

A Situação Educativa Portuguesa: Raízes do Passado e Dúvidas do Presente

ANTÓNIO CANDEIAS (*)

1. OS DADOS FUNDAMENTAIS DOS FINAIS DOS SÉCULOS XIX E XX

1.1. *Introdução*

Na «Nota Introdutória» a um número da revista «Colóquio Educação e Sociedade» de Fevereiro de 1993, dedicado à história da educação em Portugal no século XIX, Maria Filomena Mónica diz-nos a dada altura que «... O anal-fabetismo acabou por se tornar numa das mais perenes características da identidade nacional...» (Mónica, 1993).

Este e outros artigos e obras recentes, testemunham o relançamento de uma reflexão renovada sobre o atraso educativo português, as suas origens e a sua amplitude recente, que partindo de dados actuais a nível nacional e da sua comparação a nível internacional, se inserem num movimento de globalização da economia, em que os índices educativos parecem testemunhar não só o grau de desenvolvimento de uma dada região ou país, mas também o seu potencial económico, e portanto o índice competitivo de tais economias no tecido mundial. Aquilo que existe de novo face aos trabalhos e investigações da década de sessenta e setenta, é precisamente o facto de estes trabalhos denotarem pela primeira vez uma perspectiva histórica comparada, e comparada não só face aos países de referência

da Europa central e do norte, mas também face a sociedades igualmente periféricas, mais próximas cultural e socialmente da sociedade portuguesa.

De alguns destes trabalhos, a conclusão que se poderia tirar, é a de que no capítulo educativo, e face às sociedades não já do norte da Europa, mas da bacia mediterrânica, Portugal se encontraria numa posição de periferia face a estas regiões, elas própria periféricas face às primeiras.

Ou seja, do ponto de vista educativo, o Portugal destes dois últimos séculos é, no contexto europeu e americano, uma sociedade ultra-periférica.

Pensamos que a consciência deste facto, é apesar de tudo recente e não terá dado ainda os frutos necessários que sirvam de base a um trabalho sério e com carácter de urgência na implementação de prioridades educativas reais nas políticas de Estado.

Habitúamo-nos a vermo-nos como um país educativamente atrasado em relação aos países do norte, mas teremos que nos habituar a perceber que também o somos face aos países do sul e leste da Europa, ou seja, e na retórica nacionalista recente (Popkewitz & Pereyra 1992), face aos países com quem directamente competimos pelos restos de um lugar ao sol na «Nova Ordem Mundial».

Como é natural, esta preocupação renovada com a história e com a história da educação em particular, relaciona-se com a tentativa de com-

(*) Professor Auxiliar, ISPA.

QUADRO 1

Evolução previsível do nível educacional da população portuguesa com idade superior a 15 anos (ano 2000)

	Valor médio	Intervalo percentual de variação
Sem qualquer grau	20.5	4
Quatro anos de escolaridade	34.8	21
Seis anos de escolaridade	15.8	6
Nove anos de escolaridade	13.4	33
Estudos secundários completos	8.3	32
Estudos profissionais e médios	3.0	33
Estudos superiores	4.2	21

(in Carneiro, 1988, p. 32)

preender o estado actual da educação e o seu atraso, pelo que começaremos por aqui.

1.2. *Dados actuais sobre o estado da educação em Portugal.*

Numa previsão sobre índices educativos para o ano 2000 em Portugal, Roberto Carneiro, em 1988, fornece-nos os dados apresentados no Quadro 1.

O que aí nos aparece, na versão mais pessimista, é que 70 % da população portuguesa com idades superiores a 15 anos, tenha, daqui a poucos anos (ano 2000) um nível de escolaridade igual ou inferior a seis anos, o que a confirmar-se, é uma verdadeira catástrofe. Mas sem nos debruçarmos sobre o futuro, que nestes casos é sempre incerto e passível de ser modelado, vejamos dados relativos a um passado muito recente, coligidos por Luís Valadares Tavares em «Sistema Educativo Português: Situação e tendências 1990», editado pelo Ministério da Educação em 1992 (Quadro 2).

QUADRO 2

Trabalhadores por conta de outrem segundo as habilitações (1989)

Inferiores do 1.º ciclo	6.4
1.º ciclo (4 anos de escolaridade)	51.7
2.º ou 3.º ciclo do ensino secundário	37.5
Ensino superior	3.2
Outras habilitações	1.2

(in Tavares, 1992, p. 15)

Por outras palavras, em 1989, 58 % dos trabalhadores por conta de outrem, tinham 4 ou menos anos de escolaridade, pena sendo que não seja feita a discriminação entre quem tem 6 anos, 9 ou 12 anos de escolaridade, na rubrica referente ao «... 2.º, 3.º ciclo ou ensino secundário...»

Estes números, mesmo sem serem comparados com outros países são em si reveladores do enorme atraso português em matéria educativa. E mesmo sabendo-se que de 1989 para cá, alguns destes valores terão sido atenuados, é óbvio que défices educativos tão sérios não se corrigem em 10 anos sem que haja esforços de urgência para o fazer.

Mas ao serem comparados com outros países, estas cifras tornam-se muito mais cruas, para não dizer crueis.

Comentando e resumindo os dados sobre o ultimo relatório educativo da OCDE, editado em 1992, José Maria Azevedo fornece-nos entre outras, as cifras relativas ao ano de 1989-1990 (Quadro 3).

Algumas das cifras apresentadas são tremendas por aquilo que nos indicam, mas podem ainda assim serem atribuídas ao passado.

Vejamos o caso da percentagem de portugueses entre os 25 e os 64 anos que em 1989 tinham habilitações compreendidas entre o ensino secundário completo e uma licenciatura, e que não passava de 8%, comparada com os 19 % da Espanha, os 70% do Japão e os 80% da Suíça, e por aqui se mede a diferença entre quem somos, e entre quem gostaríamos de ser.

Mas se este número se deve em grande parte

QUADRO 3

Portugal e alguns países da OCDE: comparação de números e percentagens educativas

A. Percentagem da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos que têm a escolaridade máxima (entre o Ensino Secundário Completo e uma Licenciatura)						
Portugal	Espanha	Itália	Irlanda	França	Japão	Suiça
8%	19%	26%	38%	50%	70%	80%
B. Taxa de escolarização das populações entre os 2 e os 29 anos, na Turquia Portugal e Espanha						
Turquia			Portugal			Espanha
34%			44%			60%
C. Despesa média por aluno em Portugal, face à despesa média por aluno nos países da OCDE (em dólares convertidos à luz da paridade de compra)						
	Portugal			Média dos países da OCDE		
	1600 dólares			3199 dólares		
D. Taxa de cobertura do pré-escolar em Portugal, comparado com a média dos países da OCDE (crianças de 5 anos)						
	Portugal			Média dos países da OCDE		
	29%			90%		
E. Percentagem das despesas com o pessoal, nas despesas com a educação: Portugal e a média da OCDE						
	Portugal			Média dos países da OCDE		
	87%			71%		

(In Azevedo, 1993, pp. 16-17)

ao passado, não há no presente muito de que nos orgulharmos:

Uma taxa de escolarização da população, em 1989, entre os 2 e os 29 anos mais perto da Turquia do que da Espanha, ou seja, só 44% dos portugueses entre os 2 e os 29 anos a esta data estavam no sistema de ensino, para 34% dos turcos e 60 % dos espanhóis; Despesas educativas por aluno iguais a metade da média da OCDE; Uma taxa de cobertura do pré-escolar de 29%, uma miséria de enorme alcance social, numa altura em que uma ministra da educação de Portugal diz não ser esta uma das prioridades do Estado; e um investimento financeiro no sistema educativo em que 87% das despesas se destinam a «aguentar» os miseravelmente pagos professores, os outros 13% sendo para investimentos de expansão e de incremento da qualidade, para taxas similares de 71% e 29%, em países com professores muito melhor pagos que os nossos, com uma expansão educativa reconhecidamente superior à nossa, e com uma qualidade também ela reconhecidamente superior à portuguesa.

Por vezes o espanto das gerações mais novas ao inteirarem-se destes dados que contrariam

tudo o que a nível de Estado lhes tem sido inculcado, assemelha-se ao espanto sentido pela geração letrada da mesma idade de há um século atrás, ao perceberem que viviam num país em que só aproximadamente 20% da população é que sabia ler e escrever.

Sem queremos entrar na demagogia mais escárnica, constatamos no entanto, o papel que a história pode ter ao relativizar as noções de progresso e desenvolvimento: cerca do ano 2000, aproximadamente 70% de pessoas entre os 15 e os 64 anos com seis ou menos anos de escolaridade, não será sensivelmente o mesmo que 80% de analfabetos literais do princípio do século?

No ponto seguinte parece-nos útil desfiarmos algumas cifras e números educativos relativos ao século XIX, que nos permitam compreender melhor o verdadeiro atraso deste país em matéria educativa.

1.3. *A Educação em Portugal: dados do século XIX*

É claro que ao lidarmos com dados sobre o

QUADRO 4

Evolução comparativa das taxas de analfabetismo entre Portugal e Espanha, entre finais do século XIX e meados do século XX

A. Portugal, população com idade superior a 7 anos

1890 – 76%
1900 – 75%
1911 – 70%
1920 – 66%
1930 – 62%
1940 – 49%
1950 – 40%
1960 – 30%

B. Espanha

1887 – 62%
1900 – 55%
1910 – 48%
1920 – 39%
1930 – 27%

Dados relativos a Portugal, in Nóvoa, 1992, p. 475

Dados relativos a Espanha, in Nuñez, 1993, p. 91

passado, num século em que a uniformização da educação a nível mundial se estava apenas a esboçar, e em que deparamos com acervos estatísticos muito menos normalizados e completos, os dados que exporemos mostram sobretudo tendências e pouco mais. Poder-se-ia no entanto dizer que tais tendências no caso português são tão claras que pouco fica para discutir.

Estes dados permitem-nos constatar como no que respeita a Espanha, um país igualmente atrasado na transição de século, Portugal, e no que respeita a dados educativos, dificilmente a ela se poderia comparar (Quadro 4).

Mas mais do que tudo, o que aqui podemos verificar é que essa diferença, tal como o constata Jaime Reis (Reis, 1988; 1993), e estes números nos mostram, vai aumentando à medida que vamos entrando nos meados do nosso século: a diferença entre as taxas de analfabetismo portuguesa e a espanhola é de 14% em 1890, sobe para 20% em 1900, e continua a subir até 35% em 1930 e só em 1960 é que Portugal consegue alcançar os valores espanhóis de antes da guerra civil de 1936-1939. As nossas suspeitas são no entanto densas em relação a um outra questão: terá continuado a acentuar-se esta diferença até aos nossos dias?

De reparar também, que no período compreendido entre 1890 e 1960, existiram três regimes políticos diferentes em Portugal: a Monarquia Liberal, a 1.ª República e o Estado Novo.

Se não soubessemos destas mudanças políticas, que foram histórica política e socialmente de vulto, à primeira vista, e tendo em conta a lenta evolução das taxas de alfabetização portuguesas, nunca o poderíamos adivinhar o que parece mostrar como o Estado e as mudanças de composição que nele se deram em Portugal, foram praticamente irrelevantes na promoção do analfabetismo em Portugal.

Mas uma análise mais fina, deixa-nos perceber, e ao contrário do que tem sido sugerido, que é no Estado Novo, como nos lembra António Nóvoa (Nóvoa, 1992, p. 475) que lentamente as coisas melhoram: de 1890 a 1911, período de 20 anos coincidente com a última fase da Monarquia Liberal, a taxa de analfabetismo desce cerca de 6 pontos, valor que se mantém de 1911 a 1930 (8 pontos), período que cobre a 1.ª República. Se no entanto tomarmos o período que vai de 1940 a 1960, já esta descida é da ordem dos 21 por cento, o que muito longe de ser espectacular, indica que a inflexão se começa a dar, seja devido à estabilidade política do salazarismo, ao desenvolvimento económico natural de uma sociedade que dificilmente podia regredir neste campo, seja devido a medidas específicas de alguns governos salazaristas, como e apesar de todo o cepticismo com que descrevem tais medidas, não deixam de salientar autores como Rómulo de Carvalho (1986) e de novo António Nóvoa (1992).

No entanto, o mais aberrante é que com os dados que actualmente dispomos sobre as taxas recentes de analfabetismo em Portugal que para o ano de 1987/1988 eram estimadas em 14% (Tavares, 1992, p. 18), de 1960 a 1987, o abrandamento do analfabetismo é inferior ao que se dá no período de pujança do Estado Novo. Na verdade, no espaço de 28 anos que vai de 1960 a 1988, a taxa de analfabetismo desce de 30% para 14%, ou seja desce cerca de 16%; descida inferior aos 21% do período de 1940 a 1960, um período de tempo mais curto, recorde-se.

O que este abrandamento nos mostra é que neste período, ou seja de 1960 a 1988, a intervenção no tocante à educação de adultos, que é onde nesta altura se concentram os analfabetos,

QUADRO 5

Datas de introdução da escolaridade obrigatória e taxas de escolarização em 1870

Países	Introdução da escolaridade obrigatória	Taxas de escolarização em 1870
Prússia	1763	67%
Dinamarca	1814	58%
Grécia	1834	20%
Espanha	1838	42%
Suécia	1842	71%
Portugal	1844	13%
Noruega	1848	61%
Austria	1864	40%
Suiça	1874	74%
Itália	1877	29%
França	1882	75%
Irlanda	1892	38%
Holanda	1900	59%
Luxemburgo	1912	—
Bélgica	1914	62%
EUA	—	72%

In Soysal & Strang, 1989, p. 278.

foi praticamente nula, ou os seus resultados foram negligenciáveis, visto que desde finais dos anos 50 e princípios dos anos 60 praticamente todas as crianças portuguesas frequentam a escola (entre outros, Carvalho, 1986, p. 793).

Mas quadros deste género, mostram-nos ainda mais coisas, como por exemplo, o facto de tudo indicar que em Portugal a implementação da obrigatoriedade do ensino, datada do governo de Costa Cabral em 1844, ser, sobretudo e como o afirmam Soysal e Strang, (Soysal & Strang, 1989) uma obrigatoriedade «retórica», sem nenhuma tradução no terreno.

Comparando as datas de implementação legal da obrigatoriedade escolar, e o seu efectivo cumprimento através da percentagem de crianças em idade escolar que frequentavam as escolas, em 1870, os autores apresentam-nos os resultados do Quadro 5.

Um quadro elucidativo, que nos mostra claramente a diferença entre a implementação real da escolaridade obrigatória e o seu cumprimento, com diferenças claríssimas entre os países do sul da Europa, tais como Portugal, Grécia, Itália, Irlanda e Espanha no fim da lista e países do norte, tais como a Holanda, a Dinamarca a Prússia a Suécia a Bélgica a Noruega, entre

outros, com taxas de cumprimento escolar em 1870, que Portugal só atingiria cerca de setenta e oitenta anos depois.

A religião católica não pode ser acusada simplisticamente de ter travado este processo, como nos mostram o caso da Bélgica e da França, países também eles esmagadoramente católicos. A pobreza, em si, também não, como nos mostram o caso dos países escandinavos e da Suíça, países pobres no século XIX, e que se encontravam no topo da implementação da escolaridade na altura.

Mas estes dados mostram-nos também que o papel dos Estados na implementação da escolaridade não pode ser visto de uma forma simplista.

Na realidade, enquanto que alguns dos Estados que mais cedo declaram a obrigatoriedade escolar, casos entre outros da Grécia de Espanha e de Portugal, são os mais lentos a implementarem-na, no caso português chegando-se ao cúmulo anedótico de ter de se esperar 120 anos para que tal lei fosse cumprida, uma parte substancial dos casos em que as populações são mais escolarizadas, dá-se em países que só tardiamente implementam tal obrigatoriedade.

Veja-se a este respeito os casos de França, que

QUADRO 6
Evolução comparada das taxas de escolaridade entre 1870 e 1930

	1870	1880	1890	1900	1910	1920	1930
EUA	72%	80%	97%	97%	97%	92%	93%
Europa do Norte							
Austria	40%	53%	63%	67%	70%	83%	70%
Dinamarca	58%	47%	61%	62%	66%	65%	67%
França	57%	81%	83%	86%	86%	70%	80%
Alemanha	67%	70%	74%	73%	73%	88%	79%
Irlanda	38%	44%	50%	82%	79%	83%	87%
Holanda	60%	60%	64%	66%	70%	70%	74%
Suiça	76%	76%	76%	73%	71%	71%	70%
Europa do Sul							
Grécia	20%	30%	31%	36%	40%	36%	53%
Itália	30%	35%	37%	38%	45%	50%	60%
Portugal	13%	22%	22%	21%	19%	14%	27%
Espanha	42%	54%	52%	48%	35%	37%	43%
Europa do Leste							
Bulgária	—	—	19%	33%	41%	44%	47%
Hungria	40%	44%	52%	54%	53%	48%	67%
Roménia	7%	10%	15%	25%	34%	27%	59%
Caraíbas							
Cuba	—	10%	20%	33%	29%	41%	39%
Jamaica	21%	38%	49%	50%	44%	41%	55%

in Benavot e Riddle, 1988, p. 205

ao implementar a escolaridade obrigatória em 1882, já dispunha de cerca de 75% das suas crianças escolarizadas, o mesmo se passando em países como a Suiça, a Bélgica, a Holanda e os EUA, estes últimos sem nunca terem tido a necessidade de impôr por lei federal a obrigatoriedade escolar.

Verdade seja dita que o envolvimento do Estado na educação popular no século XIX, não poderá ser visto apenas à luz das leis de obrigatoriedade escolar, mas estes casos parecem indicar, que na progressão da escolaridade dos países ocidentais, teremos que ter em conta além do papel do Estado, e sem o menosprezar (ver entre outros Green, 1992) outros factores, como a economia, a religião, a situação geográfica (Ramos, 1988, 1993) e também o dinamismo social, ou a força das sociedades civis europeias e americanas, que aparecem com uma importante responsabilidade na promoção da escolarização

nesta altura, através de redes educativas «privadas», nomeadamente de índole religiosa, mas não só (ver, entre outros Archer, 1984; e Green, 1992).

Estes factores serão no entanto analisados mais à frente, neste artigo, passando-se de momento à apresentação e discussão do Quadro 6 que pensamos relevante para a problemática em discussão.

Do Quadro 6 poderemos tirar algumas conclusões óbvias, embora matizadas pela fiabilidade apenas relativa de tão grande acervo de dados, num período de tempo tão longo e em tantos países com graus de desenvolvimento tão diferentes entre si.

A primeira conclusão óbvia é a *diferença existente entre as taxas de escolarização dos países do Norte da Europa e Estados Unidos da América* face a tudo o resto.

De todos os outros países aqui apresentados,

só a Hungria e a Itália é que se aproximam, em 1930, das taxas de escolarização média destes países.

De seguida a *questão da religião*, que deve no entanto ser analisada com algum cuidado: se no lote dos países mais avançados existem também países católicos, casos da Áustria, Irlanda e França, nos países do sul e excepção da Grécia, todos são católicos. Em contrapartida a maioria dos países mais avançados são de religião maioritariamente Reformada.

Uma outra questão interessante que se pode supor através deste Quadro, é a existência de *ritmos de desenvolvimento diferentes* para vários países.

Essencialmente notamos que do período coberto se notam *três tipologias de incremento escolar*: (a) a da maioria dos países mais avançados da Europa do norte e EUA, que mantêm uma *linha de desenvolvimento das taxas de cumprimento escolar mais ou menos uniforme* durante este período, com subidas pouco importantes na ordem dos 10% em 60 anos, o que nos sugere que o período de descolagem é anterior ao período abrangido neste quadro. O caso francês é um pouco estranho, visto que os 57% de taxas de escolaridade em 1870, que aliás contrastam com os 75% fornecidos por Soysal e Strang (ver Quadro 5), se transformam no decénio seguinte em 81%, mantendo-se a partir daí e com algumas pequenas oscilações, semelhantes às de 1930; (b) a de *países que partindo de números muito baixos em 1870, têm subidas importantes superiores a 30% nestes 60 anos*, subidas essas que normalmente se acentuam nos primeiros anos do nosso século, casos por exemplo da Áustria, da Irlanda, da Grécia, da Itália, da Jamaica e de certa forma, de países como a Hungria, a Bulgária e a Roménia. Nalguns destes casos é provável que a acção do Estado tenha sido importante na aceleração da escolarização popular: veja-se o caso da Irlanda que em 1890 tem uma taxa de frequência de 50% e no decénio seguinte passou para os 81%. No caso destas cifras serem correctas, é muito difícil não relacionar este salto brusco, com a introdução em 1892 da escolaridade obrigatória; (c) a de *países atípicos face a estas duas tipologias, que são países que evoluíram muito pouco nestes 60 anos, e/ou que tiveram oscilações importantes neste período*, casos de Portugal,

Espanha e de certa forma, Cuba: a evolução portuguesa é maior que a espanhola, que vê as suas taxas de escolaridade baixarem de 1890 a 1920, aliás tais como as portuguesas, para só de seguida voltarem a subir, mas as taxas portuguesas partem de bases muito mais baixas -13% em 1870, para uns confortáveis 42% espanhóis, e chegam também a patamares muito mais baixos que as espanholas em 1930 -27% para 43%. Por sua vez, Cuba tem várias oscilações, com uma taxa de crescimento superior à portuguesa, mas a sua base de partida é muito fraca -10% de taxa de escolaridade em 1880.

Finalmente se algumas dúvidas subsistissem, estes dados conjugados com os fornecidos por Soysal e Strang no Quadro 5, põem Portugal no último lugar entre todos os 17 países aqui apresentados, e reforçam a tese da ultra periferia portuguesa face à educação.

Na verdade, comparadas com as taxas de países como a Roménia, a Bulgária, Cuba, Jamaica, Espanha e Grécia, e já não com as taxas dos países do norte, as taxas de cumprimento escolar portuguesas em 1930, o mínimo que se poderá dizer, é que são miseráveis.

Deve-se no entanto afirmar que estes números para Portugal, não são fáceis de ser confirmados: Rómulo de Carvalho, apresenta-nos taxas de cumprimento escolar de 21,6% para 1911 e de 26,9% para 1930, (Carvalho, 1986, p. 793), portanto, taxas similares às de Benavot e Riddle, mas já Salvado Sampaio (Sampaio 1975, p. 44, v. 1) nos apresenta taxas de 43,5% para 1911\1912 e de 25,7% para 1918\1919, portanto taxas muito superiores às apresentadas por Benavot e Riddle, que recorde-se são de 19% para 1910, 14% para 1920 e de 27% para 1930. Por outro lado, Nóvoa (1992, p. 481) fala-nos, para o ano de 1926, em taxas de cumprimento escolar na ordem de um terço das crianças em idade de frequentar a escola, o que daria cerca de 33%.

De qualquer das formas, e à luz dos números aqui citados, a alegação do educador inglês James Kay que no princípio deste século, protestando contra a pouca escolarização do seu povo, dizia que «...in England (...) the poor are (...) very much worse educated than the poor of any other european country, solely excepting Russia, Turkey, South Italy, Portugal and Spain...» (Kay, citado por Green, 1992, p. 11),

não podia senão ser elogiosa ao pôr-nos lado a lado com um país como a Espanha que por esta altura, e do ponto de vista educativo começava já a entrar noutra mundo, se comparada com Portugal. A questão principal, põe-se agora na tentativa de compreender as causas deste atraso.

2. OS PRINCIPAIS FACTORES DA ASCENÇÃO DA CULTURA ESCRITA NO MUNDO MODERNO: O CASO PORTUGUÊS

2.1. *Os factores considerados pertinentes para a ascensão da cultura escrita no mundo moderno: Apresentação das principais tendências*

Este é um tema que tem sido alvo de uma pesquisa intensa na última década até aos nossos dias, sinal também dos problemas com que a nível mundial se deparam os sistemas educativos e a sua inserção na sociedade contemporânea.

De uma forma breve, dividiríamos estas linhas de pesquisa em dois pontos principais: (a) os que se preocupam com a *alfabetização popular* da Europa e América, sem necessariamente incluírem neste tema, a sua institucionalização pelos sistemas educativos formais estatais. Aqui, factores como a religião, o comércio, a geografia, o urbanismo e outras questões do tipo são as mais focadas. Exemplos de nomes que dão corpo a esta corrente, os de Fouret e Ouzouf (1977), Graff (1991), mas também e de certa forma, Petitat (1982) e Giolitto (1986) entre muitos outros. Em Portugal, e de certa forma inseridos nesta corrente teremos Rui Ramos (1988;1993), Justino Magalhães (1989) e Ribeiro da Silva (1993), entre outros; (b) Uma corrente, aliás bem diversa entre si, cuja preocupação passa pela compreensão das *relações entre a educação e o Estado*, e que desta forma acentuam o papel dos sistemas educativos formais construídos no século XIX. Aqui os factores fundamentais em análise passam por temáticas e tais como no caso anterior, como a religião, a economia e o industrialismo, o urbanismo, temas esses que são no entanto, analisados à luz da construção do Estado Nação contemporâneo e a sua inserção no espaço político e económico mundial, entre outros temas. Nomes e trabalhos representativos

dessa corrente, serão entre outros, os de Margaret Archer (1984), Ramirez e Boli (1987), Benavot e Riddle (1988), Soysal e Strang (1989), Andy Green (1992), mas também os casos antes focados de André Petitat e Pierre Giolitto.

Em Portugal, ressaltam os nomes de Jaime Reis (1988, 1993), António Nóvoa, já antes focado, Rómulo de Carvalho, Rogério Fernandes, Joaquim Ferreira Gomes, Helena Costa Araújo (1993), mas também Justino Magalhães, e na década de 70, Alberto Ferreira e José Salvado Sampaio entre alguns outros.

Os pontos que se seguem neste artigo, resultam pois de uma recensão e interpretação pessoal destes autores e destas obras, pelo que nos absteremos de os ir citando um a um.

2.2. *Recensão dos factores considerados pertinentes para a compreensão da evolução de uma cultura escrita na Europa contemporânea*

Consideramos que são três os factores principais que explicam a ascensão de uma cultura escrita em detrimento de uma cultura oral nas sociedades europeias destes quatro últimos séculos: *a Economia, a Religião e a ascensão do Estado-Nação*.

Nesta parte tentaremos expor de uma forma breve, um por um, e à luz das diversas incidências que tomam, estes factores.

2.2.1. A Economia da Expansão

O período de expansão da Europa que começa no século XV e que se encontra na sua pujança máxima quatro séculos depois, tem efeitos gerais nas sociedades que podem facilmente ser relacionado com o ascenso, a princípio lento, mas de seguida em progressão geométrica de um modo de cultura escrita através de entre outros os seguintes factores: (a) O aumento geral das transações externas que vai dinamizar a economia interna quer no que diz respeito à acumulação de capital disponível para ser aplicado na agricultura, quer na animação de uma indústria pré-industrial, factores que em conjunto vão destruindo as economias de subsistência, isoladas e rurais da Idade Média; (b) O aumento de uma tendência ainda não definitiva, mas já importante

para o crescimento dos centros urbanos, associado que está desde sempre, o crescimento do modo de vida urbano com o ascenso de uma cultura escrita; (c) A dinamização geral de uma sociedade, com a complexificação das formas de trabalho e de vida com necessidades de uma gestão geral mais sofisticada e progressivamente massificada, com necessidade de auxílio crescente de uma forma de cultura escrita.

2.2.2. A Economia Industrialista

A potencialização de todos os factores antes descritos.

Necessidades específicas de uma aprendizagem relativa à progressiva especialização do trabalho industrial, e a um sector terciário necessário à sua gestão.

Necessidade de agências de socialização para um modo de vida e de trabalho industrial, em sociedades mais racionalizadas e institucionalizadas – a escola de massas será uma dessas agências.

2.2.3. A Religião

A religião e sobretudo os conflitos que na Europa Cristã em seu torno se darão a partir da Reforma Protestante do séc. XVI, será um dos factores importantes no ascenso de uma cultura escrita, entre outras razões devido a: (a) À utilização desde sempre de uma cultura escrita no interior das Instituições religiosas cristãs, em particular desde a decadência e queda do Império Romano no século V da nossa era; (b) Ao conflito entre a Reforma e a Contra Reforma, que nos séculos XVI e XVII assola a Europa e que vai relançar um amplo trabalho de evangelização que tomará formas educativas relativamente sofisticadas – a definição dos Colégios e as reformas das Universidades do tempo, são exemplos dos efeitos deste conflito no mundo educativo da época; (c) Do lado protestante acrescenta-se uma particularidade, ou seja a necessidade definida por Lutero de uma relação mais íntima e pessoal com os textos religiosos, o que o fará traduzir pela primeira vez a Bíblia para o alemão, dando assim início a uma língua contemporânea sob a forma escrita. A invenção recente da Imprensa, e as campanhas de alfabetização informais, mas ao que tudo indica,

relativamente eficazes, levadas a efeito pelas Igrejas Reformadas, levarão à crescente popularização pelo menos da capacidade de leitura, para os povos submetidos à influência do protestantismo.

2.2.4. A Igreja, o Poder e o Estado

A Reforma Protestante é fundamental para a redefinição das relações entre as Igrejas e os Estados debaixo dos quais estas se albergam: (a) No caso protestante assistimos a uma progressiva subordinação das respectivas Igrejas ao poder temporal de tais Estados, assistindo-se a uma simbiose de objectivos nas estratégias políticas de desenvolvimento; (b) Tal não se passa com as relações entre o Estado e a Igreja Católica Apostólica Romana, que dispõe de centros de decisão e de poder específicos dotados de uma lógica própria, frequentemente refractária ao desenvolvimento natural da burguesia capitalista e mercantilista.

A conflitualidade entre estes poderes será pois maior no segundo caso do que no primeiro, podendo-se assumir com alguma prudência, que uma forte Igreja Católica poderá ter agido como um factor de bloqueio para o desenvolvimento do Industrialismo, e logo da institucionalização de uma sociedade baseada na cultura escrita.

2.2.5. O Advento do Estado Nação na era Industrial

Desde o século XIII, com o fim progressivo do Feudalismo e a progressiva ascensão das Casas Reais como elementos fundamentais na administração e enquadramento unificado das várias regiões europeias, que se assiste a uma lenta ascensão das formas actuais de conceber o Estado Nação com a sobreposição de uma ou mais nações (no sentido etnográfico, antropológico e mesmo político) sob o domínio de uma organização centralizada, antes mencionada que vai exercendo cada vez mais, de uma forma global o poder político e administrativo.

Tal ascensão do Estado Nação tal como hoje ainda o concebemos, tem o seu auge na era industrial, e vai segregar a imposição de uma forma de cultura escrita, que pela primeira vez se

institucionaliza sob a forma da «escola de massas».

As razões para esta imposição, serão entre outras as seguintes: (a) *A homogeneização* – a destruição das diversas «nações» no seio do mesmo Estado, a repressão dos nacionalismos considerados destruturantes e a substituição de tais nacionalismos por uma lógica nacional unificada. Esta questão passa também por fornecer aos diferentes indivíduos de um mesmo Estado Nação, uma língua única ou unificadora, uma cultura e uma educação comuns para a solidificação da noção de comunidade nacional; (b) *A integração* – atenuar a emergente conflitualidade social que advém do doloroso parto industrialista, tentando-se substituir a noção de «Classe Social» pela noção de pertença a uma mesma comunidade. O patriotismo nacionalista dos manuais escolares do século XIX e XX, será o exemplo perfeito do que antes foi dito; (c) Ligado à integração teremos também o papel de legitimação dos estratos sociais dominantes do século XIX, que alvos de uma contestação social e política crescentes, procuram através (não só) da escola impôr os seus valores na construção da hegemonia no sentido que Gramsci lhe dá; (d) *A competição económica e militar* – concorrer face aos Estados que nascem do mesmo parto industrial reforçando-se desta forma o nacionalismo económico e militar.

No entanto, os Estado Nação não nascem da mesma forma no mundo moderno, não têm o mesmo papel político no concerto internacional, e não se escolarizam da mesma maneira.

2.3. *As tipologias principais de escolarização nos Estados Nação dos séculos XVIII, XIX e XX*

A forma como se dá a escolarização nos principais países europeus, mostra-nos a existência de estruturas sociais e políticas diferenciadas, podendo aqui serem definidas algumas das principais.

2.3.1. Estados autoritários-expansionistas

Estruturas de Estado autoritárias, roçando uma divisão em castas, que subordinam os restantes agentes sociais, Igreja, Burguesia,

movimentos operários e camponeses, de uma forma rígida.

Para se legitimarem, por um lado e para se expandirem por outro, desenvolvem um nacionalismo agressivo, com os fins de unificação e de conquista-os caso entre outros, da Prússia dos séculos XVIII e XIX, e do Japão dos finais do século XIX, princípios do século XX. Nestes casos a educação de massas será imposta autoritariamente pelo Estado, subordinando e se necessário utilizando outros estratos sociais e religiosos. Mostram-se neste contexto, extremamente eficazes na promoção da escolarização popular.

2.3.2. Estados dotados de pluralidades sociais e religiosas reconhecidas e integradas com Sociedades Civis fortes

Caso sobretudo dos EUA e da Grã-Bretanha mas também e de certa forma de países como a Holanda, que tendo integrado as dissenções religiosas, sociais e políticas existentes, permitem-lhes um jogo concorrencial de um enorme dinamismo, sob a tutela discreta de um Estado pouco interveniente.

Neste tipo de sociedades, a educação desenvolve-se na sua primeira fase, pelo jogo concorrencial entre instituições religiosas, económicas, reformadoras, de cidadãos e de correntes de opinião, laborais e sindicais, a que se deve, no caso dos EUA acrescentar a sua estrutura federalista. O desenvolvimento da educação nestes países, e sobretudo numa primeira fase, processa-se através de estratégias substitucionistas da acção do Estado, proliferando as redes educativas «privadas», que só muito tarde são alvo de regulamentações por parte do Estado.

2.3.3. Países com uma tradição muito enraizada do poder de Estado o qual é alvo das tendências hegemónicas de dois tipos de blocos profundamente antagónicos – tais como, por um lado, a Burguesia-Republicanismo, por outro, Igreja Católica-Aristocracia.

Caso evidente da França dos finais do século XVIII, todo o século XIX e princípios do nosso século, em que conforme a proximidade em que se encontram face ao poder de Estado cada uma

destas facções, por diversas vezes até ao final do século XIX, exercem um controlo sobre a escola e a escolarização, elegendo a educação como um factor de conflito político.

O certo é que com esta luta pelo domínio da escola em que a proximidade dos blocos face ao Estado é frequentemente utilizado como arma, a França chega ao final do século passado com uma alta taxa de alfabetização e de frequência escolar.

2.4. À luz destes factores: o caso português

Interessa-nos neste ponto tentar perceber como actuaram face ao caso português, os factores antes assinalados e sumariamente descritos.

2.4.1. A economia da expansão

Esta esteve essencialmente concentrada nas mãos da Casa Real e da Aristocracia, devido essencialmente aos objectivos fundamentais do processo de expansão português: a criação de um Império nos séculos XV e XVI.

Como tal, e apesar de esta não ser uma matéria de consenso nos estudos sobre este período, admite-se que: houve um acréscimo de população aos centros urbanos mais importantes, relacionados com a expansão; decréscimo da produção agrícola em virtude de surtos migratórios para a costa; depois de uma fase inicial, decréscimo da produção manufactureira, devido à política de importações que o dinheiro fácil permitiu, logo maior dependência de produtos importados com consequências importantes para as actividades produtivas em geral em Portugal; acréscimo provável de actividades que permitiram o florescimento de uma cultura escrita: necessidades de ordem científica e técnica, crescimento do aparelho burocrático do Estado com o lançamento de possibilidades de uma ascensão social por parte das camadas mais baixas da burguesia citadina – o sucesso dos colégios jesuítas em meados do século XVI, parece demonstrar tal facto.

2.4.2. A Economia Industrialista

Este ponto, e no que respeita a Portugal, parece claro: o país não passou por uma modifi-

cações, no século XIX, a que se possa dar o nome de «Revolução Industrial».

A escola oitocentista em Portugal, existe, mas é uma instituição débil, com algumas vertentes de ensino profissional na sua segunda metade, mas essencialmente, as medidas de racionalização e da gestão do novo tecido industrial, não justificavam uma aposta decidida na educação: a contratação de engenheiros e de operários especializados estrangeiros supria as necessidades da fraca indústria instalada em Portugal, da baixa qualificação da sua mão de obra e da escassez de técnicos nacionais.

2.4.3. A Religião

No que respeita ao caso específico de Portugal, as incidências específicas da Religião na ascensão de uma cultura escrita, passarão pelos pontos seguintes: (a) A Igreja teve em Portugal o mesmo relacionamento com a cultura escrita, da Igreja do resto da Europa, ou seja, durante séculos foi a única instituição que sistematicamente era detentora e utilizadora de uma forma de cultura escrita; (b) Em Portugal, o protestantismo da Reforma teve ao que se sabe muito pouco eco, pelo que a acção da Contra Reforma teve como efeito sobretudo, e através da Inquisição, a perseguição aos alegadamente judeus ou judaizantes, o que se saldou sobretudo por uma perseguição feroz e eficiente aos comerciantes e burgueses portugueses (entre outros, Saraiva 1969). Na educação e ensino saliente-se no entanto a acção dos Jesuítas que numa primeira fase, e como representantes do evangelismo da Contra-Reforma, foram os responsáveis pela reorganização, racionalização e expansão do ensino das primeiras letras, com assinalável sucesso também em Portugal. Assinale-se porém, a partir de meados do século XVII até meados do século seguinte, a sua pertinácia, e em conjunto com a Inquisição, a sua eficácia no combate à cultura iluminista que ganhava raízes na Europa; (c) No que respeita ao terceiro ponto, é conhecida a menor vocação da Igreja Católica, por comparação com os Protestantes, em difundirem a leitura e a escrita entre o povo. Mesmo assim, e fora o caso dos Jesuítas nos séculos XVI, XVII e XVIII, pouco se sabe sobre a obra educadora da Igreja em Portugal, e

particularmente, no século charneira que aqui nos interessa: o século XIX.

2.4.4. O Poder, o Estado e a Religião em Portugal

Em Portugal, a Contra Reforma, reforçou a tradicional aliança entre a Casa Real e a Igreja, que se traduziu na instalação em Portugal da Inquisição nos princípios do século XVI, e da instalação, com amplos privilégios pouco tempo depois, da Ordem de Jesus. Tratou-se sobretudo a médio prazo, de uma aliança conservadora, resultando no isolamento do país face ao estrangeiro, e na contenção em estreitos limites de uma burguesia, que já nos começos do processo de expansão se encontrava subalternizada.

Tal aliança, estendeu-se, com alguns sobressaltos, e com resultados desastrosos, para a educação como para o resto, de meados do século XVI até meados do século XVIII.

Pombal tenta com êxito inverter tal política desfazendo tal aliança e erigindo o Estado em protagonista principal no comando do país. Na Educação, sabendo-se da importância que as suas leis tiveram, importa no entanto analisar o seguinte: desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, até ao remate das suas leis, em 1772, decorrem 13 anos de desorientação educativa, como o demonstram as sucessivas queixas do Director Geral dos Estudos nomeado por Pombal, D. Tomás de Almeida.

A eliminação dos Jesuítas e o discreto papel dado às outras ordens religiosas na educação, parecem ter criado um problema real no que diz respeito ao recrutamento de professores com habilitações suficientes para ensinar.

Neste período de confusão, entre a liquidação de uma rede de ensino, e a construção de outra, parece ter-se dado um recuo na lenta expansão da educação em Portugal.

Por outro lado ainda, as leis Pombalinas de 1772, são seguidas, cinco anos depois por um período de reacção, «a viradeira», com a morte de D. José, a subida ao trono de D. Maria, e a imediata destituição do Marquês, período esse que não encoraja a expansão da educação popular antevista nas leis de 1772.

De uma forma geral, esta ruptura violenta entre o Estado e a Igreja no período Pombalino, se bem que inevitável, insere-se nas políticas de

concorrência entre Estado-Igreja típicas dos séculos XVIII e XIX da Europa Católica, as quais se admite terem nalguns casos pelo menos, bloqueado o desenvolvimento da educação popular.

Em suma, o contrário do que se passou mais a norte, na Europa Protestante, onde este tipo de relações tinha sido resolvido dois séculos antes, e onde, sob o controle do Estado, a Igreja pôde prosseguir sem sobressaltos a sua obra na educação popular.

Realce-se no entanto que seria duvidoso senão mesmo injusto assacar responsabilidades à Igreja Católica portuguesa no lentíssimo processo de institucionalização da escola de massas em Portugal durante o Liberalismo do século XIX e princípios do século XX, época em que a sua proximidade do poder é irrelevante face aos períodos anteriores. Esta responsabilidade da Igreja tão sublinhada pela propaganda republicana é, e no estado actual de conhecimentos, profundamente injusta e demagógica.

2.4.5. Estado Nação na era industrial: o caso português

Portugal no século XIX, é um Estado Nação homogéneo linguista e culturalmente desde há centenas de anos, isolado geograficamente dos conflitos nacionalistas que varrem a Europa dos séculos XIX e XX e com fronteiras praticamente inalteráveis desde meados do século XIII. As funções de *homogeneização* que num dos pontos anteriores tínhamos visto como sendo das principais funções da «escola de massas» do século XIX, não têm aqui justificação.

Portugal é um país em que o processo de expansão não deu origem a uma burguesia próspera e com poder, isolado durante dois séculos de uma cultura que ir-se-ia constituir como uma das chaves principais para a legitimação da civilização saída da Revolução Industrial, em suma, um país onde os ecos de tais transformações foram chegando amortecidos pelo tempo, pela inércia e no meio de formidáveis resistências estruturais, pelo que estamos de acordo em constatar a inexistência de uma «Revolução Industrial» neste país.

Assim sendo, as funções de *integração* dos conflitos sociais produzidos pelo parto industrialista e de racionalização da gestão do apa-

relho económico resultante da tal parto, e que vimos serem também funções fundamentais dos aparelhos educativos saídos do século XIX, também aqui não têm cabimento com a mesma urgência dos países de ponta da Europa industrialista.

No caso português, e fora raras excepções, a polícia e os exércitos, que para pouco serviam no contexto internacional, revelavam-se suficientes para conter a débil conflitualidade social que foi acompanhando a lenta imposição dos relações sociais e económicas capitalistas durante o liberalismo do século XIX e princípios do século XX.

O mesmo se passa face às necessidades de *legitimação* por parte de uma burguesia recente ligada ao comércio e à banca e associada frequentemente ao capital estrangeiro, que não foi alvo de um processo de contestação suficientemente vigoroso que a fizesse agir a nível de instrumentos de inculcação e de domínio de alcance longo no tempo – entre outros, a escola.

Portugal é desde 1640, um país periférico e subalterno, que para manter a sua independência, terá que progressivamente recorrer à tutela de uma das potências dominantes europeias e mundiais do século XIX, a Grã-Bretanha, pelo que nunca terá sentido a construção da escola de massas no processo de *competição entre nações*, que se dá neste período.

2.4.6. O principal agente de Escolarização no Portugal do século XIX

País pobre, subalterno e analfabeto, o Portugal do século XIX, é um país que naturalmente se não enquadra, no tipo de Estados Autoritários-Expansionistas, a não ser e moderadamente na África dos finais de século, ou de uma sociedade dotada de uma Sociedade Civil forte. Aproximase, no entanto e muito modestamente, dos casos em que o Estado é forte, no nosso caso, mais pela ausência de outro tipo de forças, do que pela sua força intrínseca e alvo da cobiça de dois blocos relativamente homogêneos: Aristocracia Religiosa de um lado, Liberalismo pré-republicano do outro.

Realce-se no entanto que depois de definidas as linhas mestras do Estado Liberal, a partir de meados do século XIX, tais dicotomias se dissolvem para só nas vésperas da República se

reacenderem, pelo que o essencial do século XIX é constituído por um regime consensual, em que a educação não parece, provavelmente pelas razões anteriormente focadas, ser prioridade para ninguém.

Assim sendo, e até que estudos mais recentes nos demonstrem o contrário, o agente de escolarização quase que único do Portugal oitocentista é o Estado. Se o Estado se não mostra interessado na escolarização do país, esta não progride.

2.4.7. O prolongamento destes factores no século XX, e as especificidades portuguesas face a outros países periféricos europeus

Estes factores parecem prolongar-se, mais uns do que outros, por um largo período do século XX, período durante o qual, seja pela ineficácia da 1.^a República, ou pela falta de interesse do Estado Novo, a educação foi progredindo muito lentamente sem nunca se poder identificar até há relativamente pouco tempo, ou seja e já nos finais da década de setenta, um «arranque» educacional, que a ser continuado e mesmo intensificado, levará mesmo assim, muito tempo a chegar aos patamares actuais da educação nos países mais desenvolvidos.

Se a forma como os factores antes descritos nos permitem compreender ainda que com algum cuidado, o atraso educativo português face à maioria dos países do norte e centro da Europa e América, algo mais há a acrescentar no que diz respeito aos países periféricos em que Portugal se inscreve.

De facto, face a países como a Espanha, a Itália a Grécia e alguns países dos Balcãs, Portugal e tal como tem sido escrito, em particular por Jaime Reis, (Reis, 1988, 1993), tem pelo menos duas características que o diferenciam, e que se podem inscrever nas razões plausíveis do nosso atraso educativo face a eles: (a) o de ter tido, depois das invasões Francesas do princípio do século XIX, uma história relativamente tranquila em termos de guerras e de invasões do seu território, tranquilidade essa que terá contribuído para a manutenção do «statu quo» interno, mantendo rotinas imperturbáveis por largos períodos de tempo durante uma das épocas mais movimentadas dos últimos séculos, e estamos-nos a referir ao século XIX. Com esta tranquilidade

terá a ver também a localização geográfica portuguesa nos confins ocidentais da Europa; (b) O de ser um país com uma estabilidade de fronteiras desde o século XIII, estabilidade essa que nunca mais voltou a ser seriamente perturbada, e de ser um dos raros países do mundo cuja homogeneidade étnica, cultural e religiosa se manteve desde há séculos.

Tanto os períodos que se seguem às guerras, com a inevitável reconstrução do que foi destruído, como a necessidade de manter a unidade nacional no seio de um Estado multi-étnico, multi-linguístico e multi-religioso, são factores de desenvolvimento da escolarização, mais do que isso, da «escola nacional» e nacionalista, e foram necessidades sentidas por quase todos os países europeus, incluindo os países antes mencionados.

Aqui recorrendo de novo a Jaime Reis, «... é-se tentado a pensar que um pouco mais de turbulência interna poderia ter sido melhor...» (Reis, 1988, p. 79), ou, ironia à parte, nada melhor do que uma boa, prolongada e destrutiva guerra, civil de preferência, para incrementar a educação e a escola de massas!

Estes são sem dúvida, alguns dos pontos fundamentais para se perceber o já longínquo atraso educativo português no contexto europeu.

Tratam-se no entanto de factores muito gerais para que nós possamos ainda assim perceber com alguma verosimilhança este enorme e sempre surpreendente vazio educativo português.

Por outras palavras faltam-nos estudos que a semelhança dos levado a cabo por Fouret e Ouzouf, e mais recentemente por Margaret Archer e Andy Green, nos levem a perceber as posições e as acções dos variados estratos sociais, económicos, políticos e religiosos do século XIX e princípios do século XX sobre a educação¹.

Faltam-nos também estudos que nos façam perceber problemáticas mais abrangentes, e hoje em dia fundamentais, como as que se referem à exclusão feminina do conceito de cidadania nos

dois últimos séculos, com graves repercussões nas taxas educativas referentes às mulheres, as posições de grupos mais heterogéneos, como movimentos feministas, sindicais, e mesmo políticos como os republicanos, que do ponto de vista da educação e sobretudo da acção educativa, estão pouco estudados, ou pelo menos não têm sido alvo de uma reflexão de fundo que integre os estudos já efectuados sobre eles², e finalmente, entre outros, mas com carácter de urgência, um estudo sério sobre o papel da Igreja Católica no contexto da expansão da educação nos séculos XIX e XX em Portugal.

3. CONCLUSÃO – RETORNO AO PRESENTE: É POUCO E ESTÁ MAL!

Aparentemente, e do ponto de vista educativo, Portugal progrediu face ao século XIX, e nos últimos anos da década de 80, sob o actual Primeiro Ministro, assiste-se a uma fase de intensificação de esforços com alguns resultados que do ponto de vista quantitativos são reais: uma taxa de cobertura de praticamente 100% dos seis primeiros anos de escolaridade, uma taxa de cobertura do Ensino Secundário de aproximadamente 70%, um aumento importante de alunos no Ensino Superior, aumento real da percentagem do PIB dedicado à educação, etc.

Não se trata de aspectos menores, antes mostrando-nos que a serem prosseguidos por vários anos, atingiremos e no que ao Sistema Educativo diz respeito, taxas similares aos países que nos servem de referência, exceptuando-se aqui uma verdadeira mancha nas políticas educativas actuais, que é o caso do pré-escolar, a base de todo o sistema.

Mas por mais que isto irrite quem está no Governo ou as forças que o apoiem, e facilmente, face aos números antes apresentado, se com-

¹ Neste contexto, seria urgente a continuação de um trabalho lançado por Alberto Ferreira (Ferreira, 1971), nos começos da década de setenta, em que eram seleccionados e comentados textos e intervenções das figuras mais relevantes do século XIX português sobre educação.

² Ver sobre as questões do género, e sobre as mulheres no contexto educativo, a já extensa obra de Helena Araújo, mas sobretudo a sua tese de doutoramento passada em 1993; sobre o movimento operário ver António Candeias, também tese de doutoramento passada em 1993 (Candeias, 1994a); sobre os republicanos, mas mais uma vez ao nível das ideologias, e pouco ao nível das práticas, Fernando Catroga (1991), entre alguns outros.

preende tal irritação, tudo isto é ainda pouco, se tivermos em conta o enorme atraso acumulado nestes dois últimos séculos. É pouco e nem sempre tem sido bem feito! É pouco porque o grande objectivo não é ter Sistemas Educativos com as mesmas características que os outros, coisa que dentro de alguns anos alcançaremos, espera-se; é pouco porque como se viu em todo este trabalho, os países que nos servem de referência têm há muitos anos os Sistemas Educativos que nós ainda não temos, o que quer dizer que há muitos anos que tais países têm lançado para as suas sociedades cidadãos com uma formação como a que nós ainda não temos.

Portanto, parece-nos a nós que qualquer Governo português que queira encurtar realmente o atraso social acumulado por um século de atraso no Sistema Educativo, tem que continuar e intensificar os esforços actuais no que a este diz respeito, e actuar também em zonas não tradicionais da Educação.

E a primeira questão que gostaríamos de deixar para reflexão incide na formação de adultos, que tem sido encarada à luz apenas da formação profissional. É provavelmente errado, quando se fala de formação de adultos em Portugal, insistir apenas na formação profissional, mesmo se fosse o caso de esta ser de qualidade: possivelmente uma parte dos adultos portugueses, uma percentagem importante daqueles 58% trabalhadores por conta de outrem que em 1989 mais não tinham do que a 4.^a classe, serão na realidade analfabetos, senão literais, pelo menos funcionais, e dar formação profissional a quem tem tão baixas frequências escolares, servirá provavelmente para pouco.

Este campo, que ultimamente tem sido tão esquecido, e não só por este Governo, terá que ser uma zona de intervenção educativa prioritária, se quisermos melhorar através da educação, o nosso bem-estar.

Por outro lado, realce-se o abandono a que a base de todos os sistemas educativos, o pré-escolar, tem sido entregue: todos os estudos desde a década de sessenta nos indicam que o pré-escolar é um dos principais factores de adaptação ao mundo educativo por parte de crianças oriundas de meios sócio-económicos mais carenciados, constituindo uma das poucas estratégias seguras para fazer baixar o insucesso escolar destas crianças. Abandonar desta forma

este sector do ensino, só revela a absoluta indiferença por parte dos governos face à promoção da educação como um factor de justiça social.

A segunda questão que gostaríamos de sublinhar, tem a ver com o que antes tínhamos referido e reporta-se à direcção política que o esforço educativo tem tomado nos últimos anos, e que na nossa opinião «... assenta numa perspectiva em que crescentemente se torna visível a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho (em vez de por exemplo, o eixo educação-democracia). (...) ao confundirem as funções escolares de socialização e de formação profissional, não permitem reintroduzir a problemática da democratização do ensino na análise das políticas educativas...» (Stoer, Stolerof & Correia, 1990, pp. 11-12).

Na verdade, e sem que isso seja assumido, mas de uma forma cada vez mais transparente, as inúmeras «provas globais» e quejandas que passam a fazer parte das avaliações do Ensino Secundário, inserem-se numa série de dispositivos impossíveis de enumerar neste artigo, que têm na nossa opinião a função de filtrar cada vez mais, através do incremento da competição, a entrada de jovens no Ensino Universitário, acentuando um sistema educativo de carácter dual com base em critérios de origem social, em que para as elites está destinada a Universidade, e para os outros o ensino do tipo vocacional.

Este aspecto parece de facto significar uma reorganização social das elites, que a expansão do acesso à Universidade vinha pondo em causa ainda que de uma forma não totalmente estudada e compreendida.

E isto porque se sabe quem está em melhores condições de vencer essa competição, pelo que o «pragmatismo» da falta de quadros médio e profissionais, mais não esconde por vezes, do que um escandaloso recuo face à tão apregoada «igualdade de oportunidades», que de qualquer das formas, em Portugal, nunca se aproximou dos esforços levados a cabo por outros Estados europeus.

A terceira questão, e em ligação com a anterior, tem a ver precisamente com o clima de desenfreada competição que se está a instalar no Sistema Educativo português, e que transforma a vida dos nossos adolescentes e jovens adultos num inferno, sem tempo para usufruírem dum

dos últimos períodos de liberdade da sua vida: a adolescência.

Parece querer-se incrementar no nosso Sistema Educativo, e na sociedade em geral, uma situação como a que referindo-se ao Japão, uma agência internacional descrevia da seguinte forma: «... a pressão exercida pelos exames e concursos para a entrada na Universidade, é um elemento determinante para fazer compreender à criança, ao adolescente e de seguida ao jovem adulto que o mundo é difícil, que a vida é uma competição, que o sucesso é relativo e nunca adquirido, que os bons lugares são em numero limitado, que o tempo de descanso é aproveitado pelos concorrentes para se tornarem mais fortes e competitivos, que a aprendizagem é um dado quotidiano até à morte e que cada vitória é seguida de um novo desafio...» (L'acquisition de technologies étrangères par le Japon, Centre de Prospective et d'Evaluation, 1986, in Lesourne, 1988, p. 89).

O que ganham os nossos filhos com isto?

A quarta e última questão tem precisamente a ver com um tema que parece caro a estas políticas e que é a «qualidade do ensino».

Visto pelo discurso actual, a qualidade da educação parece relacionar-se com a «eficácia» que um clima de competição desbragado, quer entre alunos, quer entre professores, naturalmente instituirá.

Curioso é que uma parte substancial dos relatórios científicos sobre o assunto, realcem precisamente questões que se encontram nos antípodas destas concepções terroristas do ensino e da educação.

Seguindo um investigador como John Gray, que há mais de vinte anos trabalha sobre o assunto, verificamos que entre os critérios para implementação da qualidade nas escolas, encontraremos factores, como um bom clima escolar, com direcções democráticas e partilhadas, expectativas positivas dos professores face aos alunos, espaço quer físico quer psicológico para que se possam dar interacções entre professores e alunos de ordem diferente das interacções escolares de forma quebrar com o anonimato massificado das nossas escolas, boas instalações etc. (Gray, 1990; Candeias, 1994b).

Qualidade e Educação parece ser isto e não a

corrida miserável e terrorista, e ainda por cima viciada à partida, que nos querem impôr.

Será esta qualidade assente num ensino personalista que estará cada vez mais ausente do ensino público português, e cada vez mais presente no ensino privado, contribuindo fortemente para a construção a médio prazo, e como antes tínhamos dito, de uma rede dual educativa em Portugal: um ensino público degradado, e de forte pendor vocacional para o povo, e um ensino privado ou semi-privatizado e de qualidade para as elites.

Um ensino democrático para o Portugal do século XXI, terá pois que, na nossa opinião, passar pela continuação das actuais preocupações de extensão da rede educativa pública, associado a critérios de qualidade que tenham como objectivo uma boa formação cultural e instrumental do povo Português, relegando a competição actual para um plano cada vez mais secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, H.C. (1993). *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. Tese de Doutoramento em Sociologia da Educação (não publicada) defendida na Open University, Inglaterra.
- Archer, M. (1984). *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications.
- Azevedo, J.M. (1993). OCDE - números terríveis, comparações incómodas. *O Público*, 1199: 16-17, 17 de Junho de 1993.
- Benavot, A. & Riddle, D. (1988). The expansion of primary education, 1870-1940: trends and issues. *Sociology of Education*, 61: 191-210.
- Candeias, A. (1994a). *Educar de outra forma: A Escola Oficina N.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (no prelo).
- Candeias, A. (1994b). *Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. Inovação* (no prelo).
- Catroga, F. (1991). *O republicanismo em Portugal, Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Coimbra: Gabinete de publicações da FLUC.
- Carneiro, R. (1988). *Portugal os próximos 20 anos. Educação e emprego em Portugal, uma leitura de modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A. (1971). *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português* (Prefácio, selecção e notas). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fouret, F. & Ouzouf, J. (1977). *Lire et écrire, L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Editions de Minuit.
- Giollitto, P. (1986). *Abécédaire et férule, Maitres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris: Imago.
- Graff, H. (1991). *The legacies of literacy*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgement. *British Journal of Educational Studies*, 3(XXXIV): 204-223.
- Green, A. (1992). *Education and State formation, The rise of educational systems in England, France and the USA*. London: The Macmillan Press.
- Lesourne, J. (1988). *Education et Société: les défis de l'an 2000*. Paris: Editions de la Découverte/Le Monde de l'Éducation.
- Magalhães, J. (1989). *A Instrução pública em Três-os-Montes nos finais do Antigo Regime, Contributos para uma projecção da Reforma Pombalina na Génese do sistema educativo português*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado não publicada).
- Mónica, M.F. (1993). Nota Introdutória. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2: 7-11.
- Nóvoa, A. (1992). A Educação Nacional. In *Nova História de Portugal, Vol. XII: Portugal e o Estado Novo* (Joel Serrão & A. H. de Oliveira Marques, Dir.; Fernando Rosas, coord.), pp: 455-519, Lisboa: Editorial Presença.
- Núñez, C.E. (1993). Alfabetização e crescimento económico em Espanha, 1860-1977. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2: 87-113.
- Petitot, A. (1982). *Production de l'école-production de la société: Analyse sócio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genève: Librairie Droz.
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1992). Práticas de Reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In *Reformas educativas e formação de professores* (António Nóvoa, Ed.), pp: 11-41, Lisboa: Educa.
- Ramírez, J. & Boli, F. (1987). The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 60: 2-17.
- Ramos, R. (1988). Culturas de alfabetização e culturas de analfabetismo em Portugal: uma introdução à história da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, 103-104(XXIV): 1067-1145.
- Ramos, R. (1993). O método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, 2: 41-68.
- Reis, J. (1988). O analfabetismo em Portugal no século XIX: algumas reflexões em perspectiva comparada. In *I Encontro de História da Educação*, pp: 75-79, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, J. (1993). O analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação. *Colóquio Educação e Sociedade*, 2: 13-40.
- Sampaio, J.S. (1975). *O Ensino Primário 1911-1969: contribuição monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saraiva, A.J. (1969). *Inquisição e Cristãos Novos*. Lisboa: Editorial Inova.
- Silva, F.R. (1993). História da alfabetização em Portugal: Fontes, métodos, resultados. In *História da Educação em Espanha e Portugal, investigações e actividades* (António Nóvoa & Ruiz Berrio, Eds.), pp: 101-121, Lisboa: SPCE.
- Soysal, Y. & Strang, D. (1989). Construction of first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62: 277-288.
- Stoer, S., Stolerof, A. & Correia, J.A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica de acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29: 11-53.
- Tavares, L.V. (1992). *Sistema Educativo Português, Situação e tendências 1990*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

RESUMO

Este artigo tenta compreender e analisar o atraso educativo português contemporâneo, relacionando-o com a história dos dois últimos séculos, e criticando as políticas educativas dos governos portugueses das duas últimas décadas.

A conclusão é de que as políticas educativas actuais têm tido resultados interessantes no que diz respeito à expansão do Sistema Educativo, mas como a maioria das políticas de inspiração neo-liberal, têm negligenciado os aspectos da qualidade na educação e da promoção da justiça social através desta.

ABSTRACT

This paper tries to understand and analyse the present portuguese educational underdevelopment, relate it with the history of the past two centuries, and criticize the educational policies followed by the portuguese governments of the last two decades.

The conclusion is that the policies followed by the actual portuguese governments have some interesting results concerning the expansion of the educational provisions, but as most of the neo-liberal inspired policies, neglect quality and the promotion of social justice through education, contributing to the definition of a dual education network related to the pupils social origins.