

Aspirações sociais e políticas de educação

I. NOTA INTRODUTÓRIA

1. A comunicação que hoje se apresenta resulta de uma fase inicial de síntese de uma pesquisa sobre a tradução, na decisão política, das aspirações e necessidades sociais relativas à educação em Portugal num período de intensa mudança de estruturas políticas e económicas, como foi o período de 1968-82.

Síntese breve, que tem por base resultados já alcançados no decurso de três projectos de investigação, nomeadamente¹:

- a) Análise sociopolítica das políticas educativas — período de 1968-82;
- b) Inquérito à juventude realizado em 1982 — capítulo do estudo das aspirações e valores dos jovens relativamente à escola;
- c) Relação entre aspirações sociais e intencionalidade política.

2. A razão de ser destes estudos de pesquisa, que se situam no cruzamento de uma visão sociopolítica, por um lado, e socieducativa, por outro, assenta no questionamento que fazemos às várias dissonâncias sentidas no ajustamento entre decisões na política educativa e o que se poderá detectar, explícita ou latentemente, como aspirações sociais relativas ao ensino. Partindo do princípio de que, para além de uma leitura descritiva dos textos político-partidários, da análise da actuação de forças sociais ou de estruturas ideológicas, com maior impacte nas decisões políticas, persiste uma realidade social onde actuam condicionantes de ordem psicossocial e cultural que influenciam os processos de decisão, fomos levados a tentar caracterizar essa realidade e a aprofundá-la. Isto é, tentar perceber qual a lógica da relação entre aspirações sociais e intencionalidade política. Ou verificar, ao nível da relação entre as superestruturas de decisão (ou formulação de políticas) e os quadros sociais onde se projectam as aspirações individuais e sociais, como intervêm (ou se bloqueiam) dinamismos de mudança social.

Sabemos que é em sectores que tocam de perto os indivíduos — tais como a educação e a saúde — que essa relação dialéctica pode favorecer um grau de participação e de intervenção dos cidadãos na mudança, ou que a sua inexistência traduz alienação a que o poder os pode sujeitar.

* Instituto de Estudos para o Desenvolvimento (IED).

¹ Os projectos referentes às alíneas a) e c) estão a ser realizados no IED pela autora, em colaboração com a Dr.ª Isabel Duarte. Os resultados do inquérito referido em b) foram trabalhados pela Prof.ª Dr.ª Conceição Pinto e serão publicados em breve no caderno n.º X da série *Cadernos Juventude*.

Ora a análise dos objectivos educativos e da sua formulação expressa em políticas educativas evidencia, na maioria dos casos, uma procura de coerência entre as aspirações sociais, de cultura, de saber e de competências profissionais com objectivos e funções escolares. Mas será uma coerência real ou apenas discursiva?

Sabemos que aos decididores políticos se entrega a tarefa de identificar essas aspirações e de lhes dar sequência através de medidas de reforma e de adaptação dos sistemas educativos. A identificação dessas aspirações, traduzidas depois em interesses e necessidades das comunidades, explicita, porém, um paradigma ideológico e cultural próprio de uma dada época, de um dado grupo de poder (político e técnico), de um programa político dominante, de forças de aculturação e da internacionalização de movimentos e filosofias educativas.

As aspirações sociais (ou dos vários grupos sociais) são deste modo reformuladas em instâncias do poder (ou de decididores) para serem reenviadas aos sujeitos sociais que as integram, num processo contínuo de reprodução ou de mudança e de conflito, condicionando-se deste modo o processo de evolução social.

II. A PROBLEMÁTICA DAS ASPIRAÇÕES SOCIAIS E DA MUDANÇA

1. A problemática das necessidades e aspirações sociais surge pertinente numa abordagem às mudanças sociais no Portugal de hoje.

Para o nosso trabalho interessa-nos sobretudo compreender o conteúdo das aspirações da população portuguesa, depressa tornadas reivindicações após o 25 de Abril, ao nível da democratização do sistema escolar. Interessa-nos perceber qual a influência destas aspirações nos órgãos de poder: isto é, se a resposta destes, em termos de reforma do sistema escolar, pretendeu, de algum modo, corresponder às aspirações expressas.

Os números mostram com clareza o enorme aumento de efectivos escolares, sobretudo acima do nível de escolaridade obrigatória no período temporal de análise. É uma tendência que já se vinha manifestando desde os princípios da década de 70, mas que, com o 25 de Abril, conhece um acréscimo tal, que a estrutura escolar não foi capaz de responder satisfatoriamente.

O acréscimo da procura de maiores níveis de ensino é uma manifestação de aspirações de diversos grupos sociais. Podemos ainda dizer que a ela está associada uma aspiração, legitimada pela mudança de regime político, de mobilidade escolar, condicionante da mobilidade e ascensão social para que a abertura política e a alteração de formas de poder pareçam apontar.

O que se passou nestes últimos dez anos ilustra, nesta área, um processo dialéctico entre aspirações/necessidades sociais e órgãos de decisão no âmbito da educação.

Mas o que são as necessidades e as aspirações sociais, conceitos bastante utilizados pelo próprio poder político? Herdámos, no plano da educação, o conceito meramente técnico-económico das necessidades sociais, conceito marcado pelo peso da influência das doutrinas liberais de gestão e planeamento económico que se fizeram sentir nos finais da década de 60 em Portugal. Este conceito ressalta claramente dos diversos Planos de Fomento, dos programas do Governo, dos relatórios de organismos internacionais e da formulação técnico-económica e política das necessi-

dades (ditas depois básicas após a revolução) de educação para os Portugueses.

Abundam os relatórios produzidos, os levantamentos da situação e previsões, os indicadores, os livros brancos, as justificações em termos da teoria do capital investimento humano, de reprodutividade deste em benefícios quantificados e comparados com custos, correlação orçamentos/ /produto nacional, matrizes multiplicativas de estruturas profissionais/por sectores/estruturas escolares, etc. É em termos de equipamentos escolares, organigramas do sistema educativo, orçamentos (meios materiais e financeiros), a que se vem juntar mais tarde a quantificação em número de professores, que se traduzem as necessidades em educação, em Portugal, até ao ano de 1974. Estes termos voltam de novo a ser dominantes a partir de 1980.

O sentido sociológico das aspirações tornadas necessidades escapam por completo ao nível da decisão política preparada e justificada na perspectiva da tecnestrutura, ainda que apresentada publicamente em outros termos mais susceptíveis de divulgação ideológica, mesmo no período de maior controlo social, que vai de 1974 a 1978 ou 1980.

Interessa-nos, pois, ultrapassar esta interpretação das necessidades básicas de cariz economicista e fruto de técnicas de planeamento e tentar perceber o seu significado social. Significado tanto mais pertinente quanto a socialização crescente das forças produtivas, a institucionalização de grupos sociais de interesses variados e a integração das relações sociais no processo democrático da vida política colocam a problemática das necessidades/aspirações no centro dos debates relacionados com o processo global de desenvolvimento do País sobre a qualidade de vida, os movimentos sociais, a urbanização, a regionalização, a participação, bem como interrogam, a cada instante, o nível de intervenção estatal.

A identificação das necessidades em educação, como consumos quantificáveis, colectivos, universais, hierarquizáveis socialmente e de cujo grau de satisfação depende a funcionalidade de uma dada organização social e económica, pode ser um critério de natureza técnica perfeitamente adequado (e aperfeiçoável) ao planeamento socioeconómico, à gestão do chamado bem comum; mas é um processo que nada elucida sobre a determinação ou evolução dessas mesmas necessidades sociais, deixando escamoteado um vector importante na mudança social: a dinâmica da procura individual e colectiva da sua satisfação. Isto é, transforma um fenómeno social num pseudofenómeno técnico e administrativo. Aliena o progresso social ao progresso técnico, tanto mais quanto cresce a distância progressiva entre as necessidades e os meios para as satisfazer, coerentes com uma dada estrutura e organização económica. É um processo que flui paralelamente à socialização crescente e em larga escala das forças produtivas, sobretudo no que diz respeito à vida quotidiana, destruindo cada vez mais as formas menos industrializadas e individuais de satisfação de necessidades.

2. No estudo sobre evolução do conceito de aspirações sociais é importante ressaltar a influência da ideologia marxista. Marx considerava as necessidades essencialmente de natureza social, variando com as condições de existência, dos tempos, dos lugares, níveis de cultura, e em perpétua evolução. É a consciência social destas necessidades que cria o terreno e a motivação da luta de classes. Com os autores que se lhe seguem,

sobretudo os estruturais/marxistas, a problemática das necessidades é directamente relacionada com a reprodução da força de trabalho, desviando as determinações fundamentais da esfera do social e subjectiva para a esfera da produção. As necessidades seriam, em suma, a procura subjectiva das determinações objectivas das práticas sociais da produção e da reprodução das forças de trabalho.

É nesta relação que o Estado assume um papel preponderante, intervindo na satisfação das mesmas numa situação de compromisso entre as orientações da produção e do consumo. A assimilação desta lógica pelos autores liberais keynesianos, entregando ao poder político a determinação e regulação das «necessidades básicas», de acordo com o processo de regulação de condutas sociais permitidas pelo modelo de desenvolvimento e socialização das forças produtivas, e salvaguardando como objectivo final a reprodução do sistema económico e de relações sociais, reconstitui, paradoxalmente, o ciclo fechado e economicista da visão marxista da história.

Já, porém, com Bourdieu, através do conceito de *habitus*, nos é permitido escapar de algum modo a este determinismo. O *habitus* introduz o factor subjectivo, sociológico, na visão economicista (e qualquer que seja a origem teórico-ideológica) da definição das necessidades².

As necessidades surgem como uma especificação do conceito de *habitus* enquanto predisposição à prática de consumos. A prática social adquire um sentido objectivo e simbólico. A reprodução social não se reduz à reprodução da força de trabalho. Ou, como diria mais tarde Daniel Bertaux, a reprodução antropológica dos indivíduos é a reprodução do homem enquanto ser social, capaz também de reproduzir energia libertadora³.

O vector de subjectividade na criação de necessidades ou aspirações sociais é também explicitado por Chombart de Lauwe. A necessidade é, para o autor, um estado de tensão de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, tensão que, tornada força, organiza o esforço e a acção em moldes novos de modo a transformar uma situação existente. E aqui o autor distingue as necessidades/obrigações, como as que não podem deixar de ser satisfeitas para que o indivíduo possa viver e inserir-se na sociedade, das necessidades/aspiração, pelas quais o homem progride e ultrapassa uma condição presente. Chombart de Lauwe realça também a importância de inserção social do indivíduo na elaboração das aspirações. Um desejo surge ligado ao inconsciente das pessoas, mas ele explicita-se em acções no quadro social de inserção do indivíduo. Logo que um desejo se explicita em aspirações (desejo voltado para um fim, um objecto), o objecto é valorizado em função de um sistema de valores próprios de uma sociedade, de um meio e de um grupo. Isto é, as aspirações mais pessoais estão em relação com o indivíduo, mas também com a situação e o papel social de quem as sente, situando-se assim na charneira do pessoal e do social. A família surge aqui com um papel mediatizador importante nas aspirações individuais e sociais⁴.

Orientadas para a acção, as aspirações vistas nesta óptica têm origem simultaneamente na matriz psicafectiva do indivíduo e nas influências do seu meio social e das condições de vida de uma sociedade. Deixam de ser

² Pierre Bourdieu, *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p. 112.

³ Daniel Bertaux, *Destinos Pessoais. Estrutura de Classe*, Moraes, 1978, pp. 51, 54 e 55.

⁴ Chombart de Lauwe, *Pour une sociologie des aspirations*, Paris, Éd. de Noël, 1971, pp. 16-18, 22-28, 34-37 e 41.

apenas uma função reprodutora do sistema de alienação individual, para aparecerem como capacidades potenciais de mudança e transformação.

Assim entendidas, as necessidades e aspirações são o principal fundamento e origem das mudanças sociais. A dinâmica social, diríamos, está no hiato-tensão entre as necessidades de sobrevivência e o desejo transformado em aspiração social. Pelo que somos levados a admitir a hipótese de que no não reconhecimento (e aniquilação) deste hiato-tensão social está uma das causas da anomia social em determinadas épocas e sociedades.

É evidente que as aspirações sociais, entendidas nas suas componentes psicossociais, culturais e económicas, tanto dependem de um sistema de valores dominantes (ideológica ou politicamente), como tendem a transformá-lo consoante a conjuntura económica, a evolução demográfica, urbana, os quadros culturais, as crenças e os mitos. Quando as aspirações de um grupo se opõem a outro, tornam-se uma força activa de reivindicações, não só entre classes, mas também entre grupos étnicos, profissionais, políticos, intelectuais, etc.

As aspirações sociais tornam-se também, em dado momento, sobretudo quando se acumulam muito tempo sem se poderem realizar, o motor de revolução e rupturas.

As necessidades não satisfeitas, sabemos, têm igualmente um papel essencial nas revoluções. Mas um grande grau de carência ocasiona situações que, no limite, não permitem que as aspirações se manifestem, ficando por detrás das preocupações tornadas angústias colectivas. Os comportamentos são então comandados pelo medo da fome, da perda de alojamento, do emprego, da insegurança familiar, pessoal, etc.

III. AS NECESSIDADES EDUCATIVAS NAS DECISÕES DE POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO

1. Situado o quadro teórico de onde partimos, vejamos (de uma forma muito sistematizada) como se traduzem as necessidades educativas em documentos e momentos importantes de decisão política a partir dos anos 60 até 1974 em Portugal. Como diz Roger Gal, a história da educação constitui a verdadeira história do homem, da imagem que dele se faz ao longo da história⁵.

Digamos que é na visão ontológica do homem, expressa ou implícita numa política de educação, que podemos encontrar uma explicação substancial da história feita de acontecimentos económicos e sociais.

A história da educação em Portugal nos últimos cinquenta anos, escrita nesta perspectiva dos fundamentos político-ideológicos que a explicam, exige ainda grande trabalho de pesquisa, se bem que conheçamos a cronologia dos acontecimentos e as suas causas e efeitos mais detectáveis e visíveis, resultados de trabalhos tão valiosos como os que devemos a Rui Grácio, Rogério Fernandes, Stoer e muitos outros.

2. OS PLANOS DE FOMENTO

O contributo que para essa investigação procuramos dar inicia-se com o estudo do planeamento da educação em Portugal. À semelhança do que

⁵ Roger Gal, *História da Educação*, Lisboa, Ed. Vega, 1979, p. 12.

aconteceu nos países com economia de mercado no pós-guerra, onde se faz sentir a procura social crescente da educação e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada, o aparecimento de uma classe de tecnocracia do poder no aparelho da administração pública em Portugal, a partir dos anos 50, faz com que predomine na política educativa a perspectiva funcional da educação — educação como preparação para o mundo do trabalho.

Lembremos que Portugal se apresenta nesta altura com uma economia tipicamente subdesenvolvida, com cerca de 30% de analfabetos na população activa⁶, sujeita à influência de um forte sector financeiro-industrial em ascensão, exigindo transformações importantes ao nível da estrutura das actividades produtivas e da distribuição da população activa.

No I Plano de Fomento, elaborado para 1953-58, o problema do ensino surge equacionado nos seguintes moldes:

Na origem do aperfeiçoamento da mão-de-obra industrial e rural tem de situar-se o desenvolvimento do nível mínimo de cultura. Do desenvolvimento do ensino primário resultará a possibilidade de uma melhor selecção inicial de aptidões, que é a base do recrutamento dos quadros técnicos das empresas e que, apurada nos sucessivos graus de ensino profissional, conduzirá finalmente à formação das *élites* depositárias dos destinos da Nação. Do ensino profissional depende a preparação dos efectivos de mão-de-obra qualificada e dos quadros de direcção técnica para as actividades industriais e agrícolas⁷.

Nesta data, e segundo dados referidos no Plano, a percentagem de analfabetos em idade escolar (7 aos 11 anos) era de 20,3%, elevando-se este valor para 40,4% com os analfabetos adolescentes e adultos. Dos restantes, só cerca de 20% ingressavam nos liceus e escolas técnicas, em parcelas sensivelmente iguais⁸. De realçar o facto de o sector agrícola, estagnado, atrair muito pouco as camadas jovens da população. Ainda segundo o mesmo Plano, de um total de 38 000 alunos que frequentavam anualmente o ensino técnico profissional elementar e complementar, apenas cabiam ao ensino agrícola 2,55%, ou seja, menos de 0,7%⁹.

O I Plano de Fomento surge, deste modo, como a primeira tentativa de relacionar o crescimento económico com a educação. O objectivo é ainda fornecer um grau mínimo de educação, saber ler e escrever, para, a partir daí, e através de uma posição essencialmente meritocrática, se poderem filtrar os «melhores» do sistema escolar. Medidas concretas não são de facto tomadas para o combate ao analfabetismo, centrando-se as atenções no ensino técnico como resposta mais imediata às necessidades da economia em processo de industrialização. O ensino liceal não constituía ainda problema, dando resposta à procura das classes socioeconómicas mais elevadas que acorriam então ao sistema escolar.

⁶ Mário Murteira, *O Problema do Desenvolvimento Português*, Lisboa, Moraes Editores, 1974, p. 44.

⁷ *I Plano de Fomento*, pp. 344-345, ed. da Imprensa Nacional.

⁸ *Ibid.*, pp. 345-346, id.

⁹ *Ibid.*, p. 351, id.

Cinco anos mais tarde, o II Plano de Fomento, para 1959-64, surge com as mesmas preocupações, as mesmas intenções, opções e perspectivas que o Plano anterior:

Em Portugal, só a mão-de-obra pouco qualificada é abundante (...) Antes da frequência das escolas técnicas há a preparação mínima de grau primário, que constitui a educação de base. Deve ser objecto dos maiores cuidados, pois representa para a maioria da população — como terá de continuar a acontecer por bastante tempo ainda — simultaneamente instrução basilar e preparação genérica para o ingresso nas actividades profissionais (...) Nos últimos anos, praticamente 80% dos alunos aprovados no ensino do 1.º grau do ensino primário não seguiram outros estudos, encaminhando-se directamente para as tarefas profissionais.

É o ensino técnico que deve ser contemplado no II Plano, porque é ele que se reflecte imediatamente na produtividade:

Prosseguindo na orientação adoptada no I Plano, inclui-se a prioridade ao ensino técnico no II Plano¹⁰.

Verifica-se novamente a desqualificação de mão-de-obra portuguesa e também novamente se aponta a importância do ensino de grau primário. Este continua a ser alvo de medidas concretas, procurando-se acima de tudo «rodeá-lo dos maiores cuidados». Programas, *curricula*, objectivos, metodologias, formação de docentes, etc., poderiam ainda descansar uns tempos sem as incómodas questões mais tarde levantadas pelo discurso da «democratização» do ensino.

Na década de 60, a guerra colonial e o isolamento político contribuíram fortemente para pôr em questão a política de educação. O controlo afrouxa nesta década com o fim político de Salazar, que originou expectativas de mudança que não se concretizariam tão cedo, mas que estavam em curso. Transformações mentais e culturais induzidas pela expansão industrial e urbana e pela intensificação dos contactos com o exterior (relações comerciais, afluência de capital estrangeiro, adesão à EFTA, turismo, emigração, guerra colonial) levariam ao acumular de forças no sentido de uma mudança cada vez mais exigida por diferentes grupos e interesses em presença.

A procura do sistema escolar aumenta intensivamente, o que está relacionado com a elevação do nível de vida, oriunda do crescimento económico. Como refere Rui Grácio¹¹, verifica-se na classe dominante um crescimento dos quadros superiores e das profissões liberais, facto que vai conferir aos diplomas escolares um valor antes atribuído à transmissão directa da propriedade, na transmissão de capital económico e das posições sociais.

Neste contexto, os anos 60 vão ser ricos em literatura sobre o «atraso» do ensino. Galvão Teles apresenta o Estatuto de Educação Nacional

¹⁰ *II Plano de Fomento*, pp. 120, 122, 123, ed. da Imprensa Nacional.

¹¹ Rui Grácio, «Tendências de desenvolvimento a partir dos anos 60», comunicação apresentada no seminário de Aveiro sobre *O Futuro da Educação nas Novas Condições Sociais, Económicas e Etnológicas*, 1983, p. 25.

(1964), cuja teorização é fruto do discurso sobre política educacional no desenvolvimento capitalista europeu, que já Pinto Leite, na segunda metade dos anos 50, timidamente tentou avançar. Identifica-se o ensino com o desenvolvimento, surgindo a sua modernização e reformulação como exigência de grupos tecnocráticos e financeiros industriais. Defende-se uma «democratização» do ensino, crentes no alargamento da base escolar como fundamento de mobilidade social, o *self-made-man*, ideologia típica da meritocracia.

No Plano Intercalar, 1965-67 (PIF), surgem pela primeira vez questões pedagógicas, científicas e culturais, inovações importantes no âmbito da abordagem do sistema escolar até então. Em elaboração, nessa data, o Projecto Regional do Mediterrâneo (em colaboração com a OCDE). Pretendia-se conhecer os problemas à escala nacional e daí proceder-se à criação de um organismo integrado no MEN que se ocupasse do levantamento da carta escolar, para que fosse possível qualquer planificação regional. A escolaridade facultativa vem progredindo em termos assaz acentuados, embora ainda não tanto como seria de desejar em face da evolução económico-social. Este atraso será atenuado pelo prolongamento da escolaridade obrigatória de quatro para seis anos que se decretou acompanhado por uma vontade política de «proporcionar aos que merecem frequentar as escolas maiores meios para o fazerem, na medida em que não disponham de meios próprios.»

Para isso foi instituída a «atribuição de subsídios de transporte ou deslocações, destinado aos melhores alunos do ensino primário que vivam longe dos estabelecimentos de ensino secundário e desejarem frequentá-los»¹². O PIF refere ainda, como necessidade premente, o reapetrechamento e alargamento da rede escolar. Em 1976 é criada a telescola, sem que se indague do seu carácter social discriminatório, dado que se dirige principalmente às populações mais abandonadas, como solução para a falta de meios humanos e materiais que permitissem a generalização do ensino directo de seis anos.

Com o III Plano de Fomento, 1968-73, pretender-se-á ir um pouco mais longe. É durante o período de execução deste Plano que Veiga Simão apresenta propostas de reforma em quase todas as áreas ligadas à educação. O III Plano de Fomento cita a remodelação prioritária do ensino superior através da sua expansão e diversificação (1968 foi o ano da tomada de consciência em França e na Europa da disfunção crescente das universidades, congeladas nas suas estruturas arcaicas). De realçar a importância da inclusão no volume II do Plano de um capítulo dedicado à «Educação e investigação». Diz-se assim:

Os dois Planos de Fomento anteriores haviam tido, pode dizer-se, carácter predominantemente económico. Dava-se guarida à investigação, mas só a investigação aplicada ou tecnológica exercida fora do âmbito de escola, sob a superintendência de outros ministérios que não o da Educação Nacional, nalguns ramos directamente ligados às actividades produtivas de que se ocupavam os Planos. Deve-se agora

¹² *Projecto de Plano Intercalar de Fomento — 1965/1967*, vol. I, Lisboa, Imprensa Nacional, 1964, pp. 443-444, 448 e 452.

promover o aumento do número de investigadores, institucionalizando-se a sua carreira, não esquecendo o papel das ciências sociais¹³.

Defende-se a democratização enquanto uma educação de massas, com a criação de educação pré-escolar, prolongamento da escolaridade obrigatória, reconversão do secundário, onde se deve insistir na despolitização da escola, no diálogo aberto professor/aluno, de modo a valorizar os recursos humanos para uma civilização científica e tecnológica. Medidas concretas foram tomadas de facto, utilizando como principais instrumentos a coordenação de vários departamentos do Estado, a modernização dos serviços centrais, os estudos técnicos (sobretudo com o apoio da OCDE) e o reforço dos meios financeiros. A educação começa a ser encarada de um modo diferente, referindo-se ao «carácter do ensino como sistema que normalmente se esquece, cujas soluções se condicionam reciprocamente». «A acção educativa não deve tender apenas a desenvolver a inteligência; cumpre-lhe actuar também sobre os restantes atributos de personalidade»¹⁴, apontando-se deste modo para a necessidade de uma educação simultânea religiosa, moral, cívica, artística e física, fomentando a educação permanente ou contínua, com o apoio de outros recursos educativos para além das escolas, como bibliotecas, museus, arquivos, etc.

Supunha-se que a modernização do sistema educativo permitia responder simultaneamente à contestação estudantil, que na altura se tornava difícil reprimir, e às necessidades de desenvolvimento económico. Defendia-se o conceito de democratização do ensino, enquanto igualdade de oportunidades de acesso à escola. A reforma proposta por Veiga Simão mostrava-se demasiado ambiciosa e desenquadrada da realidade. Como vencer a batalha da educação com a outra, a dos «investimentos não produtivos», que absorvia mais de 40% das despesas públicas e num contexto político onde se negavam as garantias mínimas da democracia política? No entanto, as infra-estruturas foram bastante beneficiadas, mas os resultados em termos de democratização escolar foram quase nulos, não se alterando no conjunto a filosofia e a política educativa que se vinha desenhando.

Foi, apesar de tudo, uma ruptura com o modelo salazarista de educação, verificando-se a vontade de mudança. Como diz Stoer, a reforma de Veiga Simão foi apenas a confirmação de uma ruptura que já antes tinha mostrado o seu carácter «inevitável», como a campanha presidencial de Delgado «muitos anos atrás», em 1958¹⁵.

O período que antecede a revolução, 1970-74, é assim marcado pelo crescimento efectivo das estruturas escolares a diversos níveis, como o denunciam o grande aumento de verbas despendidas com o ensino nestes anos e as que se propunham vir a gastar no IV Plano de Fomento (1974-79), que não chegou a ser executado.

Porém, ainda em 1973, aquando da discussão sobre a proposta de lei sobre a reforma do sistema educativo na Câmara Corporativa, a abordagem

¹³ *III Plano de Fomento — 1968/1973*, vol. II, Lisboa, Imprensa Nacional, 1967, pp. 449-450 e 478-479.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 453 e 475.

¹⁵ Stephen Stoer, *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Livros Horizonte, «Biblioteca do Educador Profissional», 1982, p. 28.

da «democratização» era ainda posta nos seguintes termos por certos oradores (Sr. Reboredo e Silva):

(...) a educação dará a todos as mesmas oportunidades, apenas dependentes da sua capacidade e inteligência (...), deseja-se ansiosamente a democratização real, e não teórica, do ensino, com base na almejada recuperação de tantos anos de paralisia (...)

Mas logo a seguir vem:

As escolas particulares continuariam a existir com o controlo do Estado, necessariamente incluindo universidades, sendo mesmo desejável que proliferassem.

O acesso a este ensino continua, porém, limitado a certos grupos de elevado poder económico, os quais exigiam que tal ensino fosse de mais alta qualidade em todos os níveis. Para o ensino oficial, no entanto, propõe-se um esquema de expansão permanente e que deverá ser do mais baixo custo possível¹⁶.

Na apreciação do IV Plano de Fomento (1974-79), onde se realçava «a reformulação de programas e métodos de ensino para uma pedagogia mais centrada sobre o aluno e que permitia adequar o ensino às condições do meio em que as crianças se inserem», a «melhoria do nível profissional e socioeconómico dos professores», o «apoio especial aos alunos socioeconomicamente mais desfavorecidos pela acção social escolar» e o «aumento de escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos»¹⁷, o orador atrás citado reflecte sobre a escolaridade obrigatória como valorização dos cidadãos, dizendo, porém, que «esta valorização, designadamente humana e social, verificar-se-á, contudo, efectivamente se os textos dos livros de ensino aprovados, principalmente no que respeita às chamadas Ciências Humanas, forem devidamente ponderados, não consentindo desvios que possam induzir os jovens, numa idade assaz perigosa, em caminhos que são contrários à perenidade da Pátria»¹⁸.

O problema da discussão da democratização do ensino foi fortemente marcado por profundas contradições, fruto do contraponto entre necessidades/aspirações da população e, por um lado, as exigências do sistema económico e político com pretensões liberais e, por outro, a ideologia conservadora fortemente vinculada na mentalidade dos dirigentes.

IV. A PRESSÃO SOCIAL NO PERÍODO DA REVOLUÇÃO. OS PROCESSOS DE «NORMALIZAÇÃO» E O «RETORNO»

1. Com o 25 de Abril houve profundas transformações no sector da educação. O ano de 1975 e princípio do de 1976 foram, no aspecto legislativo e de ruptura pedagógica, o grande marco do pós-Abril educativo.

¹⁶ *Diário das Sessões*, n.º 247, Câmara Corporativa, 11 de Abril de 1973, p. 4981.

¹⁷ *IV Plano de Fomento — 1974/1979*, t. I, Lisboa, Presidência do Conselho, Imprensa Nacional, 1974, pp. 262 e 279.

¹⁸ *Diário das Sessões*, n.º 247, Câmara Corporativa, 11 de Abril de 1973, p. 4982.

Alteraram-se as estruturas em todos os graus do sistema educativo; conteúdos e formas de avaliação foram postos em causa em nome da democratização do aparelho de ensino e das práticas democráticas na formação do indivíduo; dignificou-se o estatuto pedagógico, social e cívico do professorado; foram extintos os órgãos de gestão de nomeação ministerial e criadas comissões de gestão eleitas por voto de assembleias escolares.

A grande mobilização e participação das massas populares e de pressão exercida sobre o Estado é uma das características essenciais do período revolucionário. A ênfase dada à educação de adultos, às campanhas de alfabetização, ao sistema de bolsas de estudo, à eliminação do trabalho de crianças menores de 14 anos, etc., não se expressava apenas em termos de modernização do sistema de ensino. Tratava-se, antes de mais, de libertar Portugal de um sistema de ensino «elitista e classista».

Em 1976, a Constituição da República determina que «o Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação (...) contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista» (artigo 73.º, ponto 2).

No entanto, o sistema escolar sofreu também com as múltiplas alterações desencadeadas pelos diferentes governos provisórios que se sucederam desde o 25 de Abril até ao I Governo Constitucional, em 1976. Abstraindo dos objectivos e intenções, este período foi marcado pela falta de um projecto de educação global e multiplicou-se a actividade legislativa provisória, oriunda dos programas dos partidos políticos. O MEC/MEIC vai estar sujeito à pluralidade dos centros de decisão política e à luta pelo poder.

O ensino unificado, então criado, foi alvo de fortes críticas, principalmente por parte dos intervenientes políticos. Pretendeu-se, com este ensino, pôr fim à função do ensino como reprodutor da divisão social do trabalho e das desigualdades sociais. Mas a realidade era demasiado complexa para ser transformada por discursos políticos apenas. O crescimento do secundário e o desaparecimento do ensino técnico ampliaram uma procura do ensino superior numa altura em que o mercado de trabalho se começou a apresentar menos favorável à absorção de jovens desprovidos de qualquer preparação profissional. Se a procura verificada nos fins de 1960 é concomitante com um mercado de trabalho em expansão, onde predominava mão-de-obra muito pouco qualificada, com a crise internacional e interna, o regresso dos repatriados e refugiados implicou forte contenção da oferta educativa aos níveis superiores, num momento em que a democratização dos níveis anteriores e o desaparecimento da formação técnica aconselhavam uma maior liberalização da sua oferta. Por outro lado, as instituições universitárias não possuíam então, como não possuem ainda hoje, nem meios materiais, nem meios humanos para poderem responder satisfatoriamente a tal procura. A tal ponto que a solução adoptada foi a não aceitação de qualquer inscrição nos primeiros anos universitários no ano lectivo de 1974-75. Foi a origem da criação do chamado Serviço Cívico, a cumprir durante um ano pelos candidatos ao ensino superior, que teriam por função desempenhar tarefas várias de serviço colectivo ao nível das comunidades. O espírito da Revolução permitiu que a iniciativa gozasse de êxito em vários pontos do País, mas a falta de organização e de objectivos propostos aos jovens criaram desde logo um certo descontentamento na camada estudantil. Por outro lado, e no que diz respeito ao ensino unificado propriamente dito, as alterações curriculares e as novas práticas pedagógicas preconizadas, de importância fundamental para a mudança da orien-

tação educativa pretendida, não obtiveram resposta adequada por parte dos professores, aos quais se depararam matérias novas que eles não estavam aptos a desenvolver.

Com os acontecimentos do 25 de Novembro e a chegada ao poder do I Governo Constitucional começa desde logo uma profunda alteração no espírito transmitido aos objectivos da educação com o 25 de Abril. Stoer chama-lhe o período da «normalização» do ensino, que, após o período revolucionário, é principalmente um processo através do qual o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, entregue, nos dois primeiros anos após a Revolução, à iniciativa de grupos influentes e das escolas.

Assim, assiste-se à supressão das novas disciplinas (Sociologia e Introdução à Política, ensino politécnico), de certos *currricula* e actividades (principalmente as que as escolas do magistério primário realizam com as populações), de novos métodos de avaliação, verificando-se, apesar de tudo, resistências ao nível de diferentes estabelecimentos de ensino¹⁹.

Reflecte-se nas decisões políticas a forte determinação do 1.º Governo Provisório de combater por todos os meios o movimento de partidização e sectarismo que se havia introduzido em muitas escolas e em muitos departamentos do Ministério. Só que essa determinação não soube separar o que de inovação educativa, mudança de conceitos e objectivos educativos e experimentação de novas pedagogias se tinha iniciado do que era a manifestação ideológica e partidária. Começa a partir de então um novo ciclo de «retorno» à prioridade da função económica e social da escola e aos esquemas teóricos de enquadramento dos direitos sociais prevalecentes nos finais dos anos 60.

A testar este «retorno» está, por um lado, o que sobre a educação se afirma no Plano a Médio Prazo (1977-80) e o primeiro Projecto de Lei de Bases (que nunca chegou a entrar na Assembleia da República), do Ministério de Sottomayor Cardia.

No Plano de Médio Prazo, no que respeita à educação, faz-se sobretudo uma análise retrospectiva do sistema escolar. As medidas concretas surgem mais uma vez para colmatar incapacidades de recursos físicos e humanos, segundo indicadores de necessidades básicas predeterminadas e a satisfazer, e não de planeamento das necessidades de emprego e estratégias de inserção social ou de realização pessoal. Podemos afirmar que a influência ideológica e de poder relativamente à educação se continua a manter, reforçada nos últimos anos pelas contingências da crise financeira e económica do País.

V. ASPIRAÇÕES DOS JOVENS ASSOCIADAS AO ENSINO

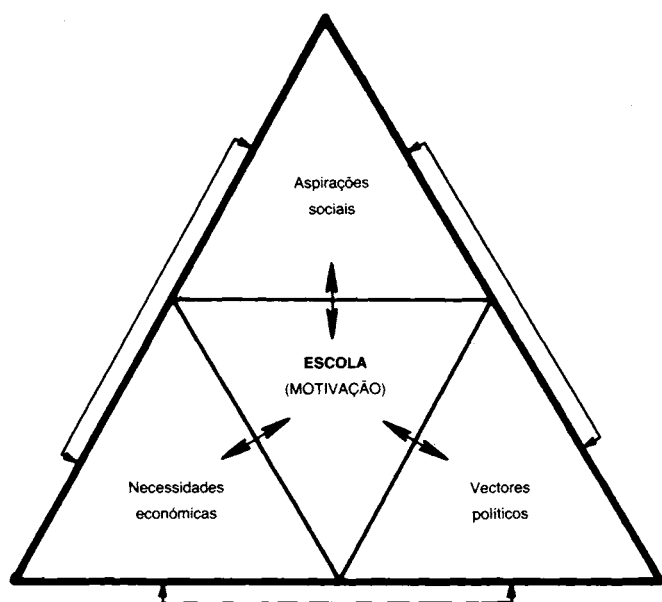
Raras são as vezes em que, na base das decisões políticas, estão estudos de investigação sobre as aspirações sociais ou as necessidades imediatas dos sujeitos a quem elas se destinam ou afectam, como já atrás referi.

Na maioria dos casos, essas necessidades são decorrentes dos objectivos de outras políticas, nomeadamente de desenvolvimento económico, e traduzem-se numa perspectiva de preparação de recursos humanos ou

derivam de uma filosofia social tradutora de princípios ideológicos, como também podemos concluir pelo que analisámos nos anteriores capítulos.

Pode, inclusivamente, chegar-se a um processo, dito democrático, pela institucionalização de audiência ou negociação social, traduzida em fases cronológicas de discussão pública de relatórios prévios, ou negociações de orientações, metas e meios em instituições de representatividade de forças sociais, de interesses económicos e ideológicos e forças políticas de poder (tais como actualmente existem em Portugal — Assembleia da República, Conselho Nacional do Plano, Conselho Nacional de Educação, os vários órgãos representativos das escolas, etc.).

O estudo da realidade social não é porém considerado básico nem necessário nessas condições. Diríamos que a esse estudo se substitui a interpretação dessa realidade filtrada pelas diferentes instituições ou forças



que se organizam em representatividade delas, em nome de outras aspirações, valores e objectivos que derivam de instâncias ideológicas ou modelos de sociedades previamente explícitas ou implicitamente escolhidas.

Daqui nasce o interesse de tentar analisar, por meio de estudos necessariamente parciais e exemplificativos, os graus de correspondência ou de desvio entre as aspirações sociais, na sua dimensão colectiva ou individual, em relação ao ensino e o que este oferece como resultado dos objectivos educativos.

Foi o que tentámos fazer através do tratamento de algumas respostas ao Inquérito à Juventude Portuguesa (IED-1982), no que concerne ao capítulo «Valores e aspirações associadas ao ensino», tentando verificar como influem nas motivações escolares dos jovens os vectores políticos, as necessidades económica e as aspirações sociais que na escola confluem.

Para tanto, tentámos primeiro conhecer a história colectiva dos jovens que inquirimos (15-24 anos em 1982), jovens que na data correspondiam a uma amostra nacional de todos os estratos sociais, habitando em regiões com mais de 2000 habitantes, quer se encontrassem na escola, quer fora dela. Os resultados deste trabalho, bem como da metodologia, encontram-se publicados na série «Cadernos Juventude IED».²⁰

Foram 16 as perguntas feitas neste inquérito sobre a escola²¹, tendo como objectivo averiguar dos aspectos relacionados com a vida escolar a que os jovens dão maior importância, o grau de sua satisfação com a realidade actual, as funções que desejam que a escola preencha, a percepção das aspirações de seus pais em relação à escola, as relações estudo/trabalho e as causas, no seu entender, de rendimento e sucesso escolar.

Tendo em vista o interesse do nosso estudo, tratamos somente as questões referentes à grelha de valorização dada pelos jovens aos vários aspectos da realidade escolar e à imagem desejável pelos mesmos jovens da escola e das funções desta. É evidente que um inquérito desta natureza, que procura abranger uma amostra significativa do universo dos jovens de 15-24 anos, traduz divergências e heterogeneidades de valores e representações sociais dos vários grupos de jovens caracterizados pela idade, *habitat*, grupo sociocultural de origem, sexo e outros indicadores de nível cultural, ideológico e religioso.

Há, no entanto, respostas comuns e significativas de aspirações sociais escolares dominantes, as quais, a nosso ver, servem para o teste comparativo aspirações/objectivos de política educativa em que estamos interessados.

A uma primeira pergunta sobre quais os aspectos mais importantes no ensino/escola constante das 16 questões referentes a três grupos de interesses que poderíamos classificar em questões relacionadas com desenvolvimento/formação individual, socialização e condições de aprendizagem, foi nítido o peso de respostas nos seguintes aspectos fundamentais:

O que é importante para os jovens na escola é nela poderem adquirir conhecimentos úteis, preparar-se para a vida profissional e ter amigos;

Os aspectos referentes ao funcionamento — as condições de ensino — são preteridos perante a utilidade da escola enquanto meio de adquirir conhecimentos úteis, preparação para uma profissão e lugar onde se têm amigos.

É evidente que as variáveis de caracterização dos jovens introduzem variações nas respostas, que poderíamos resumir assim: quanto mais perto do mundo organizado, em termos de produção industrial, está o jovem (zonas urbanas ou industriais), maior o peso da função formação profissional e menor a manifestação do desejo de aquisição de conhecimentos úteis (não especificamente orientados para o trabalho), se bem que, nas zonas urbanas, o poder estudar aquilo de que se gosta apareça mais expresso, confirmando um grau de afirmação pessoal alcançado.

²⁰ «Situação, problemas e perspectivas da juventude», in *Cadernos Juventude*, n.ºs I a VIII, IED, 1983 e 1984.

²¹ Maria da Conceição Alves Pinto, *Cadernos Juventude*, n.º X, IED (no prelo).

A escola como lugar de convivência com amigos é, porém, desejada sobretudo pelos jovens não estudantes rurais, que vivem com a família, conferindo assim à escola o lugar desejado, lúdico, de confronto e descoberta de identidade imprescindíveis ao desenvolvimento da personalidade.

Ao fazermos porém perguntas, sujeitas às mesmas questões, com o objectivo de saber em que é que a escola satisfaz estas aspirações, depara-se-nos um quadro de respostas em que é manifesta a decepção da função da escola quanto à preparação profissional, enquanto a possibilidade de ter amigos é satisfeita, apesar das distorções da escola em relação a muitos outros aspectos.

Diríamos, assim, em linguagem de aspirações sociais dos jovens em relação à escola, que, apesar das visões do mundo dos adultos, a escola actual — com toda a desorganização perante os objectivos que se lhe impõem (transmissão de conhecimentos por professores altamente qualificados, funcionamento disciplinado, aplicação de esforços na criação de condições materiais consideradas pedagogicamente como indispensáveis, dando directamente acesso à vida profissional, etc.) — é satisfatória aos olhos dos jovens pelo facto de ser ainda, e sobretudo, o lugar onde há possibilidade de ter amigos.

Ora sabemos que, para o nível etário que estamos a considerar, os imperativos de socialização e identificação dos jovens — traduzidos em ter amigos, comunicar, identificar-se, confrontar-se, afirmar-se, solidarizar-se, socializar-se — não são contemplados, nas políticas educativas, nas áreas de formação social, cívica, moral, democrática, com igual prioridade como preparar-se para a vida activa.

E perguntamo-nos:

Que peso têm nas políticas educativas as questões de associativismo juvenil escolar? A que escola alternativa, a que inovação educativa, a que preparação profissional na escola nos conduziria a consideração desta aspiração juvenil que se detecta? Ou, como é ela contrariada na pedagogia e orientação escolar pelos órgãos de poder, relativamente a regimes de avaliação, organização do espaço e do tempo, canalização dos investimentos, formação dos professores?

Num outro conjunto de questões foi pedido também aos jovens que exprimissem, em seu entender, as funções ideais da escola. No quadro seguinte explicitam-se as funções estatisticamente mais relevantes de entre o conjunto de respostas obtidas.

Funções ideais da escola

Preparar as pessoas para o mundo do trabalho	65,7%
Contribuir para o desenvolvimento do País	44,3%
Formar cidadãos aptos para a vida social	39,6%
Diminuir as desigualdades sociais	20,3%
Desenvolver o espírito crítico	17,5%
Escolher os melhores	12,6%

Fônte: IED, *Cadernos Juventude*, n.º X.

Já aqui, sem dúvida alguma, os jovens expressam, com a resposta simples «a escola deve preparar para o mundo do trabalho», seguida de

«contribuir para o desenvolvimento do País» e «formar cidadãos aptos para a vida social», os objectivos de uma educação integradora do indivíduo no contexto social.

Estamos conscientes de que só uma análise em profundidade, menos extensiva talvez, do significado destas respostas nos poderia explicar qual a imagem do «mundo do trabalho», do «desenvolvimento do País», da «vida social», pressuposta nas respostas dos jovens.

É evidente que é aqui, que os paradigmas de equilíbrio ou de mudança social, jogam no desenvolvimento dessas aspirações sociais.

Se ao jovem se apresenta o mundo do trabalho, o desenvolvimento, a vida social, limitado ao emprego existente, à estratégia de desenvolvimento e vida social paradigmática dum dado modelo social, será de esperar a adequação das suas aspirações a esse paradigma como cultura dominante. Se ainda esse modelo implicar uma rígida organização escolar, com limitações de graus de liberdade de escolha pessoal (como, por exemplo, os que actualmente condicionam a prossecução dos estudos a níveis superiores), é evidente que não é a educação do indivíduo que está primeiramente em causa, mas este, enquanto mão-de-obra necessária à manutenção ou defesa de tal modelo de sociedade.

Voltemos porém ao inquérito referido.

Repare-se, no entanto, em alguns dos resultados interessantes do aprofundamento do estudo desta questão, comparando-a com outra referente à eficiência da escola na prossecução das funções ideais desta. Isto é, quando perguntámos aos jovens até que ponto a escola realiza as funções ideais atrás descritas, as respostas foram as seguintes, hierarquizadas pela frequência:

Eficiência da escola actual

Desenvolver o espírito crítico	0,85
Contribuir para o desenvolvimento do País	0,73
Formar cidadãos aptos para a vida social	0,64
Preparar para o mundo do trabalho	0,60
Escolher os melhores	0,44
Diminuir as desigualdades sociais	0,07

Fonte: IED, *Cadernos Juventude*, n.º X.

O que nos permite formular as seguintes hipóteses de trabalho:

a) A opinião prioritariamente formulada de que a escola deve, em primeiro lugar, preparar para o mundo do trabalho (tanto mais fortemente afirmada quanto respondida por jovens que já saíram do sistema escolar, e estes correspondem a 40% do universo inquirido), traduzindo o discurso oficial dos objectivos da escola que os jovens assimilaram, é contestada pela percepção sentida, ou já experimentada, das dificuldades que encontram ao nível do mundo do trabalho, pondo em causa a opinião geralmente expressa de que é nesta escola existente que principalmente assenta o desajustamento sentido na entrada na vida activa (deixando de lado as questões referentes à carência de postos de trabalho, formas de recrutamento, ocupação dos postos de trabalho que existem e o próprio conceito de posto de trabalho e de trabalho).

b) É significativo também o relegar para os últimos lugares as funções de «escolher os melhores», «diminuir as desigualdades sociais», perguntas

onde se poderiam explicitar elementos mais ligados às aspirações individuais.

Repare-se, contudo, que no tratamento do inquérito se verifica serem precisamente os jovens das classes socioeconómicas mais elevadas, e que estão fortemente representados nos jovens que sobrevivem no sistema escolar para além dos 15 anos de idade, que referem como papel mais relevante da escola, o da diminuição das desigualdades sociais.

c) O que nos leva também a formular a hipótese de que, apesar do realce dado pelo discurso político, num dado momento, à função da escola, principalmente depois do 25 de Abril de 1974 — combater as desigualdades sociais —, os jovens se apercebem de que não é a escola que lhes permite a mobilidade social desejada e que só podem talvez referir-se a essa mobilidade aqueles para quem a «ascensão escolar» é um facto legitimado pela estrutura social existente.

No entanto, deixando de lado a perspectiva de futuro (e talvez aspirações sociais e projectos de vida, quem sabe, já alienados), concentrando a atenção na situação actual da escola, os jovens não deixam de reconhecer que é a escola que lhes desenvolve o espírito crítico em primeiro lugar e em último que combate as desigualdades sociais. Reconhecem, por outro lado, que a escola não os prepara para o mundo do trabalho, embora seja este o objectivo escolar prioritariamente apontado das decisões e intencionalidades políticas.

VI. CONCLUSÃO

Como hipótese conclusiva desta fase de leitura de trabalhos, em que se procura relacionar níveis de análise de resultados alcançados sobre aspirações sociais e políticas educativas, considera-se que, no sistema educativo, enquanto subsistema social instituído e instituinte, se jogam motivações e intencionalidades diversas e desordenadas. Esta falta de ordem, de consonância, se impede o alcance de metas programaticamente definidas, também, encarada do ponto de vista sociológico, entrava o processo de reprodução social, muitas vezes linearmente atribuído à escola. A escola, como importante instituição da sociedade industrial, tem de ser analisada não apenas em relação aos objectivos traçados pela política, mas também através do reconhecimento de comportamentos não intencionais, reveladores de grau de autonomia colectiva e individual e de paradoxos de contra-productividade escolar.