

entretextos

entre

textos

03 CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO. UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO POLÍTICO E SOCIAL PORTUGUÊS, DO ESTADO NOVO AO MERCADO EDUCATIVO

Raul Mendes
António Baixinho
Matilde Fernandes
Mária Lucas

Junho de 2009

ENTRETEXTOS DA UI&D-OPECE

Publicação electrónica da UI&D- OPECE - Observatório
de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Instituto de Ciências da Educação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376
1749-024 Lisboa, Portugal
Email : uid.entretextos@gmail.com
Website:<http://uid-opece.ulusofona.pt>

Raul Mendes, António Baixinho, Matilde Fernandes & Maria Lucas
UI&D Observatório de Políticas de Educação e Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Resumo**CLASSE SOCIAL E EDUCAÇÃO. UMA REFLEXÃO SOBRE O
PROCESSO POLÍTICO E SOCIAL PORTUGUÊS.****Do Estado Novo ao Mercado Educativo**

Durante o Estado Novo a origem social era determinante para o acesso à educação e cultura, sendo estes bens um privilégio para as classes mais favorecidas e que, desta forma, mantinham e perpetuavam o regime. Esta visão política teve, como consequências, altas taxas de analfabetismo e reduzidíssimas taxas de cobertura da educação infantil que se reflectiram no atraso social e económico do país, que se mantinha altamente ruralizado.

Com a Revolução de Abril verificou-se a massificação (tardia) do ensino, tendo o Estado alargado a escolaridade básica obrigatória, implementado incentivos e apoios económicos e sociais aos alunos oriundos dos estratos sociais mais desfavorecidos.

Actualmente, as crises económicas emergentes, o discurso neoliberal e a divulgação na comunicação social de posições “corrosivas” contra a escola pública, favorecem e legitimam a redução do papel do Estado na educação, ao mesmo tempo que apadrinham a abertura de portas aos apoiantes de um mercado educativo.

Palavras-chave: escola pública; classe social; mercado educativo; Estado Novo; estratificação social.

Abstract

Social class and education. A reflection on the political process and social Portuguese, 'Estado Novo' of the educational market

During the "Estado Novo" social origin was crucial to access to education and culture, and these goods a privilege to groups that are disadvantaged and who thus maintained and perpetuate the scheme. This political vision had as a high illiteracy rates and small coverage of early childhood education that is reflected in social and economic backwardness of the country, which remained highly rural.

With the Revolution of April there was a mass (belated) of education and the state extended the compulsory basic education, incentives and implemented economic and social support to students from the poorest social strata. Currently, the emerging economic crisis, the neoliberal discourse and dissemination in the media of positions "corrosive" against the public school, encourage and legitimize the reduction of the State's role in education, while sponsoring the opening of doors to supporters of an educational market.

Key words: Public school; Social class; Educational market; New State; Social stratification.

Introdução

Seja qual for a perspectiva sociológica de análise, o sistema escolar é invariavelmente entendido como um sistema social, o que implica estabilidade e preocupação com a manutenção de um estado de equilíbrio, considerado adequado ao funcionamento e ao desempenho dos seus papéis no interior de qualquer sociedade.

A educação e a escola não existem à margem da sociedade e, por isso, se apresentam intimamente ligadas ao tipo de estrutura social dominante. Pardal (1991, p.8) citando Durkheim refere que, “seja qual for a sociedade, o sistema de educação apresenta sempre um duplo aspecto: simultaneamente múltiplo e uno, diferenciador e homogeneizador”.

O carácter múltiplo do sistema de educação é indissociável da existência de estratificação e de desníveis dos mais diversos tipos no interior de uma sociedade.

Neste trabalho, procuraremos dar uma visão da forma como esses desníveis foram e são sentidos em Portugal. Assim, é feita uma retrospectiva histórica tendo como ponto de partida o passado recente, com base num regime totalitário, o Estado Novo, bem como uma panorâmica do que aconteceu depois da Revolução de Abril de 1974 e que vem até aos nossos dias.

Metodologia

Os fenómenos sociais não se reduzem unicamente às condições sociais que emergem e ao sentido com que os intervenientes as vivem. Na perspectiva sociológica, é essencial descrever e analisar os próprios processos sociais. E procurar identificar as dinâmicas, estruturas ou *lógicas sociais* típicas segundo as quais esses processos sociais decorrem e que lhes conferem *forma social* caracterizável.

Assim, a sociologia situa-se na articulação entre o conhecimento de todos – a experiência de vida nas sociedades contemporâneas – e o conhecimento de muitos: as

coerências ou *gramáticas* do relacionamento interpessoal e da acção colectiva, da organização das sociedades e dos procedimentos sociais, ou seja, a sociologia recolhe informação sobre muitos aspectos da sociedade. Um dos processos consiste em obter indirectamente a informação através da consulta de documentos, sejam eles documentos pessoais, arquivos de organizações ou dados estatísticos, nomeadamente os que são elaborados pelo Instituto Nacional de Estatística (Costa, 1992).

Deste modo, recorreremos à investigação qualitativa para examinar, numa perspectiva sócio-histórica, o processo social e político, em Portugal, entre classe social e educação, em três períodos diferentes: Estado Novo, pós-25 de Abril e momento actual. Utilizámos como técnica de recolha de dados a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Um documento pode ser, na expressiva formulação de (Laville & Dionne, 1999), mais do que um pergaminho poeirento. Assim, compulsámos diversas fontes de informações, desde documentos oficiais do regime (Governo, Ministério da Educação, União Nacional), até documentos das organizações sindicais e da comunicação social. Como técnica de análise de dados usámos a análise de conteúdo, e dentro desta, recorreremos ao método da análise estrutural propriamente dita. Este método incide sobre a maneira como os elementos da mensagem estão dispostos, procurando-se relevar aspectos subjacentes e implícitos à mesma, independentemente do próprio conteúdo destes elementos. Assim, com as diferentes variáveis, o investigador procura descobrir uma ordem oculta do funcionamento do discurso, construindo um modelo operativo abstracto, que estrutura o discurso e o torna inteligível (Quivy & Campenhoudt, 2003).

A dimensão cultural no regime salazarista

O estudo da política educativa implica, como acentuam Morrow e Torres (1997, p. 313), “uma teoria crítica do poder e do Estado”. Neste sentido, seguimos uma metodologia orientada numa perspectiva de dupla análise: - “análise objectiva dos determinantes da política pública; análise de antecipação das condições de possibilidade das mudanças e das estratégias prováveis de implementação de uma política de transformações” (Morrow e Torres, 1997, p. 313).

Na *análise objectiva dos determinantes da política pública* encontramos raízes na *União Nacional* que, como partido único, traçou as directrizes da escola e as normas de conduta da sociedade: uma escola que assegure, através das gerações futuras, a doutrina nacional do *Estado Novo*, definida por Salazar (1934, p. 67), “a aglomeração disciplinada de indivíduos que aceitem e aclamem e defendam o evangelho da renascença nacional”; uma sociedade que se quer disciplinada como um exército, obediente a um chefe, marchando numa única direcção.

A pedagogia militar iria subsidiar a pedagogia escolar com a fundação pelo ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, da *Mocidade Portuguesa*, organização obrigatória no currículo das escolas primárias e secundárias (oficiais e particulares), justificando o carácter militar como uma “escola permanente de abnegação, de serenidade, de lealdade, de decisão, de coragem e de amor pátrio” (Pacheco, 1936, p. 1).

Em Portugal, os dirigentes do *Estado Novo* sabiam que a oposição tinha, em alguma imprensa, o seu principal meio difusor. E não perdem tempo, publicando o Decreto – Lei n.º28589 de Abril de 1933, que determina: “nenhuma publicação pode ser fundada sem que seja reconhecida a idoneidade intelectual e moral dos responsáveis e sem que tenha sido feita prova suficiente dos meios financeiros, cabendo tal competência à direcção dos Serviços de Censura”. É o que Braga da Cruz (1988, p. 81) designa de “um subtil processo de estrangulamento”.

Reduzido o espaço social, minimizado o progresso cultural, eliminado o direito de falar livremente, fácil se tornou ao regime salazarista manter na base da pirâmide social operários e trabalhadores rurais.

Esta política de controlo ideológico descrita por Medina (1999, p. 58) como uma “pirâmide de três níveis, com Deus na cúspide cósmica, depois o chefe ao leme da *polis* e, por fim, na base, o Pai à frente da Família” procurava manter uma estrutura social em que cada um ocuparia o seu lugar de acordo com as suas raízes familiares, sociais, económicas e culturais, “pela conformidade de cada um com a sua condição”, que Grácio (1986, p. 39) designa de “tecnologia social”.

A partir de 1951 a Escola Primária vai ser chamada a intervir no combate ao analfabetismo. O Censo de 1950 indicava 3 milhões de analfabetos numa população de 7

milhões de habitantes, que segundo Pires de Lima, representava “uma percentagem vergonhosa de iletrados” (Lima, 1953, p. 6).

Rebello de Sousa (1956), considerando as mudanças socioeconómicas operadas na vida moderna, sublinha a necessidade de novos objectivos no campo da educação: “uma preparação-base de toda a população que não se pode reduzir à aprendizagem das técnicas da leitura e da escrita e das elementaridades aritméticas que constituíam o programa do velho ensino primário obrigatório” (Sousa, 1956, p. 29).

O regime é alertado para o surgir de uma realidade nova, *as massas*, “extensos blocos humanos que suscitam problemas próprios” (Sousa, 1956, p. 29). Dentre os problemas emergentes às *massas*, eram referidos a diminuição da eficácia da acção familiar, a substituição de uma consciência individual construída na base de valores morais por uma psicologia colectiva, um aumento considerável dos elementos de degradação e de perigosidade.

Esta política de controlo ideológico que resultados transportou para a política educativa? Segundo António Teodoro, esta política traduziu-se em:

Taxas de analfabetismo literal de cerca de 30% na população maior de 14 anos (Censo de 1970), na baixíssima taxa de cobertura da educação infantil (6% do grupo etário dos 3 aos 6 anos), praticamente restrito aos grandes centros urbanos, no período de escolaridade obrigatória mais baixo da Europa (Teodoro, 1994, p.23).

Na *análise de antecipação das condições de possibilidade das mudanças e das estratégias prováveis de uma política de transformações* destacamos a política educativa do Ministro da Educação Veiga Simão a partir da data da sua posse: 15 de Janeiro de 1970 – “educar todos os portugueses, promovendo uma efectiva igualdade de oportunidades, independentemente das condições sociais e económicas de cada um” (Simão, 1970, p. 3).

Em Janeiro de 1973, o Governo enviou à Assembleia Nacional a proposta de lei n.º 25/X, aprovada como Lei 5/73, de 25 de Julho – *Reforma do Sistema Educativo*, vulgarmente denominada *Reforma Veiga Simão*.

Não foi de fácil aprovação a Lei 5/73 porque activava uma problemática inédita na discussão entre deputados: - *Classe social e educação em Portugal*. É o que se pode concluir da intervenção do deputado, Peres Claro:

A expressão acesso aos vários graus de ensino é pura retórica e demagogia fácil, porque só é possível o acesso a todos os graus de ensino e fontes de cultura desde que se tenha meios económicos para usar esse direito. Uma educação básica igual, que não tenha em consideração as necessidades e realidades locais, estará a contribuir para o êxodo das populações que se pretende estancar, e para o desequilíbrio do planeamento económico da Nação (Ministério da Educação Nacional, 1973, p. 185).

Estávamos em 1973 e ainda havia deputados que não entendiam que ficar ou não ficar agarrado à terra é uma decisão que se toma em liberdade, porque “o problema da Educação Nacional é a igualdade do homem social, não do homem da antropologia” (Patrício, 1991, p. 263).

O Papel do Estado Novo na Educação – Objectivos da Escola Salazarista

Em Portugal, o Estado foi desde o século XVIII o único detentor da escola, apenas permitindo a existência de um sector privado restrito.

Sob a poderosa influência das ideias positivistas, tanto a Monarquia Liberal como a República tinham querido modernizar o país, acreditavam que o desenvolvimento estava directamente relacionado com a mudança de mentalidades, tendo a educação ocupado, para ambos, um lugar ideologicamente muito importante. A escola deveria formar, não apenas o cidadão consciente da democracia moderna, como também, o que era ainda mais urgente, o operário qualificado, necessário à industrialização.

O Salazarismo rejeitou estes pressupostos. Nem a democracia, nem o desenvolvimento eram coisas positivas; as massas nunca poderiam exercer o poder e a industrialização continha entre si males e perigos.

Em 1934, numa circular enviada a todos os professores, o Estado Novo definia a escola primária como “o viveiro de que uma sociedade dispõe para cultivar os valores

éticos e profissionais de que precisa e ensaiar o homem que lhe convém” (*Diário da Manhã* de 16 de Abril de 1935).

É evidente que a utilização do sistema educacional servia para legitimar as desigualdades. Por outro lado, as ideologias e as estruturas servem para ocultar e preservar, frequentemente, uma forma de injustiça.

A ideologia da igualdade de oportunidades educativas e a “meritocracia” é precisamente um mecanismo contraditório. Logo, num sistema político com uma débil participação, a legitimação assegura a existência de uma consciência generalizada entre os indivíduos que impede a formação de vínculos sociais e a compreensão crítica das condições sociais existentes para que possam ser transformados. A desigualdade social torna-se, assim, num dispositivo que inconscientemente nas sociedades evoluídas assegura que os mais importantes cargos são, conscienciosamente, preenchidos pelas pessoas mais qualificadas. Mas, um sistema educacional pode ser igualitário e libertador quando se prepara plenamente a juventude para a participação democrática, na vida social e na reivindicação da igualdade pelos frutos da actividade económica (Bowles & Gintis, 1976).

Salazar tinha uma visão da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável o que conduziu a uma concepção diferente do papel da escola. Esta não se destinava a servir a agência de distribuição profissional ou de detenção de mérito intelectual, mas sobretudo do aparelho de doutrinação. Para Salazar as desigualdades económicas eram inevitáveis e instituídas por Deus. Afirmava mesmo que a educação, só por si, pouco nivelaria, ou seja, que numa sociedade naturalmente hierarquizada, a educação pouco poderia contribuir para uma maior igualdade (Salazar, 1934).

Esta visão da sociedade fez surgir nessa altura um período de violento debate sobre as vantagens, limitações e perigos da escola única. Este debate foi crucial para o levantamento de questões fundamentais para a igualdade e a democracia. A imprensa republicana e os jornais operários defendiam que a escola primária devia, acima de tudo, promover a igualdade e, portanto, receber alunos de todas as classes sociais, por sua vez os jornais nacionalistas defendiam, tal como o Estado Novo, a teoria de uma hierarquia natural e eterna e de um sistema escolar naturalmente discriminatório.

Os defensores da escola única visavam principalmente três objectivos: a igualdade de acesso à instrução, a gratuidade e a criação de um sistema de orientação vocacional, a todas as crianças, ricas ou pobres, raparigas ou rapazes, do campo ou da cidade, deveriam gozar das mesmas oportunidades educacionais.

Em 1932, com medo das consequências, já ninguém defendia a escola única e só lhe faziam referências indirectas. A ortodoxia nacionalista vencera; «a escola para ricos» e a «escola para pobres» haviam adquirido o estatuto de realidades imutáveis.

Entre 1945 e a revolução de 25 de Abril de 1974, apesar dos meios de repressão do Estado sobre a sociedade civil, verifica-se uma nova orientação na política educacional, que passa a ser encaminhada por fins económicos devido ao afluxo de capitais provenientes das ligações económicas ao contexto internacional. O desenvolvimento nacional passa, então, a ser obtido com o crescimento económico, e a educação a ser planeada de acordo com este objectivo, que possibilitava, ao mesmo tempo, um movimento crescente na igualdade de oportunidades e cujo corolário foi, em 1973, a denominada “Reforma Veiga Simão”.

Esta reforma, contudo, não passou de um mero “disfarce humanista” (Stoer, 1986), ao pretender a modernização do Estado, em plena crise política, social e económica, através de políticas de intensificação e de criação de riqueza humana e material. Assim, a ideologia nacionalista ao optar pela “economização” da sociedade, isto é, de acordo com os interesses dos grandes grupos económicos, não fez mais do que transferir o poder da direita latifundiária e antiquada para a direita moderna.

Período Pós 25 de Abril

Nas últimas décadas, em Portugal, sobretudo nos anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, verificou-se uma massificação crescente do ensino e também uma preocupação crescente com a justiça social e com as condições de acesso ao sistema educativo. Tentou-se que os constrangimentos de carácter económico das famílias não fossem impeditivos do acesso dos alunos à educação. Implementaram-se sistemas de apoio económico e social aos alunos provenientes dos estratos sociais menos favorecidos. Procurou-se, também, alargar a escolaridade básica obrigatória quer em termos etários

quer em termos de população abrangida, e que Stoer (1982), designa por abertura do sistema educativo às massas. Este processo de mudança permitiu às ideologias de esquerda exigir o fim de um aparelho de Estado antidemocrático e antiquado, pois impossibilitava a interrelação do “mundo do trabalho” com o “mundo da educação”, de modo a acabar com a tradicional divisória entre trabalho manual e intelectual.

A década de 70 tornou clara a ligação entre a democracia e a educação em termos de uma forma de ensino baseada na comunidade. O principal sentido para a educação, e mais geralmente para a cultura, é a de desempenhar um papel vital na construção e manutenção duma sociedade democrática, mas para a educação ser democrática tem que ser participativa e igualitária. Todavia, como salienta Stephen Stoer, temos de ter em conta que:

A simples expansão de um sistema educativo não significa, necessariamente, só por si, que se está a modificar a sua natureza. Do mesmo modo, a expansão do ensino não é, necessariamente, sinónimo de uma maior igualdade na distribuição de rendimentos, bens e estatutos. Ela pode simplesmente contribuir para reproduzir e consolidar mais fortemente as desigualdades já existentes em determinada sociedade (Stoer, 1982, p. 38).

De facto, no final da década de 70, a comunidade que constituía Portugal já não era a mesma do princípio da década, a educação traduzia-se, nesta altura, em crescimento económico associado à estruturação de uma sociedade “meritocrática moderna” do tipo das sociais-democracias do Noroeste europeu.

Recorrendo a Durkheim (1977), dir-se-ia que a educação tem desempenhado, simultaneamente, dois papéis complementares e intimamente associados: de unificação e divisão. Enquanto a educação procura por um lado uma forma de coesão social, por outro, constitui um agente de reforço da divisão e da estratificação existentes.

Não era a mesma a educação de um nobre, de um clérigo ou de um servo na Idade Média; não é a mesma a educação de um professor ou de um operário na nossa sociedade. A educação, enquanto incute em todos valores comuns, prepara cada um para os papéis que o esperam na sociedade.

Seja qual for o regime de estratificação social que se considere, conclui-se que a educação se constitui sempre como instrumento de reforço da divisão social do trabalho

pretendida para a manutenção desta ou daquela forma de unidade e de coesão social. Todavia, o processo educativo não se manifesta de igual maneira nos diversos regimes de estratificação, isto é:

A análise da organização social dos diferentes regimes de estratificação mostra que a educação se configura mais formal nas sociedades que apresentam um grau mais alto de complexidade na sua organização, e mais informal nas sociedades de organização social mais simples. Isso é particularmente sensível quando se analisa a educação escolar (Pardal, 1991, p.31).

A estratificação escolar da sociedade exprime-se e reforça-se nas diferenças de oportunidades sociais, de educação e, mesmo, de aproveitamento escolar. Seja qual for o regime de estratificação que se analise, constata-se geralmente uma distribuição de oportunidades sociais em função do “status” de cada um no tecido social. As oportunidades educacionais andam a par das oportunidades sociais. As oportunidades educacionais não podem ser dissociadas de inúmeras condições de retaguarda, nomeadamente familiares, económicas, regionais e culturais.

Como sabemos, com a institucionalização democrática (1974) e a entrada na Comunidade Económica Europeia (1986), Portugal iniciou uma nova etapa na via de modernização do país, procurando ao mesmo tempo aproximar-se dos padrões europeus de desenvolvimento e reduzir as gritantes desigualdades e injustiças sociais para que as nossas elites nos remeteram ao longo dos séculos. Com o fim do Estado Novo e a integração junto dos países desenvolvidos da Europa teremos nós conseguido reduzir substancialmente essas desigualdades? Haverá hoje mais igualdade de oportunidades? Quais os principais contornos do actual processo de mudança social no que diz respeito à estratificação social e à renovação das elites na sociedade portuguesa?

Ao longo do século XX, assistiu-se, nas sociedades industrializadas, a uma evolução da estrutura de classes sociais em que, em vez dos muito poucos no topo e a esmagadora maioria do povo na base, cresceram a pouco e pouco as camadas intermédias. No caso português estas alterações estruturais verificaram-se apenas a partir da fase final do Salazarismo, sobretudo após a Revolução do 25 de Abril de 1974. Até então a burguesia agrária e alguns sectores protegidos pelo Estado Novo (como o clero,

as altas patentes militares, os dirigentes políticos e a administração pública) monopolizaram todo o prestígio, poder e riqueza. A industrialização expandiu-se tardiamente e, por isso, o crescimento das classes trabalhadoras urbanas – primeiro o operariado e mais tarde os funcionários do terciário – só nos anos 70 tiveram o seu primeiro grande impulso em Portugal. Com a instauração da democracia em 1974, a classe média urbana avançou

rapidamente – apesar de estatisticamente ser ainda débil. Cresce a classe média mas ao mesmo tempo torna-se, internamente, diferenciada e cada vez mais instável. Uns estratos sobem e outros descem e proletarizam-se, enquanto a classe trabalhadora manual luta desesperadamente para se manter incluída, isto é, tenta defender o emprego.

A importância da classe média, em Portugal, mede-se mais pelo seu papel enquanto referência simbólica do colectivo, do que por ser um segmento social consistente e dotado de índices elevados de bem-estar. É certo que o nível educacional que se consegue alcançar (diploma) constitui um factor decisivo, que favorece a mobilidade social. Mas, só aparentemente, o título académico é um factor nivelador. O próprio acesso aos diplomas académicos mais elevados e exigentes obedece também a uma lógica selectiva. Logo é fortemente condicionado pela classe de nascença (especialmente pelos recursos económicos e educacionais dos próprios pais).

A tendência será para que as famílias das elites pressionem e criem condições para que os seus filhos alcancem graus académicos cada vez mais elevados e frequentem escolas cada vez mais exigentes e caras. Esta é uma forma de criar novas e sucessivas barreiras. Criam-se, assim, espaços e estilos de vida restritos e exclusivos, que se fecham aos que estão de fora: em especial àqueles que, sendo embora parte da classe média, têm raízes nas classes mais baixas.

A influência da classe média na educação

A denominada classe média é um grupo social com uma longa evolução histórica, e que segundo Bernstein (1971), passa a ter duas classificações distintas, a antiga classe média e a nova classe média. A antiga classe média reproduzia-se por meio da posse ou controlo de capital através de grandes propriedades agrícolas, indústrias ou comércio.

Nesta classe vigorava uma ideologia de individualismo extremo, que conduzia a uma integração social de solidariedade orgânica individualizada, com valores explícitos e não ambíguos. Valores estes que são indispensáveis para a transmissão e reprodução das pedagogias visíveis.

Por sua vez, a partir da última metade do século XX, surge uma nova estrutura social, a nova classe média. Esta nova formação social resulta do crescimento científico, do trabalho e do capitalismo monopolista. Utiliza como estratégia para a socialização precoce dos seus filhos as pedagogias invisíveis, que não necessitam de legitimação, mas que alteram a forma de integração social para socialização orgânica personalizada. A nova classe média passa a ser a promotora de novas formas de controlo social, ao interromper a reprodução das relações de classe e ao apoderar-se dos meios de reprodução cultural que surgem da complexidade crescente da divisão de trabalho de controlo simbólico ou cultural. O poder desta classe está, então, no controlo da transmissão de sistemas simbólicos críticos, especialmente porque controla as diversas formas de educação e formação.

Em Portugal, as políticas governamentais têm vindo a promover o envolvimento dos pais, das autarquias e de outros actores locais, nomeadamente empresariais, em órgãos de participação social constituídos no interior da estrutura administrativa de cada escola. Porém, é a classe média – a nova classe média – que exerce uma maior interferência sobre a escola (Magalhães e Stoer, 2002), isto é, esta classe está melhor informada (e organizada) sobre os seus direitos e sobre os dispositivos a que devem recorrer para os defender. Por outro lado, utilizam lógicas de controlo social que são expressas na gestão dos fluxos de alunos, e que resulta na escolha da escola pelas famílias (Barroso, 2003).

O mercado é uma nova "oportunidade" para a classe média, que está especialmente relacionado nesta operação com a conversão dos seus *habitus*, e as infra-estruturas do "desejo" (Ball, 2006). Porém, estes factores são determinados dentro de um contexto de "aperto" financeiro no ensino geral, de depressão económica e do desemprego. O aumento da democratização da escolaridade, a evidente inflação das habilitações académicas e a sua correlativa desvalorização, reduz e ameaça a manutenção

pela diferenciação educacional, dos privilégios da classe, ao possibilitar a um maior número de cidadãos o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

Estas mudanças nas oportunidades educativas têm "obrigado" certas classes e fracções de classe cuja reprodução era assegurada essencialmente ou exclusivamente pela escola a aumentar os seus investimentos a fim de manter a relativa escassez das suas qualificações e, em consequência, a sua posição na estrutura de classes.

Na realidade, a emergência da questão da “livre escolha” da escola, em Portugal, é um processo sócio-mediático recente, que resulta da intervenção de alguns *opinion makers* e do apoio de algumas correntes de opinião (de natureza confessional ou ideológica), mas de expressão reduzida (Barroso, 2003). Esta tendência visa a criação de um mercado educativo concorrencial e autónomo, com a diminuição da intervenção do Estado e a utilização de métodos de privatização da educação como é o caso dos “vouchers” e das “charter schools”, cujos modelos criados e implementados noutros países tendem a ser impostos, nos mais variados meios sociais e culturais, através de processos globalizantes que contribuem para a privatização e desregulação selectiva do Estado (Torres, 2005).

De facto, desde os anos 80 que a perspectiva neoliberal na educação (Lima & Afonso, 2002), tem originado estratégias no sentido do controlo dos resultados escolares e de incentivo à qualidade. O Estado passa a assumir cada vez mais uma posição de Estado-avaliador, com mais mercado e menos Estado, o que promove a escolha das escolas pelos pais como um mecanismo que estimula o aumento da diversidade de escolas, possibilitando a visão utópica de que os alunos pobres que vivem em áreas com “más” escolas tenham o acesso a “boas” escolas que se situam em “áreas com níveis de rendimentos elevados”.

A visão para um “mercado educativo”, mas ao mesmo tempo contratualizado e financiado pelo Estado através das “charter schools”, foi iniciado em 1991, no estado norte-americano do Minnesota, e encontra-se actualmente disseminada na maioria dos estados dos EUA. O conceito de uma “carta” de princípios contratuais (*charter*) foi criado no final dos anos 80, por Al Shanker, então presidente da American Federation of Teachers. Nestes estabelecimentos de ensino os professores, pais e comunidade local são

responsáveis por um projecto educativo próprio, estabelecem as regras para a sua concretização e dispõem de liberdade de organização interna.

A autonomia conferida a estas escolas traduz-se numa alternativa de oferta educativa para muitos alunos, aumentando a possibilidade de escolha dos pais dentro do sistema escolar público, mas simultaneamente implica uma maior exigência de prestação de contas, quer no plano académico, quer financeiro, uma vez que o conceito subjacente à noção de “carta” articula, por um lado, a autonomia da escola e a liberdade de escolha dos pais, com a responsabilidade pelos resultados que a escola pretende alcançar, por outro lado. Assim, entre as razões apontadas com maior frequência para a criação de uma *charter school* está sobretudo a possibilidade de concretizar uma visão educativa, liberta dos constrangimentos das escolas públicas tradicionais e que sirva melhor as necessidades de uma dada população (Gaspar, 2007, p. 15).

A transmissão destas correntes de opinião é veiculada através dos órgãos de comunicação social, de dimensão nacional, regional ou local e de forma individual ou organizada, mas assume por vezes um carácter confrangedor. No que respeita ao cheque-ensino (Albuquerque, 2007), o sistema foi introduzido na Suécia, em 1992, por um governo liberal, e tem-se mantido com os governos sociais-democratas. Assim, desde esta data, as famílias já não são submetidas a matricular os seus filhos na escola pública da sua área de residência, sendo a sua única limitação, a de que qualquer escola deve aceitar em primeiro lugar os alunos da zona, no entanto, os pais podem solicitar a transferência para qualquer outra escola.

Poderá então falar-se de liberdade de ensino. E fica aqui um repto aos que fazem as leis no nosso país: o cheque-educação não seria uma boa ideia para Portugal? Não podemos esquecer que têm sido escolas do ensino privado a conseguirem os melhores lugares no *ranking* nacional, apesar das numerosas dificuldades com que se defrontam (Albuquerque, 2007, p. 39)

Esta perspectiva simplicista de que um determinado modelo funciona da mesma forma ou melhor, no caso concreto em Portugal, seja qual for o contexto social, não passa de uma medida redutora e reprodutora, na esteira de Bourdieu e Passeron, visto que são

as escolas públicas tradicionais que recebem o maior número de alunos provenientes de meios sociais desfavorecidos, de grupos étnicos específicos, de fracos recursos financeiros e com maiores dificuldades de aprendizagem.

O retorno ao antigo conceito de escola

A classe média utiliza, em Portugal, como estratégia os meios de comunicação social para difundir o seu ideal de escola, como é o caso do regresso às escolas unissexo. Na realidade, apesar da visita relâmpago ao nosso país (nem sequer durou um dia completo), a convite dos Colégios de Fomento, a entidade privada que há quase 30 anos gere quatro colégios unissexo, o sociólogo norte-americano, Cornelius Riordan difunde a sua mensagem ao afirmar que: “é ingénuo pensar que quando se juntam rapazes e raparigas a igualdade acontece” (Gomes, 2007, p. 11).

O que acontece realmente nos dias de hoje é que socialmente o mundo “funciona”, praticamente em toda a parte, com estruturas onde estão presentes o género feminino e masculino ao mesmo tempo. Assim, tenta-se com esta mensagem veicular a ideia de que o mais elevado sucesso pessoal e profissional se obtém exclusivamente através da formação escolar unissexo. Tal como afirma Riordan (cit. por Gomes, 2007, p. 11):

Olhe para as mulheres de sucesso nos EUA – e estou certo de que isto acontece em todos os países: Hillary Clinton fez a sua formação numa escola de raparigas. Pode dizer-se que ela foi protegida, mas eu diria que foi aí que ela obteve a sua vantagem, que desenvolveu a sua capacidade para liderar o mundo real. Para estar ao mesmo nível entre candidatos presidenciais.

Digamos que, esta recriação de significados e valores é o ressurgimento de posições conservadoras com o objectivo de reconquistar o poder hegemónico entretanto ameaçado pelas mulheres (que são a maioria dos alunos universitários, não só em Portugal como no resto da Europa e nos EUA) e por pessoas das mais diversas etnias e origens.

O movimento de resistência ao “mercado educativo”

Apesar dos movimentos sucessivos contra a Escola Pública, os professores e as suas organizações representativas, principalmente a FENPROF (Federação Nacional dos Professores), reivindicam a promoção e defesa de um ensino de qualidade ao se oporem aos discursos e práticas políticas dominantes nos últimos anos, ou seja, um dos traços mais significativos do neoliberalismo. Assim, a responsabilidade do Estado é a do assumir não a privatização do ensino e da investigação, mas sim a expansão de uma rede pública de estabelecimentos de ensino da mais alta qualidade para todos, de modo a superar os atrasos estruturais do país, que só é possível com uma mão-de-obra qualificada e respeitada nos seus direitos.

No âmbito da Educação, as disposições neoliberais são visíveis na introdução de um conjunto de normas destinadas a incrementar a competitividade entre as escolas e a transformar o sistema educativo num grande mercado, na aposta em garantir às famílias a liberdade de escolha das escolas, na estandarização do aproveitamento escolar, o que produz uma construção injusta de *rankings* de escolas e, como consequência uma falsa hierarquização dos professores.

Esta estratégia política subtrai às escolas a sua dimensão de instituições políticas, no interior das quais se reflectem dinâmicas muito importantes que contribuem para a reconstrução, reprodução e contradição das desigualdades que orientam a nossa sociedade, em dimensões como a raça, etnia, género, classe social, sexualidade, capacidades, crenças religiosas, etc. (*Jornal da Fenprof*, 217, p. 37).

A posição de ataque cerrado à escola pública tem sido um objectivo bem definido por certa comunicação social, e que se traduz numa dramatização mediática contra este bem comum. Como salienta o actual reitor da Universidade de Lisboa:

Tenho denunciado este discurso gasoso (gasoso porque ocupa todo o espaço) feito de evidências que são tudo menos evidências, mas que repetidas até à exaustão tornam o ambiente irrespirável e dificultam um pensamento lúcido e informado. A manipulação grosseira dos dados e das estatísticas internacionais, com todos os comentadores a repetirem, um após o outro, que Portugal é o país

que mais gasta em educação, que é o país onde há mais professores proporcionalmente ao número de alunos, que é o país que paga melhores salários aos professores e por aí adiante. Tudo isto é falso. Mas a verdade é que estas ideias se disseminaram e contaminaram o discurso dominante na comunicação social e no país. Chamei ao meu último livro *Evidente-mente* para denunciar estas “evidências”. *Evidente-mente*. Tudo o que é evidente, mente! (Nóvoa, 2007, p. 13).

Ora, este é o clima que se vive, em Portugal, e que tem contribuído para fragilizar a escola pública, desfazer o “contrato social” em torno desta instituição e segmentar o campo educativo. Também a actual ministra da Educação manifesta rejeição à introdução de um programa de cheque-ensino no sistema educativo português, ao afirmar que: “como poderia um programa para o cheque ensino que não fosse totalmente demagógico e não aumentasse as desigualdades sociais e escolares” (Nascimento, 2006, p. 27).

No plano social, as diferenças entre um serviço público e privado na educação são evidentes. A escola pública abre as portas a todos aqueles que a procuram sem filtrar ou escolher. Por sua vez, a escola privada, escolhe, filtra, rejeita e selecciona os alunos com que quer trabalhar.

O programa para a educação apresentado pelo anterior Governo (XV Governo Constitucional) concebia, como ambição, um sistema que atribuía a educação pré-escolar e o 1º ciclo às autarquias e IPSS (Instituições Particulares de Solidariedade Social), e o ensino básico e secundário deixava de assumir o carácter público e passava a ser desagregado em privado e popular.

Um dos meios para atingir estes objectivos é a divulgação dos *rankings* das escolas em conjugação com a possível introdução do cheque-ensino. Deste modo, os *rankings* actuam como um filtro ao separar o trigo do joio, ou seja os filhos de gente limpa, dos filhos de gente menos limpa. Assim, os trabalhadores por contra de outrem, que são os que contribuem para o erário público com os seus impostos, pagam e ajudam a subsidiarem a subsistência do negócio privado. Por outro lado, as classes desfavorecidas passam a ter uma escola paga parcamente pelo Estado, mas que já não sendo pública – porque deixa de desempenhar a função pública – será apenas popular (Serralheiro, 2002).

A educação e o ensino desenvolvidos na escola pública permitem uma “janela de oportunidades” para todos, com a democratização e o progresso do conhecimento, do saber e da humanidade, mas que alguns querem transformar em mais um negócio.

Conclusões

A classe e o conflito que a acompanha estabelecem relações para o controlo e a produção de capital económico e cultural. No entanto, a classe tem de ser vista também como um processo cultural complexo e criativo, algo vivido, e não uma entidade abstracta ou um conjunto de determinações estruturais existentes algures (Apple, 2001).

Durante o Estado Novo, mas também nos tempos que correm, a educação desempenhou (e continua a desempenhar) um papel decisivo na produção de determinadas formas culturais e de conhecimento, e que actualmente são “exigidas” por uma sociedade, cada vez, mais desigual. Por outro lado, o Estado, perante as sucessivas crises económicas e condições ideológicas favoráveis, efectua cortes na maior parte dos seus gastos, o que torna decisivo para determinadas classes sociais a aquisição e produção de conhecimentos culturais.

Deste modo, determinados sectores da sociedade apoiando-se no discurso neoliberal e nos indicadores dos organismos internacionais, nomeadamente a OCDE, tendem a conceber a escola como um meio mercantilizado, em que a educação se torna um mero mercado, onde se pode comprar, vender ou operar em *franchising*, e perante o qual se justificam os “rankings”, a prestação de contas e a gestão profissional das escolas, e se esquece a função social da escola pública.

É nesta encruzilhada marcada pela incongruência entre a realidade social do país e a intenção de alguns grupos de pressão, que se geram e amplificam as desigualdades sociais.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, C. O cheque escolar ou cheque-educação, *Badaladas*, 2007, Abril 27, p. 39.
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class. The selected works of Stephen J. Ball*. Oxon: Routledge.
- Barroso, J. (Org.) (2003). *A escola pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educacional reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Braga da Cruz (1988). *O Partido e o Estado no Salazarismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, A. (1992). *O que é a Sociologia*. Lisboa: Difusão cultural.
- Durkheim, É. (1977). *Éducation et Sociologie*. Paris: P.U.F.
- Jornal da Fenprof* (2007, 217). 9º Congresso Nacional dos Professores. Plano de acção 2007/2010. Dar mesmo prioridade à educação. Prestigiar a escola e a profissão docente, pp. 26-73.
- Gaspar, T. (2007). Escolas com autonomia. A experiência das *Charter Schools*, *Noesis*, 68, pp. 14-15.
- Gomes, K. (2007). Separem-nos, diz ele, *Público P2*, Abril 26, pp. 10- 11.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, L.C. & Afonso, A. J. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, P. (1953). *Discurso proferido no acto de posse das comissões executiva, de orientação pedagógica, administrativa e de informação e propaganda*. Lisboa: Edição da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

- Magalhães, A. M. & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.
- Medina, J. (1999). *Salazar, Hitler e Franco*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação Nacional (1973). *Debates na Assembleia Nacional sobre a Proposta de Lei n.º 25/X*. Lisboa: Secretaria Geral – Divisão de Documentação.
- Morrow, R. & Torres, C. (1997). *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nascimento, E. (2006). Ministra não quer cheque-ensino, *Correio da Manhã*, Novembro 8, p. 27.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso reconstruir um compromisso social com a escola pública. *Jornal da Fenprof*, 217, 13-14.
- Pacheco, C. (1936). A formação da mocidade e a defesa da Pátria, *Escola Portuguesa*, 87, Junho de 1936.
- Pardal L. A. (1991). *A Educação, a escola e a estratificação social - elementos da análise sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Patrício, M. (1991). *A pedagogia de Leonardo Coimbra*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Salazar, A. (1934). *I Congresso da União Nacional (vol. I)*. Lisboa: Edição da União Nacional.
- Serralheiro, J. (2002). Das escolas aos supermercados do ensino. *A Página da Educação*, Maio, p. 3.
- Simão, V. (1970). *Escola Portuguesa*, 1350, p. 3.
- Sousa, R. (1956). União nacional. *IV Congresso. Conclusões Gerais*. Sousa, R. (1956). *União nacional. IV Congresso. Conclusões Gerais (vol. V)*. Lisboa: União Nacional.
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Torres, C. (2005). Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. *In* A. Teodoro & C. A. Torres (Orgs.). *Educação Crítica e Utopia* (pp. 83-100). Porto: Edições Afrontamento.