
FORMAR UMA ELITE OU EDUCAR UM POVO?*

Stephen R. Stoer**

Numa entrevista concedida em 1976, o então ministro da Educação, Sottomayor Cardia, membro do Partido Socialista, defendeu que as duas maiores prioridades para o sistema de educação português, dois anos depois de uma intensa actividade nas escolas e em todo o sistema de ensino de uma maneira geral, eram: 1) melhorar a qualidade do ensino; e 2) tornar as escolas portuguesas mais aptas a responder ao mercado do trabalho. Se o objectivo destas duas prioridades pode ser interpretado como pretendendo a formação de uma nova elite profissional, é talvez legítimo perguntar-se: quem seriam os novos «excluídos» desta reorientação radical das prioridades do sistema de ensino?

Atribuir à educação a necessidade de responder às exigências da economia permanece uma componente central da política de educação em meados da década de 1980. Todavia, a questão de como responder ao apelo de maior correspondência ensino-trabalho e de maior qualidade no ensino, tem privilegiado, de acordo com a formação política no poder, ora os mecanismos do mercado ora a intervenção do Estado. De facto, pode detectar-se uma deslocação que poderemos traduzir parafraseando Boaventura Sousa Santos (1984: 25): «inicialmente o discurso do socialismo democrático veiculou o projecto de reconstituição do poder capitalista, hoje o discurso liberal [...]».

A recente publicação *Uma Solução para Portugal*, de Diogo Freitas do Amaral (D.F.A.) (1986), e mais particularmente o seu capítulo V («A Reforma do Sistema Educativo»), enfatiza a correspondência ensino-trabalho e a melhor qualidade do ensino, privilegiando os mecanismos de mercado. Num primeiro e superficial relance, este capítulo desencadeia uma atitude geral de simpatia e mesmo de concordância com muitas das ideias e críticas expressas pelo autor. Isto é especialmente verdade no que diz respeito ao tratamento dado ao «desenvolvimento tardio» do sistema de

* Publicado originalmente em 1986 em *O Jornal da Educação* (n.º 91, Julho, p. 22).

** À data, docente no ISCTE e na Universidade do Porto.

ensino português mais particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento tardio da escola de massas em Portugal. Não se pode deixar de concordar – e esta concordância é apoiada por posições tais como a defendida por C. A. Anderson (1965) – que um nível cultural muito baixo da população portuguesa durante e no fim do século XIX teve consequência no crescimento lento e desigual da indústria e do «bem-estar» económico em geral em Portugal. Pode ainda estar-se de acordo com os comentários gerais que D.F.A. faz sobre a subestimação da importância do sistema educativo e mais especialmente o seu comentário de que no passado «Portugal gastou muito pouco na educação [...]» (1986: 178). Dito isto, há, contudo, vários problemas que podem levantar-se a partir do capítulo – demasiadamente breve – de D.F.A. sobre a educação.

É imediatamente visível a falha de referência a quaisquer variáveis diferenciadoras na educação portuguesa – classe social, sexo, raça, são ignoradas por D.F.A. Este facto permite-lhe «patinar» serenamente sobre a superfície de questões complexas, o que aparece particularmente bem demonstrado no seu comentário a propósito da «extinção demagógica do ensino técnico-profissional». Em segundo lugar, D.F.A. encontra como facto explicador da «causa das causas» do nosso atraso o subdesenvolvimento do «liceu». Isto é compreensível se se considerar que as suas críticas mais importantes do sistema de ensino desde o 25 de Abril são: 1) o abaixamento geral da sua qualidade; e 2) a violação do princípio de liberdade de ensinar e aprender. Assim, D.F.A. parece querer implicar que quer a qualidade como a liberdade no ensino em Portugal baixaram devido principalmente a uma subestimação, por parte dos responsáveis pela política de educação, do papel da família e do sector privado na educação.

Finalmente, como salienta a crítica recente de Sottomayor Cardia (1985) ao livro de D.F.A. (*Jornal de Letras*, 174, 5-11 de Novembro, p. 4), este não apresenta justificação qualquer para o ordenamento do que ele considera serem as prioridades principais para o sistema de ensino. Não especifica de todo quais os sectores a privilegiar com as verbas da educação (com a excepção significativa das referências feitas a novos cursos no ensino superior), fazendo comentários muito vagos sobre a necessidade de uma estratégia de desenvolvimento a médio e longo prazo. Que poderá fazer-se para melhorar a qualidade do ensino em geral e do próprio sistema? O que se pretende significar com qualidade? O que poderá entender-se por «Formação Cívica e Cultural do Cidadão Comum»? Como se conjuga este objectivo com a prioridade de novos cursos a nível do ensino superior? Etc. Nenhuma destas questões é respondida nem sequer levantada.

Àquilo que efectivamente é afirmado por D.F.A., acrescenta-se aquilo que ele não diz, o que permite concluir que a sua «solução» para a educação portuguesa implica muito mais a formação de uma nova elite do que a educação de um povo. Para compreender a natureza agressiva de tal «solução» é preciso contextualizar, quer a nível interno como internacionalmente, a educação em Portugal nos anos 80.

Em meados desta década assiste-se ao choque entre duas exigências feitas ao Estado português, ambas com repercussões no sistema de ensino. A primeira é a exigência de responder ao

desejo (há muito tempo frustrado) de modernização do País, não só em termos do desejável crescimento económico, mas também visando proteger a democracia pluralista (um objectivo tornado mais difícil dada a recessão internacional do capitalismo). A outra é a exigência que pretende dar resposta protegendo o bem-estar nacional. Tal é interpretado principalmente como a protecção das «realidades portuguesas» «descobertas» e «produzidas» pela Revolução de Abril – isto é, a sua protecção face à manipulação e exploração interna e externa (mais fortemente externa).

Este choque expressa-se naquilo que se pode designar como o processo de «normalização» aparentemente interminável – ao que Boaventura Sousa Santos (1984) chama «característica fundamental do processo político português desde 75 até ao presente: consiste precisamente na impossibilidade de transformar legitimidade processual em hegemonia social». Portanto, qualquer solução para a educação que não tome em conta ambas as exigências está condenada a frustrar-se. Acrescente-se que as mudanças que estão a verificar-se nas sociedades industrializadas com o avanço rápido de novas tecnologias e a revolução informática, sociedades que se encaminham para o que A. Touraine tem designado por «sociedades programadas», obrigam a repensar as prioridades para a educação.

Touraine (1981) defende que na «sociedade programada», dominada por grandes aparelhos de gestão, o local que cada pessoa ocupa é definido por critérios meritocráticos, isto é, por diplomas. Técnicos e gestores adquirem o conhecimento necessário sobretudo através da escola. Assim a ligação entre a escola e a actividade profissional é fortalecida, até ao ponto de se tornarem praticamente inseparáveis. A escola não mais precede a vida profissional, é dominada por ela. Resumindo:

O sistema escolar reduz-se a uma máquina de selecção servindo os interesses da tecnoburocracia. [...] O sistema escolar não se contenta em reproduzir as antigas desigualdades, está bem virado para o futuro, mas para um futuro reduzido no reforço das elites dirigentes e à subordinação dos operadores e dos burocratas médios ao poder dos tecnocratas (ibid.: 172).

Esta visão negativa da evolução do sistema escolar nos países industrialmente avançados também se aplica a Portugal – particularmente a verificar-se o «vazio» político nas escolas, originado pelo processo de «normalização». Em vez de separar o conhecimento das suas condições de produção, a escola deveria ser o lugar onde professores e alunos conjuntamente tentam compreender como a sua sociedade age sobre ela própria através do conhecimento. Assim se desafia a racionalidade tecnocrática e a concretização do afastamento do «político» da escola. Na definição clássica grega de cidadania encontramos a educação como intrinsecamente política, visando educar o cidadão para uma participação inteligente e activa na comunidade cívica. É assim que se educa para a coragem cívica e se aprende não só a avaliar a sociedade existente, como também a pensar e agir de uma forma que permite diferentes possibilidades sociais e diferentes maneiras de viver. Salienta-se a natureza activa de participação do estudante nos seus processos de aprendizagem, desenvolve-se um modo crítico de raciocinar e aprende-se não só como classificar valores mas

também a aprender por que é que certos valores são indispensáveis à reprodução da vida humana: aprende-se a própria fonte das crenças e das ações. Portanto a escola é repolitizada; repolitizada para desafiar o que H. Giroux chama a «cultura do positivismo», segundo a qual a escola é afastada do contexto geral da sociedade e reduzida ao papel de produzir uma nova elite profissional.

Investimento na educação? Sim, mas não para formar uma elite, antes para educar um povo, o que significa no Portugal dos anos 80, depois da experiência de meados da década anterior e com a entrada no Mercado Comum, investimento sobretudo no ensino pré-primário e básico para assim proporcionar uma base firme e sólida, essencial para um sistema escolar participativo e democrático. Qualidade na educação implica não só estimular a imaginação mas também desenvolver as atitudes e capacidades mentais desejáveis. Tem pouco a ver com o acto de fornecer habilitações estritamente conducentes ao desempenho de tarefas profissionais. As escolas dão diplomas e não qualificações. Argumentar que deveriam dar tais qualificações é não só ingénuo como discriminatório e conduz a consequências bem evidenciadas por Ronald Dore (1976): 1) cria-se um sentido de cidadania de segunda classe, não só entre os alunos como entre os professores, sentido esse que bloqueia uma aprendizagem eficaz; 2) os estudantes não escolhem voluntariamente ser diplomados como técnicos profissionais se podem ir mais longe (cria-se uma situação de insatisfação); 3) o que Dore chama de «horror final»: conclui-se que os empregadores mostram pouco interesse nos diplomados dos cursos técnico-profissionais sempre que podem empregar os «produtos» da via académica e treiná-los posteriormente.

Em conclusão e citando de novo Dore (*ibid.*), «se o ensino para a educação pode contribuir algo para o crescimento económico, não o pode o ensino que visa qualificações [...]» – o que precisamos em Portugal é mais **ensino para a educação**.

Referências Bibliográficas:

- AMARAL, D. F. (1986). *Uma solução para Portugal*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- ANDERSON, C. A. (1965). Literacy and schooling in the development threshold. In C. A. Anderson & M. J. Bowman (Eds.), *Education and economic development*. Chicago: Aldine.
- DORE, R. (1976). *The diploma disease*. Londres: Allen and Unwin.
- SANTOS, B. S. (1984). A crise e a reconstituição do Estado em Portugal de 1974-1984. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14, 7-29.
- TOURAINÉ, A. (1981). *O Pós-Socialismo*. Porto: Edições Afrontamento.