

# EDUCAÇÃO EM PORTUGAL (1974-2014) Tempos, ideias e combates

Rui Pereira\*

**Resumo:** O presente artigo esboça um olhar sobre um conjunto identificado de ideologias, políticas e práticas relativas à educação e ao ensino em Portugal entre 1974 e a atualidade. Do ponto de vista aqui adotado, a marcha das políticas educativas seguidas pelo país enuncia-se de modo comparativo com as suas homólogas relativas à cultura, a partir de trabalhos de José Alberto Correia e Eduarda Dionísio. Integrando-se nas trajetórias políticas de ordem mais global percorridas por Portugal nos últimos 40 anos, defende-se que na sua fase recente estas escolhas educativas mergulham o sistema português de educação e ensino na crise maciça, global e «cancerígena» da educação tal como aparece identificada em Nussbaum.

**Palavras-chave:** educação, cultura, revolução, ideologia, crise

## EDUCATION IN PORTUGAL (1974-2014): TIMES, IDEAS AND STRUGGLES

**Abstract:** This article attempts to examine a group of several policies, ideologies and practices in education in Portugal since 1974. The paths and trends of such educational policies are analysed regarding their close connection with the cultural policies adopted during an identical period. The work of two authors, José Alberto Correia and Eduarda Dionísio, are taken into account within this analysis. The articles show that in the most recent phase of politics in Portugal, the kind of educational policies followed threaten to drop the Portuguese educational system into a global «cancer-type crisis as identified by Nussbaum.

**Keywords:** education, culture, revolution, ideology, crisis

\* Centro de Estudos Comunicação e Sociedade (CECS), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho (Braga/Portugal).

## ÉDUCATION AU PORTUGAL (1974-2014): TEMPS, IDÉES ET COMBATS

**Résumé:** Cet article essaie de porter un regard général sur l'ensemble des différentes politiques, idéologies et pratiques éducatives mis en place au Portugal depuis 1974. Nous proposons une vision comparée des homologues entre les caractéristiques fondamentales des politiques éducatives et des politiques culturelles adoptées au Portugal à partir des travaux de deux auteurs, José Alberto Correia et Eduarda Dionísio). Sur la base des trajectoires politiques globales parcourues par le Portugal aux cours des 40 dernières années, l'article défend l'idée que le type de politiques éducatives et d'enseignement adoptés aujourd'hui menacent de plonger le Portugal dans une crise-«cancer» généralisée de l'éducation, une idée défendue par Nussbaum.

**Mots-clés:** éducation, culture, révolution, idéologie, crise

... e aqueles bens que o ser humano sempre valorizou  
mas que não se conseguem quantificar?

Tony Judt, 2012: 162

Num estudo em que utilizou manuais escolares para demonstrar o que considerou em Portugal «a continuidade dos valores do quotidiano» no ciclo longo compreendido «entre 1820 e 1968», Paula Silveira (1987: 304) demonstrou como, ao contrário do que superficialmente poderia intuir-se, «O Estado Novo não teve de inventar nada» em relação ao período liberal (pp. 306-307). Diz a investigadora (p. 303) que

Se entendermos o século XIX liberal como a afirmação de um *modus vivendi* diferente do das épocas anteriores, vemos que esse *modus vivendi* teve de lutar, até meados do século XX, primeiro contra a instituição monárquico-feudal e, de seguida, contra os movimentos de reivindicação dos trabalhadores,

sendo o Estado Novo «a estrutura que permitiu realizar ambos os projectos» (*ibidem*). Ao representar «a fase de consolidação e de cristalização do movimento liberal», o Estado Novo «não apresenta nenhuma ruptura com o pensamento do século XIX (...). O liberalismo já tinha o Estado Novo dentro de si» (*ibidem*).

Particularmente relevante para os propósitos aqui visados é o facto de o estudo em torno da axiologia e mentalidades ter, como se disse, incidido sobre um conjunto de materiais escolares:

Esta falta de originalidade do Estado Novo fica bem patente através da análise dos livros de leitura da instrução primária de 1850 a 1968 (...) é através dos livros escolares, expressores desta [comum] cosmogonia, que se vai «colonizar» toda a população. (p. 307)

As conclusões dessa investigação exemplificam ainda a diferença das perceções que podem resultar de uma analítica centrada sobre o curto prazo (transformações políticas ou meras transferências de poder, mais superficiais e rápidas) ou as resultantes de uma outra que incida sobre os ciclos longos (compreendendo alterações culturais e de mentalidades, mais profundas e lentas). É a razão pela qual são tais conclusões convocadas a abrir o presente artigo, que visa, ele próprio, um período de alterações políticas inequívocas, de modificações quantitativas e qualitativas inegáveis, mas de mudanças porventura menos vincadas caso se considere o âmbito mais longo das transformações culturais e de mentalidade.

No caso da educação, um breve conjunto estatístico é suficiente para ilustrar, no plano quantitativo, a extensão das modificações sucedidas em Portugal nas últimas décadas:

TABELA 1

**Alguns indicadores quantitativos sobre educação e ensino em Portugal nas últimas décadas**

Item	Data e valor comparados	Data e valor comparativos	Observações
Taxa de analfabetismo	1970: 25,7%	2011: 5,2%	
Docentes em serviço	1974: 70.123	2012: 163.175	Atual ensino obrigatório
Estudantes no ensino não superior	1974: 1.444.883	2013: 1.093.523	Pico em 1986: 1.639.405
Estudantes no ensino superior	1974: <50.000*	2013: 371.000	1978: 81.582
Nº total de estudantes	1978: 1.848.646	2013: 2.139.977	

**Fontes:** Fundação Francisco Manuel dos Santos, [www.pordata.pt](http://www.pordata.pt) (2014/06/11 e 2014/10/18).

\* Jezine, Chaves, & Cabrito, 2011: 66 e ss.

### Tempo longo e tempo curto

Temas da magnitude dos que envolvem as ligações escola-sociedade-política ou mais genericamente, numa aceção foucaultiana, as relações entre «poder» e «saber» podem pois pensar-se dentro da noção de «mentalidade» («cosmogonia», como lhe chama Paula Silveira), remetendo desse modo para o carácter longo dos seus ciclos, conforme assinalava Braudel (1963/1989: 36-37) ao escrever:

Em todas as épocas há uma certa representação do mundo e das coisas, uma mentalidade colectiva dominante, que anima, penetra toda a massa da sociedade. Esta mentalidade, que dita as atitudes, orienta as opções, enraíza os preconceitos, dirige os movimentos de uma sociedade, é (...) o verdadeiro fruto de uma imensa contaminação cujos germes se perderam no passado e são transmitidos através de gerações e gerações. As reacções de uma sociedade aos acontecimentos do momento, às pressões que sobre ela exercem, às decisões que dela exigem, obedecem menos à lógica, e até ao interesse egoísta, do que a este comando não formulado, não formulável muitas vezes, e que brota do inconsciente coletivo.

Mas podem também estes mesmos temas ser acedidos no âmbito de prazos mais curtos, tornando-se então necessário considerar os efeitos das escolhas políticas directas sobre a arquitetura de qualquer sociedade e das esferas suas componentes, isto é, uma dupla consideração, tanto pelo contributo que este tipo de mudanças fornece ao longo desenho das mentalidades, quanto pela determinação mais imediata das suas implicações nos modos quotidianos de ver e viver. O campo da educação é um bom exemplo das interligações entre tempos curtos, da ordem da política, e tempos longos, da ordem das mentalidades. A noção de «atmosfera intelectual» (Pereira, 2013: 628)<sup>1</sup> fornece uma hipótese possível para equacionar teoricamente esta ligação entre as duas temporalidades, uma vez que mesmo transformações estruturais do próprio «campo» (na aceção de Bourdieu) não garantem a sua correspondência no plano mais profundo da cultura e das mentalidades. Desse modo, as reflexões aqui expendidas deverão (ao contrário por exemplo do trabalho analítico de Paula Silveira supracitado) situar-se não no âmbito de uma tentativa historiográfica (os seus acontecimentos pertencem ao presente ou quando muito respeitam a um passado atual, tempo de memória portanto e não ainda de história), mas inscrever-se sim no plano intermédio das políticas e das atmosferas intelectuais com elas relacionadas.

Sendo, por outras palavras e como já se assinalou, inegáveis as transformações do sistema de ensino e de educação em Portugal nos últimos 40 anos, convirá questionar se estas terão produzido uma consistente alteração de cultura, de educação, de escola, de escolaridade e do estatuto e valor do saber no jogo social. Um primeiro dado interpelador acerca da profundidade (não) alcançada pelas alterações resultantes dos acontecimentos de Abril de 1974 consiste no facto de, a despeito de nunca ter entrado efetivamente em vigor e de conter, para o

---

<sup>1</sup> «Por atmosfera intelectual entende-se aqui (num sentido mais geral do que o estritamente semântico) o que em Análise Crítica do Discurso (ACD) se define por «macroestruturas», «macroproposições» e «macrorregras» vigentes e reitoras partilhadas em diferentes graus e entendimentos contextuais (durante um dado período, por um grupo social ou grupos sociais muito amplos), a que se somam os conteúdos ideológicos, axiológicos, pragmáticos, as formas de nominalização e lexicalização correntes e predominantes, os modelos representacionais, políticos e avaliativos e, de modo alargado, culturais, tanto discursivamente explícitos quanto implicitamente sugeridos (pressuposições) na discursividade das grandes maquinarias de reprodução social do discurso legitimado».

tempo, elementos progressivos, a chamada «reforma Veiga Simão» (Lei de Bases nº 5/73, de 25 de julho) não ter sido revogada senão 13 anos depois, em 1986, pela então promulgada Lei nº 46/86, de 14 de outubro, ou Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. Direcção-Geral da Educação e Cultura/Comissão Europeia, 2006-2007: 18).

Dispensando-se o truísmo segundo o qual pensar a educação e o sistema educativo nos últimos 40 anos é pensar o próprio país nesse mesmo período, vale a pena sublinhar o que pode ser entendido como uma sucessão de dois grandes gestos de rutura, em concreto os golpes militares de 25 de abril de 1974 e de 25 de novembro de 1975. Pode considerar-se que os 19 exatos meses entre um e outro constituem uma representação daquilo a que Bourdieu (1984: 209, 236-237) chamou «acontecimentos críticos», i.e., «instantes em que o sentido do mundo social oscila». Momento crítico,

no qual, em rutura com a experiência ordinária do tempo como simples recondução do passado ou de um futuro inscrito no passado, tudo se torna possível (pelo menos em aparência), onde os futuros parecem verdadeiramente contingentes, os porvires realmente indeterminados, o instante verdadeiramente instantâneo, suspenso, sem continuação previsível ou prescrita. (*ibidem*)

Tempo crítico é, pois, e por definição, um tempo extraordinário e necessariamente finito. A resolução do tempo materializa-se pela opção política triunfante que trata de impor a sua norma (jurídica e fáctica) e edificar-lhe a «normalidade» correspondente. Neste trabalho de «normalização», o indecível há de constituir-se por aquilo que vindo de trás não é desejável ou inteiramente suprimível, bem como por aquilo que vai sendo atingido e falhado ao longo do percurso encetado, um caminho não linear a respeito do qual o mais que pode fazer-se é tentar perceber-lhe os traços que, apesar de «hegemónicos» (num sentido gramsciano), não estão isentos de dialética e contradição, mas também de afirmação, imposição e coerência.

### **Homologia entre ideologias educativas e culturais**

Tomando da obra de dois trabalhos nas respetivas áreas de análise (a educação entre 1974 e 1999 – Correia, 2001 – e a cultura entre 1974 e 1994 – Dionísio, 1994), é possível vislumbrar precisamente estes pontos de confluência que integram os dois respetivos campos no sentido da evolução mais geral do país.

Para o primeiro autor, na área da educação, o primeiro período, de conturbação revolucionária, realiza a «definição» de ordem «política», caracterizando-se por uma «ideologia democratizante e crítica». O segundo momento, de «definição jurídica», corresponde à constitucionalização e desmilitarização do regime, seguindo-se-lhe, num terceiro momento, uma

definição «economicista» que corresponde a uma «ideologia de modernização» num país propulsionado pelas verbas provenientes da adesão comunitária e pela generalizada ilusão credíctia. O último ciclo considerado por este autor é o de uma «ideologia da inclusão» pela qual o sistema educativo foi sendo adaptado a transformações sociais complexas, em que do Portugal emigrante se passava a um Portugal imigrante, mas durante o qual uma visão gerencial dos recursos afetos à educação foi sendo implantada e, com ela, uma visão oposta àquela que introduzira nas escolas e no sistema de ensino a principiologia do serviço público, da democratização do acesso e da pedagogia crítica.

O momento de «corte», de rutura, situa-o Correia (2001: 16) no segundo daqueles períodos, o da «definição jurídica» que, se na segunda metade dos anos 1970 estava indissociavelmente associada à definição de um serviço público de educação que respeitasse o princípio da igualdade de oportunidades, passa ao longo dos anos 1980 a ser redefinida «como uma restrição à realização deste mesmo princípio, agora em conformidade com uma lógica gestonária sustentada numa ideologia meritocrática vagamente inatista». Os tempos subsequentes são de aprofundamento desta tendência, demagogicamente retoricizada nos termos do que, neste autor, surge apresentado como o desiderato de «um amplo consenso social, ocultando as suas opções sociais» (*ibidem*)<sup>2</sup>.

Este mesmo movimento ideológico de suposta «desideologização» foi vivido na cultura, como aponta a autora acima referida (Dionísio, 1994). Depois do primeiro momento de rutura em que na cultura (e não apenas) as «hierarquias e as fontes de prestígio e de prazer tinham bruscamente mudado» (Dionísio, 1994: 448), os momentos de constitucionalização e desmilitarização do regime corresponderão a uma atribuição à cultura da «função explícita de desfazer o passado recente e de promover o regresso aos valores anteriores» (*ibidem*: 464). Numa expressão de síntese, resume Eduarda Dionísio que politicamente em cultura à «preocupação com o povo substitui-se a preocupação com o “público”» (p. 467). Encontrando no avanço ao longo dos anos 1980 o «seu» *zeitgeist*, a cultura atravessa este quarto escalão cronológico cultivando o «distanciamento dos temas e das paixões do 25 de Abril, a desconfiança do social, das ideologias e do coletivo, a confiança nas instituições, no mercado e no indivíduo» (*ibidem*).

Porém, num paradoxo apenas aparente, a cultura «pertence cada vez mais aos temas da política. (...) a cultura como consenso é em breve um “lugar-comum” composto pelas temáticas do «património», da «portugalidade», da «identidade nacional». «Regressam temas e mitos anteriores a 1974 (Descobrimientos, Amália)». O «discurso político adianta-se ao da *intelligent-*

<sup>2</sup> O período do século XXI, em especial o inaugurado com a chamada «crise» financeira do país, a partir de 2008/2009, será objeto de algumas considerações mais adiante.

sia (...). A debilidade do debate, o silêncio, a preocupação com a imagem do País e com o reconhecimento europeu explicarão a facilidade crescente com que avançam políticas culturais de “choque” (*ibidem*: 482). Por fim, quinto e derradeiro ciclo enunciado por Eduarda Dionísio, os anos 1990 irão «tornar a cultura mais útil à política». Reforço do audiovisual «em vez do cinema e da literatura», reforço da

opção do património monumental e dos museus sobre os inventários e os arquivos, «grandes realizações» de luxo capazes de, na linguagem oficial da época, «projetar a perenidade da cultura de uma nação com oito séculos no dealbar do milénio da comunicação globalizada». (*ibidem*: 48)

Da ideia de uma cultura-povo para a ideia de uma cultura-público até à ideia de uma cultura-mercado, onde o principal sinal de interesse cultural reside na viabilização económica de qualquer projeto (à exceção das grandes realizações de «regime», onde ostentação e orçamento não parecem constituir problema), a trajetória é, pois, homologável à da tendência seguida pelas ideologias educativas e respetivas políticas.

Num plano mais geral, o da política e o da economia, como assinalava Boaventura de Sousa Santos (1990: 40) ao olhar uma década de regime pós-ditadura (1974-1984), o que se dava a ver era um predomínio da transição de políticas «distributivas» para políticas de «acumulação» e «repressivas». Especificando, escreve este autor que no

primeiro período (1974-75) o modo como foi derrubado o Estado Novo provocou, por um lado, o abrandamento senão mesmo a paralisação dos aparelhos repressivos do Estado e, por outro lado, o incremento significativo das políticas distributivas. A tal ponto que as políticas distributivas se desvincularam temporariamente das políticas de acumulação. No segundo período (1976-1984) (...) e que está longe de se esgotar, a tendência mais consistente tem sido no sentido do cerceamento das políticas distributivas e, sobretudo nos últimos anos, do reforço dos recursos repressivos do Estado.

É uma trajetória, de resto, não exclusiva de Portugal caso se siga a descrição do processo, num âmbito geral, dada por Bourdieu e Wacquant (2013: 86) que caracterizam assim «as transformações contemporâneas das sociedades avançadas: desinvestimento económico do Estado e ênfase nas suas componentes policiais e penais, desregulação dos fluxos financeiros e desorganização do mercado de trabalho, redução das proteções sociais e celebração moralizadora da “responsabilidade individual”». Ou, na formulação de síntese que lhe deu o historiador Tony Judt (2012: 18), uma viragem assente na

obsessão pela criação de riqueza, [n]o culto da privatização e do sector privado, [n]as crescentes disparidades entre ricos e pobres. E sobretudo [n]a retórica que vem a par de tudo isto: admiração acrítica dos mercados sem entraves, [no] desdém pelo sector público, [n]a ilusão do crescimento ilimitado.

## Atualidade: descentragem do debate

O discurso oficial ou oficioso sobre as questões particulares do ensino e da educação apresenta, nos tempos subsequentes às fases anteriormente assinaladas, alguns aspetos interessantes, mais pelo que esconde do que pelo que revela. A constatação de maior relevância a este respeito parece ser a baixa explicitude ideológica que em Portugal tem caracterizado, porventura especialmente ao longo de toda a última década e meia, a conversa pública oficial ou oficiosa (i.e., político-mediática) sobre a educação e o ensino.

Esta enunciação ideológica de «baixa intensidade», aspirando a tornar-se de política predominante em consenso de opinião, pode subsistir devido ao *mantra* orçamental a que se subordinam todas as políticas sectoriais, uma dogmática que permite obliterar o desígnio de um vasto processo de engenharia social findo o qual Portugal e os/as portugueses/as pautarão as suas existências pelo modelo dito «neoliberal» das políticas conservadoras que irromperam sobretudo no ocidente anglo-saxónico a partir de finais da década de 1970, atingindo o seu clímax com a presente «crise paradigmática» (Santos, 2002) do sistema deflagrada em 2008.

Assim, a recondução do sistema de ensino público a uma tramitação mais preocupada com a elitização em nome da seletividade («excelência», na *novilíngua* oficial) do que preocupada com a equidade, mais preocupada com a classificação excludente do que com a avaliação integradora, mais orientada para o triunfo de um pequeno número de *winners* do que para o êxito educativo de todos, incluindo os passíveis de serem à cabeça definidos como potenciais *losers*, não tem conhecido enunciados assumida, sistemática e flagrantemente ideológicos.

Uma só declaração do ministro que, mais tarde, à frente da Educação, viria a administrar este programa ideológico-financeiro, Nuno Crato, confirma o carácter vago (que não se dá a conhecer na sua condição de discurso ideológico, mas antes pela difusão de um suposto «bom senso» construído através de generalizações dispersas e de slogans sonoros) que pauta a disseminação desta vulgata:

Se queremos todos os carros a andar à mesma velocidade, só temos uma maneira de o fazer: é fazer com que o BMW ande à velocidade do Fiat 600, não conseguimos pôr o Fiat 600 à velocidade do BMW. É preciso lutar para que a velocidade média suba, para que todos subam. Mas todos subirem significa diferenças, que haverá uns que sobem mais do que os outros. Os estudos sobre Educação têm mostrado uma coisa muito curiosa: a boa educação aumenta as diferenças, aumenta as desigualdades de conhecimento. (Crato, 2008: VII)

De outro modo, dir-se-á que a gesticulação frásica em torno do objeto *educação*, ocasionalmente não isenta de momentos de pura boçalidade, procede menos por qualquer intenção



de assunção de ideias ou ideologias do que por um tipo mediático *à la mode* de *sloganização* de estilo publicitário (destacando-se-lhe entre outras táticas enunciativas a eufemização, as analogias e metáforas, a lítotes, o fraseado rápido e hiperbólico, as alusões inespecíficas a supostos «estudos científicos» pseudolegitimadores).

Na *langue de bois* do *economês* vigente, para além de vagas referências à dita «excelência» em nome da qual se constrói um discurso impreciso sobre a necessidade de «rigor» (leia-se, no geral, introdução precoce de exames), a orientação do sistema de ensino dá-se a ver a si mesma, por vezes menos discretamente do que desejaria, como um subproduto da contingência financeira. Erige-se em nome de um desiderato de elevação da sua «qualidade» e da sua «utilidade», eufemismos para ditar a subordinação da aprendizagem e do ensino às supostas necessidades de entidades definidas de modo igualmente vago, como sejam «a economia», «as empresas» ou «o mercado». Deste modo, o Ministério da Educação passa a ser a entidade administradora de um sistema que ao longo da sua hierarquia descendente é visto como um mecanismo gerencial de ordenação, com escolas a serem «geridas» por «gestores» e escolhas programáticas do ensino básico ao superior a serem ditadas por imperativos de «gestão», de «empregabilidade» e de «rentabilidade» calculada em termos estritamente económicos.

A turma enquanto cenário de *winner*s e *loser*s magnifica-se deste modo enquanto símbolo de todo um universo educativo cujas estruturas estão condenadas a «vencer» ou «morrer», transformando-se a folha de contabilidade na medida dessa vitória ou derrota. Preocupações como as que se prendam com a necessidade de concretizar propostas educativas mais amplas em áreas não diretamente orientáveis para a rentabilidade económica imediata são postas de parte com a mesma olímpica indiferença com que na turma de *winner*s e *loser*s se deixa por responder qualquer pergunta sobre o que fazer com os/as alunos/as que «perdem».

A submissão do debate público ao dizível do dogma de fé orçamental não apenas supre a incipiente elaboração ideológica como ajuda a ocultar a inconfessabilidade programática no respeitante aos custos óbvios destas opções educativas em termos de iniquidade social e de flagrante discriminação por razões económicas, culturais e geográficas. Em vez disso, a palavra oficial centra-se na litania enfática do «custo» de cada aluno/a «ao país» ou no murmúrio contínuo em torno do peso do sistema de ensino sobre a despesa pública. Por outras palavras, a polarização das atenções nos custos económicos do sistema dispensa a enunciação dos rumos ideológicos pelos quais este se encontra a ser politicamente conduzido sob uma linguagem de aparência puramente burocrático-administrativa.

Um segundo aspeto tem a ver com a perceção pública das problemáticas específicas do mundo das escolas e do ensino. Nesse particular, assumem relevância as projeções mediáticas relacionadas com um triplo fator, correspondente ao tríptico dos/as seus/as agentes: professores/as, escolas e estudantes/pais.

No caso dos/as professores/as, a focagem estabelece-se nas questões de ordem laboral (sejam conflitos em torno das carreiras, das – por vezes dramáticas – situações de «colocações», de prestação de provas, etc.), as quais tendem a projetar uma imagem de um grupo profissional egocentrado, «corporativista», que encontra nos sindicatos e nos conflitos entre estes e o Ministério da Educação a sua própria finalidade (para além da propaganda oficial acerca de greves e manifestações dispersas, táticas específicas de discursividades moralistas como as utilizadas contra a greve na altura dos exames em 2013 ou a marcação furtiva pelo Ministério da Educação de provas de aptidão profissional para os/as professores/as em 2014 pontificarão neste particular).

No respeitante à escola, o discurso é sobretudo burocrático-administrativo. Relaciona-se com questões de supressão de custos (encerramento de centenas de escolas, concentração de estudantes, dilatação de turmas) que engrossam a hiperbolização da conversa financeira em nome da qual o poder vigente se exerce quase irrestritamente. De modo sazonal, a divulgação dos chamados *rankings* das escolas permite ir comentando, de forma ornamental e insidiosamente ideológica, uma discursividade fundamentalmente discriminatória, por via do reforço da referida dialética de *winner*s e *loser*s e da inoculação de doses renovadas da demagogia em torno do «rigor» e da «excelência».

No plano dos/as alunos/as, a sobre-representação também demagógica da sua proverbial impreparação contradiz o igualmente demagógico enaltecimento da «geração mais preparada» de sempre em Portugal (coisa que, vendo bem, não seria difícil dada a prolongada tradição de subescolarização da população, mas sobretudo algo que não fica a dever-se às políticas restritivas dos últimos anos e sim às políticas atualmente sob ataque que anteriormente abriram e generalizaram entre nós o sistema educativo e de ensino). Todavia, é na discursividade em torno das questões de «indisciplina» que mais se faz sentir o peso da vocação autoritária e moralista das enunciações políticas (também) em matéria de educação e ensino.

Ciclicamente, a coincidência entre os objetivos políticos dos/as decisores/as em termos de educação (entre os quais se conta o nada despiendo efeito de temas biombo – em teoria da comunicação, temas lançados para desviar o debate daqueles que se pretendem obliterar) e a vocação de tráfico comercial do universo mediático (*maxime*, televisivo) tende a sobredimensionar os problemas existentes, forjando a perceção pública da existência de uma sorte surda de guerra civil no interior das escolas. Episódios epifenomenais vêem-se hiperbolizados por coberturas noticiosas de saturação, ecoadas pelo comentariado de serviço, que tende para o risco de assim ir gerando um «efeito de Pigmalião» (Caldeira, Rego & Condessa, 2007: 44), ao funcionar como profecia autocumprida.

Este sobredimensionamento mediático dos problemas disciplinares no interior das escolas é, de resto, demonstrado pela observação especializada e os estudos disponíveis, como visto por Estrela (2007: 24), para quem, se

a massificação das escolas deu maior visibilidade aos fenómenos de indisciplina, violência e delinquência (...), foram no entanto os meios de comunicação de massa que deram maior visibilidade social a esses fenómenos, originando generalizações abusivas que os trabalhos de investigação, mais objectivos e sistemáticos, tendem a circunscrever e a reduzir às suas devidas proporções.

O carácter descontínuo, frequentemente redutor, ocasionalmente primário, rudimentar, e aparentemente assistemático com que todas estas mensagens são passadas da opinião publicada para a chamada «opinião pública», ajuda a iludir o traço estrutural das alterações que têm vindo a ser opostas ao objetivo de universalizar ao conjunto atinente da população portuguesa um acesso tendencialmente gratuito ao sistema de ensino. Foi esse o grande desiderato das transformações introduzidas na primeira fase do tempo histórico aqui em questão. E é em torno da sua manutenção ou da sua extinção que se afigura passarem hoje as grandes linhas de fratura entre concepções e ideologias educativas, não só diferentes como antagónicas.

### **Nota final: a estridência da «crise silenciosa»**

Ocasionalmente, a discussão destes temas aparece como uma querela politiqueria em torno do que especificamente em Portugal costuma ser definido como «crise da educação», ou seja, maioritariamente os efeitos de incompletas, controversas e controvertidas mas imprescindíveis transformações num país que, situado na Europa, chegou às vésperas do último quartel do século XX com perto de 30% de analfabetismo, com um sistema de ensino discriminatório, elitista, rarefeito, ditatorializado.

A estridência com que estas questões são superficialmente orientadas na sua expressão publicada tende a esterilizar os próprios problemas, diluindo-os seja num tecnicismo virtualmente inapreensível fora dos limites mais especializados, seja numa espécie de pingue-pongue em que «a esquerda» culpa «a direita» e a «direita» culpa «a esquerda» (quando não se culpa a si mesma por querer parecer de esquerda). Um fragmento da autoria de Maria Filomena Mónica (2007: 39) ilustra bem este género de pseudodebate:

[aquilo a] que assistimos ao longo da década de 1985 a 1995 [governos de Cavaco Silva] foi à permanência dos dislates pedagógicos veiculados pela esquerda e, mais tarde, interiorizados por uma direita analfabeta (...) foram adoptados os mesmos valores agravados até por o ocupante da pasta [da Educação, Roberto Carneiro] se querer distanciar da direita.

Na realidade, o que talvez de mais acertado exista a dizer será que se muito podia ter corrido melhor, muito poderia também ter corrido bem pior na caminhada que trouxe o sistema educativo e de ensino português das suas realidades de 1973 às de 2013. A miséria ideológica

e o ruído organizado desta falsa discussão ocultam porém a importância de uma outra, precisamente a que deveria estar a debater os impactos que a revolução política em torno da «crise», bem como a sua retórica hipocritamente anti-estatal, estão a gerar no sistema educativo – porque de uma revolução se trata de facto e apesar de os seus caminhos não corresponderem à ideia tradicional de «revolução», nem os seus protagonistas serem os sujeitos revolucionários a que nos habituámos, pelo menos desde 1789. Diz a este respeito Peter Sloterdijk (2010: 9’):

O conceito original de revolução perdeu o seu sentido. Quem está a fazer a revolução é uma classe liderante reaccionária, de dirigentes economistas, banqueiros, criativos de produção e designers, contra uma população conservadora. Pessoas que estão apostadas em modificar radical e permanentemente o nosso modo de vida quotidiano.

Com efeito, um pouco por toda a Europa, Estados Unidos e nações satélites, está em curso uma revolução publicamente conduzida, como notou Judt (2012: 133), por

homens e mulheres que hoje dominam a política ocidental [e que] são na sua grande maioria produtos (...) dos anos 60. (...) Beneficiários dos Estados-Providência que põem em causa, eles são todos filhos de Thatcher: políticos que superintenderam ao recuo nas ambições dos seus antecessores. De poucos (...) se pode dizer activamente que tenham traído a confiança democrática neles depositada. Mas se há uma geração de homens e mulheres públicos com uma responsabilidade comum pela nossa suspeita colectiva da política e dos políticos, eles são os seus verdadeiros representantes.

A educação e o modo como aparece a escrutínio na torrente hegemónica dos grandes reprodutores sociais de discurso, os chamados *mass media*, não escapam à turbulência da «revolução» em curso e aos seus efeitos derrisórios.

Numa obra de 2010, Martha C. Nussbaum constatava, por um lado, o carácter planetário da «crise de proporções maciças e de significação global» que este tipo de ideologias tem gerado nas suas aplicações generalizadas à educação e aos sistemas de ensino de numerosos países, especialmente nos mais submetidos à influência dos Estados Unidos (p. 15). E descrevia, por outro lado, a magnitude com que este tipo de opções de ensino/adestramento voltadas para a racionalidade puramente económica e para a ideia de lucro imediato tem afetado a qualidade do sistema de ensino nesses países e nos próprios Estados Unidos.

Explicando a sua noção de «crise silenciosa», diz a autora:

não me refiro à crise económica global iniciada em 2008. Nisto, pelo menos, toda a gente se apercebeu de que tinha entre mãos uma crise e muitos líderes mundiais trabalharam rápida e desesperadamente para lhe encontrar soluções. (...) Não, refiro-me a uma crise que passa amplamente despercebida, como um cancro; uma crise que parece constituir a longo prazo um perigo incomparavelmente maior para o futuro do autogoverno democrático: uma crise mundial na educação. (pp. 1-2).

É pois à imersão estulta e decidida de Portugal nesta crise mundial que, do ponto de vista deste artigo, correspondem a ideologia e as práticas adotadas em relação ao sistema de ensino, do básico ao superior, nesta que poderá entender-se como uma quinta fase das ideologias educativas pós-25 de Abril.

**Correspondência:**

E-mail: ruiampereira@gmail.com

### Referências bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Paris Minuit.
- Bourdieu, Pierre, & Wacquant, Loïc (2004). O imperialismo da razão neoliberal. *Sociologia em Rede*, 3(3), 82-87. Retrieved from <http://redelp.net/revistas/index.php/rsr/article/view/8bourdieu3/18>
- Braudel, Fernand (1989). *Gramática das civilizações*. Lisboa: Teorema. (Trabalho original publicado em 1963)
- Caldeira, Suzana Nunes, Rego, Isabel Estrela, & Condessa, Isabel (2007). Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema?. In Suzana Nunes Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 43-84). Coimbra: Ed. Quarteto.
- Crato, Nuno (2008, julho 25-27). Facilitismo na Matemática foi gravíssimo [Caderno Weekend]. *Jornal de Negócios Fim-de-semana*, III-IX. Retrieved from <http://educar.files.wordpress.com/2008/08/nuno-crato-jornal-de-negocios.pdf>
- Correia, José Alberto (2001). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: ASA.
- Dionísio, Eduarda (1994). As práticas culturais. In António Reis (Coord.), *Portugal, 20 anos de democracia* (pp. 443-489). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Direcção-Geral da Educação e Cultura/Comissão Europeia (DGEC/CE). (2006-07). *Eurydice: Eurybase base de dados de Informação sobre os sistemas educativos na Europa: O sistema educativo em Portugal*. Retrieved from <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/07/eurydice-o-sistema-educativo-em-portugal-2006-2007.pdf>
- Estrela, Maria Teresa (2007). A indisciplina, os professores e a sua formação. In Suzana Nunes Caldeira (Coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades* (pp. 23-43). Coimbra: Ed. Quarteto.
- Jezine, Edineide, Chaves, Vera, & Cabrito, Belmiro (2011). O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: Os casos do Brasil e de Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 57-79. Retrieved from <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n18/n18a05.pdf>
- Judt, Tony (2012). *Tratado sobre os nossos actuais descontentamentos*. Lisboa: Edições 70.
- Mónica, Maria Filomena (2007, novembro 10). Cavaco Silva e a educação. *Público*, p. 39.
- Nussbaum, Martha Craven (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

- Pereira, Rui (2013). *O anticomunismo na imprensa portuguesa de referência durante o período de «normalização» (1980-2005): Os casos do Diário de Notícias, Expresso e Público* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Santos, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002, agosto 22). *Os processos da globalização*. Eurozine. Retrieved from <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>
- Silveira, Paula (1987). Os valores do quotidiano no Estado Novo: Ruptura ou continuidade?. In António Costa Pinto (Org.), *O Estado Novo das origens ao fim da autarcia (1926-1959)* (II vol., pp. 303-320). Lisboa: Ed. Fragmentos.
- Sloterdijk, Peter (2010). *Entrevista em Bregtje Van der Haak Time for change*. Retrieved from <http://www.aftermathproject.com/Time-for-change>

### **Legislação**

Lei de Bases nº 5/73, de 25 de julho. Lei de Bases da Educação Nacional.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.