

Revista Lusófona
de **Educação**

recensão



Grilo, E. M. (2024). Educação e Liberdade. A primavera de Veiga Simão, os desmandos do PREC e a renovação de Sottomayor Cardia. Clube do Autor

Almerindo Janela Afonso

Introdução

Se o leitor ou leitora não tem tolerância a obras pesadas, rebuscadas e exaustivas, sentir-se-á, deste ponto de vista, perante uma leitura que flui de forma natural, sem sofreguidão para chegar ao fim e sem qualquer dificuldade interpretativa. *Educação e Liberdade. A primavera de Veiga Simão, os desmandos do PREC e a renovação de Sottomayor Cardia* é uma obra de cariz mais descritivo do que analítico, sem floreios linguísticos e com uma escrita direta, capaz de chegar ao grande público com interesse ou curiosidade nas questões da educação, sobretudo naquelas que se situaram no período 1970-1978, em três momentos diferentes, sinalizados no subtítulo. Começo já com duas ou três minúcias. As gralhas são poucas, mas a cor escura da capa não é nada atrativa e é até bastante estranha se conjugarmos o título e o subtítulo com as respetivas imagens: se, afinal, a “primavera” era de Veiga Simão, porquê a foto de Caetano?

Entusiasmado com a chamada *primavera marcelista* no seu regresso de Londres, Marçal Grilo, logo nas páginas iniciais, sublinha “a ação desenvolvida na área do chamado Estado social” por um governo chefiado por M. Caetano que “foi [...] um fervoroso adepto de regimes autoritários” (p. 23). O tempo do verbo parece-me exagerado pelo pretérito, mas pode ser entendido como consonante com o entusiasmo da dita *primavera*. Que o regime possa ser classificado como regime autoritário também é relativamente comum, sobretudo entre os que seguem a tipologia proposta por alguns cientistas políticos, como é o caso de Juan Linz. Isso, apesar de tudo, está longe de ser consensual. Tal como não é consensual considerar que houve um Estado Social no período não democrático. Talvez, apenas, o “esboço de um estado social em versão corporativa” (Trindade, 2016). Seja como for, a expressão Estado Social, que hoje é usada de forma genérica por autores de diferentes orientações político-ideológicas (Carmo & Barata, 2014), foi de facto adotada no período não democrático e autoritário – questão, aliás, que, de forma bastante crítica, não passou despercebida, por exemplo, numa das obras do historiador Luís Reis Torgal (Torgal, 2013).

Isto pode ser entendido como um pormenor discutível, mas, neste caso como noutros, a ausência de problematização teórico-conceitual faz sobressair algumas afirmações simples (não estou a dizer simplistas) sobre acontecimentos vários – e alguns bastante mais densos e complexos do que parece. De qualquer modo, é

certamente intencional a opção do autor ao não fazer qualquer ressalva ou observação que pudesse deslizar para um texto mais académico, antes reforçando a opção por uma escrita ao correr da pena, impressionista, preferindo sempre o registo factual e a evocação de memórias e episódios que considera significativos, por boas e más razões, com uma fluidez tendencialmente autobiográfica.

Sem querer com isso pôr em causa o essencial, parece-me, no entanto, que há passagens pouco buriladas ou que contêm alguma imprecisão, como, por exemplo, quando se escreve que alguns setores sociais menos familiarizados com a importância da educação eram os que atribuíam prioridade à educação. A escolha de Veiga Simão traduziria, segundo o autor, o “objetivo de trazer para a escola aquelas camadas da população que estavam menos familiarizadas com a importância que a educação e a formação poderiam ter para os seus filhos” (p. 24), e assim “satisfazer as necessidades que resultavam da prioridade atribuída ao acesso à educação por parte de camadas mais desfavorecidas da população” (p. 40). Numa sociedade em que a mobilidade social ascendente estava intencionalmente cerceada, e na qual existiam altos índices de analfabetismo, teria Veiga Simão o condão de inverter os destinos das classes populares, largamente confirmados pela correlação negativa entre a posse de escasso capital social e a procura da educação escolar? A obsessão, pelo menos discursiva, indicava uma espécie de crença incontida nessa prioridade de educação do povo. Como conclui Licínio Lima, a reforma de Veiga Simão foi permeada por três lógicas que se mesclaram (“elitista, desenvolvimentista, e educação e mobilização do povo”), e é nesta última que está mais presente e “exacerbada” “uma conceção positivista e voluntarista de educação” (Lima, 2024).

Não sou historiador, nem estudioso do Estado Novo, mas como leitor atento percebo que o trabalho de Veiga Simão, independentemente da sua reconhecida capacidade de trabalho e determinação, não seria possível sem um contexto (parlamentar) minimamente permissivo ao debate, ainda temperado com alguma tolerância marcelista, e pouco consonante, aliás, com o unanimismo autoritariamente imposto e fiscalizado pelo antigo regime, antes da dita (e breve) *primavera*.

O debate que é enfatizado refere-se à proposta do que viria a ser a Lei nº 5/73, que definiu as bases da reforma do sistema educativo (já realmente em curso), mais conhecida como reforma Veiga Simão. Nas palavras de Marçal Grilo, “Tratou-se de um debate em que estiveram em confronto posições muito antagónicas, que mostram bem como o regime se digladiava internamente com problemas de fundo quanto ao modelo de sociedade que se pretendia criar” (p. 57). Com a referida tolerância marcelista, diz o autor, Veiga Simão forçou uma brecha para iniciar “um caminho conducente a uma certa democratização do sistema educativo” (p. 34). Não foi uma escolha muito fácil porque, por um lado, havia obstáculos da parte das “forças retrógradas do regime vigente” e, por outro, porque também existia “desconfiança das

forças e dos agentes reformistas, para quem a democratização e o acesso à educação e à cultura teria de ser antecedido pela democratização do próprio regime político” (p.58). Marçal Grilo, no entanto, não explora esta tensão, nem esta desconfiança, parecendo achar que o voluntarismo de Veiga Simão bastaria, não fosse a guerra colonial, para “uma mudança tranquila em que ele acreditava” para levar em frente as suas propostas. É claro que uma outra elucidação deste debate e das propostas de Veiga Simão não dispensa uma análise académica mais sustentada, nomeadamente em fontes primárias (a este propósito, por exemplo, Lima, 2024).

Um outro aspeto que chama a atenção é a crítica ao regime do Estado Novo – crítica que, evidentemente, está presente, mas que também é, com uma ou outra exceção, bastante suave. Já as passagens laudatórias a Veiga Simão são várias e reiterativas, e tocam em assuntos diferentes. Segundo o autor, Veiga Simão “era um estratega e um pensador” (p. 26) que logo no início do seu mandato “teve de resolver a questão herdada da crise de 1969 na Universidade de Coimbra” (p. 31). O episódio, que é brevemente referido no livro, diz respeito ao confronto dos estudantes com o regime, no qual fora visado o próprio Presidente da República, e que teve Alberto Martins como um dos principais protagonistas. O que a este propósito não se percebe é a razão pela qual o autor teve necessidade de adjetivar como “humilde” a atitude de Alberto Martins, ao “pedir benevolência ao Sr. Presidente da República” (p. 32). Essa atitude, dada a conjuntura de repressão, não poderia, antes, ter sido caracterizada como de mera sobrevivência? Aliás, as palavras de Alberto Martins, transcritas nesta mesma página, não sugerem nenhuma deferência em relação às diferentes entidades do regime que lhe iriam instaurar diversos processos. São palavras que apenas reconhecem como “clarividente” o gesto de Veiga Simão. Pelo contrário, como demonstram os acontecimentos posteriores, a crise estava longe de ter sido resolvida, embora possa ter sido atenuada conjunturalmente – e a atitude de Veiga Simão não foi sempre a mesma em relação à contestação estudantil, que, entretanto, se radicalizou, deslocando “o cerne das suas reivindicações do plano académico para o plano do *antifascismo*, do *anticapitalismo* e do *anticolonialismo*[...]. Espelho dessa situação foi o despacho confidencial que Veiga Simão assinou em 21 de Janeiro de 1971 com instruções muito claras e duras para as autoridades académicas” (Teodoro, 2001, pp. 289).

Um outro aspeto que me chamou a atenção foi verificar como é que alguém que esteve ligado à educação durante anos, e com responsabilidades várias, incluindo ministeriais, não tenha uma visão mais consistente sobre o que foi o modelo integrado de formação de professores e, em breves passagens, para defender a prevalência das componentes relativas às áreas disciplinares de lecionação dos futuros professores, oscile nas designações: componente científica, área científica, componente de ciências da educação, componente pedagógica, pedagogia e ciências da

educação, pedagogia e didática (pp.62-63). Que se defenda uma acentuação nas áreas ou disciplinas da especialidade, que os futuros professores vão lecionar, não carece de grande discussão; que se desvalorize (ou pareça desvalorizar) as componentes das ciências da educação, é mais discutível e incompreensível, vindo de quem vem. São posições pouco claras como esta que podem originar efeitos perversos, sobretudo quando se considera o estatuto do locutor. Estranho é, tanto mais que Marçal Grilo se lamenta de não ter tido na sua formação, no Instituto Superior Técnico, “designadamente a Sociologia, a História, a Filosofia e a Antropologia” (p. 118). Não creio, por isso, que partilhe totalmente das críticas ao que Nuno Crato chamou de *eduquês* – críticas, aliás, reatualizadas num recente livrinho em defesa do conhecimento científico e da avaliação standardizada (que, aliás, vale a pena ler) e onde este, também antigo Ministro da Educação, não perde oportunidade de atacar “meio mundo de áreas que se reclamam de ciências da educação, mas que pouco têm de científico, muito de especulativo e demasiado de ideológico” (Crato, 2024, pp. 117).

Talvez por viés profissional, os capítulos que gostei particularmente de ler debruçam-se sobre o ensino superior, os saneamentos e a referência a um conjunto de personalidades da academia, algumas das quais, passado o período revolucionário, voltaram a ter visibilidade pública já em plena *normalização*. No capítulo 4 retomam-se algumas observações sobre a forma como Veiga Simão lidou com a crise estudantil, nomeadamente o *mea culpa* que faz sobre a introdução dos vigilantes (vulgo «gorilas») nas universidades. Numa das poucas passagens mais críticas, escreve Marçal Grilo: “Como o próprio Veiga Simão reconhece, esta iniciativa acabou por constituir um erro. Um erro a que, no entanto, alguns atribuem um significado manifestamente excessivo, mas que não pode deixar de ser referido e assinalado [...]” (p. 85). Curiosamente, lidar com os estudantes, desde que não estivessem “interessados apenas na ação política de destruição do regime” terá sido, segundo o autor, uma qualidade que admirava em alguns professores universitários, entre os quais Afonso Queiró e Marcelo Caetano – “dois académicos com um percurso vinicamente marcado pela sua incondicional adesão ao Estado Novo, mas com provas dadas de solidariedade com os seus estudantes e assistentes [...]” (p. 95).

Segundo Marçal Grilo, o PREC, caracterizado como “o processo em que diversas forças políticas cometeram os maiores desvarios e as maiores loucuras” (p.129), foi o tempo “da aceleração do basismo, da democracia direta, da autogestão... de obediência ao radicalismo das ideologias dos diferentes movimentos de cariz comunista ou mesmo de extrema-esquerda” (p. 137). No que diz respeito à educação, o cenário que descreve é o pior possível: “A indisciplina instalou-se em praticamente todas as escolas e a falta de autoridade era evidente; ninguém respeitava as hierarquias existentes, e os revolucionários tomaram conta dos órgãos de gestão, introduzindo um

sem-número de práticas improvisadas e sem qualquer racionalidade, denominadas como «gestão democrática» (p.137). Não há nesta descrição lugar a exceções, a exercícios de boa autonomia, a atores transfugas... nada se aproveita neste período, salvo meia dúzia de personagens, porque muitos outros não terão passado de ex-revolucionários, oportunisticamente convertidos às novas realidades – e em relação aos quais “a atitude que tenho é a de não conseguir nem ver nem ouvir certas pessoas como gente credível e responsável” (p. 140). Não entro no mérito biográfico das personagens, interessam-me apenas as leituras que o autor faz sobre os acontecimentos. E nestas, como noutras passagens do livro, algumas generalizações parecem-me excessivas, e talvez até injustas, porque a receção e a apropriação da Revolução não foram homogêneas, e nem tudo aconteceu da mesma forma, nem com as mesmas motivações. Quando não há ressalvas, quando se usam conceitos descontextualizados (democracia direta, gestão democrática, autogestão...), o que sobressai é o enviesamento político-ideológico conservador do autor, incomodado com as energias utopias que abril permitiu (dizendo-se parte da “voz da moderação”, antes de se tornar “puro independente”, p.138-139).

Sempre tive uma curiosidade sociológica particular para tentar compreender a relação entre as mudanças sociais (políticas, económicas, culturais...) e as mudanças na avaliação em educação (para uma reflexão sobre a avaliação no período revolucionário ver Afonso, 2024). No regime ditatorial, a natureza do Estado e a função dos exames mantiveram uma imbricação muito forte e duradoura (sinalizada, aliás, em vários autores), sendo por isso de esperar que as mudanças decorrentes do *período revolucionário* tivessem uma repercussão imediata na abolição desses dispositivos e instrumentos de classificação e certificação. Surpreendente teria sido se nada disso tivesse acontecido. No entanto, para o autor, essa reviravolta não apenas pareceu inesperada, como foi merecedora das críticas mais contundentes. Afinal, a abolição dos exames e de outras formas de avaliação dos estudantes acabou por induzir soluções “falaciosas”, “perversas e inaceitáveis”, levando muitos, “que hoje se manifestam com posições de grande exigência”, a beneficiarem dessa situação (p. 142). Marçal Grilo não poupa na adjetivação, dá testemunho da sua ação como professor que não faz concessões e até fala da sua participação apaziguadora noutras iniciativas. Para fechar o assunto do PREC, não que não tenha havido excessos e mesmo situações precipitadas que geraram incertezas, ambiguidade e injustiças, mas, mais uma vez, nem tudo cabe nos epítetos utilizados, e o que sobressai, em traços largos, da posição do autor, é que, pelo menos neste período, com exceção do serviço cívico (bastante elogiado), do alargamento da rede de escolas do ensino secundário, de algumas mudanças no ensino não superior e de legislação relevante, mas com impacto “praticamente nulo” no ensino superior, não existiram no país, qualquer que

fosse o nível de ensino, propostas alternativas que tivessem sido (ou tivessem sido movidas por intenções e práticas) mais justas, avançadas e democráticas.

Na última parte do livro o autor faz uma incursão muito elogiosa a Sottomayor Cardia, que considera um “tufão” que entra no ministério “capaz de derrubar as estruturas que tinham sido erguidas durante o período revolucionário” (p. 175). Um dos assuntos abordados é a gestão das escolas, mantendo, também neste caso, um registo pobre e lacunar, com algumas das adjetivações habituais, às quais, nesta altura da leitura, já se tende a reagir com algum enfado. Aliás, se Marçal Grilo aprecia o sentido de humor (p.197), é mais o contrário disso que fica marcado ao longo do livro.

“No labirinto da memória” é o título do epílogo, com alguns acrescentos. Repetições ao longo do livro são poucas, mas existem. Numa delas, o autor volta a acentuar que “as derivas e os desmandos do período revolucionário, jamais os esquecerei” (p. 234). Mas nestas páginas finais surge uma boa surpresa com a referência ao professor Lloyd Braga. Não foi como antigo reitor da minha universidade que tive o privilégio de o conhecer. Foi como membro da sua equipa num projeto em São Tomé e Príncipe, no começo dos anos 90, que tive a oportunidade de trabalhar com ele, e desse tempo guardo aprendizagens, momentos únicos de interlocução e expressivas recordações. Sobre Lloyd Barga, não tenho qualquer hesitação: tal como escreve Marçal Grilo, também posso dizer que “era um gosto trabalhar com ele” (p. 239).

Em síntese, fiz uma leitura longa, demorada e atenta. O livro vale como testemunho de vivências, memórias e modos de sentir de alguém que assumiu responsabilidades governativas, nomeadamente na área da educação. É uma visão bastante crítica sobre acontecimentos da nossa história recente, e que suscita interrogações e deixa algumas dúvidas. Não é, nem parece ter tido pretensão de ser, uma obra académica. De qualquer modo, em vários momentos ou passagens, esperar-se-ia uma análise menos apressada, eventualmente convocando alguma fundamentação menos opinativa e mais teórico-concetual. Talvez outros leitores possam ter vontade de contrapor outras interpretações ou acrescentar novos dados – isso ajudaria ao debate e ao eventual contraditório. Estas foram apenas modestas notas de leitura, em que até ao último momento esperei encontrar no autor do livro uma disposição menos pessimista e, quiçá, algumas ‘certezas’ que fossem mais congruentes e esperançosas, vindas de alguém que dedicou à Educação uma parte importante da sua vida.

Referências bibliográficas

- Afonso, A. J. (2024). Transições de abril e avaliação pedagógica – esboço para uma pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, 63(63), 153–166. <https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.10>
- Crato, N. (2024). *Aprender*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Grilo, E. M. (2024). *Educação e liberdade. A primavera de Veiga Simão, os desmandos do PREC e a renovação de Sottomayor Cardia*. Clube do Autor.
- Lima, L. C. (2024). A questão da democratização do ensino na Reforma Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973. In ACL (Ed.), *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa - Classe de Letras* (pp. 1-25). Academia das Ciências de Lisboa. <https://doi.org/10.58164/qjc7-b310>
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Edições Afrontamento.
- Torgal, L. R. (2013). *Marcello Caetano, marcelismo e 'Estado Social' – Uma interpretação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Trindade, L. (2016). *História e memória – «Última lição» de F. Rosas*. Tinta da China.
- Carmo, R. M. do, & Barata, A. (Orgs.). (2014). *Estado Social – de todos para todos*. Tinta da China.