo face às especializações possíveis, falta de coordenação do sistema, etc.” (p. 28).

E num maior aprofundamento dos designados defeitos do sistema refere-se ainda que “em geral o sistema de ensino apresenta-se como fortemente seletivo” e por isso “torna-se necessário examinar quais são as respetivas consequências” (p. 102). Assim no respeitante ao exame de admissão aos estudos secundários,

“A simples existência do mesmo, provoca situações como a seguinte: em 1959/60, 53.308 crianças quiseram entrar no ensino secundário, tendo sido admitidas 42.459, o que significa que 11 mil crianças que desejavam prosseguir estudos, não o puderam fazer” (p. 103).

Além disso,

“O carácter seletivo do ensino que encontramos desde o início da escolaridade persiste durante todo o ciclo secundário. Assim os alunos são submetidos a um exame no final dos dois primeiros anos, e de novo no final dos três anos seguintes, o que provoca a existência de um grande número de estudantes de idade relativamente avançada nos últimos anos dos segundo e terceiro ciclos, sem que a sociedade ou o sistema escolar retirem daí qualquer vantagem... Parece assim necessário suprimir estes compartimentos estanques e a multiplicidade de barreiras que se encontram ao longo da vida escolar”. (p.103).

Efeitos do PRM nas políticas: a mudança de paradigma

Os efeitos do Projeto Regional do Mediterrâneo nas políticas públicas de educação portuguesas não têm sido objeto de estudo significativo. Mesmo os estudos existentes sobre a reforma Veiga Simão pouco ou nada se referem ao PRM.

Numa das poucas análises ao PRM publicadas, Teodoro (2000: 54) refere:

“Representando um exercício de planeamento quase académico, com muito pouca influência direta na ação política reformadora, o Projeto Regional do Mediterrâneo deu, todavia, um contributo decisivo para a consolidação da viragem da política educativa portuguesa dos anos sessenta e setenta, permitindo a participação regular de um vasto conjunto de técnicos e quadros político-administrativos nacionais nas atividades da OCDE e recebendo a consultoria técnica de peritos internacionais na generalidade dos novos projetos lançados”.

A frase parece contraditória na própria formulação dado que afirma, por um lado, que o PRM teve pouca influência na ação política, mas, por outro lado, terá dado

um contributo decisivo para a viragem da política educativa portuguesa. Este contributo, segundo o autor, será de grande importância, pois,

“Ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à apresentação de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa..., essa participação ativa nos trabalhos da OCDE, iniciada no campo da educação com o PRM, permitiu a difusão de uma ideologia educativa que Sacuntala de Miranda designa de ‘ocdeísmo’ e que vai representar a mais importante fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos setores ‘desenvolvimentistas’ que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra” (idem: 54).

Parece não suscitar grandes dúvidas que a abordagem técnica e política (e até a linguagem) dos estudos e dos relatórios do PRM constitui uma mudança radical na história da educação portuguesa. Tal começara a ocorrer já no discurso público do ministro Leite Pinto, que introduz referências às necessidades de modernização do país na linha do desenvolvimento económico que ocorria nos restantes países europeus e às consequentes implicações nas políticas educativas que tal implicava, como atrás citámos. Mas, com o PRM esse discurso vai mais longe e legitima-se na qualidade técnica e científica do trabalho realizado e apoiado na ligação à OCDE e ao discurso e papel desta na consolidação das ideias inerentes à expansão da educação e à sua ligação ao crescimento económico, como mostravam as teorias do capital humano.

A própria linguagem dos relatórios do PRM constitui uma alteração radical relativamente à utilizada em todos os documentos de política pública de educação anteriores, marcados sistematicamente por uma referência central à função doutrinadora da educação, centrada na defesa e reprodução dos valores do regime e da estrutura social existente, desligada quer da promoção e mobilidade social, quer da economia e do desenvolvimento. Nos relatórios do PRM estão ausentes as habituais referências aos valores do regime e é assumido um quadro de referência para a política de educação centrado na sua relação com o desenvolvimento económico e com o alargamento do acesso, mostrando aliás significativas preocupações de equidade, quer no respeitante às dimensões económicas e sociais das desigualdades de acesso, quer relativamente às condições de progressão dos alunos no sistema escolar, chegando a questionar vigorosamente o papel dos exames na transição nos vários níveis de ensino.

Os relatórios do PRM mostram assim um enorme afastamento face às políticas de educação do Estado Novo, legitimam uma alteração radical no discurso educativo, mudam os referenciais das políticas e alteram a definição de prioridades. Consideramos pois que estamos perante um inequívoca mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal. Ainda que os seus efeitos possam ter ocorrido de forma mais lenta do que noutros países, o novo paradigma resultante do PRM e da ação da OCDE, vai consolidar-se, produzindo significativas mudanças, quer do ponto de vista da preparação das políticas (o planeamento educativo), mas também da formulação das próprias políticas (a reforma Veiga Simão), quer nos resultados das mesmas (como a alargamento da escolaridade obrigatória, a valorização da educação e a expansão da procura).

O planeamento educativo

A ideia de que o PRM terá tido pouca influência na política pública portuguesa é, como vimos, referida de forma contraditória por Teodoro (2000), mas, também por Carvalho (1985, 2000). As razões dessa eventual situação são atribuídas ao fato de que “não devemos esquecer que toda esta lufada de ar moderno tinha de passar pelo crivo ideológico do Estado Novo e que falar de economia e de educação de mãos dadas sempre exigia um retoque para amaciar o travo dos novos conceitos” (idem, p. 799).

Os dois autores referidos partem para a análise com base no discurso do ministro Galvão Teles na apresentação pública do Relatório do PRM, embora reconhecendo a importância do mesmo, refere que “o PRM não pode, sem mais, ser adotado como plano ou critério de ação” porque “não deve a educação subordinar-se inteiramente à economia porque tem fins superiores que transcendem a mera produção de bens”, insistindo nos princípios orientadores do projeto de Estatuto da Educação Nacional, “fiel às grandes constantes do cristianismo e da lusitanidade” anunciado em 1963.

Mas, na verdade, apesar do discurso mais conservador do ministro, foram, na decorrência do PRM, tomadas, desde logo, algumas medidas com grande importância e impacto na política pública de educação. Dessas, a mais significativa foi, sem dúvida o alargamento da escolaridade obrigatória, que analisaremos a seguir. Mas, outra medida merece referência na sequência do PRM. Trata-se da criação do Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (GEPAE).

A influência do PRM e da OCDE nas políticas públicas de educação está já, bem expressa no Plano Intercalar de Fomento para 1965-67, o que não acontecia no I (1953-1958) e II (1959-1964). Nestes somente eram referenciadas as Escolas Técnicas e a Investigação Aplicada (no caso do II). No Plano Intercalar é incluído um capítulo dedicado ao ensino e investigação e nele estão claramente expressos quer os aspetos relativos à necessidade de um sistemático planeamento educativo, quer os aspetos relativos às necessidades de crescimento da frequência escolar, quer as questões relativas à melhoria da produtividade do sistema escolar. Desde logo refere-se no ponto 5 que “estão em curso no Ministério da Educação Nacional, trabalhos de planeamento da acção educativa, que visam encarar essa acção prospetiva e globalmente, quer nos aspetos qualitativos como nos quantitativos” (p. 447). E mais à frente, no ponto 7:

“Quanto ao planeamento quantitativo, estão a efetuar-se também os respetivos trabalhos, e entre estes, figura já, como elemento de estudo, o relatório português correspondente à primeira fase do chamado “Projecto Regional do Mediterrâneo”. Esse relatório - elaborado pelo Centro de Estudos de Estatística Económica, do Instituto de Alta Cultura, em execução de um acordo celebrado entre o Ministério da Educação Nacional e a OCDE - contém um número apreciável de dados, de grande interesse para um planeamento escolar” (Idem, p. 448).

Mais à frente, no ponto 11, refere-se:

“Compreende-se que a estrutura do Ministério só com grande sacrifício tenha podido acompanhar o ritmo da evolução das necessidades: a população escolar aumenta vertiginosamente, cresce o número de professores, abrem-se novos estabelecimentos de ensino, surgem novas modalidades ou técnicas pedagógicas. Estão, por isso, em curso estudos tendentes à revisão da orgânica do Ministério, nomeadamente as respeitantes à instituição de um órgão planificador” (Idem, p. 451)

Assim o GEPAE foi criado por decreto de 16 de Janeiro de 1965 e tal criação não pode deixar de ser inserida na dinâmica do PRM. O GEPAE é criado para dar carácter sistemático ao que tinha sido feito pela primeira vez, no âmbito do PRM, pela equipa de Alves Martins no Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura – o planeamento educativo.

Tal orientação é, em rigor, a prevista e sugerida pela OCDE, que, inspirada pelo PRM, criou, logo em 1962, um novo programa para a planificação do desenvolvimento do ensino – o Programa de Investimento e Planificação do Ensino (IPE). Este programa baseava a conceção do planeamento da educação baseada não só nas necessidades de mão-de-obra, como no PRM, mas na “procura social”, tendo em conta, portanto, as

complexidades sociais, políticas e administrativas dos países industrializados com sistemas educativos em plena expansão.

Tendo em conta tal abordagem, entendia a OCDE que, para tal seria necessário que,

“As atividades de planeamento da educação do ensino fossem integradas em organismos responsáveis pela política e pela administração da educação, ou seja, os grupos de planificação deviam estar situados no interior dos ministérios da educação”. (Papadopoulos, 1994: 51).

O alargamento da escolaridade obrigatória

A medida mais importante na decorrência dos trabalhos do PRM, foi, no entanto o alargamento da escolaridade obrigatória.

Como referimos atrás, a equipa do PRM considerava a curta extensão da escolaridade obrigatória como a primeira das causas “*principais*” da baixíssima qualificação da população ativa a que acrescentava a fraca produtividade do sistema escolar com elevado abandono escolar e muito baixos níveis de aproveitamento.

Assim o alargamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos decretado em 9 de Julho de 1964, não pode deixar de ser visto como a primeira e mais importante consequência do PRM. Tanto mais que o mesmo vem a ser feito tendo em conta os termos propostos, ou seja, numa primeira fase, a existência simultânea de dois anos adicionais do ensino primário (5^a e 6^a classes) e de um ciclo preparatório comum do ensino secundário, destinando-se o primeiro formato aos que não quisessem prosseguir estudos e o segundo aos que o quisessem. Numa segunda fase seria estabelecida a equivalência entre estes dois formatos. Tal proposta provinha do facto de, por um lado, não existir rede de escolas própria onde pudesse ser lecionado o ciclo preparatório, sendo a rede de escolas secundárias muito insuficiente para a cobertura e, por outro lado, a preparação dos professores do ensino primário ser genericamente insuficiente (a formação era de dois anos, após o 2^o ciclo liceal, subsistindo ainda muitos docentes (regentes escolares) com formação inferior, grande parte dos quais só com a 4^a classe.

Seria pois necessário pois, por um lado, melhorar a preparação dos professores do ensino primário e, por outro, construir novas escolas para acolher o ciclo preparatório do ensino secundário, o que deveria ter lugar durante a primeira fase, para

que fosse possível, numa segunda fase, ter uma situação de equivalência entre os dois formatos, garantindo, em simultâneo a escolaridade obrigatória e as condições para o prosseguimento de estudos.

É de notar que a proposta inserida no PRM continha a criação de um ciclo preparatório de dois anos, comum a todo o ensino secundário, em substituição do 1º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório das escolas técnicas, que existiam à data. Tal proposta havia sido formulada pela Comissão do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, criada pelo ministro Leite Pinto e que considerava que a escolha por uma das vias de ensino (liceal ou técnica) não deveria ter lugar tão cedo (final do ensino primário), mas somente no final desse ciclo propedêutico que seria comum às duas vias.

A questão de adiar a excessiva precocidade da seleção das vias de estudo pelos alunos acompanhará a política educativa portuguesa nas décadas seguintes. Desde logo é continuada na reforma Veiga Simão, como veremos a seguir, mas volta a estar presente após nas alterações introduzidas após o 25 de Abril e novamente na lei de bases do sistema educativo, em 1986, estando aliás novamente em discussão em medidas de políticas recentes. Mas, convirá ter em conta que a questão também tem estado presente ao longo do tempo na agenda da OCDE, tendo sido retomada recentemente no estudo *“No More Failures: Ten Steps to Equity”* (2007), ao considerar essa questão como uma das dez recomendações de política pública de educação, para a melhoria da equidade da equidade dos sistemas escolares.

O alargamento da escolaridade obrigatória vai assim estar presente na política educativa durante toda a década de 60, durante a qual o processo se vai desenrolar.

No Plano Intercalar de Fomento 1965/67 são analisadas as consequências do alargamento da escolaridade, quer do ponto de vista das necessárias alterações aos programas de ensino, quer das necessidades de professores e instalações e referida a colaboração da OCDE nesses campos:

“No que toca aos planos de estudos, programas e métodos, muitos deles precisam de ser renovados... É o que se está a fazer, por exemplo, em relação ao ensino liceal da matemática, em execução do acordo entre o Ministério da Educação Nacional e a OCDE” (p. 454).

Ou mais à frente:

“Está-se a construir para um ensino feito a massas cada vez mais numerosas, e não se pode perder de vista essa realidade. De resto, um grupo de trabalho, constituído por elementos dos dois Ministérios interessados, o das Obras Públicas e o da Educação

Nacional, já se vem debruçando sobre esta ordem de assuntos, em colaboração com a OCDE” (p. 455).

Como já referimos, o alargamento da obrigatoriedade a seis anos é aprovado em 1964, mas para as crianças entradas nesse ano para o ensino primário, o que quer dizer que, ainda que naturalmente o funcionamento da 5ª classe se iniciasse em 1965, só em 1968 se coloca concretamente a obrigatoriedade para além dos 4 anos.

Em 1968 Alves Martins, ex-coordenador do PRM, publica na revista *Análise Social* um artigo sob o título “*Alguns aspetos do ensino em Portugal*”. Tal artigo procura fazer um ponto da situação educativa face às previsões e propostas do PRM.

Assim, numa primeira análise, os dados mostram que relativamente a inscrições no sistema de ensino, os mínimos previstos haviam sido ultrapassadas na globalidade em cerca de 30 mil alunos, mas, esses mínimos não haviam sido cumpridos em alguns níveis ou ciclos como o ensino infantil, o 1º ciclo do ensino secundário, o ensino médio e o ensino normal e o ensino superior científico e técnico. Todos estes casos eram especialmente relevantes na perspetiva do PRM, pois relacionavam-se com aspetos críticos identificados no sistema de ensino, ou seja o alargamento da escolaridade obrigatória e a formação de pessoal técnico e científico. E assim autor alerta para a situação criada pelo facto das inscrições no 1º ciclo do ensino secundário ficado bastante abaixo dos mínimos previstos, aliado ao não funcionamento das 5ª e 6ª classes em 1965 e ainda às baixas taxas de conclusão, a qual iria dar no futuro origem a discrepâncias muito maiores dos que as então observadas.

Mas, se, apesar de tudo, a questão do acesso mostrava uma evolução globalmente positiva, ainda que com os aspetos críticos referenciados, a questão do sucesso, ou seja o número de conclusões dos cursos ou níveis apresentava uma situação diferente e bem mais crítica.

Em nenhum caso os mínimos previstos no PRM tinham sido atingidos:

“Não só não se atingiu qualquer desses objetivos mínimos, como, mesmo nos graus de ensino em que o número de alunos foi ultrapassado, o sistema se mostrou incapaz de reagir às pequenas melhorias de produtividade que lhe foram exigidas” (Martins, 1968: 60).

A questão assumia particular relevância no ensino primário tendo em conta a sua importância no contexto do alargamento da escolaridade obrigatória. Em 1964/65 estavam matriculados 772.272 alunos e de acordo com o autor era esta a sua “triste história”: “desses alunos estavam matriculados pela 1ª vez 76,5% e passaram de classe

ou fizeram exame 72,5%, quer dizer, não se devem ter recuperado alunos durante o ano”. Numa análise do fluxo da 1ª classe Alves Martins conclui pela existência de 31% de repetentes, no ano anterior, que sobem para 35% no ano em análise.

Estes números levam-no pois a concluir:

“A verdade é que estamos perante um sistema de ensino em que, se atribuirmos uma classe a cada professor e 24 contos anuais à remuneração média do pessoal... as repetências da 1ª classe da instrução primária oficial teriam custado ao Tesouro 80 mil contos. Consideradas as 4 classes atingir-se-ia a cifra de cerca de 200 mil contos, o que equivaleria a dizer, em termos de 1964/65, que o trabalho de 40% dos professores primários seria utilizado no ensino de alunos que reprovavam... Há portanto qualquer coisa errada. E não são os números” (Martins, 1968: 66)

Verifica-se assim que as metas do PRM estavam muito mais longe de ser atingidas na dimensão do sucesso do que na dimensão do acesso, algo que veio a ocorrer, aliás, ao longo das cinco décadas seguintes (Lemos, 2013).

Por sua vez, no ensino médio e no ensino normal primário, quer as inscrições, quer as conclusões mostravam-se abaixo dos mínimos previstos no PRM, tal situação é também considerada relevante, no primeiro caso face às previsíveis necessidades de mão-de-obra e no segundo caso pela sua importância para a questão do alargamento da escolaridade obrigatória que exigia mais professores e melhor preparados para lecionar as novas 5ª e 6ª classes. Por isso o PRM havia proposto o alargamento do respetivo curso de formação de dois para três anos e o lançamento de cursos de férias (formação contínua) para os professores primários em serviço.

Miranda (1981: 33) refere mesmo, que:

“A pressão da OCDE no sentido de elevar os níveis médios de educação levaram o governo a aumentar a escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos, antes de ter um número suficiente de professores e de escolas que acompanhassem o estabelecimento de tal medida”.

Em Janeiro de 1967 é finalmente criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, referindo o preâmbulo do decreto-lei que resultou de “cuidadosos estudos feitos na continuação de outros realizados no tempo do Ministro Leite Pinto”, tendo o Estatuto do Ciclo Preparatório sido publicado em Novembro de 1968.

Parece pois encerrar-se aqui a primeira fase do impacto do PRM nas políticas públicas de educação em Portugal. A segunda fase terá lugar com a designada reforma Veiga Simão.

A democratização do acesso - A reforma Veiga Simão

Como já referimos a apresentação pública do PRM foi já feita pelo ministro Galvão Teles. Este tendo procedido à extensão da escolaridade obrigatória e criando o GEPAE, institucionalizando o planeamento educativo na preparação das políticas de educação, referia, no entanto que este devia subordinar-se ao “planeamento qualitativo” o qual deveria ser enquadrado por um Estatuto da Educação Nacional, ou seja, “um conjunto de diretrizes ou bases que formem como que uma carta orgânica do ensino, uma lei fundamental colocada logo abaixo da Constituição Política” (MEN/GEPAE, 1966: 24). O ministro iniciou pois em 1963 a preparação de tal Estatuto, tendo apresentado a primeira versão no final de 1966. Os trabalhos foram terminados já em 1968, sendo, entretanto, o ministro substituído, pelo que não chegou a apresentar o projeto à Assembleia Nacional, o que já nem sequer veio a acontecer, dado que o novo ministro iria deixar cair o projeto.

Não tendo sido aprovado o Estatuto da Educação Nacional de Galvão Teles, o espaço para uma lei global da educação manteve-se em aberto, vindo a ser preenchido, poucos anos mais tarde por Veiga Simão, mas, agora numa perspetiva mais alinhada com o novo paradigma introduzido a partir do PRM, no contexto de uma proposta de reforma educativa que vai constituir uma segunda e importante fase do desenvolvimento do mesmo.

Veiga Simão toma posse como ministro da educação em Janeiro de 1970, no governo chefiado por Marcelo Caetano após a substituição de Salazar e as eleições de 1969. O novo ministro sucedia a Hermano Saraiva, que havia sucedido a Galvão Teles em 1968, já no final do período salazarista e que só permaneceu cerca de ano e meio no governo e com pouca relevância no contexto da presente análise.

Como vimos atrás, através da análise do ex-coordenador do PRM, a situação da educação portuguesa estava longe de cumprir os objetivos previstos naquele programa, não só do ponto de vista da expansão mas, principalmente, do ponto de vista da “produtividade do sistema”, continuando a apresentar elevadíssimas taxas de insucesso e abandono escolar e baixos níveis de acesso aos níveis de ensino secundário, médio e superior e conseqüentemente da formação de técnicos e pessoal especializado.

Tendo em conta que na década de 60 que terminava, os sistemas educativos dos países membros da OCDE tinham sofrido a maior expansão de sempre, com um vasto

crescimento em todos os tipos e níveis de ensino e uma enorme melhoria do acesso e do sucesso escolares, a situação portuguesa acentuava ainda mais a manifesta carência de medidas de política que dessem cumprimento aos objetivos de crescimento e democratização da educação previstos no PRM.

Um ano depois de tomar posse Veiga Simão apresenta publicamente, através da televisão, dois documentos: o *Projecto do Sistema Escolar* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, que são as peças principais da sua *reforma do ensino*.

A surpresa é o facto de o ministro submeter à discussão pública, textos programáticos, o que não constituía um procedimento usual no regime. Acresce o facto de o ministro apelar à participação de todos os portugueses, considerando que a reforma educativa é da responsabilidade de todos e não apenas do Governo, conforme referia na introdução ao seu *Projecto do Sistema Escolar*.

Mas, o que não deixa de ser ainda mais surpreendente é que a “palavra de ordem” de Veiga Simão para a reforma proposta seja a “*democratização do ensino*”. É evidente que no contexto político da época tal não poderia deixar de promover larga controvérsia. Mas, na verdade, o ministro, no seu discurso de posse tinha já dito:

“A educação é o problema cimeiro, a alma motora, o meio consciencializante, por excelência, desse espírito revolucionário. Na verdade, ele procura, na sua plena democratização, uma estrutura criadora, em que se apoie uma sociedade mais justa e mais perfeita. A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem” (Simão, 1970: 10).

Com o decurso da discussão pública, que contou com a participação de 40 mil pessoas e mais de 1700 documentos (Simão, 2008), as posições sobre a reforma tomaram formas diversas, desde o apoio entusiástico à crítica intensa. Assim as posições e os discursos do ministro sobre a mesma foram assumindo uma defesa cada vez mais explícita do objetivo de “*democratização do ensino*” inicialmente formulado. Assim em 1972, na comunicação ao país sobre o trabalho realizado, Veiga Simão referia:

“Saber ‘ler, escrever e contar’ já não é quanto basta aos portugueses. Critérios de justiça social e exigências da vida moderna levam-nos a querer e a planear para todos eles um sistema educativo que lhes permita realização plena como indivíduos e como cidadãos” (Simão, 1972).

Em 1973, num discurso em Bragança, o ministro não hesita em dizer: “A democratização do ensino é ideal, que, para nós, só se extinguirá com o último sopro de vida” (Observador, 1973)

Mas o que era afinal a democratização do ensino para Veiga Simão? Pela resposta do próprio podemos resumir como “um conjunto de projectos e acções coerentes, com o objetivo bem definido da democratização, associando a igualdade de oportunidades ao acesso pelo mérito” (Simão, 2008).

Após intensa discussão as propostas de Veiga Simão tomam a forma da Proposta de Lei nº 25/X a qual foi debatida durante alguns meses na Assembleia Nacional e foi aprovada dando origem à Lei nº 5/73 de 25 de Julho.

Em Abril do ano seguinte acontece a mudança de regime. Tal levou a muitas alterações políticas e é comum dizer-se que a lei não foi aplicada e portanto a reforma Veiga Simão não chegou a efetivar-se. Tal deve-se provavelmente às disposições sobre a escolaridade obrigatória, dado que a lei estendia esta para 8 anos e tal não veio a cumprir-se. Mas, quando analisamos a ação política de Veiga Simão verificamos que o mesmo aprovou e pôs em marcha, de 1970 a 1973 muitas medidas de política que se enquadravam já, ou até antecipavam diversas orientações da futura lei. Aliás o parecer da Câmara Corporativa sobre a lei refere expressamente:

“A Reforma começou logo após a tomada de posse do ministro. A compreensão e a valorização da proposta de lei beneficiaram muitíssimo dos resultados da experiência, pois boa parte da matéria, agora condensada nas suas bases tem vindo a ser executada a título experimental – e isto em todos os graus de ensino – quer em consequência de despachos governamentais, quer, sobretudo, através de diplomas legais e regulamentares (Parecer nº 50/X, 1973).

A importância e o papel da reforma Veiga Simão para a política pública em Portugal tem sido objeto de análises diversas, quer do ponto de vista da política educativa, quer no âmbito da análise política do regime da época e da transição para o regime democrático.

Stoer (1983) faz a revisão de algumas dessas visões. Assim, para alguns, como Howard Wiarda, António Reis e Sottomayor Cardia, a reforma inseria-se na tentativa de renovação do regime e não constituía uma alteração significativa no sentido da democratização que dizia perseguir. Assim do ponto de vista do primeiro tratava-se de alargar a base de apoio do regime para manter no poder uma certa elite, e assim aperfeiçoar o regime no seu funcionamento a coberta de uma pretensa liberalização e

democratização, à semelhança do que teria acontecido com outros regimes tecnocraticamente autoritários como a Espanha e o Brasil.

Para os autores portugueses referidos a reforma era “um disfarce para uma solução neocapitalista de uma reestruturação fechada do Estado”, e uma “condição de sobrevivência destinada a diminuir o vazio existente entre as massas e os grupos de elite, e a dar uma credibilidade renovada ao regime”.

Stoer (1983), por sua vez, conclui que a reforma agiu como pivô nos debates sobre desenvolvimento/modernização do país e em simultâneo legitimou um processo de reestruturação do Estado, que se encontrava em crise, através do planeamento do alargamento da educação com vista a servir o desenvolvimento económico e neste sentido representou uma solução de continuidade em relação aos anteriores ministros do pós-guerra, designadamente o ministro Leite Pinto. Mas, além disso, a reforma Veiga Simão significou também mobilização política e cultural, pois a democratização da educação preparava o alargamento da categoria de cidadão, não apenas em termos económicos, mas também políticos. O que leva Stoer a concluir que:

“A reforma Veiga Simão foi única, como ponto focal, para a preparação da constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais. Organização que, embora temporariamente ameaçada, acabou por ser fortalecida pela revolução de Abril de 1974” (Stoer, 1983).

Também Teodoro (2001: 268) na sua análise da reforma, apesar de apresentar uma visão crítica da mesma, refere que:

“... a reforma Veiga Simão, inquestionavelmente, representou um período de mobilização de vontades e predisposições que colocou a educação no centro dos debates sobre o desenvolvimento e a modernização do país” (p. 278).

Como já referimos um dos aspetos centrais da reforma, tendo em vista a melhoria da igualdade de oportunidades no quadro do que era referido como “democratização do ensino” era o alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos. Logo após a aprovação da lei, foi estabelecida a gratuitidade dessa escolaridade através do Decreto-lei nº 524/73 de 14 de Outubro. Em 1971 tinha sido já criado o Instituto de Acção Social Escolar (decreto-lei nº 178/71), peça indispensável numa estratégia de criação de condições mínimas de igualdade de oportunidades num quadro de alargamento da escolaridade. O despacho ministerial de 9 de Agosto de 1972 havia, também, já determinado o lançamento experimental da escolaridade obrigatória de oito

anos, o que teve lugar em quarenta escolas, com novos programas de ensino, tendo sido determinada também a extinção progressiva da 5ª e 6ª classes do ensino primário.

Por outro lado, outros aspetos da reforma, consonantes com o alargamento da escolaridade obrigatória, foram também postos em marcha, designadamente os relativos à formação dos professores com a criação dos departamentos de educação nas universidades e com a criação das Escolas Normais Superiores (decreto-lei nº 402/73 de 11 de Agosto), já se encontrando cinco em regime de instalação em Abril de 1974. Para além disso foi ainda lançado um programa de formação de investigadores em ciências da educação em universidades estrangeiras, do qual se destaca o realizado com o apoio do governo americano, com 40 bolsas de estudo para o efeito (Simão, 2010).

Já após a revolução, a Circular 12/75 de 1 de Setembro do Ministério da Educação veio determinar que o 7º ano de escolaridade já não constituía a escolaridade obrigatória. A lei 5/73 é, na prática, assim “*revogada*” por uma circular. A generalização de oito anos de escolaridade obrigatória não chega a ter lugar e “*recua*” novamente a seis anos. Governava o V Governo Provisório e era ministro da educação o major José Emílio da Silva.

O alargamento da escolaridade obrigatória tinha naturalmente, como consequência, uma reconversão do ensino secundário, o qual se organizava em duas vias: liceal e técnica. A essas vias estava associada uma diferenciação do *status* social dos alunos e famílias. A proposta de Veiga Simão prevê a criação de três tipos de estabelecimentos: liceus clássicos, liceus técnicos e liceus artísticos, numa estratégia, segundo o próprio (Simão, 2010) de “unificação do *status* social” mas de “diversificação curricular”:

“Os programas do Ministério da Educação visam em primeiro lugar proporcionar a todo o cidadão português uma educação básica que corresponde, no sistema educativo que está proposto à Assembleia Nacional, a oito anos de formação, e após isso, para os que continuam no sistema educativo, cursos de formação humanística e científica e cursos técnico-profissionais, em plena igualdade social” (Simão, 1973).

Não foi esta, no entanto, a opção aprovada na Lei 5/73, a qual veio a manter as duas vias existentes, ainda que subsistindo as escolas secundárias polivalentes, onde as duas vias eram ministradas em simultâneo o que levou o então ministro a acentuar o papel das mesmas na necessária reconversão do ensino secundário:

“Considero que as escolas secundárias polivalentes são postos avançados para uma igualdade de oportunidades. Esta Escola terá cursos complementares do ensino técnico e

do ensino liceal. Precisamos de mais trezentas escolas desta natureza no País (Simão, 1973).

Mas, sendo previsível que um número muito significativo de estudantes não chegasse a ingressar no ensino secundário e abandonasse a escola no final da escolaridade obrigatória, a reforma contemplava a existência de um 9º ano de escolaridade de formação profissional, iniciado experimentalmente e o qual deveria tornar-se obrigatório e gratuito para os alunos que não prosseguissem estudos para o ensino secundário. Tal medida instituiria, na prática, pelo menos nove anos de escolaridade para todos os alunos, quer prosseguissem ou não estudos.

O acompanhamento da reforma pela OCDE

A OCDE acompanhou sempre de perto a reforma em interação com o ministério da educação português. O próprio Veiga Simão refere que “a aposta permanente na internacionalização da Reforma Educativa conduziu a que a sua programação e planificação se desenvolvessem em intenso diálogo e estreita colaboração com a OCDE” (Simão, 2008) e em correspondência comigo trocada em 2012 refere que “a OCDE acompanhou a reforma em quase-permanência”.

Tal acompanhamento era realizado de formas diversas no âmbito das próprias estruturas da organização mas, também através da colaboração de especialistas e de visitas de acompanhamento e avaliação, existindo alguns relatórios publicados, ainda que de forma restrita, pela própria OCDE ou pelo ministério da educação português, de que foi possível identificar os seguintes, nos documentos consultados:

- *Report of OECD visit to Portugal* by R. Ruiters, May 1971;
- *Report of OECD visit to Portugal* by Leonard Marsh, June 1971;
- *Report of OECD visit to Portugal* by James Fairbairn, October 1971;
- *Report of OECD visit to Portugal* by W. D. Hall (*Evaluation of experimental educational guidance systems in the Cycle Préparatoire*), November 1971;
- Archer, J. N. (1971) – *The administration of school buildings in Portugal*, OECD, Technical Assistance (71) 13;
- *Progress Report: Portugal: Assessment of Human and Resource Implications for Implementing a New Educational Structure*, OECD (DAS/EID/72.37), 1972;
- Langrod, G. (1972) – *Réalisation de la Réforme du Ministère Portugais de l'Éducation Nationale*, OCDE (CT/1297);

Simpson, M. G. (1972) – *Analysis of some aspects of the portuguese education system*, OECD (CT/3841).

Em 1973 a OCDE procede mesmo a um levantamento exaustivo dos problemas e questões relativos à implementação da reforma educativa portuguesa (Van Gendt, 1973). Essa avaliação envolve as projeções quantitativas de alunos até 1985, bem como os impactos no desenvolvimento curricular necessário, nos manuais e materiais audiovisuais, nos edifícios escolares e no equipamento, nos professores, na relação entre o ensino público e privado, na administração educativa, na inovação pedagógica e na formação de professores.

As projeções de alunos constantes do documento são as seguintes (p. 6):

Quadro 3. Projeção de alunos (em milhares) na escolaridade obrigatória 1970-1985

	1970	1974	1979	1980	1985
Ensino Primário (1º ao 4º ano)	937	939	740	687	518
Ensino Preparatório (5º ao 8º ano)	242	516	739	774	627
Total	1179	1445	1479	1461	1145

Tal previsão, assente na escolaridade obrigatória de oito anos (com a obrigatoriedade do 7º ano de escolaridade a partir de 1974/75 e do oitavo a partir de 1975/76) evidenciava o forte crescimento do ensino preparatório até 1980, decorrendo daí problemas, cuja natureza e dimensão eram analisadas. As áreas problemáticas identificadas eram as seguintes: desenvolvimento curricular, manuais e meios de apoio audiovisual, edifícios escolares e equipamento, professores, a relação entre ensino público e privado, infraestruturas para a administração educacional, desenvolvimento e inovação, centros de apoio aos professores, escolas superiores de formação de professores, inspeção, delegações regionais do ministério da educação, instituto nacional de pedagogia e institutos de educação.

O documento termina com a identificação e das áreas e matérias para cooperação e assistência internacional. Assim, no que denomina como “problemas para cooperação a longo-prazo” (p. 48-50) refere dezassete:

- Orientação escolar;
- Televisão educativa;
- Acompanhamento e orientação das crianças socialmente desfavorecidas;
- Inovação e o desenvolvimento curricular;
- Currículos dos cursos de formação de professores;
- Transferência e adaptação curricular em áreas específicas;
- Avaliação do funcionamento da telescola;
- Desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino através da televisão;
- Definição de normas e *standards* para a construção escolar;
- Definição da missão (piloto) da escola normal superior de Lisboa;
- Desenvolvimento de um sistema de formação de professores;
- Relação público-privado;
- Definição das funções das delegações regionais da administração;
- Definição das funções a longo prazo dos centros de apoio aos professores;
- Definição das funções a longo prazo das escolas superiores de formação de professores, para além desta;
- Definição das funções da inspeção escolar e da formação dos inspetores;
- Avaliação institucional.

São ainda identificados os designados "estrangulamentos emergentes para assistência a curto-prazo" (p. 50-51):

- Avaliação da experiência piloto no 7º ano de escolaridade;
- Formação intensiva de professores no ensino básico;
- Avaliação dos estrangulamentos em instalações escolares;
- Organização dos centros de apoio a professores;
- Formação de futuros professores das escolas superiores de formação de professores em ciências da educação e tecnologias.

Em 1974 a OCDE publica também um relatório designado "*Education in OECD Developing Countries*", o qual refere logo no seu início que "no âmbito das suas atividades a OCDE tem mantido um especial interesse nos problemas de crescimento dos países membros menos desenvolvidos (Grécia, Portugal, Espanha, Turquia e Jugoslávia, este como membro associado)".

Este relatório por um lado procura aferir dos efeitos das políticas, quer do ponto de vista das mudanças introduzidas, quer da convergência com os restantes países da

organização, mas, por outro, procura principalmente proceder a uma avaliação das políticas e à produção de novas ideias e novos objetivos para a década seguinte, tal como é referido no prefácio:

“Uma primeira abordagem sistemática aos problemas de crescimento educacional nos países membros em desenvolvimento foi feita há dez anos atrás no âmbito do Projeto Regional do Mediterrâneo. Como atividade pioneira no campo da educação, o PRM estimulou medidas políticas significativas e o conseqüente planeamento educativo e investigação nesses países.

Sob condições de uma pressão continuada na procura de serviços educativos num clima de mudança nos processos económicos, sociais e tecnológicos, esses países defrontam agora a necessidade de renovar esforços no desenvolvimento educacional e de empreender reformas drásticas nos seus sistemas educativos. Neste contexto sentiu-se a necessidade de realizar uma análise e avaliação do progresso realizado face aos objetivos definidos nos seus planos de desenvolvimento, bem como uma avaliação das mudanças mais importantes nos seus sistemas educativos durante os anos 70, como base para a sugestão de prioridades políticas para o futuro” (p. 7/8).

Assim, o documento faz uma análise das características gerais das políticas educativas nos países em causa, das perspetivas para a década de 70 e das áreas prioritárias a longo prazo, identificando como principais objetivos de política os seguintes:

- Um rápido crescimento educativo em resposta às aspirações da sociedade e dos indivíduos de melhoria dos níveis de educação;
- A redução das disparidades regionais no acesso à educação;
- A equalização das oportunidades educativas;
- A relação entre educação e o desenvolvimento económico;
- O desenvolvimento e melhoria dos recursos humanos.

Verifica-se pois que os aspetos centrais da agenda da organização na década anterior se mantêm: relação entre educação e desenvolvimento económico e incremento da igualdade de oportunidades mas ganha nova relevância a questão da resposta ao crescimento da procura social da educação e a correspondente necessidade de evitar o aparecimento ou o crescimento de desigualdades regionais por ela provocadas.

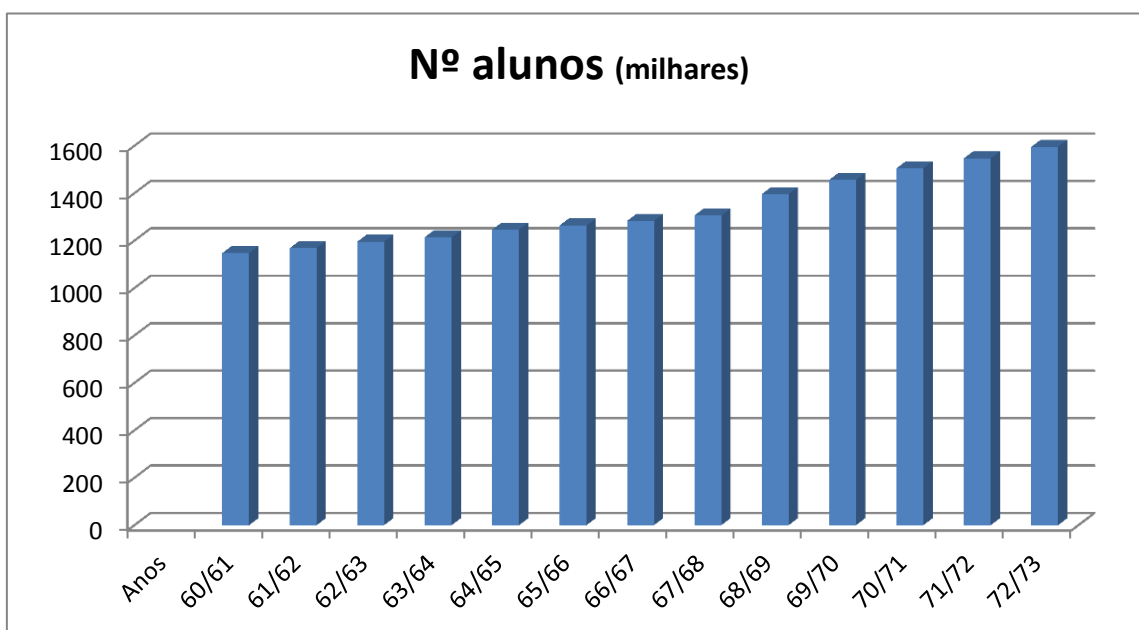
O acesso à escola e a valorização da educação

Para além dos efeitos qualitativos nas políticas, anteriormente referenciados, importará também analisar os impactos quantitativos das mesmas durante o período em

estudo, designadamente na dimensão do acesso, a qual foi identificada como questão central no PRM.

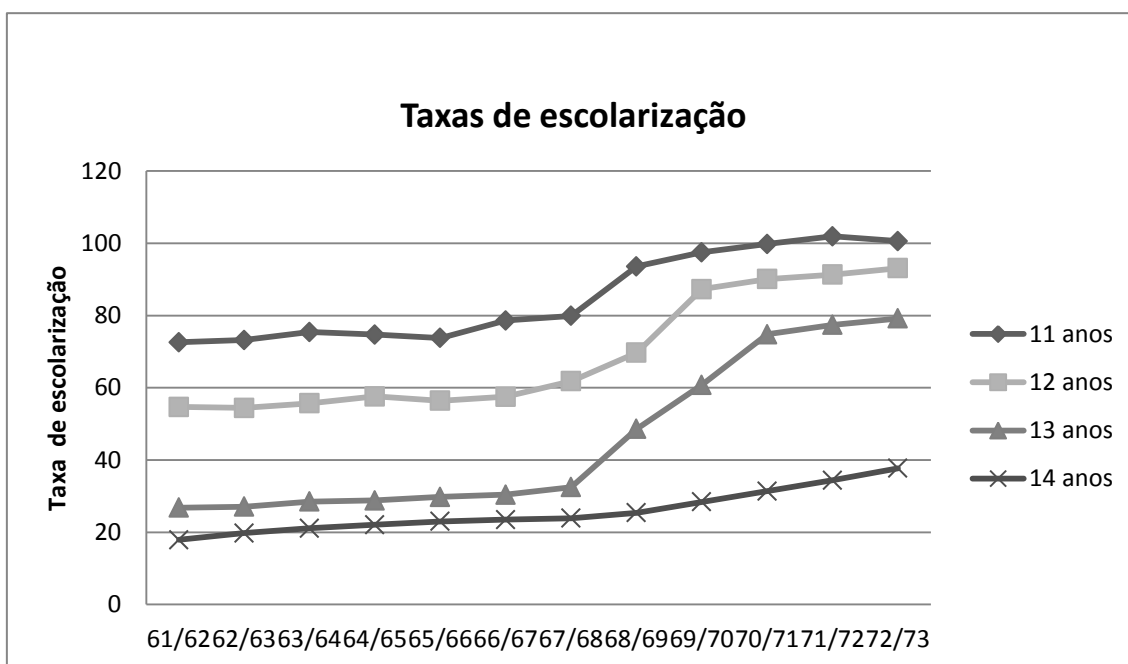
Assim a análise dos alunos matriculados entre 1960/61 e 1972/73 mostra um crescimento de 450 mil alunos (superior a 39%), com um crescimento médio anual superior a 3 % (mais de 35 mil alunos/ano). Mas, analisando o gráfico respetivo, verificamos que apesar do crescimento ter sido permanente, o mesmo mostra duas fases. Assim de 1960/61 até 1967/68 verifica-se um crescimento quase uniforme de cerca de 2% (23 mil alunos/ano). Em 1968/69 ocorre um salto especialmente significativo (6,9% - 90 mil alunos) após o qual o crescimento anual médio passa a ser um pouco superior a 3,5%/ano. Revela-se assim, de forma clara o impacto do prolongamento da escolaridade obrigatória estipulado em 1964.

Figura 1. Evolução do número de alunos 1960/61 – 1972/73 (Fonte: MEIC ,1975)



Analisando a evolução das taxas de escolarização por idades, durante o mesmo período, verificamos o mesmo efeito do prolongamento da escolaridade obrigatória como mostram as taxas relativas às idades de 11 a 14 anos.

Figura 2. Evolução das taxas de escolarização 1961/62 – 1972/73 (Fonte: MEIC,1975)

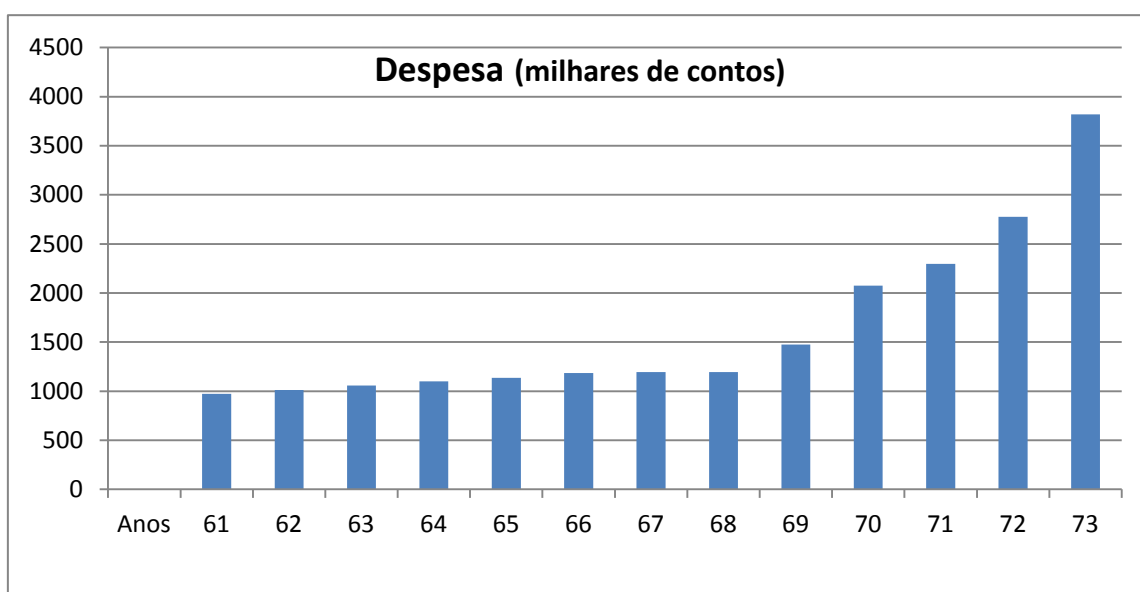


Tais crescimentos tiveram naturalmente consequências nos recursos afetos à educação, cujo orçamento cresce mais de 3,5 vezes entre 1961 e 1973 e cuja subida se torna vertiginosa a partir de 1968/69, ano do impacto do prolongamento da escolaridade obrigatória.

São pois claras, neste período, duas fases no financiamento do sistema de educação. Na primeira fase, até 1968, a despesa com educação cresce muito pouco em valores absolutos. Tal crescimento é aliás inferior ao crescimento do PIB nesse período, que é, em média, de 6,9% ao ano (Rocha, 1984), o que tem como efeito o decréscimo real, em percentagem do PIB, da despesa pública em educação, que passa de mais de 1,4% em 1960 para 1,1% em 1965 (Teodoro, 2001).

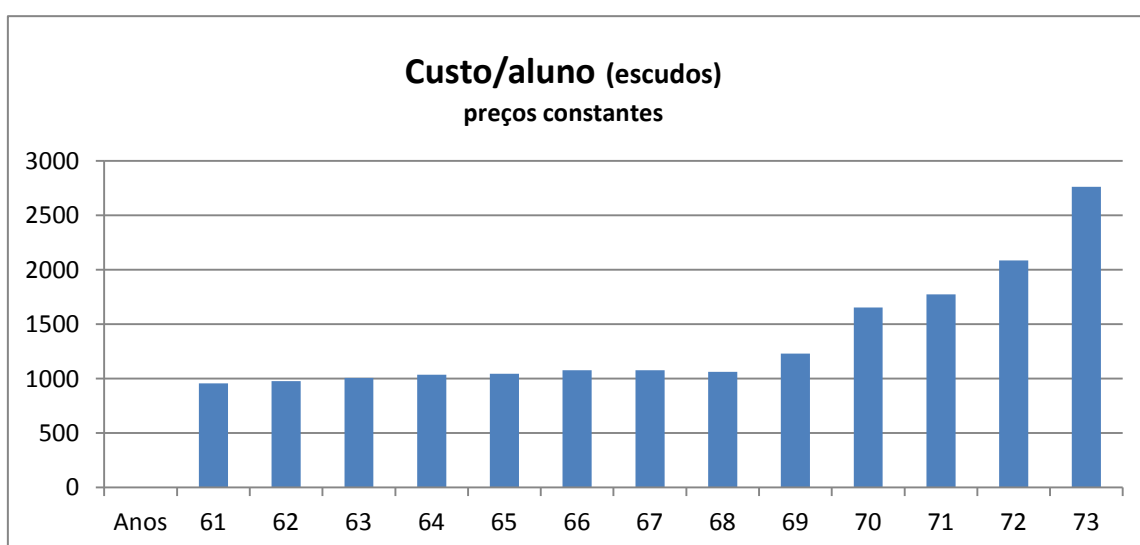
A partir de 1969 porém, como se vê no gráfico, tal situação inverte-se com uma subida vertiginosa que mais do que triplica a despesa em educação.

Figura 3. Evolução da despesa em educação 1961-1973 (Fonte: MEIC, 1975)



A subida da despesa em educação a partir de 1969 coincide com o crescimento do número de alunos derivado do prolongamento da escolaridade obrigatória, como mostram os gráficos anteriores. Verifica-se, no entanto, que os custos com a educação subiram muito mais do que o número de alunos. No período em análise o número total de alunos cresceu cerca de 39% e o orçamento cresceu cerca de 360% a preços correntes e, analisando a evolução dos custos por aluno, a preços constantes, verificamos que o mesmo cresceu 288%.

Figura 4. Evolução dos custos/aluno 1961-1973 (Fonte: MEIC, 1975)



Sendo o crescimento do financiamento por aluno muito superior ao respeitante ao do número de alunos (que é já, por si, muito significativo), forçoso é concluir, que estamos perante uma substancial valorização da educação no quadro das políticas públicas, no início da década de 70, ou seja, no período respeitante à reforma Veiga Simão.

O IV Plano de Fomento

A importância que é dada à política educativa e ao papel da educação no desenvolvimento do país tem expressão concreta e significativa no IV Plano de Fomento. Nos anteriores planos de fomento a educação nunca merecera relevo significativo, tendo-se restringido quase sempre ao desenvolvimento do ensino técnico, sendo as referências a outros aspetos somente pontuais e pouco relevantes, como já referimos anteriormente.

Desde logo o IV Plano refere oito domínios condicionantes das opções do mesmo, sendo o quarto domínio:

“A reforma do sistema de ensino, preparada e iniciada durante o 2º triénio de execução do III Plano, obra da maior envergadura, cuja execução mobilizará vultuosos recursos durante o próximo hexénio, em correspondência a uma prioridade inscrita, também, nos objetivos para este IV Plano de Fomento” (p. 38-39).

Assim a Educação e Cultura constituem o primeiro capítulo do plano e a Formação Profissional o segundo. No âmbito da Educação e Cultura são considerados os seguintes “domínios prioritários” (p. 259):

- Educação básica na formação geral dos portugueses;
- Expansão e diversificação do ensino superior e sua participação no aumento da capacidade de inovação;
- Necessidades de qualificações profissionais dos jovens;
- Assimetrias individuais e sociais no acesso à cultura;
- Promoção da criatividade e difusão cultural.

Tendo em conta as condições reais do país o plano referia a obrigação de uma especial concentração de esforços em “objetivos dominantes” que eram os seguintes (p. 260):

- Expansão da educação básica;
- Expansão e diversificação do ensino superior longo;
- Expansão do ensino superior curto.

Consideravam-se ainda outras áreas e objetivos prioritários a mais longo prazo, a concretizar plenamente no V Plano, pelo que no presente deveriam ter expressão nos dois últimos anos e que eram as seguintes (p.260):

- Generalização da educação pré-escolar;
- Compensação educativa de crianças em idade escolar;
- Lançamento de novos esquemas de formação profissional para jovens;
- Elevação do nível educativo da população adulta.

E ainda os seguintes objetivos decorrentes:

- Reconversão do ensino secundário;
- Promoção da criatividade e difusão cultural.

Valerá a pena, no entanto, analisar as intenções e as metas e objetivos do domínio “A educação básica na formação geral dos portugueses” (p. 261-266) pela sua importância no quadro da análise do presente trabalho.

Assim refere-se como objetivo prioritário deste domínio a “efectiva extensão da escolaridade obrigatória para oito anos”. Este objetivo é acompanhado da redução da idade de ingresso no ensino primário de 7 para 6 anos e previa os seguintes números de alunos no período de vigência do plano:

Quadro 4. Previsões de alunos (IV Plano de Fomento)

	1976/77	1979/80
Ensino primário (1º ao 4º anos)	903.000	740.000
Ensino Preparatório (5º ao 8º anos)	600.000	739.000

Esta situação implicaria necessariamente o recrutamento de 15 mil novos professores para o ensino preparatório até 1979/80 e uma significativa ampliação da rede escolar. Nesta previam-se a implantação e equipamento de 10100 salas para o ensino preparatório e de 640 novas cantinas no ensino básico.

A expansão prevista da escolaridade obrigatória e a criação de um ensino preparatório do 5º ao 8º ano tinham naturalmente consequências significativas no recrutamento mas também na formação dos professores. Assim estava prevista a criação de nove Escolas Normais Superiores para a formação inicial e contínua desses professores bem como a reconversão e formação intensiva de professores do então ensino primário. Por outro lado previa-se o incremento da ação social escolar, incluindo a concessão de bolsas de estudo para a frequência do ensino preparatório, entre outros aspetos.

As questões relativas à “expansão da educação pré-escolar”, bem como a “compensação educativa de crianças em idade escolar” e a “elevação do nível educativo da população adulta” não eram tratadas, curiosamente, no domínio da “educação básica na formação geral dos portugueses”, mas, no domínio das “assimetrias pessoais e sociais no acesso à cultura” (p. 274-279). Tal parece mostrar que aqueles objetivos eram entendidos fundamentalmente como instrumentais do desígnio da melhoria da igualdade de oportunidades, como aliás é referido logo no parágrafo inicial:

“Uma política de fomento cultural e educativo que se deseje apoiada no princípio da igualdade de oportunidades e que vise a valorização dos recursos humanos terá que atender quer às desigualdades e deficiências que resultam da diferenciação socioeconómica e cultural dos diversos estratos da população, quer ao seu nível educativo”.

Na educação pré-escolar prevê-se atingir 15% de taxa de envolvimento, para o que se propõe a criação de oito cursos do magistério infantil visando a formação de 1150 educadoras até 1979. No respeitante à compensação educativa o plano centra-se em dois aspetos: “crianças com dificuldades escolares e crianças deficientes”. Assim para o primeiro caso prevê-se a expansão de salas para atividades de apoio pedagógico e criação de classes de recuperação abrangendo cerca de 100 mil crianças. No segundo caso prevê-se a integração de deficientes sensoriais, motores e de crianças com deficiências intelectuais ligeiras em classes normais. É também prevista a realização de “rastreios sócio-psico-pedagógicos e a criação de gabinetes psico-médico-pedagógicos”.

Para além disso é prevista a formação de “400 agentes especializados para orientação de classes de crianças com deficiências médias”, pelos Institutos Superiores de Educação Especial de Lisboa e do Porto (a criar) e a reciclagem de 6000 professores do ensino primário para “orientação de classes de recuperação de crianças com dificuldades escolares”.

Quanto á elevação do nível educativo da população adulta é fixada a meta de redução do analfabetismo para 5% em 1980 (esta meta só veio a ser atingida em 2011, conforme os resultados do respetivo censo recentemente divulgados!). Para tal o plano prevê que sejam abrangidas cerca de 600 mil pessoas em cursos de alfabetização, formação cultural e formação profissional, bem como o alargamento dos cursos noturnos de educação recorrente e o lançamento do ensino à distância e ainda a expansão dos subsídios às entidades privadas para esse efeito.

Também a reconversão do ensino secundário merece referência no plano (p. 279-281). O aspeto principal a reter é o aparente abandono da dicotomia ensino liceal / ensino técnico que dominou a política educativa relativa ao ensino secundário das décadas anteriores, dado que, com a extensão da escolaridade obrigatória, a lei de reforma impunha um novo modelo de ensino secundário. Desse modelo ressalta a criação de escolas secundárias unificadas polivalentes, que ministravam quer os cursos liceais, quer os cursos técnicos, as quais deveriam albergar 195.700 alunos em 1976/77 e 274 mil em 1979/80. Para tal previa-se a instalação e apetrechamento de 50 novos estabelecimentos, o acesso ao estágio pedagógico de 6 mil professores e a concessão de bolsas de estudo a 160 mil alunos.

Pelo que foi referido pode pois constatar-se que o IV Plano de Fomento, ao contrário dos anteriores, colocava a educação num plano prioritário das políticas públicas, inserindo um largo e diverso conjunto de objetivos e medidas resultantes diretamente, na sua maioria, da reforma Veiga Simão e que se fundavam nas ideias do capital humano e da igualdade de oportunidades difundidas pela OCDE.

Conclusões

Condições e instrumentos

O período de 1960 a 1973 constituiu para Portugal, no campo da educação, um período de conceção de grandes transformações, designadamente nos aspetos da

melhoria da igualdade de oportunidades no acesso à escola. O ano de 1960 iniciou-se ainda sem 4 anos de escolaridade obrigatória para as mulheres e 1973 iniciou-se com a aplicação experimental da escolaridade obrigatória de 8 anos.

No final dos anos 50, em termos internos, o regime político português não era favorável ao desenvolvimento da educação nem como um direito social nem como elemento ou instrumento do desenvolvimento económico ou da mobilidade social. No plano externo, no entanto as condições eram completamente inversas. A difusão e aceitação generalizada da teoria do capital humano tinha uma enorme influência na definição e implementação das políticas públicas quer do ponto de vista económico, quer educativo. Neste contexto nasce a OCDE, resultante da OECE, fortemente influenciada pelas teorias do capital humano e portanto, com uma agenda em que a política educativa desempenha um importante papel no contexto de uma política de crescimento e desenvolvimento económico.

Em Portugal, após uma primeira recusa de entrada no Plano Marshall, o regime vem a aderir ao mesmo. O crescimento económico acelera fortemente. De 1960 a 1973 Portugal tem um crescimento anual médio do PIB de 6,9%, ou seja acima da média da própria OCDE cujo crescimento médio para o período é de 5%, sendo tais valores de 6,9% e de 3,9%, respetivamente, no PIB *per capita* (Rocha, 1984) (tal é facilmente compreensível se tivermos em conta que em valores absolutos, a preços e taxas constantes, o PIB per capita português era em 1960 de 710 dólares e o da OCDE de 3353, ou, 2827 se considerarmos só os países europeus da organização).

Tais condições pressionam a introdução de uma agenda e uma dinâmica desenvolvimentista à semelhança do que acontecia nos outros países europeus. Numa tentativa de aproximação aos tempos, Salazar nomeia um ministro da educação, Leite Pinto, que sendo defensor dos princípios fundamentais do regime, estava, no entanto, devido à sua formação tecnológica e à sua experiência nesse campo, mais próximo da visão desenvolvimentista que se impunha na Europa.

Leite Pinto identifica-se assim com a visão da OECE/OCDE e, tendo em conta as características contrárias dominantes na governação do país, conclui pela necessidade de obter o apoio da mesma para introduzir na agenda política portuguesa as principais ideias da organização quanto à educação: melhorar a igualdade de oportunidades, ou seja alargar o acesso e a duração da escolaridade e adequar a educação às necessidades

do desenvolvimento económico, isto é, formar especialistas, técnicos e operários necessários ao crescente desenvolvimento tecnológico.

O pedido de colaboração de Leite Pinto pode hoje considerar-se, para a OCDE, ter caído como “sopa no mel”. A organização já fazia exames regulares às políticas dos países, mas, não possuía ainda instrumentos que lhe permitissem interferir na condução das políticas ao longo dos vários passos das mesmas e portanto a difusão e coordenação de uma agenda comum nos países membros. A proposta portuguesa constituía, sem dúvida, uma grande oportunidade para criar mecanismos para tal objetivo. Daí que se compreenda a imediata proposta de alargamento aos restantes países da corda mediterrânica e que tinham uma situação semelhante à portuguesa. E também tal nos permite compreender melhor porque, como diz Papadopoulos (1994), nunca, nos anais da OCDE, qualquer projeto tenha beneficiado de um apoio quer político, quer financeiro, quer intelectual e de uma atenção tão crítica como o Projeto Regional do Mediterrâneo.

Sacuntala de Miranda veio mesmo a considerar que a política pública de educação era de tal forma influenciada pela OCDE que afirma existir uma ideologia subjacente a tal política, que designa por “*ocdeísmo*”, concluindo que:

“Parece não haver dúvida de que a introdução do ‘ocdeísmo’ em Portugal deriva, por um lado, de pressões directas da OCDE, cuja influência começa a fazer sentir-se ao nível do Ministério da Educação a partir do ministério de Leite Pinto e, por outro, das próprias tensões políticas internas em parte derivadas das potencialidades do desenvolvimento económico do país” (Miranda, 1978: 321).

Fernandes (2006: 227) refere mesmo que “o papel activo representado por esse organismo (OCDE) por meio da proposta do Projecto Regional do Mediterrâneo assinalam o começo da desagregação da escola salazarista”.

O PRM constituiu pois o mecanismo principal de influência da OCDE na educação portuguesa no período em análise. Desde logo com o seu objetivo mais visível e que era o da produção de dados sobre o sistema escolar português. A produção e sistematização de tais dados permitiram pôr à vista as enormes debilidades da educação portuguesa nos aspetos essenciais da agenda internacional: acesso à escola, produtividade e eficiência escolar (sucesso) e adequação ao desenvolvimento económico. Mas, o PRM, aparentemente definido como um instrumento de produção de dados, incluiu, na verdade, uma profunda avaliação de políticas e a produção de ideias, estabelecendo o início de uma forma de atuação da OCDE que se prolongou pelos

cinquenta anos seguintes e ainda hoje se insere no modelo de ação da organização no quadro da difusão e transferência das políticas públicas de educação (Martens e Jacobi, 2010).

“A influência da OCDE, com a abertura de contactos a nível internacional que implicou, foi decisiva para a alteração da política educativa portuguesa” (Miranda, 1981, p. 27). Na verdade, as referências à colaboração da ou com a OCDE passam a estar presentes em diversos documentos de política, desde logo, nos próprios Planos de Fomento, quer no respeitante ao alargamento da escolaridade obrigatória, quer da rede escolar, quer no respeitante à formação de professores, à renovação de programas escolares e diversos outros aspetos da política educativa.

Na reforma Veiga Simão, a segunda e grande vaga de mudanças na política de educação, na sequência do PRM, a colaboração da OCDE está bem presente, como vimos atrás. Desde logo na própria reestruturação dos serviços do ministério da educação, mas em todo o desenvolvimento e acompanhamento da reforma.

A influência da OCDE na política pública de educação portuguesa nesta fase é pois inequívoca e atinge grande extensão no tempo, nos mecanismos e nos efeitos. Miranda (1981: 35) refere mesmo que:

“A reforma Veiga Simão apresentada à opinião pública em 1970 não foi mais que o culminar duma série de medidas que tinham por finalidade elevar os níveis médios de educação em Portugal, em primeiro lugar como resultado das pressões externas surgidas com a OCDE e seguidamente como resposta à expansão económica do país”.

Efeitos nas políticas

Com o PRM deu-se uma mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal. O PRM foi o instrumento utilizado para pôr em causa os resultados atingidos pelas políticas prosseguidas pelo Estado Novo e, através deles, as orientações enquadradoras dessas mesmas políticas. Com o PRM o regime foi confrontado com as novas orientações enquadradoras da política educativa, adotadas pela OCDE e em difusão generalizada na Europa, baseadas nas teorias do capital humano, centradas nas relações da educação com o desenvolvimento económico e na promoção da igualdade de oportunidades e conduzindo a uma enorme expansão dos sistemas educativos e a uma democratização do acesso aos níveis de ensino pós-primários.

A influência da OCDE em Portugal, na fase em análise iniciada com o PRM, teve grandes efeitos nas políticas públicas de educação, de 1960 a 1973, quer ao nível das mudanças ocorridas, quer ao nível da convergência de Portugal com os outros países membros, quer ao nível da coordenação das próprias políticas. “A aposta na convergência da política educativa do país com as políticas das democracias ocidentais era clara” (Simão, 2010).

O PRM constituiu, assim, uma grande proposta de democratização da educação portuguesa, cujo impacto na definição das políticas demorou cerca de uma década a concretizar-se tendo a sua expressão mais significativa com a reforma Veiga Simão, cuja implementação veio a ser muito condicionada pelas vicissitudes históricas devidas à natureza do regime político e à respetiva mudança.

Nas mudanças ocorridas nas políticas de educação salientamos como mais importantes e significativas as respeitantes à melhoria da igualdade de oportunidades no acesso, com o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro para seis anos, depois para oito anos, com a criação de um ciclo preparatório do ensino secundário, comum às duas vias de ensino então existentes (liceal e técnica) e portanto o postergamento no tempo da seleção dos alunos para cada percurso, afastando alguns anos (que seriam quatro com a reforma Veiga Simão) a precocidade da mesma.

Tais mudanças tiveram como consequência um salto significativo no número de alunos no sistema escolar e um crescimento nas taxas de escolarização, designadamente entre os 11 e os 14 anos.

Mas também na valorização da educação no âmbito das políticas públicas se operou uma alteração significativa neste período, designadamente na parte final do mesmo, correspondente ao período da reforma Veiga Simão, tendo o financiamento público quase triplicado, a preços constantes. A posição central e prioritária da política educativa no IV Plano de Fomento, ao contrário da posição meramente residual nos planos anteriores, constitui um indicador inequívoco e muito significativo do efeito de valorização da mesma no âmbito das políticas públicas.

É hoje claro também que o PRM e a intervenção da OCDE iniciaram um processo de convergência nas políticas públicas de educação. Tal processo teve lugar, desde logo, ao nível das ideias, com a adoção das teorias e dos princípios orientadores difundidos pela OCDE. Desses destacamos a melhoria da igualdade de oportunidades na educação, porque foi o que teve consequências mais profundas nas políticas em

Portugal e passou a ser uma constante presente na construção, implementação, análise e discussão das mesmas nos cinquenta anos seguintes (Lemos, 2013). Mas tal convergência ocorreu também ao nível dos processos, com diversas medidas das quais salientamos o alargamento da escolaridade obrigatória e a adoção do planeamento educativo na construção das políticas, mas podendo referir-se ainda diversas outras como a institucionalização da ação social escolar.

Com o PRM dá-se pois uma mudança de paradigma e inicia-se o período de democratização da educação portuguesa que irá prolongar-se por cerca de cinquenta anos e no qual a OCDE terá significativa influência. Pires (2000: 19) refere mesmo, num texto escrito em 1996 sobre a construção e desenvolvimento da lei de bases do sistema educativo aprovada em 1986: “a reforma educacional, em que hoje nos vemos envolvidos, verdadeiramente começou nos idos meados dos anos sessenta, por pressões externas; tempo de euforia, de inovação e mudanças em tantos outros domínios sociais”.

Fontes e Referências bibliográficas

- Câmara Corporativa (1973), Parecer nº 50/X, *Diário das Sessões*, nº 238, 2º suplemento, 17 março de 1973.
- Campos, Ana (2011), *Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português*, comunicação apresentada ao Encontro APHES, Faculdade de Economia, 18 e 19 de Novembro 2011, Coimbra.
- Carvalho, Rómulo de (1985,2000), *História do ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catarino, Acácio (1968), “A apreciação técnica na OCDE do Projecto Regional do Mediterrâneo”, *Análise Social*, VII, 25-26, pp. 175-182.
- Fernandes, Rogério (2006), “A reforma que teria sido e a reforma que foi. De 24 de Abril de 74 à Revolução dos cravos”, *Estudos do Século XX*, 6, pp. 225-238.
- Field, Simon, Malgorzata Kuczera e Beatriz Pont (2007), *No more failures – Ten steps to equity in education*, Paris: OECD.
- Grácio, Rui (1985), “Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80”, em J. Evangelista Loureiro (coord.), *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- Grácio, Rui (1986), *Política educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 a 1983*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Hollister, R. (1967), *Évaluation technique de la première phase du Projet Régional Méditerranéen*. Paris, OCDE.
- Lemos, Valter (2013), “Políticas públicas de educação – equidade e sucesso escolar”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, pp. 151-169.
- Martens, Kerstin e Anja Jakobi (2010), “The OECD as an actor in international politics”, em Kerstin Martens e Anja Jakobi, *Mechanisms of OECD governance: international incentives for national policy making?*, pp. 1-25, Oxford: Oxford University Press.
- Martins, C. Alves (1968), “Alguns aspectos do ensino em Portugal”, *Análise Social*, VI, 20-21, pp. 43-56.
- Ministério da Educação e da Investigação Científica – Secretaria-Geral (1975), *Evolução do Sistema de Ensino – 1960/61 a 1973/74*, Lisboa, Ministério da Educação e da Investigação Científica.
- Ministério da Educação, Investigação e Cultura (1976), *Reestruturação do ensino secundário. Lançamento do 8º ano de escolaridade*, Lisboa, MEIC.
- Ministério da Educação Nacional – Gabinete de Planeamento e Acção Educativa (1966), *Trabalhos preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*, vol. 1, Lisboa, MEN –GEPAE.
- Miranda, Sacuntala de (1978), “Portugal e a OCDE. Expansão económica e planificação educativa” *Vértice*, XXXVIV, Maio/Junho, pp. 317-333.
- Miranda, Sacuntala de (1981), “Portugal e o ocdéismo”, *Análise Psicológica*, 2, (1), pp. 25-38.
- Observador (1973), Fogo sobre a reforma do ensino superior, *Observador*, nº 111, 30 de Março de 1973, pp. 21- 26.

- OCDE (1965), *Le Projet Régional Méditerranéen: Six pays en quête d'un plan. Récite d'une expérience*, Paris, OCDE.
- OCDE (1966), *Le Projet Régional Méditerranéen – Portugal*, Paris, OCDE
- OECD (1976), *Decision-making in educational systems; the experience in three OECD countries*, Paris, OECD.
- OECD (1980), *Educational Planning: an historical overview of OECD work*, Paris, OECD.
- Papadopoulos, George (1994), *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*, Paris, OCDE
- Pinto, F. Leite (1963), *A Educação no espaço português*, Lisboa: Editorial Inquérito.
- Pinto, F. Leite (1966), *Da instrução pública à educação nacional*, Lisboa, Edições Panorama.
- Pires, Eurico Lemos (2000), “*Nos meandros do labirinto escolar*”, Oeiras, Celta Editora
- Portugal – Presidência do Conselho (1953), *I Plano de Fomento*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Portugal – Presidência do Conselho (1959), *II Plano de Fomento*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Portugal – Presidência do Conselho (1964), *Plano Intercalar de Fomento para 1965-1967*, vol. I. Lisboa, Imprensa Nacional.
- Portugal – Presidência do Conselho (1974), *IV Plano de Fomento*, Lisboa, Imprensa Nacional.
- Projecto Regional do Mediterrâneo (1963), *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950 - 1959)*, Lisboa, Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Projecto Regional do Mediterrâneo (1964), *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*, Lisboa, Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- Rocha, Edgar (1984), “Crescimento económico em Portugal nos anos 1960-73: alteração estrutural e ajustamento da oferta à procura de trabalho”, *Análise Social*, XX (84), pp. 621-644.
- Rollo, Fernanda (1994), *Portugal e o Plano Marshall*. Lisboa, Editorial Estampa
- Rosas, Fernando e José Brandão de Brito (coord.) (1996), *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. 1, Lisboa, Círculo de Leitores
- Sampaio, José Salvado (1980), *Portugal - A educação em números*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Schultz, Theodore (1961), “Investment in human capital”, *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.
- Simão, J. Veiga (1970), “A educação deve, mais do que nunca, assentar em bases profundamente humanas e livres”, *Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento*, 2, (3), 9-13.
- Simão, J. Veiga (1972), *Uma revolução pacífica*, Lisboa, Ministério da Educação Nacional.
- Simão, J. Veiga (1973), *Democratização do ensino – Sonho de ontem, lei de hoje, força de amanhã*, Lisboa, Ministério da Educação Nacional
- Simão, J. Veiga (2008), *Educação em Mudança*. Comunicação apresentada ao Ciclo de Debates “Tempos de Transição: a política educacional, social e da saúde”, Lisboa, 23 de Outubro de 2008.
- Simão, J. Veiga (2010), “A Reforma educativa dos anos 70 e o ensino técnico-profissional”, *Revista AIPInformação*, Maio 2010.
- Simão, J. Veiga (2010), “Evolução da escolaridade obrigatória – Reforma educativa dos anos 70”, *Revista AIPInformação*, Março 2010.

- Stoer, Stephen (1983), “A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista?” *Análise Social*, XIX (77, 78, 79), pp. 793-822.
- Teodoro, António (2000), “O fim do isolacionismo. Da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projecto Regional do Mediterrâneo”, *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 3, pp. 48-54.
- Teodoro, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*, Porto, Edições Afrontamento.
- Van Gendt, Rien (1973), *Implementação da Reforma Educativa Portuguesa até 1980 – Identificação dos problemas principais*, Programa de Assistência Técnica para Portugal – Projeto n.º (73) 13, Paris, OCDE-CERI.

Legislação e documentos normativos

- Lei n.º 5/73 de 25 de Julho (bases da reforma do sistema educativo)
- Decreto-lei n.º 38968 de 27 de Outubro de 1952 (cria o Plano de Educação Popular)
- Decreto-lei 40964 de 31 de Dezembro de 1956 (alarga a escolaridade obrigatória para os rapazes para 4 anos)
- Decreto-lei n.º 42994 de 28 de Maio de 1960 (alarga a escolaridade obrigatória de 4 anos às raparigas)
- Decreto-lei n.º 45910 de 9 de Julho de 1964 (alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos)
- Decreto-Lei n.º 46136, de 31 de Dezembro de 1964 (criação da Telescola)
- Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de Janeiro de 1967 (criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário)
- Decreto-lei n.º 46156 de 16 de Janeiro de 1965 (criação do GEPAE)
- Decreto-lei n.º 48572 de 9 de Setembro de 1968 (Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário)
- Decreto-lei n.º 178/71 de 30 de Abril (criação do Instituto de Ação Social Escolar)
- Decreto-lei n.º 402/73 de 11 de Agosto (criação das Escolas Normais Superiores e dos Institutos Politécnicos)
- Decreto-lei n.º 524/73 de 13 de Outubro (gratuidade da escolaridade obrigatória de oito anos)
- Portaria n.º 23217 de 10 de Fevereiro de 1968 (Criação na Telescola dos cursos de professores do ensino preparatório)
- Circular 12/75 de 1 de Setembro do Ministério da Educação (determina que o 7.º ano de escolaridade já não constitui escolaridade obrigatória)