

A educação no Portugal dos anos 60: uma análise do discurso ideológico dos parlamentares da ditadura na assembleia nacional (1961 - 1964)

en
textos
entre
textos

14 A EDUCAÇÃO NO PORTUGAL DOS ANOS 60:
UMA ANÁLISE DO DISCURSO IDEOLÓGICO
DOS PARLAMENTARES DA DITADURA NA
ASSEMBLEIA NACIONAL (1961 - 1964)

Graça Anibal

Março de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA
I Instituto de Ciências da Educação



Graça Aníbal
ULHT
CeEF

A EDUCAÇÃO NO PORTUGAL DOS ANOS 60: UMA ANÁLISE DO DISCURSO IDEOLÓGICO DOS PARLAMENTARES DA DITADURA NA ASSEMBLEIA NACIONAL (1961 - 1964)

Resumo

Neste trabalho procurámos utilizar como método de descodificação do texto a análise crítica do discurso, tendo subjacente a noção de que qualquer discurso é moldado por relações de poder e por ideologias. Considerámos como corpus de análise os discursos dos parlamentares portugueses sobre educação no período de 1961 a 1964, período em que se realizam dois debates no âmbito da educação: a proposta de lei do plano de construções para o ensino primário (em 1961) e o aviso prévio sobre educação nacional (em 1964). Num regime político de partido único como era então o português, os deputados eleitos pertenciam às listas desse partido único, pelo que os debates não constituíam momentos de confrontação de posições significativamente divergentes. Sendo o discurso um instrumento privilegiado de interacção social, procurámos analisar como a classe dominante, mesmo quando utiliza os aparelhos repressivos do Estado, recorre a estratégias de persuasão para criação do consenso como meio de legitimação do poder.

Por outro lado o sistema escolar e mais concretamente a escola, na sua acepção mais ampla de instituição socializadora, foi (e é) naturalmente entendida como podendo ter um papel fomentador de ideologias de que a classe dominante procura beneficiar. Os textos do corpus que analisámos são, assim, entendidos como produto da acção elocutória de agentes sociais, operando com possibilidade de escolhas, de acordo com a sua natureza de actor ideológico, numa estrutura de poder e dominação. A análise não visa apenas descrever o corpus linguístico de um sistema abstracto, mas entender como as escolhas linguísticas correspondem às posições ideacionais assumidas pelos falantes em determinados contextos sociais, políticos e ideológicos, escolhas essas que são estratégias ideológicas reveladoras de uma representação do mundo e da percepção de si e do outro.

Palavras-chave: análise crítica do discurso; ideologia; dominação; contexto político; discurso parlamentar

Abstract

This paper intends to use critical discourse analysis as a method of text decodification. It develops an analysis of the Portuguese parliamentary discourses on education between 1961 and 1964. At that time there was a single party system in Portugal, so the political power was concentrated solely within the ruling party. The deputies were elected within these party lists. We tried to analyse how the dominant political class use strategies of persuasion to build consensus and to legitimate power, even when using state repression. The analysed texts are products of the elocutionary action of social actors according to their ideological nature in a structure of power and domination.

Keywords: critical discourse analysis; ideology; domination; political context; parliamentary discourse

1. Introdução

1.1. Os anos 60 – o tempo que mudou o mundo

Os anos 60 representam hoje um paradigma de mudança que a geração jovem de então teria produzido, transfigurados no tempo numa época excepcional pelo fascínio que ainda inspiram.

Efectivamente a dimensão utópica que a ruptura social e cultural, baseada na valorização da libertação do corpo e da mente e expressa por manifestações pela paz e pelo amor, atingiu, mitificou esses anos. E, no entanto, contraditoriamente, o mundo foi então atravessado por acontecimentos políticos violentos.

Na História do Ocidente dois momentos são marcos indeléveis da moldura geopolítica dos anos 60 determinados e determinantes da tensão entre as duas potências mundiais – EUA e URSS: a construção do Muro de Berlim em 1961 e, no mesmo ano, a invasão da Baía dos Porcos, tentativa americana fracassada de derrubar Fidel Castro, seguida da reacção soviética de instalação de mísseis nucleares em Cuba.

A crise dos mísseis em Cuba e uma clara tendência à proliferação dos arsenais nucleares levaram a que os Estados Unidos, a União Soviética e a Grã- Bretanha assinassem, um acordo que proibia testes nucleares em 1963 e em 1964 o Tratado de Não-Proliferação de Armas Nucleares.

Os dois Estados, superpotências, afirmavam, desde o fim da 2ª Guerra Mundial, em variadas instâncias e latitudes, o seu poder com o propósito de garantir o domínio no espaço geopolítico que cada um controlava. É neste quadro que se inclui a desastrosa intervenção no Vietnam, opção estadunidense para evitar que o Vietnam se tornasse comunista e, acima de tudo, atalhar o possível “efeito dominó”, isto é, que países vizinhos lhe seguissem o exemplo.

Esta competição geoestratégica não se ficava pelo desejo de domínio político. Era também no desenvolvimento técnico e tecnológico. Foi ela o principal impulsionador da conquista do espaço numa corrida que, se pareceu nos primeiros tempos alcançar o impossível, demonstrou por fim poucos avanços significativos e enormes e insuportáveis despesas.

A década registou efectivamente notáveis progressos técnicos e as então novas tecnologias electrónicas geraram um crescimento económico no ocidente e um aumento dos benefícios sociais.

Apesar do equilíbrio precário em que a tensão entre EUA e URSS fazia o mundo viver foi um tempo de acontecimentos que provocaram mudanças e roturas fundamentais: a independência da maioria dos países africanos, malgrado a resistência dos colonos ao reconhecimento deste direito aos povos da África Austral e o início do caminho para a união da Europa na Comunidade europeia (tratado de Roma, 1957) e na EFTA (1960). Foi também tempo de lutas por causas sociais: o direito à igualdade de que foram irreversíveis desencadeadores o movimento massivo liderado por Luther King nos EUA (prémio Nobel da Paz em 1964) e os movimentos feministas. A comercialização da primeira pílula contraceptiva veio contribuir para uma marcada evolução da sociedade.

Mas o mito dos anos 60 deve-se sobretudo a uma cultura jovem, contestatária e reivindicativa que, a par dos movimentos emancipatórios de cariz social, se afirmou através de mudanças de comportamento como a contracultura e o pacifismo, a transformação na moda, as manifestações culturais como o Woodstock, expressões de uma nova aceção social e artística de características globalizantes, pondo em causa a sociedade criada pelas gerações anteriores. À defesa pela liberdade de expressão correspondia um novo modo de estar, de agir e de pensar que ansiava por romper com o mundo preconceituoso herdado da geração que, no entanto, também construíra com o seu sangue os caminhos da democracia.

Em contramão, alguns regimes totalitários ainda sobreviviam.

1.2. Portugal nos anos 60

1.2.1. Dos perfis institucionais e dos modelos de gestão do Estado às opções financeiras de despesa dos dinheiros públicos

Salazar institucionaliza, desde o início das suas funções como Presidente do Conselho a 5 de Julho de 1932, a coordenação e direcção da actividade de todos os Ministros e Ministérios – que, aliás, respondem politicamente perante ele pelos seus actos – e fá-lo em 11 áreas: Interior, Justiça, Finanças, Guerra, Marinha, Negócios Estrangeiros, Obras Públicas e Comunicações, Comércio e Indústria, Agricultura,

Instrução Pública e Colónias. É nesta moldura institucional governativa que o novo Estado – que se auto-denomina Estado Novo –vai organizar a sua intervenção constrangedora e omnipresente na Sociedade Portuguesa, designadamente em 5 vertentes: i) intervenção na economia proteccionista e administrativista com estreiteza no investimento público em todas as dimensões das infra-estruturas básicas, rodoviárias, ferroviárias, redes de comunicações; ii) intervenção nas relações laborais formalmente estatutária, “corporativa” e até arbitral, mas com desvalorização, aos limites da sobrevivência, do factor trabalho e com presença unilateral e repressiva na conflitualidade emergente, ao lado dos empregadores; iii) presença prevalente das Forças Armadas e designadamente do Exército, no consulado de Santos Costa, nos interiores do aparelho de Estado (Salazar, em prefácio à obra de António Ferro (1933) sublinha que o Exército é órgão da Nação, que interveio no sentido de criar as condições necessárias para a existência de um Governo antipartidário e nacional); iv) intervenção social e de segurança social minimizada e deixada ao caritativo e avulso das Organizações ligadas às Misericórdias e à Igreja Católica; v) desinvestimento na Instrução Pública, na sua estrutura curricular (que fora lida, por forma culta, na 1ª República, que criara, aliás, o Ministério da Instrução Pública, pela Lei nº 12 de 7 de Julho de 1913) e assumir emblemático de opções ideológicas marcadas pelo seguidismo aos modelos (des) educativos nazi e fascista contemporâneos.

Esta institucionalização prevalente deste Estado sobre esta Sociedade é ancorada - convirá sempre recordá-lo e enfatizá-lo – no silenciamento, pela prisão, pela(s) Censura(s), pela perseguição da(s) Oposição(ões), mesmo após 1945 e a derrota e desmascaramento do nazismo e fascismo. Ao fazer tais opções o Estado vai procurando moldar, através da educação dita nacional, em modelos e paradigmas de matriz ideológico-conceptual, novas gerações por forma que os próprios “pensadores” do regime considerarão insuficiente, como veremos no estudo que desenvolvemos.

As opções institucionais e administrativas que são percorridas pelo Estado Novo, reflectem-se, desde o primeiro momento da presença de Salazar nas Finanças Públicas, nos Orçamentos do Estado - então designados por Orçamentos Gerais do Estado – e, também, a partir de 1953, nos “Planos de Fomento”. A intervenção do Ministério das Finanças referencia-se por múltiplas opções: i) administração única dos bens que estão

no domínio privado do Estado¹; ii) administração concentrada da carteira de títulos do Estado e do exercício dos direitos sociais do Estado nas respectivas Empresas²; iii) manutenção sistémica dos equilíbrios orçamentais entre as receitas e as despesas do Estado, mercê de variações grandes em impostos e contribuições e da diminuição social, designadamente nas áreas da instrução pública. Ficaram registados no subdesenvolvimento de gerações de portuguesas e portugueses a extinção do ensino primário superior (desde 1926), a abolição do ensino primário complementar (1928), a divisão do ensino primário elementar em 2 graus – um, até à 3ª classe e, outro, respeitante à 4ª classe – em situação que se manteve até 1956, para o masculino, e até 1960, para o feminino, a extinção das escolas móveis de alfabetização (1930), a criação dos Postos Escolares em detrimento das Escolas Primárias (1931- dec.lei 27279), o encerramento das Escolas do Magistério Primário (1936), a extinção do ensino infantil oficial (1937). Sinalize-se, entretanto, nos Centenários de 1940, o chamado Plano dos Centenários com investimentos significantes na densificação, apenas, do Ensino Primário Elementar e cuja revisão, nos anos 60 suscitaria debate “conceptual” na chamada Assembleia Nacional; iv) opção por investimento em realizações do Estado, relevados, Ministério a Ministério na obra de registo “25 anos de Administração Pública” (1953) em que, significativamente, se encontram valores de ordem similar entre investimentos em “instalações de Entidades Públicas e Serviços” - 730.000 mil contos - “instalações para estabelecimentos de ensino” - 739.000 mil contos e instalações para as Forças Armadas -708.000 mil contos. Estes valores traduzem uma política de opções a 25 anos cujo significado convirá reter. No campo das instalações para estabelecimentos de ensino, também significativamente, 47% são para escolas primárias, 12% para escolas do ensino “técnico”, 24% para liceus e 17% para as Universidades.

Significativo é também que se no OGE de 1943 (3,46 milhões de contos), 550.000 contos (17%) eram para o Ministério das Obras Públicas e neste 20.000 contos (4% do MOP) eram para as escolas primárias, no OGE de 55, com Leite Pinto no Ministério da Educação Nacional, (7, 33 milhões de contos) um milhão eram para o MOP (cerca de 14

¹ Tais procedimentos decorrem da reorganização dos serviços da Direcção Geral da Fazenda Pública (D.L. 22728 de 24 de Julho de 1933

² As principais posições de accionista do Estado no início dos anos 50, passavam pelos Bancos de Portugal, Nacional Ultramarino e de Angola e pela Companhia Geral do Crédito Predial Português, pela Companhia das Águas de Lisboa, pela Companhia Portuguesa de Celulose, pela Companhia Nacional de Electricidade, pela Concessionária da Refinação de Petróleos (SACOR) e pelas Sociedades Hidroeléctricas do Cávado, do Revué e do Zêzere.

%) e 70.000 (7% do MOP) para as escolas, em 1963, num OGE de 14,15 milhões de contos e com 2,11 milhões no MOP (cerca de 15%), 100.000 eram para as escolas primárias (cerca de 5% do MOP), tudo em valores nominais³.

1.2. 2. Os perfis económicos da sociedade portuguesa e do seu Estado

A acumulação das reservas de ouro e divisas não traduz nem previsão, nem orientação, nem trabalho: representa unicamente uma consequência imprevisível da guerra a traduzir-se em vantagens graças às posições com que nos conseguimos manter nela. (...) estes saldos acumulados (...) deram-nos alento para viver uns anos mais. Seríamos talvez hoje um país rico se tivéssemos olhado aos trabalhos de fomento com o mesmo entusiasmo e a mesma fé com que olhámos a tantos outros que se levaram a cabo (Prof. Daniel Barbosa, Ministro da Economia do Governo de Salazar, entre Fevereiro de 1947 e Outubro de 1948).

A Sociedade Portuguesa vive, entre o final da 2ª Guerra Mundial e o início dos anos 60, um período sensível de transformações da sua economia. Nos anos 30 dá-se ainda a institucionalização do condicionamento industrial proteccionista que mantém “em estufa”⁴ áreas e sectores industriais. A partir do final da guerra, levada também pelas circunstâncias envolventes na Europa, há uma evidente intervenção do Estado que se define por leis (entre as quais, e que pela sua relevância se deve assinalar, – a Lei da Electrificação de 1944) (Dias, 1946), por investimentos (em vários sectores predominantes face ao privado), por políticas alfandegárias defensivas, conjugados com processos coercivos e repressivos de controle do crescimento de salários. A Sociedade “vê” ainda o “seu” Estado definir, no quadro do equilíbrio orçamental entre despesas e receitas, em Planos de Fomento (o primeiro dos quais de 1953 a 1958) a coordenação dos investimentos públicos para fazer “arrancar” uma economia mais industrializada, utilizando os meios já tradicionais das obras públicas, da exploração dos recursos das colónias e, crescentemente, do incitamento a grandes investimentos em economia mista

³ Aníbal, Alexandra (1999). *A expansão da rede escolar do ensino primário durante o Estado Novo (1930-1970)* Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

⁴ “O regime de Condicionamento Industrial (1931) ao fazer depender a realização de investimentos na indústria da autorização prévia da Administração Pública, cortava a liberdade de empreendimento (...). Integrando a partir de 1937 um regime de exclusivo que se constituía em escudo de protecção aos investimentos em novas actividades industriais, o condicionamento (...) pouco poderia fazer para que se realizassem os investimentos necessários a um verdadeiro processo de industrialização” (Loureiro, 1991, p. 332).

– nos petróleos, nos transportes, na electricidade⁵. Com esta “conjunção de investimentos” a industrialização transforma várias áreas do País, a indústria passa a absorver a maior taxa de aumento do rendimento e o País rural e agrário vai decaindo (apesar de certas medidas públicas de cunho dirigista como o regadio, o emparcelamento, alguma investigação agrónómica e a promoção de algumas indústrias agro-alimentares), assinalando-se o papel limitado do movimento cooperativo, as insuficiências do regime cerealífero e o acentuar de uma política de contenção dos preços ao produtor, para “evitar a alta do custo de vida”, para permanência de salários de miséria.

Por fim, sublinhe-se, ainda, que os excedentes da balança de pagamentos com o exterior, verificados durante a guerra e continuados durante os anos 50 (designadamente devido à exportação do café de Angola) raras vezes foram utilizados para a importação de equipamentos e investimento em educação e ciência, restringindo-se à gestão ortodoxa e cuidada das reservas do Banco Central.

Os anos sessenta são aqueles em que se sente mais vivamente o impacto dos espaços económicos na nossa política tradicional. Mantivemo-nos, globalmente, à margem do comércio internacional e da vida europeia, muito em função da manutenção da ditadura. Mesmo em relação a África os laços económicos nunca terão sido muito estreitos, apesar do incremento na altura das guerras nas colónias. Entretanto em 1960 os movimentos de integração europeia levam-nos a ingressar na EFTA, obtendo um estatuto privilegiado, de contemporização com o nosso subdesenvolvimento, estatuto esse, aliás, pouco aproveitado. Na mesma altura em que entrávamos assim para o mais fraco, mas menos exigente dos “clubes” europeus, tentava-se um esquema de integração económica do chamado “espaço português”, relevando-se, em história que está por fazer, taxas de crescimento bem assimétricas na chamada Metrópole e nas economias dos dois grandes países administrativamente tutelados por Portugal em África.

O esquema geral da política de desenvolvimento que o Estado impõe à sociedade Portuguesa (manietada politicamente) através da política de fomento é fundamentalmente virada para pólos no território – com graves assimetrias – e a conjunção de investimentos, confronta-se, entretanto, com um fortíssimo movimento de emigração (em certas zonas do país de autêntico êxodo), pela manutenção de uma

⁵ Ver Pereira de Moura, F. (1973).

política de desenvolvimento dos recursos humanos – esmagada entre arquétipos de nacionalismo patrioteiro e uma real incapacidade de generalizar o ensino – e por um muito frágil, quase inexistente, sistema de segurança social. A economia portuguesa concentra-se em grandes mas muito poucos grupos, desenvolve pouco a concorrência, sendo que as pequenas e médias empresas têm uma capacidade interventiva estreitada em função do interesse dos grupos económicos⁶.

2. Os discursos sobre o ensino e a educação na Assembleia Nacional

2.1. A análise crítica do discurso

A afirmação de Ball (1990) de que “a questão na análise do discurso é porquê, num dado momento, de todas as coisas que poderiam ser ditas apenas certas coisas foram ditas” remete-nos para o elemento decisivo na análise da linguagem como fenómeno social - a sua natureza dialógica. Desta concepção releva o carácter de prática social do discurso produtora de efeitos construtivos sobre as identidades sociais, sobre as relações sociais e sobre os sistemas de conhecimento e de crenças.

É deste modo que a análise crítica do discurso se assume com o objectivo de identificar as estruturas e as relações de poder que circundam e que motivam o texto no intuito de desnaturalizar as práticas discursivas e textuais de determinada sociedade.

2.2. A semântica do discurso e a sua relação com a ideologia

Tendo subjacente ao trabalho de análise do discurso a noção de que este é moldado por relações de poder e por ideologias, considerámos como corpus da análise que elaborámos os discursos sobre educação dos parlamentares portugueses no período de 1961 a 1964, período em que se realizam dois debates no âmbito da educação: a proposta de lei do plano de construções para o ensino primário (em 1961) e o aviso prévio sobre educação nacional (em 1964). Partindo do pressuposto de que mesmo quando utiliza os aparelhos repressivos do Estado a classe dominante não dispensa estratégias de persuasão para criação do consenso como meio de legitimação do poder, consideramos o discurso um instrumento privilegiado dessa interacção social. A obtenção da legitimidade permite o controlo social cultural que, como propõe Mónica

⁶ Sobre este assunto, consulte-se Martins (1973).

(1978) se entende como “a função que consiste em sistematizar e transmitir ideologias legitimadoras da estrutura social”. Por outro lado o sistema escolar e mais concretamente a escola na sua acepção mais ampla de instituição socializadora foi (e é) naturalmente entendida como podendo ter um papel fomentador de ideologias de que a classe dominante procura beneficiar. Os textos do corpus que analisámos são, assim, entendidos como produto da acção elocutória de agentes sociais, operando com possibilidade de escolhas, de acordo com a sua natureza de actor ideológico, em estrutura de poder e dominação. A análise procurou desvendar as estratégias discursivas que legitimam o controlo, procuram criar consensos e naturalizar a ordem social. Para a descodificação do discurso pareceu-nos necessário integrar na análise toda a informação disponível que possibilitasse relacionar as características individuais dos discursos com o contexto histórico. A análise não visa apenas descrever o corpus linguístico de um sistema abstracto, mas entender como as escolhas linguísticas correspondem às posições ideacionais assumidas pelos falantes em determinados contextos sociais, políticos e ideológicos, escolhas essas que são estratégias ideológicas reveladoras de uma representação do mundo e da percepção de si e do outro.

Van Dijk (1997), ao pretender contribuir para a elaboração de uma teoria multidisciplinar da ideologia e das suas relações com o discurso, assenta no princípio de que as ideologias “controlam indirectamente as representações mentais (modelos) que formam a base interpretativa e a “inserção” contextual do discurso e respectivas estruturas”, pelo que nos permite considerar podermos analisar as formas como as ideologias controlam o significado do discurso.

Para este autor as ideologias são modelos de interpretação em que se organizam as opiniões partilhadas pelo grupo, formas de cognição social avaliativa que o autor designa por atitudes. As ideologias fornecem assim o fundamento cognitivo das atitudes dos grupos e os consequentes propósitos e interesses.

Podemos encontrar na literatura de âmbito filosófico ou sociológico diferentes abordagens e conceitos de ideologia. Não entendemos, contudo, neste trabalho, proceder a uma revisão desta noção. Aceitamos, antes, como fundamento teórico do estudo que desenvolvemos, a definição de Van Dijk (1997) que a inclui no modelo teórico que constrói para desenvolver uma teoria da ideologia e das suas relações com o discurso na perspectiva da análise crítica do discurso:

As ideologias são modelos conceptuais básicos de cognição social, partilhados por membros de grupos sociais, constituídos por selecções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais do grupo, orientando, assim, indirectamente, as práticas sociais relativas ao grupo e, conseqüentemente, também as produções escritas e orais dos seus membros (Van Dijk, 1997, p.111).

Podemos encontrar efeitos da ideologia em todos os níveis do discurso (na sintaxe, na fonologia), mas é ao nível do significado e da referência que as ideologias se manifestam directamente (Van Dijk, 1997). Neste trabalho apenas teremos em conta a semântica do discurso para analisarmos como as ideologias afectam o significado.

2.3. Análise do discurso dos parlamentares da ditadura (1961 a 1964)

2.3.1. A uma só voz

A Assembleia Nacional no período compreendido entre 1961 e 1964 é um areópago de 120 deputados constituindo com o Governo e a Câmara Corporativa (órgão técnico consultivo) uma das sedes do poder legislativo.

Numa análise mais superficial e imediatista dos discursos somos surpreendidos pelo estilo formal e ritualizado que lhe é particular e que apreendemos como retrógrado e até ridículo. Efectivamente, para além da conformidade às formalidades regulamentares próprias do tipo de instituição e da época, o estilo utilizado no discurso parlamentar é vincadamente retórico, reverente e cerimonioso. O tom reverente e cerimonioso afirma-se designadamente no início das intervenções ou quando outro deputado solicita intervir a meio do discurso do orador do momento e no final das intervenções:

Sr. Presidente: ao elevar pela primeira vez a minha voz nesta Assembleia Nacional quero que as minhas primeiras palavras sejam de saudação para V. Excelência. Desde muito novo que me habituei a ouvir o prestigioso nome de V. Ex^a, ligado aos acontecimentos de maior relevo no país, como Ministro, como professor, como mestre insigne de direito, agora como Presidente desta Assembleia Nacional, e hoje e sempre como português que devotamente serviu e serve a causa da sua Pátria com uma fé e com um patriotismo que são bem dignos de ser apontados a todas as gerações como exemplo a seguir. (...) Srs. Deputados: a VV. Exas quero dizer que do convívio com todos muito virei a aprender e a todos entrego os préstimos da minha modesta mas leal colaboração (Deputado Júlio Dias das Neves - Diário das sessões nº 38, de 2 de Março de 1962, p. 852).

Tenho dito e peço desculpa do tempo que tomei a VV. Exas com estas desataviadas considerações. Mas não esqueçam VV. Exas que “de ruim moita não pode sair bom coelho”(a *Assembleia expressou desacordo*) (Intervenção do Deputado Melo Machado, Diário das sessões nº 188, de 20 de Janeiro de 1961, p. 326).

Continuo a pedir desculpa a V. Ex^a e à Assembleia por estar a tentar fazer perder o vosso precioso tempo com más explicações, embora com boas intenções, boas intenções que quase revestem o carácter de matéria de apostolado, não necessária para espíritos inteligentes como os de todos VV. Exas (Intervenção do Deputado Amaral Neto, Diário das sessões nº 192, de 27 de Janeiro de 1961, p. 373).

Continuo a aderir ao pensamento de V. Ex^a e a dizer as mesmas razões. Simplesmente parece-me um bocadinho mais fácil de resolver este problema se começarmos por pouco (...). Deputado Peres Claro após ter sido interrompido pelo Deputado Rodrigues Prata que discordava da solução apresentada por aquele quanto à oferta de refeições nos edifícios escolares, em meio rural (Diário das sessões nº 191, de 26 de Janeiro de 1961, p. 359).

A extensão da introdução de carácter retórico com que muitas vezes se iniciam as intervenções, os elogios recíprocos, a expressão de humildade que atribuem os oradores a si próprios constituem um estilo que se revela implicitamente aceite como natural no sistema cultural do grupo. Na verdade esta espécie de código linguístico utilizado pela Assembleia Nacional de então pode ser analisado e interpretado como portador de marcas ideológicas.⁷ O reconhecimento elogioso da personalidade do Presidente da Assembleia feito pelo Deputado Dias das Neves reitera a sua fidelidade “desde muito novo” aos ideais do Estado Novo. A proposição “serviu e serve a causa da sua Pátria com uma Fé e um Patriotismo” remete de imediato para a trilogia, base ideológica do

⁷ Michel Foucault (1997, p. 30) explicita que, de entre os procedimentos que permitem o controlo dos discursos, “a forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída por aquilo que se poderia agrupar sob o nome de ritual; o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação devem ocupar uma determinada posição e formular um determinado tipo de enunciados) (...) ele fixa (...) a eficácia suposta ou imposta das palavras, o seu efeito sobre aqueles a que se dirigem, os limites do seu valor de coerção. Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte, também políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina, para os sujeitos que falam, propriedades singulares e papéis preestabelecidos”.

Estado Novo, Deus, Pátria, Família, temas prevalentes na argumentação dos discursos do período analisado.

A expressão “ao erguer pela primeira vez a minha voz” afirma o orgulho de fazer parte do grupo e a solidariedade para com os outros elementos está patente na proposição “entrego os préstimos da minha modesta mas leal colaboração”. Esta manifestação de solidariedade, presente também nos outros excertos é reveladora da necessidade de reafirmação do apego a uma ideologia que exige unidade e coesão para sobreviver. Mesmo quando existe alguma discordância entre os membros a reacção é a de minimizar a dissonância, como se verifica no emprego do diminutivo “bocadinho” na resposta do Deputado Peres Claro ao reparo do Deputado Prata. Poder-se-ia interpretar a reverência e humildade das expressões como existindo uma relação de poder desigual nestas interacções e alguma hipocrisia na relação. Porém a frequência das marcas linguísticas que constituem o estilo e que são usadas por todos os intervenientes permite concluir pela premência de afirmar a coesão e unidade do grupo à volta de um “chefe”. Este facto indicia o sentimento de que existe situação de perigo de sobrevivência, aliás explicitado por alguns oradores:

Neste momento Portugal inteiro une-se em redor da nobre e serena figura do venerando chefe de Estado e acompanha o Governo da Nação e o seu insigne chefe cuja grandeza moral se agiganta e enaltece cada vez que os inimigos da Pátria procuram atirar à sua obra de redenção nacional uma chapada de lama (Intervenção do Deputado Paulo Rodrigues, Diário das sessões nº193, de 1 de Fevereiro de 1961, p. 382).

Sr. Presidente: quem estiver atento ao panorama social português não terá dificuldade em adivinhar como os ataques do exterior à soberania nacional reforçaram a coesão e a unidade interna (Intervenção do Deputado Nunes Barata, Diário das sessões nº 186, de 18 de Janeiro de 1961, p. 257).

Somos alvo de uma campanha alicerçada na guerra ideológica e racial, de extraordinárias proporções, e de que só poderemos sair vencedores se a nossa frente se mantiver coesa e indissolúvel. (...) Ninguém poderá ficar de lado nesta cruzada contra os facínoras de dentro e fora do País. Assim unamo-nos todos à volta do Governo, sem curarmos de credos, de ideologias porque nesta altura a divisão era o suicídio, a morte! (Intervenção do Deputado Brillhante de Paiva, Diário das sessões nº 29, de 8 de Fevereiro de 1962, p. 669).

Não excluimos contudo que o estilo seja também a expressão de uma relação de poder desigual face ao Governo simbolicamente mediatizada pela própria função

institucional da Assembleia. São aliás frequentes expressões de apreço pela obra realizada e de elogio às competências dos ministros que podemos entender como demonstração de lealdade à ideologia que representam. O estilo retórico predomina sempre que se trata de exaltar o espírito patriótico ou apelar à unidade contra os que são de fora ou contra “nós”:

(...) pouco haverá que não possamos fazer em defesa dos sagrados interesses do País, posto que divididos nada talvez, pouco ao certo, poderemos fazer. Espreitam-nos olhos enigmáticos. Inofensivos uns, sem dúvida, maus outros; enigmáticos todos, sem se deixarem descobrir nos intentos. É que, hoje mais do que nunca, é sobre todas lapidar a expressão que o Prof. Salazar lançou à nossa consciência: a de que todos não somos demasiados para fazermos grande e forte a nossa pátria! Disse (Deputado Vítor Galo, Diário das sessões nº 192, de 27 de Janeiro de 1961, p. 368).

A expressão “facínoras” e a hipérbole “espreitam-nos olhos enigmáticos” são o resultado da selecção intencional dos significados das palavras na apresentação negativa do exogrupo, feita através da lexicalização, “dimensão primordial de um discurso controlado por ideologias” (Van Dijk, 1998), levantando-nos muito poucas dúvidas sobre a posição ideológica do orador face “aos outros” não da Pátria ou não patriotas. É também notória a estratégia discursiva de persuasão em que, negando embora a maldade de alguns (“inofensivos uns”), os apresenta de seguida negativamente. Concessão aparente de dimensão ideológica já que a impressão que o orador causa aos outros não é mais pessoal mas social. Os significados das palavras na proposição analisada não são expressos de forma explícita. Estão implícitos a nível semântico com o uso da hipérbole o que exige uma base cognitiva de descodificação. É com base em inferências a partir dum conhecimento específico partilhado dos significados linguísticos que os receptores entendem a mensagem e resolvem a ambiguidade intencional. A implicatura que analisámos é uma categoria conceptual que persiste ao longo de todo o corpus e que ocorre a diferentes níveis dos textos. Tratando-se de uma interacção que ocorre em círculo fechado a implicatura reveste-se aqui de um carácter estratégico de conivência e como tal naturalizada. É frequente a sua utilização quando o discurso concretiza a dualidade “nós” e o “outro”:

Sr. Presidente: De quando em vez o país é alertado por intencionas, rebeliões e boatos, que, nem por serem acções espúrias e locais, hão-de deixar de merecer a melhor atenção do Governo. O recorte das manifestações, a traça

comum que as define, o ambiente que as circunda e os comparsas que nelas participam denunciam a sediosa origem e obrigam-nos seriamente a acautelar o futuro (Intervenção do Deputado Sales Loureiro, Diário das sessões nº 29, de 8 de Fevereiro de 1962, p. 668).

As representações dos actores podem atribuir-lhes papéis activos ou passivos. Activos quando os actores são representados como responsáveis da acção. A passivação é atribuída quando os actores são destinatários da acção de outros e se submetem a ela.

No texto acima transcrito o “outro” não é nomeado, caracteriza-se como agente activo cujas acções se identificam pelo “recorte”, pela “traça”, pelo “ambiente” e pelos “comparsas” que o orador dispensa acompanhar de predicação, já que, pela função da implicatura, os receptores do discurso facilmente as reconhecem como negativas e cuja origem, essa sim sujeita a predicação pelo modelador “sediosa, é conhecimento também por todos partilhado e revelador de marca ideológica. Aos “comparsas” é atribuído um papel negativo, mas menorizado. O “outro” representa o perigo que vem de fora (e a que o Governo deve prestar a melhor atenção). Os “comparsas” são os por ele utilizados e apenas capazes de acções espúrias e locais. “Nós” somos “obrigados” a reagir. É o outro que nos condiciona. Não somos os responsáveis. A acção que desencadearmos (para “acautelar o futuro”) é minimizada pela forma eufemística com que é comunicada, numa construção tendenciosa do significado.

Ao longo de todo o *corpus* do estudo a predicação, figura que atribui às pessoas ou grupos determinadas características, constitui um elemento linguístico relevante na elaboração dum mundo dividido entre “nós” e “os outros” e sobre que é construída a base argumentativa ideológica.

“Os outros” são representados como agentes activos de acções negativas: são “agentes a soldo do estrangeiro”, cometem “crimes da mais alta traição”, “vêm num labor de autêntica clandestinidade exaurir as melhores raízes espirituais de uma boa parte da Nação (sessão de 8 de Fevereiro de 62), são “o mundo enfermo e desorientado, porque iluminado mais pela luz do materialismo do que pela luz da Fé”(sessão de 22 de Janeiro de 1964). O “Nós” é representado pela Pátria “que sangra na sua carne e na sua alma”, por aqueles que “com a graça de Deus, a mestria fulgurante de um chefe excepcional e o vigor natural e espontâneo do nosso temperamento, lá (vão) vencendo e com toda a dignidade”(sessão de 22 de Janeiro de 1964). Como afirma Van Dijk (1998)

as atitudes que envolvem proposições em que se exprimem comparações entre “nós” e “eles” são estratégias de orientação ideológica.

Efectivamente os discursos que constituem o corpus de análise apresentam uma coerência que pressupõe um determinado conhecimento do mundo e um conhecimento específico de situações, dependendo das cognições sociais comuns ao grupo. É esta coerência que permite a ocorrência da orientação ideológica sob formas “tendenciosas” do discurso. A referência muito frequente ao “perigo que vem de fora” com a expressão sequente da necessidade da união dos “verdadeiros portugueses” releva de uma coerência com base ideológica e depende da forma como os oradores na Assembleia Nacional entendem o nacionalismo colonialista e conservador⁸ e aqueles que lhe são hostis⁹.

2.3.2. Entre a “oficina do espírito” e a especialização da mão-de-obra

A educação tem fins sociais, económicos e principalmente axiológicos” (Deputado Virgílio Cruz, Diário das sessões nº 187, de 19 de Janeiro de 1961, p. 313).

Confrontados, por um lado, com a necessidade de acompanhar um processo de modernização impulsionado pelo desenvolvimento industrial desencadeador de alguma dinâmica social e cultural e, por outro, com a premência da criação de um espírito de unidade e coesão entre os portugueses face ao isolamento político da Nação, os deputados de 1961 defenderam a proposta de lei sobre o plano de construções para o ensino primário com argumentos que se inscreviam nas teorias do capital humano, mas também, e ainda, na doutrina nacional-colonialista do Estado Novo, então, porém, no início do seu declínio.

⁸ Cruz (1995, pp. 15-22), ao caracterizar “o regime ditatorial de tipo autoritário e nacionalista” do Estado Novo como distinto de “outros autoritarismos e ditaduras europeias”, refere que “a primeira característica que salientaria do nacionalismo autoritário do Estado Novo é o facto de ter sido um nacionalismo conservador; ou seja, o grande propósito do Estado Novo foi reinscrever Portugal na sua tradição histórica, em réplica à tentativa modernizante da 1ª República” e, mais adiante, considera ter o nacionalismo português “na origem uma problemática colonial (...) quase a sua quinta essência a explicar a sua natureza”.

⁹ Citando ainda Foucault (1997, p.58) no que define como procedimentos de controlo do discurso, a doutrina é o que “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e proíbe, por consequência, todos os outros; mas ela serve-se, em contrapartida, de certos tipos de enunciação, para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”.

A competitividade com outras nações “mais ricas” legitimou a política de desenvolvimento dos recursos humanos:

Os planos de fomento gerais devem ser acompanhados de fomento cultural, isto é, de planos para a formação de técnicos e de mão-de-obra especializada capaz de actuar com impulso dinamizador nas novas fontes de riqueza económica que os planos de fomento visam criar. Sem homens instruídos e eficientes, as máquinas e as estruturas técnicas e económicas não poderão produzir em termos de competição com as outras nações mais ricas em homens (Intervenção do Deputado Virgílio Cruz, Diário das sessões nº 187, de 19 de Janeiro de 1961, p. 310).

De notar que, em algumas alocações então proferidas, o conceito de educação presente não reduz o papel da educação à produção de mão-de-obra especializada, mas que nelas se subentende o conceito de igualdade de oportunidades, nunca expresso como tal, mas subsumido na apologia da universalização do ensino primário.

“Nas sociedades contemporâneas (...) não contam só o valor dos quadros dirigentes, das elites das diversas actividades fundamentais, como também, e cada vez com mais importância, o conhecimento de bases das grandes massas, a sua formação intelectual, o seu apetrechamento mental perante os fenómenos que as cercam, a sua capacidade de realizar e progredir com os meios que o cérebro humano vai pondo à sua disposição. Como alicerce de uma sociedade contemporânea, como segurança das suas estruturas e da sua capacidade realizadora, está indiscutivelmente a extensão e profundidade dos conhecimentos intelectuais dos seus componentes e como aglomerante dessa extensão e dessa profundidade, dando-lhe realidade e robustez, está o que comumente costuma chamar-se ensino primário, mas que mais próprio nos parecia apelidá-la de educação primária” (Intervenção do Deputado Munõz de Oliveira, Diário das sessões nº 189, de 21 de Janeiro de 1961, p. 335).

O discurso de alguns dos deputados de 1961 era já tributário de uma concepção política de educação ocidental sustentada por um “discurso sociológico” que entendia o funcionamento moderno dos sistemas educativos como uma macro-estrutura potenciadora do desenvolvimento social uniforme e, assim sendo, do desenvolvimento das competências dos indivíduos ao serviço do desenvolvimento do País¹⁰.

Note-se que vinte e três anos antes questionava-se a utilidade de combater o analfabetismo:

¹⁰ Sobre o “discurso sociológico” dos anos 60 ver Correia (1998).

O ensino primário deve ser organizado tendo como objectivo principal a extinção do analfabetismo, ou o ensino primário deve ser organizado como o primeiro grau de recrutamento, de selecção e de apuramento das nossas elites intelectuais? (Intervenção do Deputado Proença Duarte, Diário das sessões nº177, de 26 de Março de 1938, p. 568).

A universalização do ensino primário não é porém dado adquirido no pensamento político nestes anos conturbados pelo início das lutas dos povos das colónias, nem aceite sem baias que contivessem nos seus devidos níveis as aspirações sociais. Luísa Cortesão refere mesmo o Ministro da Educação do “período duro” de 1965/1968, Inocêncio Galvão Teles, que explicitamente afirmava que “A ascensão cultural das massas, que constitui em si um fenómeno e um desígnio altamente louvável, pode fazer correr o risco sério de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual” (cit., por Cortesão, 1998).

Efectivamente a Assembleia Nacional também não está disposta a abrir mão de uma generalização educativa e cultural que não se ficasse pelo estritamente necessário ao bom desempenho das tarefas correspondentes a cada nível social.

Penso que o ensino elementar das nossas populações rurais não deve perder de vista duas coordenadas: a integração do homem no respectivo meio e a vocação ultramarina de Portugal. A hora que passa será o prelúdio de uma mais eficiente ocupação e valorização do ultramar português se soubermos preparar as gentes dos campos para tamanha tarefa. Simultaneamente não devemos descurar o ensino agrícola e artesanal das massas rurais (e cita Manjon) «se os teus alunos não vão para bacharéis , mas antes para trabalhar a terra, a madeira e o ferro, ensina-lhes o que lhes poderá interessar nesta medida e não carregues as suas cabeças com ideias ou palavras que para eles não terão utilidade» (Intervenção do Deputado Nunes Barata, Diário das sessões nº186, de 18 de Janeiro de 1961, p. 256).

Não se estava longe das concepções sobre o ensino nos anos 30 quando um Deputado (Teixeira de Abreu na sessão de 25 de Março de 1938 – Diário das sessões nº 167) defendia que: “Os ensinamentos de coisas abstractas e absolutamente em desacordo com o meio em que viva dá como resultado exemplos que todos nós conhecemos, na aldeia: rapaz que fique distinto na instrução primária é um rapaz perdido para a família. (...) Principalmente nos meios rurais, fazer o ensino primário por meio de agentes altamente intelectualizados tem inconvenientes gravíssimos, porque, inconscientemente umas vezes, e conscientemente outras, esses agentes de ensino são chamados a dar ao

espírito, sobre as cousas normais da vida, uma preponderância que torna inadaptáveis ao meio os seus melhores alunos.”

No discurso dos Deputados de 61 o País mantinha-se dividido em dois: o urbano e o rural. Era sobre este, caracterizado sempre como “as gentes do campo”, “as massas rurais” “cujas cabeças não devem ser carregadas com ideias e a quem sobram livros na escola” (Diário das sessões, 18 de Janeiro de 1961), mas reconhecido como mais carente de desenvolvimento, que as preocupações da reforma educativa no ensino primário eram mais referidas. Porém uma vez que os deputados que se pronunciavam sobre o caminho da educação no meio rural eram oriundos desse mesmo meio ainda o dividiriam em duas classes, pertencendo eles, não às “gentes do campo”, mas a uma burguesia agrária, ideologicamente ainda hegemónica, mesmo que já em declínio económico (Santos, 1992) e por isso consciente de que a sua sobrevivência como poder social se faria à custa de uma modernização.

O ano de 1961 assistiu a acontecimentos levados a cabo por forças oposicionistas ao regime que o abalaram. Em Janeiro de 1961 o assalto ao paquete Sta Maria, apelidado operação Dulcineia, tem alguma repercussão internacional chamando a atenção para o descontentamento interno. A 4 de Fevereiro de 1961 iniciou-se a luta pela independência em Angola, em Abril de 1961 o ministro da defesa nacional, Botelho Moniz faz uma tentativa abortada de golpe militar, a 18 de Dezembro desse mesmo ano a União Indiana ocupa e integra no seu território as cidades de Goa, Damão e Diu, em 31 de Dezembro de 1961 uma tentativa de revolta eclode a partir do regimento de Infantaria nº 3 em Beja.

O sentimento de ameaça de perigo para o regime, transfigurado em sentido de defesa do País, legitima uma política de endoutrinação ideológica bem patente no discurso educativo da Assembleia Nacional:

Assistimos (...) infelizmente a um certo amolecimento na capacidade educadora da família. Tal insuficiência deve ser compensada pela actuação da igreja e da escola. Mas este espírito (“a vontade de se identificar com aqueles que há séculos escreveram a gesta de um destino único”) não pode restringir-se às horas fugazes de euforia patriótica. Impõe-se robustecê-lo na persistente valorização pessoal de todos os portugueses. É um novo serviço que terá de se pedir à escola (Intervenção do Deputado Nunes Barata, Diário das sessões nº 186, de 18 de Janeiro de 1961, p. 257).

Sofro, e soffro angustiosamente, porque tenho dúvidas se conseguimos formar intelectuais à maneira de S. Tomás de Aquino e de Camões ou nos moldes de Rousseau e Karl Marx.

Receio, e receio sinceramente, que se criem cientistas e técnicos que só reconhecem a sabedoria finita do homem e se esquecem da sabedoria infinita de Deus.(...) E vive assim, dentro de mim, em plena ortodoxia, a convicção de que a acção oficial para a formação de carácter moral não acompanha, ou acompanha mal, a intensa acção formativa do carácter intelectual e do carácter físico. (...) não resisto à íntima tentação de aqui manifestar o meu receio, cada vez mais vivo, quanto à formação da nossa juventude e, através dela, quanto ao futuro da nossa ordem social. Que tremendas calamidades não poderão surgir se muito reforçamos a bagagem intelectual e técnica de tantos a quem descuidamos a correcção de maus sentimentos - congénitos ou adquiridos em abundantes meios de perversão - e que terrivelmente irão colaborar com aqueles conhecimentos, que afanosamente foram proporcionados! Assim, solto a minha voz (...) pedindo ao Sr. Ministro da Educação Nacional (...) que continue a entregar-se a este (...) preocupante problema (...) dando à admirável organização Mocidade Portuguesa a máxima atenção e o maior auxílio, para que ela continue a forjar caracteres da rigidez do herói Nascimento Costa (...) descentralizando cada vez mais o ensino liceal de forma a aproveitar-se o melhor ambiente formativo dos meios provinciais menos contaminados pelo vírus das sugestões e de atractivos indesejáveis; revigorando intensamente a aplicação prática dos diplomas que fiscalizam e controlam esses proliferantes meios indesejáveis e aproveitando o mais possível a poderosíssima arma educativa que é a imagem, cuidando com rigor dos programas cinematográficos e da televisão(...) O mal que até aqui tenho vindo a apontar (...) tem a mais repugnante expressão e o mais descarado acolhimento nessa famigerada ONU (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº 13, de 11 de Janeiro de 1962, pp. 314- 315).

Mantinha-se presente a cartilha político-ideológica do Estado Novo agora revivificada por novos heróis¹¹, mas com um dos seus pilares, a Família, “amolecido” indiciando mudanças sociais que urgia conter. Esse papel reservavam-no estes representantes da Nação à escola e à igreja. De novo os mesmos culpados: uma educação centrada no intelecto e no desenvolvimento cognitivo, o vírus das sugestões, dos atractivos e dos meios indesejáveis (persiste a utilização da implicatura que torna os ouvintes ideologicamente coniventes com o “discursante”), e um culpado recente identificado, a ONU. A educação moralizadora e a censura são as “nossas” armas, “os meios provinciais” os ainda “puros”, “inoculados” são os doutrináveis em quem se deverá investir.

Ao discorrer sobre o papel da escola no “forjar do carácter da gente moça”, o Deputado Urgel Horta, em contraponto com a omissão sobre a efectivação desse papel, exalta a acção da Mocidade Portuguesa, clarificando, sem quaisquer rodeios, a tarefa que

¹¹ Nascimento Costa era tenente da Marinha Portuguesa, e morreu em combate durante a ocupação de Diu pelas forças da União Indiana.

considera por esta bem exercida de inculcação doutrinária ideológica, com a expressa finalidade de garantir o futuro do regime. Diz o que espera da escola, sabe o que faz a Mocidade Portuguesa:

Ao falarmos destes problemas queremos lembrar a acção específica e profundamente educativa e social que a criação da Mocidade Portuguesa exerce nas diferentes camadas da nossa juventude académica. (...) Deve-se a criação do notabilíssimo empreendimento ao espírito ousado, brilhante e previdente do Prof. Carneiro Pacheco (...) E assim deu realidade a uma actividade doutrinária em que a Mocidade Portuguesa teria a desempenhar um grande papel. Essa actividade desenvolveu-se dentro dos princípios estabelecidos num clima de adesão e compreensão nos seus postulados, e por toda a parte e em todos os meios se fez sentir a calorosa e estimulante acção da instituição patriótica e nacionalista. (...) As manifestações da sua intensa actividade, inteiramente ordenadas e disciplinadas, eram seguidas por quantos viam nesses rapazes os continuadores do Regime, que deu horas de intensa glória a Portugal, e que hoje, em horas amargas, lutam valorosamente pela sua grandeza¹² (Intervenção do Deputado Urgel Horta, Diário das sessões nº 18, de 19 de Janeiro de 1962, pp. 430- 431).

Em 1964 e aquando do debate do “aviso prévio sobre educação nacional” evidencia-se a premente necessidade de desenvolver cultural e economicamente o país para responder à emergente industrialização. O ensino médio surge então como imprescindível.

Com a criação de institutos médios dar-se-ia origem a que milhares de rapazes e raparigas, que, por falta de meios económicos, não podem deslocar-se da província, obtivessem uma cultura média que de outra forma não poderão conseguir (...) Nessa ideia de escolas técnicas a criar nas cidades da província há, a meu ver, uma que se impõe absolutamente, a das escolas agrícolas de nível médio, cujo número é necessário seja aumentado (Intervenção do Deputado Pinto de Mesquita, Diário das sessões nº121, de 24 de Janeiro de 1964, p. 2996). Eu diria que essas escolas (...) não deveriam ser nas cidades de província, mas no campo, nas aldeias, para que o agrónomo se habituasse a calçar as botas de cardas e de vitela branca (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº 121, de 24 de Janeiro de 1964, p. 2994-2996).

De notar que a inexistência manifesta de mão de obra qualificada para responder às exigências do aparelho produtivo, designadamente industrial levou à criação, exactamente em 1964, no âmbito do chamado Ministério das Corporações e Previdência Social, do Fundo de Desenvolvimento da Mão de Obra, cuja designação, aliás, sublinha

¹² A Mocidade Portuguesa era uma estrutura com caracterização para-militar de carácter obrigatório para todos os alunos e alunas, organizando-os de forma hierárquica, visando a integração ideológica nos chamados ideais do Regime.

o pensamento minorizador que se entende dar à formação profissional, instrumentalizando-a como factor de produção não prevalente. O cotejo de especialidades que esse Fundo previa limitava-se a profissões manuais, designadamente no campo da construção civil e da reparação automóvel.

O Fundo não integrava profissões do sector primário e, assim, não incluía o sector agrícola. A preocupação pelo seu desenvolvimento é, pois, significativa e sugere o receio de parte da classe média portuguesa pela perda de prevalência económica e social.

Daí que pensamos encontrar algum traço de ressaibo classista nos termos em que o homem de Braga, figura proeminente do regime, Governador civil nos anos 60, se refere ao agrónomo. Como membro de uma burguesia rural, detentora de privilégios que o Estado apoiava, veria o seu poder económico ameaçado pela ascensão de uma burguesia industrial e a sua hegemonia ideológica por uma classe intelectual emergente.

A convicção da dependência da educação face à economia é claramente expressa durante a generalização do debate na defesa do ensino técnico com a criação de institutos comerciais e industriais:

“Nascida do crescente intercâmbio das economias nacionais ou de bloco, a internacionalização dos mercados obriga à constante modernização da maquinaria e à exigência cada vez maior de apurada qualidade da mão-de-obra. (...) O espaço económico português e a inevitável integração europeia impõem-nos (...) a criação do substracto que torne possível a expansão industrial como meio único da nossa sobrevivência. (...) Apenas a escola pode garantir essas condições de êxito (...) Lado a lado com o fomento económico deve situar-se o quadro de educação que possibilite ou torne autêntica a exigência tecnológica do processo industrial. Para tanto reputo indispensável a programação de cuidada política educacional que melhor se coadune com o combate às deficiências que afectam a nossa instrução pública, ao mesmo tempo que lance bases susceptíveis de um maior apoio para o desenvolvimento especializado do ensino técnico (Intervenção do Deputado Folhadela de Oliveira, Diário das sessões nº 120, de 23 de Janeiro de 1964, pp. 2972- 2973).

A sustentar esta opinião e a legitimá-la o deputado recordava palavras do então ex-ministro Leite Pinto:

Para formarmos mão-de-obra especializada é preciso que comecemos por dispor de uma massa de jovens sãos de corpo e de espírito e com instrução de base (Intervenção do Deputado Nunes de Oliveira, Diário das sessões nº 119, de 22 de Janeiro de 1964, p. 2951).

Na apresentação deste “aviso prévio” pugnava-se pela extensão da escolaridade obrigatória dos 6 aos 12 anos e obrigatoriedade de frequência até aos 14 anos para quem

não obtivesse entretanto aproveitamento. A igualdade de oportunidades é contudo uma noção mitigada pela defesa de fileiras precoces:

Quanto à forma como esse prolongamento se poderá efectivar (...) duas hipóteses nos ocorrem neste momento. Uma delas seria, após o período de ensino primário, criar-se o que designaremos por ensino de iniciação técnica, dos 10 aos 12 anos, que seria ministrado por professores com preparação própria, de acordo com as preferências dos alunos e dos pais e em relação ao meio ambiente que os cerca. E assim haveria a possibilidade de fomentar o ensino agrícola elementar, porque nunca será demasiado tudo o que se faça no sentido de não menosprezar a extraordinária importância da agricultura na economia do país e o ensino técnico profissional pelas perspectivas que oferece a uma preparação cultural do operário e do capataz que permitam maior e melhor rentabilidade no trabalho. Este esquema poderia servir de transição a uma reforma de maior amplitude e que se enquadraria num outro de escolaridade obrigatória extensiva a uma 6ª classe (Intervenção do Deputado Nunes de Oliveira, Diário das sessões nº119, de 22 de Janeiro de 1964, p. 2951).

Um dos argumentos apontados para a redução do número de alunos por turma é, embora articulada com a importância da diferenciação pedagógica, precisamente, a defesa de uma orientação precoce:

A classe muito numerosa, de mais de 30 alunos, faz com que o professor oriente o seu ensino no sentido de técnicas de conjunto, desprezando, por impossível de aplicar, o estudo das diferenças individuais. (...) Não é possível, assim, processar-se na escola primária uma primeira selecção por tendências o que viria a significar a possibilidade de uma tentativa de orientação profissional (Intervenção do Deputado José Alberto de Carvalho, Diário das sessões nº 120, de 22 de Janeiro de 1964, p. 2970).

As teorias da modernização e do capital humano eram as armas dum saber actualizado¹³ que justificavam as medidas propostas legitimadas pelo atraso reconhecido que caracterizava o país.

Mais do que nunca há necessidade imperiosa de incentivar a preparação especializada da nossa juventude como factor de progresso material e de valorização humana. A capacidade cultural dos que trabalham, qualquer que seja o modo de vida, é condição essencial ao triunfo no campo individual e colectivo. Ora os países só progridem e passam a lugares cimeiros desde que a instrução das suas gentes assente em evoluída técnica ao serviço da respectiva profissão (Intervenção do Deputado Folhadela de Oliveira, Diário das sessões nº120, de 23 de Janeiro de 1964, p. 2972).

¹³ É nesta década de 60 que Theodore Shultz formaliza a Teoria do Capital Humano

Porém, a par da ênfase dada ao económico como factor de modernização e de progresso material de que dependem todos os outros, surgem vozes que, não se identificando como de opositores a esta visão mais economicista, se arvoram em arautos dos valores espirituais:

O fim imediato não é verdadeiramente o fim consistente e duradouro, enquanto o objectivo mediato tende claramente para a eternidade. O imediato lembra às vezes a fugacidade traiçoeira do prazer e o mediato idealiza a suavidade perene da alegria. (...) Ao debruçar-me, Sr. Presidente, sobre este problema da saúde escolar, reflecti e meditei mais uma vez sobre a ideia de “bem-estar”, desde a ausência utópica de tensão ao “bem-estar” do místico no auge das atrocidades dos algozes. E com todo o respeito pelo mais actual conceito científico da unidade biológica psicossomática tenho, todavia, de me manter conscientemente fiel à dualidade divisível pela minha fé (Intervenção de Deputado Dálio Santarém, Diário das sessões nº110, de 22 de Janeiro de 1964, p. 119).

Decorrente de linhas de pensamento não convergentes, mas pouco assumidas como tal no debate, e, colocada a questão “a quem pertencem as escolas” (sessão de 22 de Janeiro de 1964, p. 2971), é possível desvendar posições que não se compatibilizam completamente com a resposta do Deputado José Alberto Carvalho (p.2971) de que a educação “pertence à Família, à Igreja, ao público em geral e ao Estado (...) em igualdade de responsabilidades e deveres”. A atitude de não confronto, de aparente consenso (não há praticamente qualquer interacção dialógica) confirma mais uma vez a representação que os membros fazem de si como pertencentes a um “nós” unísono garante do bom caminho da nação, ocultando entretanto a vontade de assegurar interesses de classe.

A defesa do ensino particular, concretamente do ensino pela Igreja, é vigorosamente defendida pelo único Deputado que, embora cuidando de elogiar os proponentes do aviso prévio e o Ministro da Educação e se solidarizar com os objectivos da proposta, assume uma discordância. Discorda com a alínea que define a função do ensino particular como a de suprir os limites do ensino oficial porque:

Diz o imortal pontífice (Pio XI na encíclica *Divini Ilius Magistri*) a quem devemos colunas de luz a iluminar o mundo (...) referindo-se à competência especial em matéria de educação “primeiro que tudo ela pertence de modo sobreeminente à Igreja por dois títulos de ordem sobrenatural que lhe foram exclusivamente conferidos pelo próprio Deus e por isso absolutamente superiores a qualquer outro título de ordem natural A Igreja, ao exercer a sua

acção educativa fá-lo por direito próprio, porque tem sobre todo o baptizado um direito de educação que excede o dos próprios pais (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº 121, de 24 de Janeiro de 1964, pp. 2992-2993).

Entretanto, lembra o que ali já tinha dito em 1962: “Nada valem planos de fomento, estrondosos e benéficos êxitos de carácter financeiro e até social, realizações materiais que, na verdade tanto têm engrandecido este país, se continuarmos a abandonar a juventude a si própria, deixando que a sua alma seja minada por uma propaganda sistemática a que nada temos sabido opor de sério”. E invectiva o “neutralismo político e religioso” do “vazio da alma da nossa gente moça” Só a acção da Igreja poderá fazer “frente à demolidora obra dos sequazes de Moscovo”. À pergunta “Qual é o papel que incumbe ao Estado na educação” responde o mesmo Deputado que “é aquele que está definido nas encíclicas”. Resposta que satisfaz os interlocutores que admitem que “o Estado tem que reconhecer as suas próprias deficiências”. Os deputados que sobre esta matéria se pronunciaram concordam assim que ao Estado compete “subsidiar o ensino religioso e ensino particular quando este disso se mostrar merecedor, aliviando assim o seu orçamento (...)” (p.2992).

Em coerência com esta posição apela-se à liberdade de escolha da escola pelas famílias e à abolição do programa único:

É uma questão de justiça dar às famílias portuguesas a possibilidade de escolherem livremente o género e o estabelecimento de ensino que elas vivamente desejem dar a seus filhos. (...) necessidade de abolir o programa único substituindo-o por um programa-base apenas de linhas esquemáticas (...) Nesta nova configuração do ensino teria relevo especial um programa específico, destinado às raparigas cuja “formação feminina” não podemos continuar a descurar (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº121, de 24 de Janeiro de 1964, p. 2993).

E depois de citar Baltazar Rebelo de Sousa afirma:

Precisamos, como escreveu aquele antigo e muito digno membro do Governo, que as nossas escolas não esqueçam que perante a rapariga que se acolhe à sua sombra a sua primeira obrigação é ver nela a futura esposa, a futura mãe, a rainha do lar, sem a qual este, perdendo o influxo feminino, restará vazio de encanto (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº121, de 24 de Janeiro de 1964, p. 2993).

A aparência de uma Assembleia a uma só voz era não só produzida pelo estilo deferente e de não contradita instituído, como resultante da necessidade sentida pelos parlamentares de demonstrarem uma unívoca e uníssonas convergência com a ideologia do regime. Descortinam-se contudo diferentes sensibilidades que, não constituindo fractura porque amenizadas por um entendimento comum conservador, registam, pelo menos, a influência de correntes de pensamento então emergentes:

A educação não é apenas um acto de ministrar ensinamentos ou conhecimentos, é, mais do que isso, a afirmação de uma atitude de respeito dos problemas da existência e da vida. Por outro lado, Portugal, embora país transcontinental, não pode virar as costas à Europa, onde se processa um planeamento educativo que, visando uma promoção económica e social – contraposta à da união das Repúblicas Socialistas Soviéticas e dos Estados Unidos da América- teremos fatalmente que acompanhar (...). Nesta conformidade, surge o personalismo cristão,(...) que considera no todo humano o indivíduo ou homem natural e a pessoa ou homem espiritual (...) Destarte fácil é de concluir o sentido totalista, global das concepções cristãs, cuja pedagogia abarca a um tempo, numa síntese feliz, o conjunto de valores das várias correntes, entrando em conta com a natureza, a sociedade, a cultura, a família, a escola, a Igreja e o Estado bem como a livre determinação do indivíduo no objecto próprio da educação (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº 122, de 30 de Janeiro de 1964, pp. 3009-3011).

Ao invocar o personalismo cristão ¹⁴como inspirador da sua concepção de educação a intervenção do Deputado que citamos dir-se-ia situar-se ideologicamente num campo mais progressivo e europeu do que outras intervenções que entretanto tinham dado o tom claramente conservador ao debate. A referência à Europa poder-se-ia alinhar nesta matriz de pensamento, não fora a expressão “fatalmente”. O Deputado em causa não resiste porém a fazer doutrina e, com ela, esclarecer os demais sobre a sua lealdade aos princípios do regime:

Mas imanente a toda a educação deve estar presente o seu carácter nacional e patriótico, pois o amor da Pátria, a sua dignificação e engrandecimento não embarga, nem ofusca o teor universal da educação (...) Desta forma a nossa pedagogia deve integrar-se por razões naturais, éticas e de tradição, por todas as razões humanas e espirituais sob que se moldou a nossa face

¹⁴ O personalismo, cujo representante francês foi Emmanuel Mounier (1905-1950), assenta sobre um certo número de postulados: 1. A pessoa é a origem de todos os valores. 2. A comunidade é tão originária como a pessoa: a reciprocidade das consciências é primeira em relação ao sentimento da individualidade. 3. O respeito e a valorização da pessoa constituem o melhor escudo contra qualquer “irracionalismo” mortífero e contra qualquer tentativa totalitária (Clément, E. *et al*, 1999).

histórica no chamado nacionalismo cristão (Intervenções do Deputado Sales Loureiro, Diário das sessões nº 122, de 30 de Janeiro de 1964, pp. 3009-3011).

O desenvolvimento urbano e industrial eram para o regime “fatalidades”. Inevitáveis, mas a controlar. O “discurso ideológico” assentou, então na exaltação do ruralismo humilde como expressão da pureza de sentimentos e de valores morais e patrióticos. Esta apologia era a máscara do receio da perda da hegemonia política e económica por parte da burguesia rural, mas também do receio de que o contraponto fosse a emergência de um proletariado industrial e urbano reivindicativo de novas condições sociais. O antídoto a tais consequências, como observa Torgal (1989) foi o “refúgio(o) na defesa de uma ordem de valores económico-políticos de tipo tradicionalista e moralizante. A barricada escolhida foi a do catolicismo de linhagem democristã com inversão integrista. Por esse motivo (...) a Igreja não pode deixar de ter tido um papel fundamental no processo político do Estado Novo” (Torgal, 1989, p. 185).

2.3.3. Almejando um país de jovens lusitos, chefes de quina e comandantes de castelo¹⁵

Procurámos também na análise do discurso dos parlamentares do período considerado entender como estão representados dois grupos de actores sociais: os alunos e os professores, ou seja, de que modo estes actores sociais são representados através da realização linguística e qual a relevância sociológica e ideológica desse modo de representação.

Podemos dizer que o grupo “alunos” é excluído como actor social já que só é referido em termos numéricos ou estatísticos (cerca de 80%) e administrativos (cerca de 20%). Efectivamente não há no discurso parlamentar marcas de representação do aluno enquanto tal, ou seja, enquanto actor no processo educativo. Nos debates sobre educação os deputados utilizam a classificação “juventude” ou “jovens” e “crianças” para referir uma dada classe de agentes sociais. A exclusão do actor social “aluno” e a inclusão da categorização “juventude” ou “jovens” e mesmo “crianças” aparenta uma representação mais alargada dos segundos em relação ao primeiro conceito. Porém esta escolha tem

¹⁵ A Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Femininas tinham Comissários Nacionais da confiança de Salazar e eram organizadas à maneira de um exército com as seguintes divisões: as quinas com 6 elementos comandados por um chefe de quina, os castelos com 30 elementos chefiados por um comandante de castelo e as falanges ou bandeiras com 240 elementos, chefiados por um comandante de falange. Os filiados constituíam cinco categorias etárias: os lusitos, os infantes, os vanguardistas e os cadetes.

implicações ideológicas que reduzem o aluno a uma “categoria” de actores sociais sem um papel que o identifique como tal.

A minimização destes actores sociais é tanto mais evidente quanto eles (os jovens, a juventude” são, na representação discursiva, dotados de papéis passivos, isto é, são representados como “submetendo-se à actividade de outros”, como sendo “receptores” dela:

Sr. Presidente: é absolutamente necessário e indispensável promover uma vasta acção de esclarecimento e de doutrinação à juventude. Esta tarefa, que é urgente, terá que ser confiada à Mocidade Portuguesa, que num Plano de renovação firme, decidida e eficiente realize um trabalho de renovação mental, de enriquecimento das consciências, de verdadeiro e inequívoco sentido nacional. Será a divulgação pelo livro, pela imagem, pela palavra. Mas para tal campanha impõe-se desde já profunda e radical reforma na organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Intervenção do Deputado José Pinheiro da Silva, Diário das sessões nº 13, de 11 de Janeiro de 1962, p.320).

De alguma forma contradizendo a representação dos jovens como alheados e indiferentes aos problemas nacionais, o mesmo Deputado reconhece neles interesse ou, no mínimo, presença, em campos ideológicos, mas fá-lo ainda assim no papel de actores passivos:

Permeável a influências e doutrinas aliciantes, a juventude deixa-se facilmente arrastar para campos ideológicos que uma literatura nefasta e dissolvente espalha, alastra e contamina, num campear desenfreado, que não cessa de crescer e prosperar, negando e destruindo os valores imutáveis e sagrados, que são património da cultura e da civilização das nações que souberam consolidar-se à sombra de elevados e nobres ideais (Intervenção do Deputado José Pinheiro da Silva, Diário das sessões nº 13, de 11 de Janeiro de 1962, p.320).

A divisão ideológica entre “bons” e “maus”, “nós” e “os outros” identifica papeis activos participativos respectivamente em acções positivas e em acções negativas. Neste caso os actores com papel positivo é um “nós”, o Governo (implícitos, não estão nomeados, há um sujeito indeterminado na expressão “é absolutamente necessário e indispensável promover”) e explicitamente a Mocidade Portuguesa para tal mandatada. O actor social com papel activo negativo também não é nomeado (está escondido atrás de “literatura nefasta e dissolvente”) o que implica um conhecimento partilhado que se

pressupõe e que reforça a pertença dos que o partilham a um grupo ideológico que é ao mesmo tempo dominante.

O papel passivo atribuído à juventude é quase sempre negativo:

Dissipam-se no vício as melhores energias, avilta-se ou inverte-se a escala de valores e as inteligências obscurecidas de autênticos paranóicos dos nossos dias, dementem-se nas lucubrações abjectas de existencialismos ociosos presos nos corpos ao ritmo gangsteriano de *rocks*, afogando um ou outro laivo de consciência no banho imundo da *vodka*. E a culpa toda desta juventude sem alma, verdadeira excrecência do nosso tempo, tem-na, primeiro que tudo a família que renunciou à sua sagrada missão (Intervenção do Deputado Sales Loureiro, Diário das sessões nº 29, de 8 de Fevereiro de 1962, p. 29).

Em 1962 o movimento estudantil que se vinha a alargar e a fortalecer apresenta agora uma feição mais politizada e a “crise académica” é um facto incontornável que marcará o futuro das Universidades até ao 25 de Abril de 74. Não encontramos no discurso dos Deputados referência directa a tais movimentações indiciando hipoteticamente que, mais do que dar importância ao real significado desses acontecimentos, a Assembleia escolhia considerar antes uma atitude de acusação, perseguição e inculcação de doutrina colonialista conservadora:

Certos indícios recentes de carácter subversivo (...) demonstra, que se pretende subverter, desnacionalizar a juventude, fazendo ruir pelos alicerces a nossa frente interna (...) Há que educar os nossos jovens no amor aos ideais sublimes que fizeram da Pátria lusa um exemplo de vitalidade sem par no mundo desagregado que nos cerca. Indispensável se torna a criação em cada Faculdade de uma cadeira de Formação Portuguesa para que os nossos universitários se orgulhem do chão ditoso em que nasceram e não esqueçam de vez os rudimentos de uma formação que, sem continuidade, se perde na poeira do esquecimento (Intervenção do Deputado Brilhante Paiva, Diário das sessões nº 29, de 8 de Fevereiro de 1962, p. 669).

A representação dos jovens como actores negativos não se faz apenas enquanto receptores de propaganda ideológica contrária à ideologia do Estado Novo, mas também como actores sociais que são apresentados como comportando-se de forma dissoluta, imoral. A oposição destas duas formas de representação dos jovens não é certamente inócua:

Um casal de idosos, percorrendo, nos seus afazeres, os estreitos passeios laterais das ruas da Baixa, à hora da tórrida, é empurrado, como todos os utentes, por três jovens ruidosos, que o ultrapassam a passo de cavalo. (...) dois levavam nos pés uma espécie de chinelos, talvez mais próprios para serem usados por meninas nas horas em que permanecem em casa junto dos seus; o terceiro umas botas de tacão grosso e estrondoso (...); os três tinham de comum o tipo de calça – debruada, cosida a linha branca sobre tecido mesclado azul ou preto, dobras largas em baixo, justas à perna sem sinais de terem sido passadas a ferro (...) cabeleiras que eram verdadeiras jubas (...) Numa pastelaria ou café do bairro de D. Estefânia, quer de manhã, quer à tarde, vi frequentes vezes grupos de rapazes e raparigas de idades que podem oscilar entre os 14 e os 18 anos, por vezes cheios de livros; por temas de discussão havia entre eles coisas de arte – os vários “ismos” da política artística ou da arte política. Rapazes e raparigas fumavam desbragadamente; as posturas eram de camaradagem perfeita, sem margem a supor-se de irregularidades atentatórias do pudor físico, é certo, mas eram em si mesmas todas elas de atentado ao recato, que é sempre de supor como atributo das meninas daquelas idades (Intervenção do Deputado Pinheiro da Silva, Diário das sessões nº 30, de 9 de Fevereiro de 1962, pp. 681-682).

Não se trata efectivamente apenas duma expressão do hiato de gerações, mas de um posicionamento que repudia toda e qualquer manifestação cultural (os “ismos”) que se afaste dos cânones morais que se pautam pela obediência, pela conformação e aceitação de uma dominação ideológica totalitária.

Após a nota pastoral do Episcopado emitida no início do ano de 1962, no seguimento da ocupação e integração de Goa, Damão e Diu na República Indiana, a Assembleia Nacional identificou-se com o ideário dos bispos e entre outros assuntos fez suas o conceito de missão que caberia à juventude:

À juventude vai um especial apelo para a realização da tríplice obra: tornar Portugal mais rico, mais humano e mais cristão, pormenorizada esta trilogia de aspirações na promoção dos portugueses a um maior bem-estar material, social, moral, intelectual e espiritual, aspectos da realização do reino de Cristo e de comparticipação na sua obra redentora (Intervenção do Deputado Agostinho Cardoso, Diário das sessões nº 21, de 24 de Janeiro de 1962, p. 495).

2.3.4. Guardiões do templo precisam-se

Que professores para tal ensino e para tais alunos? Entendemos que a representação dos professores e as propostas da forma de os gerir expressas no discurso dos parlamentares da Assembleia Nacional no período considerado nos conduzem a uma análise não só capaz de desnaturalizar os imperativos ideológicos que preconizaram a

sua gestão como de contribuir para o entendimento das formas pelas quais a identidade dos professores tem sido moldada.

Três factores, na sequência, aliás, do que nos capítulos anteriores apreciámos, são a base das propostas e argumentação dos Deputados: a extensão e universalização da escolaridade básica; a modernização necessária ao desenvolvimento económico; a manutenção do regime pela unidade nacional.

O primeiro factor exigia um aumento do corpo docente:

Para a execução desse plano de estudos (com vista ao aumento da escolaridade primária pelo prolongamento de estudos preparatórios que hão-de preceder os dois ramos de ensino liceal e técnico), que se impõe e é urgente realizar, são necessários professores. Enquanto os não tivermos em quantidade bastante e em qualidade satisfatória não é de aconselhar essa experiência, que poderá redundar num completo fracasso. (...) Todos os anos na abertura do ano lectivo, surgem dificuldades em prover as vagas de professores de serviço eventual, dado o aumento cada vez maior da frequência escolar. Há liceus que se mantêm sem professores durante semanas, por não se encontrarem nem sequer concorrentes com as habilitações mínimas para o exercício da função docente; e já não falo daqueles que aceitam serviço de disciplinas em cujas matérias são pouco mais do que leigos, para não dizer analfabetos. O número de agentes de ensino, mesmo de serviço eventual, com licenciatura é bastante inferior às necessidades, sobretudo nalguns grupos (Intervenção do Deputado Olívio de Carvalho, Diário das sessões nº 28, de 7 de Fevereiro de 1962, pp. 646- 647).

O recurso a professores não habilitados não legitimava o reconhecimento profissional com consequências identitárias. A expressão “agentes de ensino”, usada pelo deputado para, precisamente, os definir como não profissionais (e englobando nela todos), é disso exemplo.

Denunciam-se as más condições de trabalho, especialmente as dos professores do ensino primário:

Posso dizer a V. Ex^a que há professoras primárias no Alentejo que vivem em tabernas e em habitações cedidas, o que constitui um perigo moral bastante grave (Intervenção do Deputado José Alberto Carvalho, Diário das sessões nº 7, de 15 de Dezembro de 1961, p.211). O problema tem a maior pertinência, pois, desgraçadamente, o Plano dos Centenários, referente à construção de escolas, não incluiu as habitações para professores. Ora isto foi tremendo e tem graves consequências de ordem social e moral, dando origem a que o professor que vai ali dar um recado, e noutra tempo era considerado o homem bom da terra, não usufrua hoje da mesma consideração, pois quase é considerado um estranho (Intervenção do Deputado António Santos da Cunha, Diário das sessões nº 7, de 15 de Dezembro de 1961, p.213).

A criação de um novo tipo de professor que o aumento da escolaridade obrigatória, quer em número de anos de frequência quer no número de crianças abrangidas, inevitavelmente produziria não era considerado por estes Deputados que ansiavam pela manutenção de uma imagem de professor, membro respeitado da comunidade, exemplo moral, “o homem bom”. Esta imagem de “João Semana” da Educação, construía uma identidade de que não era a matriz profissional o seu principal traço.

A ideia da presença do professor no local da escola já foi encarada no Decreto nº 2947 de Janeiro de 1917 e posteriormente abandonada. Agora que o Governo resolveu readoptar tal princípio e dele parte a iniciativa, cumpre-lhe zelar pelo respeito da pureza das suas intenções (...). A acção formativa do professor no meio rural, na generalidade privado de elites, entregue a si próprio e aos mal-intencionados, é tão importante e susceptível de tão decisiva influência que julgo indispensável a sua total integração no meio em que vai exercer a sua missão (Intervenção do Deputado Rodrigues Prata, Diário das sessões nº190, de 25 de Janeiro de 1961, p. 345).

O mesmo Deputado, José Alberto Carvalho, retoma a mesma ideia, em 1964:

No que respeita ao professor, importa promover a sua presença actuante no local da escola. Tem sobretudo significado e mérito especiais a presença do professor nas aldeias, nos aglomerados rurais, totalmente desprovidos de guias e elites. Aí mais do que em qualquer parte torna-se indispensável a sua presença total, efectiva, muito para além da sua presença física durante as horas lectivas (Intervenção do Deputado José Alberto Carvalho, Diário das sessões nº 120, de 23 de Janeiro de 1964, p. 2970).

Entre as condições desfavoráveis que desmotivavam o ingresso na carreira docente é significativo assinalar o pouco prestígio de que a profissão usufruía:

Mas, porque faltam professores, pergunta-se. A resposta é simples. Em primeiro lugar, há uma razão de ordem económica. A remuneração não é compensadora e hoje ninguém procura profissões que não sejam rendosas ou com possibilidades de virem a sê-lo (...) mas outras razões podem aduzir-se para explicar o fenómeno. A carreira não é aliciante, pelo desprestígio em que caiu, mercê de circunstâncias várias. (...) e que em síntese vamos dar pela palavra do Dr. Túlio Tomás, actualmente inspector do ensino liceal: “que papel desempenham hoje os professores na vida pública portuguesa’ não me parece que seja de grande relevo. (...) Parece que o exame de admissão ao estágio, o estágio subsequente,

e o Exame de Estado lhes vedam, automaticamente, caminhos que poderiam seguir se se tivessem deixado ficar pela licenciatura. Ora o prestígio é uma compensação barata, pois não depende do Orçamento do Estado (Intervenções do Deputado Olívio de Carvalho, Diário das sessões nº 28 de 7 de Fevereiro de 1962, pp.646- 647).

A falta de professores, especialmente no ensino liceal, tendo em vista o propósito de unificação dos ensinos liceal (1º ciclo, antigos 1º, 2º anos do liceu) e ciclo preparatório das escolas técnicas prolongando a escolaridade primária. O Deputado propunha então:

Perante esta triste realidade, é urgente pensar-se numa vasta campanha de aliciamento junto dos jovens que terminam o 2º ciclo dos liceus, de modo a informá-los das vantagens da profissão, dos ideais que ela comporta (...). Como ponto de partida para a campanha de aliciamento para o ensino liceal, deverão criar-se incentivos que levem os actuais professores eventuais a encaminharem-se para o estágio (Intervenções do Deputado Olívio de Carvalho, Diário das sessões nº 28 de 7 de Fevereiro de 1962, pp.646- 647)

O segundo factor exige preparação especializada:

O papel do professor do ensino secundário é particularmente importante e delicado, em especial no plano técnico. Mas este plano é largamente ultrapassado pela evolução das ideias em matéria pedagógica e pela evolução social. (...) A sociedade, cada vez mais especializada e evoluída, reclama para a servir indivíduos de competências cada vez mais precisas e aprofundadas, mas também indivíduos dotados de uma vasta cultura geral e de uma formação moral elevada, de um carácter capaz de se projectar do plano individual sobre os planos profissional e social (Intervenção do Deputado Olívio de Carvalho, Diário das sessões nº 28, de 7 de Fevereiro de 1962, pp.646-647).

Na expansão escolar que procuramos enfrentar e que é, como tantas vezes tem sido acentuado, factor promordial de desenvolvimento económico, surge desde logo como dever primeiro formar professores à altura das suas pesadas responsabilidades e promover o seu recrutamento, como é evidente, entre os melhores elementos de cada geração. (...) A Formação tem de constituir a preocupação dominante, para que aqueles que vêm a ter à sua guarda a juventude possuam as qualidades pedagógicas, científicas e morais que se impõe(...). Importa que o professor como profissional, seja qual for o sector em que actue, não fique apenas nos limites do ensino, mas os ultrapasse, operando no domínio da educação (Intervenção do deputado Nunes de Oliveira, Diário das sessões nº 119, de 22 de Janeiro de 1964, p 2954).

Nos dois anos que medeiam entre as duas intervenções sobre a formação de professores não se reconhecem diferenças na concepção da função destes profissionais. Insiste-se nas vertentes pedagógica, científica e moral (por vezes substituída por social), esta

última recorrendo à afirmação da existência de crise moral na juventude. Refere-se o “plano profissional” em 1962 e em 1964 invoca - se o professor como profissional, mas não se afigura que a “profissionalidade” como estatuto seja uma noção presente, ou sequer adquirida.

O terceiro factor espelha-se no discurso sobre a missão do professor:

Sempre que me tem sido possível não me canso de prestar homenagem a tão dedicados servidores do Estado, que são, sem dúvida os primeiros educadores, pela enorme influência que exercem na orientação dos primeiros passos e conhecimentos da criança e cujo reflexo é decisivo, na maior parte das vezes, para a sua conduta futura. Ao professor primário cabe, portanto, uma boa parte na responsabilidade na obra a que todos nos devemos dedicar em prol da preparação da juventude. A sua profissão impõe-lhe obrigações morais que não pode ignorar nem desprezar. Ele terá de ensinar de forma a comunicar àqueles que lhe estão confiados o sentido mais nobre do caminho que têm a percorrer. Como alguém escreveu, direi para finalizar (...) que (...) devemos colocar Portugal como ideal mais alto a servir e que cada português possa concorrer, por pouco que seja, para a sua grandeza e para a sua eternidade (Intervenção do Deputado Nunes de Oliveira, Diário das sessões nº 40, de 2 de Março de 1962, p. 896).

Unia-se assim a identidade nacional com a identidade do ensino e do professor. Desta feita ao professor não era só exigido actuar como exemplo moral e social, mas como garante da transmissão de valores nacionais. Esses valores nacionais identificavam-se, na política nacional-colonialista, com os valores do regime e a preservação dos monopólios de poder:

Se os professores de instrução primária não forem politicamente sãos, são um perigo. E lembro-me de Mussolini, que, ao ser-lhe perguntado como resolvia este problema dos professores primários (falta de vocações), dizia: “São os mesmos e são excelentes”. Ele tinha o pulso forte, sabia o que queria e como transmitir a sua vontade (Intervenção do Deputado Melo Machado, Diário das sessões nº 188, de 20 de Janeiro de 1961). O problema está justamente na formação política dos professores. E, no geral, (...) aqueles professores que sabem realmente orientar a juventude não encontram, no seio das instituições de ensino onde trabalham, o ambiente mais propício à sua missão educadora. (...) E isto é que precisa de ser realmente transformado, renovado ou mesmo irradiado, se possível for. Mas o problema só pode ser resolvido com uma fiscalização melhor da entrada para o ensino. Não é depois de o professor estar a fazer parte dos quadros do professorado que ele pode ser afastado de lá. Portanto, é na entrada para o estágio, no caso dos professores agregados, auxiliares e efectivos que o problema se põe; ou então no caso dos professores eventuais, que não se deixem entrar aqueles que são manifestamente

inconvenientes à Situação e ao interesse nacional (Intervenção do Deputado Pinheiro da Silva, Diário das sessões nº 47, de 17 de Março de 1962, pp. 1077-1078).

O afastamento de professores considerados politicamente perigosos já tinha sido defendido em sessão anterior por outro Deputado aquando da ocorrência de intervenções sobre a necessidade de "acção de esclarecimento e doutrinação à juventude":

é que todo esse plano ruirá se não tivermos a coragem de afastar do ensino aqueles que não aderem aos princípios citados por V. Ex^a. É pelo exemplo que temos que conquistar a juventude, mas não podemos conquistá-la com os exemplos e as ideias daqueles que não professam essa doutrina, que, pelo contrário, hostilizam com ideário muito diferente (Intervenção do Deputado Antão Santos da Cunha, Diário das sessões nº 13, de 11 de Janeiro de 1962, p.583).

3. Conclusão

Neste trabalho pretendemos analisar como, através do discurso, os parlamentares da Assembleia Nacional nos anos 1961 a 1964 comunicam e usam uma das representações sociais que é a ideologia.

Para tal procurámos fazer uma abordagem micro, do uso da linguagem e das interacções verbais de um grupo social, articulada com uma abordagem macro referente ao poder e dominância desse mesmo grupo.

Considerámos assim que os parlamentares eram utentes de uma linguagem e de um conhecimento específicos enquanto membros de um grupo social e institucional cujo poder procuram legitimar pelo discurso que é usado como recurso desse mesmo poder.

Sendo esse poder baseado não em acções violentas (embora algumas sejam abusivas como a de excluir professores pelas ideias professadas), mas em acções dadas como socialmente consensuais, o discurso expressa um poder baseado na convicção da hegemonia. Contudo a revelação dum contexto social e político desfavorável que se afigura dar indícios de incontrolável, imprimem ao discurso um controlo ideológico de radicalização que se manifesta por uma polarização perfeita entre um "nós"(sozinhos mas puros) e um "eles" nomeado através de uma lexicalização redutora e agressivamente judicativa que não pretende apenas identificar, mas que resulta de uma decisão ideológica.

Bibliografia

- Aníbal, Alexandra (1999). *A expansão da rede escolar do ensino primário durante o Estado Novo (1930-1970)*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Clément, E. *et al* (1999). *Dicionário prático de Filosofia*. 2ª edição. Lisboa: Terramar.
- Correia, J. A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, M. B. (1995). Nacionalismo e autoritarismo no Estado Novo. In *Comunicações XII Encontro de Professores de História da Zona Centro*. Coimbra.
- Ferro, A. (1933). *Salazar, o Homem e a sua obra*. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- Foucault, M. (1997). *A ordem do discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Loureiro, J.A. (1991). Indústria no Estado Novo (1926-1974). In *Dicionário Enciclopédico da História de Portugal*, vol.1. (pp. 331- 342). Lisboa: Publicações Alfa.
- Martins, M. B.(1973). *Sociedades e Grupos em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Ministério das Finanças (1953). *25 Anos de Administração Pública*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ministério das Obras Públicas (1953). *25 Anos de Administração Pública*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Ministério da Educação Nacional (1953). *25 Anos de Administração Pública*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Pereira de Moura, F. (1973) *Por onde vai a economia Portuguesa*. Lisboa: D. Quixote.
- Mónica, M.F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* Lisboa: Editorial Presença.
- Rosas, F.(1994). O Estado Novo nos anos 30. In *História de Portugal* (dir. José Mattoso). Vol. VII (pp. 281- 283). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Santos, B.S. (1998). A crise final do regime. In *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Torgal, L.R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.

- Van Dijk, T.(1991). Racism and the Press. In Robert Miles (ed.) *Critical Studies in Racism and Migration*. New York: Routledge.
- Van Dijk, T. (1998). Semântica do discurso e ideologia. In Pedro, M. E. (org.) *Análise Crítica do Discurso* (pp.105.168). Lisboa: Editorial Caminho.
- Van Dijk, T. (2005). *Discurso, Notícia e Ideologia. Estudos na Análise Crítica do Discurso*. Porto: Campo das Letras.