

EMÍLIA PEDRO *

PARA UMA ANÁLISE DA COMPLEXIDADE
DAS RELAÇÕES ENTRE CULTURA, EDUCAÇÃO
E PROCESSOS DE MUDANÇA

ALGUNS ASPECTOS COM REFERÊNCIA
AO PORTUGAL PÓS-25 DE ABRIL

Falar de cultura é, em sentido lato, falar do processo de relação entre o sujeito e as suas condições materiais objectivas, entendendo por sujeito o indivíduo, o grupo, o corpo social. É ainda falar da capacidade do sujeito cultural para transformar essas condições materiais objectivas no sentido de uma integração vital e harmoniosa.

Falar de cultura é, também, falar de culturas ou sub-culturas e do confronto que, daí, necessariamente resulta. Se o processo de construção de qualquer conceito leva à existência de categorias abstractas, aquilo a que, de uma forma generalizada, chamamos sociedade deve considerar-se, quando desagregamos os elementos constituintes, como dinâmica de relações sociais, implicando práticas culturais concretas e diferenciadas e posicionamentos também diferenciados relativamente à base material de referência e à divisão social do trabalho, hierarquizadora dos princípios classificatórios.

Assim, torna-se evidente que, considerando qualquer sociedade particular, a relação entre os sub-grupos sociais e culturais implica uma outra relação (mesmo se simplista do ponto de vista analítico), entre cultura ou culturas dominantes e culturas dominadas.

Mesmo correndo o risco de alguma generalização abusiva, poderíamos definir os contornos da chamada cultura dominante pela caracterização do grupo social de referência, pela sua relação de apropriação dos meios de produção, pela sua posição

* Professora da Faculdade de Letras de Lisboa.

nos agentes formais e institucionais de reprodução de valores, mitos, papéis, significados, saberes. A cultura dominante implica, pois, por um lado, uma ideologia dominante e, por outro, um conjunto de dispositivos estruturais que dão corpo a essa ideologia.

A instituição educativa — concretamente, a Escola — desempenha um papel fundamental na reprodução e legitimação dos valores da ideologia dominante. E faz isto através, nomeadamente, de duas vias: 1) a estruturação da divisão social do trabalho escolar e 2) o estabelecimento dos princípios reguladores dessa estruturação.

Nesta perspectiva, a divisão social do trabalho na Escola é expressa, essencialmente, nas relações entre as diversas disciplinas e nas relações interaccionais visíveis nas práticas discursivas pedagógicas. Ou seja, é possível perceber o sistema de classificação social existente ⁽¹⁾ pela análise das disciplinas constitutivas do conjunto curricular operante, pela manutenção das fronteiras de isolamento e separação que efectivamente estabelecem as relações interdisciplinares e, ainda, pelo estudo dos princípios de enquadramento que, no contexto escolar, definem as formas públicas legítimas de estar, ser, dizer e fazer. A hierarquização de papéis atribuídos aos sujeitos em interacção, na aula e na instituição, releva não apenas de uma tradição histórica padronizada e transmitida, mas ainda da intenção de, através da manutenção dessa relação hierarquizada, estabelecer as formas socializantes de controlo que garantem o perpetuar do sistema classificatório da divisão social do trabalho. O processo selectivo, princípio fundamental de permanência da instituição escolar, constitui a formulação clara de uma definição e explicitação de saberes determinados pelos valores da ideologia dominante, permitindo assegurar a reprodução social do trabalho manual e do trabalho intelectual.

1. A VISIBILIDADE DA NOVA IDEOLOGIA E A IDEOLOGIA SILENCIADA

Considerando as relações de intimidade entre a Escola e a Ideologia, pareceria óbvio que, com o 25 de Abril, o rebentar

⁽¹⁾ O conceito de classificação, tal como o de enquadramento, é aqui entendido no sentido em que Bernstein o utiliza. Cf. Bernstein, B. (1980), *Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: a Model*, University of Lund, Suécia. Pedro, E. (1981), *Social Stratification and Classroom Discourse, A Sociolinguistic analysis of classroom practice*, Estocolmo, CEK.

de uma nova ideologia levasse a processos claros de mudança na cena educativa.

De facto, o 25 de Abril chegou às Escolas, passeou pelos corredores e abriu as portas dos gabinetes cheirando a mofo, de tão fechados aos ventos de mudança. Mas, em geral, esgueirou-se rapidamente, mesmo se, em muitos casos, chegou a deixar vidros partidos, que ainda ninguém substituiu. Em alguns casos, poucos, deixou ficar uma sombra, às vezes ainda iluminada.

De uma forma necessariamente breve, que não quereríamos banal, vejamos como percebemos o modo como algumas coisas aconteceram.

Na visibilidade da nova ideologia podemos encontrar explícito, como objectivo fundamental, no discurso teórico de então, a necessidade de alterar, na escola, a histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, considerando-se — e bem — ser este um dos pontos chave de manutenção, entre outras coisas, da discriminação social em que, impunemente, assentava o regime derrubado.

Na realidade, quando, anteriormente, referíamos a separação intencional, nunca gratuita, que estabelece as fronteiras entre as diferentes disciplinas, que impede, através dos mais diversos mecanismos, o diálogo e, consequentemente, o trabalho interdisciplinar, que rotula e classifica numa escala de valores, basicamente ideológicos, as disciplinas em mais importantes e menos importantes (para quem, para quê, com fundamento em que princípios?), estávamos de facto a considerar como fulcral nesta questão a divisão que caracteriza as relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, também eles classificados numa escala de valores que lhes define, antes do mais, o prestígio social.

Dizíamos, pois, que o 25 de Abril questionou, de uma forma decisiva, ao nível do discurso teórico, estes princípios. Procuraremos analisar as formas que esse questionamento revestiu, em cada um dos níveis de ensino.

1.1. A subversão das relações entre trabalho manual e trabalho intelectual

Aparentemente, julgar-se-ia esta questão pouco pertinente a nível do ensino primário. Trata-se, de facto, de um ensino que visa, para além do desenvolvimento de competências instrumentais básicas — ler, escrever e contar — o crescimento global e harmonioso da criança. Porém, já pelo recrutamento social alargado que o ensino primário consubstancia, enquanto

parte fundamental da escolaridade básica obrigatória, já pela fortíssima selecção social e escolar que legitima — vejam-se as elevadas taxas de insucesso escolar, atingindo, sobretudo, ou quase exclusivamente, crianças de meios populares — a questão, parece, ao contrário, assumir importância indiscutível.

Assim foi, em verdade, considerado e, nesse sentido, foram introduzidas algumas alterações importantes das quais importa salientar: 1) a radical transformação dos programas e conteúdos programáticos; 2) a criação de uma nova disciplina, «Meio Físico e Social», cujos objectivos visavam a abertura da Escola ao meio, a articulação entre as actividades produtivas e reprodutivas e as aprendizagens escolares, a inserção da Escola na vida e o reconhecimento da legitimidade das experiências diferenciadas que, marcam, afinal, a vida dos alunos que à Escola chegam e que ela deve integrar, ajudar a crescer, despertar para a realidade circundante e para a responsabilidade da participação actuante.

Mas a Escola, as escolas reais, os actores reais, nomeada e concretamente os professores reais, agentes privilegiados da reprodução cultural e social, quando saíram da Escola, à procura do meio, ficaram-lhe à porta e, frequentemente, foram ver museus, passando ao lado das fábricas. Ou seja, a valorização da cultura escolar, identificada como cultura erudita, intelectual, arbitrariamente elaborada, continuou. Ou seja, a Escola permaneceu, em geral, fechada sobre si mesma, inquestionável aos seus próprios olhos.

É evidente que a ruptura se queria profunda e que não se mudam atitudes, representações, padrões comportamentais e práticas pedagógicas através de modificações legais e programáticas. A mudança implica, necessariamente, a apropriação dos sujeitos relativamente aos processos da sua própria mudança. Entregues a si mesmos, como sempre haviam estado, confrontados com a necessidade de gerir os movimentos sociais em jogo também na escola, enquanto arena de confrontos e poderes, os professores, surpresos e confundidos alguns, desapoiados outros, viram postas em causa as receitas até aí privilegiadas e impostas, sem que encontrassem o caminho dos caminhos novos no domínio profissional, científico e pedagógico.

Em consequência, mesmo se a história nunca se repete, de novo voltaram, se alguma vez os haviam deixado, aos modos de fazer e estar que cristalizavam o saber consensual.

É, no entanto, de justiça reconhecer e referir os esforços desenvolvidos por muitos desses professores empenhados na mudança que, frequentemente sem qualquer apoio, procuraram dar corpo e voz aos novos objectivos, à nova esperança formu-

lada. A desmotivação viria, com o tempo, a quebrar, também a esses, a alegria e a motivação.

No ensino secundário, a grande inovação, consignadora deste princípio de reestruturação relacional da vida intelectual e da vida manual, deu-se com o lançamento e a implantação do ensino secundário unificado, tentativa — falhada desde o início, há que dizê-lo — de acabar com a discriminação social que a divisão entre ensino liceal e ensino técnico cristalizava.

É certo que a unificação do ensino secundário era já um projecto anterior, fazendo, nomeadamente, parte — e parte importante — da Reforma Veiga Simão. A unificação tinha, aliás, vindo a ser preparada através de uma experiência pedagógica que concentrou muitos esforços e movimentou muitas vontades — referimo-nos aos 3.º e 4.º anos experimentais —, desenvolvida em algumas escolas de todo o País e dinamizadora de formas novas de entender o acto educativo, nos seus objectivos, nas suas intenções, nas suas práticas interaccionais, nos seus efeitos concretos ⁽²⁾.

O que era, portanto, verdadeiramente novo na unificação derivava da sociedade nova que se queria instituir, da explicitação clara do que visava a medida política e a vontade política. Desta afirmação dão testemunho os objectivos formulados para o 7.º ano de escolaridade onde encontramos enunciados os princípios não apenas da justificação da medida educativa, mas da fundamentação sócio-política dessa medida ⁽³⁾. Assim, à luz de um projecto revolucionário de construção de uma sociedade nova, onde a verdadeira justiça social haveria de ter lugar de relevo, se instituía, a nível do ensino secundário, a consagração de uma discriminação positiva, relativamente aos que, até então, tinham sido alienados dos direitos básicos da cidadania e do consequente usufruto, legítimo, do acesso aos bens colectivos materiais, individuais, sociais e culturais.

Assim, a unificação visava acabar com as discriminações sociais institucionalizadas, pondo o acento tónico na necessidade de, complementarmente, facilitar o acesso às camadas

⁽²⁾ Sobre os 3.º e 4.º anos experimentais foi levado a efeito o primeiro estudo de avaliação, facto importante pelo que traduz de instalação aparente de uma nova perspectiva de planeamento. O relatório com os resultados desta avaliação, elaborado no Gabinete de Estudos de Planeamento do Ministério da Educação, em 1974, permaneceu nas gavetas, nunca merecendo, por parte da Administração, decisão de publicação.

⁽³⁾ Cf. *Programas, Sétimo Ano de Escolaridade*, Lisboa, MEIC, 1975, onde expressamente se fala do ensino secundário como tendo sido marcado poderosamente por «distingões discriminatórias».

populacionais até então mais desfavorecidas ⁽⁴⁾. Porém, as contradições entre o discurso teórico, produzido sobre a realidade concreta, e essa realidade concreta eram flagrantes e projectavam desejos político-sociais, sem cuidar de criar as condições de implementação e sedimentação desses desejos. Testemunho desta afirmação é o facto de se lançar uma reforma, especificamente destinada aos que, pelo carácter selectivo do nosso sistema de ensino, tinham já ficado marcados por insucesso, repetência e abandono, enfileirando as percentagens dos que nunca chegariam ao ensino secundário. Fazia-se algo para quem já lá não estava. Neste sentido se pode afirmar que a unificação acabou por ter efeitos perversos, pela inexistência de medidas de planeamento tendentes a encontrar soluções alternativas para aqueles que, com ou sem unificação, iriam abandonar o sistema formal de ensino, não dispondo de formas estruturadas de regresso ⁽⁵⁾.

No entanto, algumas alterações fundamentais foram introduzidas e julgamos de relevo salientar aquela que, na óptica da abordagem que aqui fazemos, nos parece mais importante. Referimo-nos à criação de uma área que deu pelo nome de «Educação Cívica e Politécnica», entendida como área de actividades interdisciplinares, onde o conteúdo de cada disciplina podia alargar e aprofundar o conhecimento da realidade e onde os alunos teriam a possibilidade de partilhar várias experiências. Deste modo se consignava uma nova visão das relações entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, quer através da exposição dos alunos a outras formas de organização do real circundante e do contacto com as actividades e condições de produção material e simbólica, quer através da tentativa de fazer desmoronar as paredes estanques do isolamento entre as várias disciplinas e os respectivos professores. Era, afinal, não apenas uma nova visão do acto educativo, mas, mais do que isso, a transformação das relações de produção, nomeadamente discursiva, no interior da instituição escolar que se pretendia tornar operante com a introdução desta área.

A operacionalização de uma medida de alteração funda-

⁽⁴⁾ Cf. ainda *Objectivos do 7.º ano de Escolaridade*, onde surgiam também referências a outro tipo de objectivos, por exemplo, os que apontavam para o desenvolvimento do espírito crítico e das formas de trabalho cooperativo e de solidariedade.

⁽⁵⁾ A inexistência de esquemas de formação profissional à saída do ensino secundário dá disso prova, acabando por legitimar as críticas elitistas dos que consideravam desqualificado o ensino unificado, defendendo, ao mesmo tempo, os primores do anterior ensino técnico.

mental na vida da escola implicava, porém, a movimentação de mecanismos de vária ordem, de entre os quais não eram de somenos importância os de natureza organizativa. Mas da organização não se cuidou. Deixou-se à Escola o cuidado de organizar e incluir no horário a tarde ou manhã semanal a dedicar a estas actividades. E mais do que isso, as indicações sobre a necessidade de incluir a Educação Cívica e Politécnica no horário chegaram tarde, criando inúmeras dificuldades, relativas, por exemplo, ao modo, ao local, à constituição do seu funcionamento. No meio da surpresa, da confusão, da hesitação, da resistência, a Educação Cívica e Politécnica funcionou, quando funcionou, com irregularidade e despoletada pela motivação ideológica, política e/ou pedagógica de professores e alunos, que lhe perceberam o fundamento, o objectivo e o espaço de mudança.

Mas não deixaram os ventos políticos, que, rapidamente, se empenharam na normalização, que esse espaço de mudança se instalasse e que, já mais organizada, a Escola pusesse, de facto, a funcionar aquela área interdisciplinar. Com base em argumentos de lógica indisfarçadamente política — e apenas isso —, embora reclamando-se de pedagógicos e racionais, a Educação Cívica e Politécnica não chegou a ver o seu segundo ano de existência. A mudança não estava interiorizada, a normalização constituiu-se no alívio do receio pelo confronto virtual de realidades assustadoramente distintas. Com e como a Educação Cívica, também a interdisciplinaridade — pressuposta pelos objectivos do ensino unificado — ficou nas intenções não assumidas, talvez pelo que representava de questionamento da divisão social do trabalho escolar instituída e reproduzida.

Muito mais haveria a dizer sobre a criação, lançamento e implantação do ensino secundário unificado. De como cada vez mais foi evidente a tendência dominante da licealização, de como a incapacidade de propor caminhos sequenciais, de índole profissional, para os que a vida, as necessidades, as aspirações, não conduzem ao ensino superior, acabou por agravar, por ausência, a discriminação cristalizada na dualidade ensino técnico/ensino liceal. Aqui, porém, por limites óbvios, optámos por seleccionar questões específicas e colocá-las também especificamente.

Continuando o nosso percurso ascendente nos níveis de ensino, julgamos de particular relevância, nesta questão das relações trabalho manual/trabalho intelectual, parar um pouco o olhar sobre o que se chamou de «Serviço Cívico» e se constituía como degrau de passagem e acesso ao ensino superior. O Serviço Cívico veio de facto substituir algo introduzido ante-

riormente, o chamado Ano Vestibular, onde se procurava articular duas componentes, respectivamente relativas a actividades ligadas à produção e actividades escolares, no sentido clássico. De facto, porém, as duas componentes nunca funcionaram em simultâneo. E o Serviço Cívico ⁽⁶⁾ planeado — ou, mais adequadamente, lançado — na ignorância das outras instituições, chegou a provocar reacções violentas por parte, por exemplo, das entidades sindicais que, umas vezes por realismo, outras vezes por desinformação, temiam a ocupação pelos estudantes dos postos de trabalho, pondo assim em causa a segurança de emprego dos trabalhadores.

Um outro aspecto marcante, a nível do Serviço Cívico, diz respeito aos critérios de selecção que, por demagogia, impopularidade ou incompetência de previsão, não foram estabelecidos no momento da sua criação e que, justamente pela ausência, vieram despoletar o reforço da discriminação. De facto, constituindo o Serviço Cívico o trampolim necessário para as escolas de ensino superior, sem que outro critério fosse ponderado, assaltadas as escolas de ensino superior por uma explosão demográfica que elas não podiam satisfazer, quer em termos de recursos humanos, quer, sobretudo, em termos de recursos físicos e materiais, acabaram por surgir critérios de selecção que vieram reforçar o carácter elitista do nosso ensino superior e dar ainda mais possibilidade aos que sempre se banharam em todas as possibilidades. Assim, foi instituído o *numerus clausus*, medida de planeamento admissível em sociedades planeadas, com objectivos claros e definidos a prosseguir, com um projecto político sem ambiguidades. Não na sociedade portuguesa. É, hoje, um facto óbvio o recrudescimento da natureza discriminatória do ensino superior em Portugal, relativamente ao recrutamento social de base. É hoje também evidente, para quem vive numa Universidade, o recrudescimento da luta pelas classificações em prejuízo do aprofundamento dos saberes ⁽⁷⁾. Tal como é evidente, aos olhos do senso comum, a distribuição dos diferentes cursos universitários pelos estratos

⁽⁶⁾ As referências aqui enunciadas são, como é óbvio, insuficientes para uma cuidada caracterização do que foram o Ano Vestibular e o Serviço Cívico. Nesse sentido se aconselha a leitura de Conceição Alves Pinto, *L'Entrée à L'Université au Portugal — Un essai d'une approche Systémique en Education*, Tese de Doutoramento, Tours, 1983.

⁽⁷⁾ Alguns sintomas que testemunham a verdade destas afirmações estão, por exemplo, na reposição dos testes e dos exames, no questionamento do trabalho de grupo, por estudantes e professores, por se tornar mais difícil distinguir os «bons» e os «maus». A consciencialização das classificações está já tão disseminada que, no outro

sociais dos alunos ⁽⁸⁾ e a consequente reposição das relações de dominância dos cursos tradicionalmente referenciados a profissões de prestígio social e de valores da cultura dominante.

Em síntese, poderemos dizer que, das contradições entre o discurso teórico e o discurso prático, os objectivos explicitados pelo rebentar da nova ideologia foram, desde o início, na educação, como em outros domínios da vida social, política, cultural e económica dos portugueses, passivamente bloqueados pela ideologia silenciada que, gradual e afincadamente, foi pondo as coisas «no seu devido lugar». Ou seja, procurou manter inalterável, senão acentuar, através, por exemplo, da desqualificação sistemática dos conteúdos, graus e competências, a reprodução social, na e pela Escola, da diferenciação social do trabalho.

1.2. *A organização da Escola*

Outro ponto essencial do novo discurso sobre educação, que o 25 de Abril tornou possível e em que são visíveis as contradições entre a nova ideologia e a ideologia silenciada, respeita à organização da Escola. Houve, de facto, a consciência de que não bastava modificar os programas, introduzir novos conteúdos, reformar as estruturas. Preciso era, também, reestruturar as formas organizativas de uma instituição em que as regras, as normas e as relações eram conduzidas por princípios rígidos de enquadramento, desmotivadores da criatividade possível e urgente.

Nesta lógica salutar se procurou consignar a autonomia das escolas, aparentemente permitindo aos actores do processo a condução da sua vida escolar e do seu funcionamento institucional.

Mas a autonomia foi implantada de cima para baixo, sem que o Estado soubesse articular-se com os outros grupos sociais, ignorando as dinâmicas sociais, alienando imperativamente a criatividade, através da regulação da autonomia, e da impo-

dia, ouvíamos uma criança de oito anos, aluno da escola primária, perguntar inocentemente: «Para que é preciso ter melhor nota, para ser professor ou para ser médico?».

⁽⁸⁾ Embora não existam estudos empíricos sobre este assunto, bastará que se compare a distribuição sócio-profissional dos alunos que frequentam as Faculdades de Medicina com os que enchem os cursos das Faculdades de Letras. Julgamos que, desta comparação, resultará clara a reprodução social agravada no interior do ensino superior.

sição das normas para o seu funcionamento. A autonomia caracterizou-se, assim, pela tentativa da sua uniformização institucional, pela ausência de diversidade e pelo permanente controlo da administração sobre a instituição.

Alguns textos legais de então, sobretudo certas circulares normativas oriundas dos serviços centrais, são, neste domínio, extremamente significativos, tornando-se de extrema pertinência uma análise das modalidades verbais utilizadas, indicando, de forma indiscutível, a permanência dos anteriores processos de relação, não obstante a modificação aparente das estruturas e, sobretudo, dos pressupostos fundamentadores da mudança.

Expressões como «os professores devem fazer...», «o Estado garante...», «os professores devem explicar aos pais...», «não haverá aulas ao sábado, porque os professores devem discutir assuntos pedagógicos...»⁽⁹⁾ dão bem uma imagem das relações interiorizadas ao longo de décadas, tomando sempre os professores como agentes passivos, mas eficazes, ao serviço da ideologia dominante inquestionável, que tornava universais, míticos e nacionalistas os interesses particulares de grupos particulares.

É, talvez, possível considerar que a inovação mais virtualmente criativa introduzida, no plano educativo, com o 25 de Abril, tenha sido a gestão democrática⁽¹⁰⁾. Na realidade, pela primeira vez se abria um espaço efectivo e activo de modificação das formas de poder instituído na instituição escolar e reprodutoras dos princípios de classificação das relações sociais. A gestão democrática dava, afinal, voz e estatuto aos actores do processo educativo, incentivando a participação e a intervenção na gestão da vida colectiva escolar. Estes eram, de facto, os pressupostos que levavam a, não só admitir, mas, sobretudo, estimular, a tomada de decisões por um corpo, eleito, constituído por alunos, docentes e funcionários não docentes.

No seu início, a gestão democrática foi um movimento de base, de acordo, aliás, com a movimentação social e o espírito geral de participação cívica, entusiasta e, às vezes, eufórica,

⁽⁹⁾ As expressões traduzem, de facto, modalidades de discurso imperativo, de carácter ético-moral, estabelecendo, à partida, o condicionamento do interlocutor quanto às suas possibilidades de influenciar o contexto. São expressões paradigmáticas que apareciam, com frequência, na modulação do «diálogo» que os serviços educativos centrais estabeleciam com os professores e dão bem ideia da concepção de autonomia perfilhada.

⁽¹⁰⁾ A expressão «gestão democrática» contém à partida a contradição virtual dos dois termos que a constituem e que reciprocamente tendem a anular-se.

que se vivia no país. Pouco depois, porém, a «normalização» da Escola, empreendida durante o «Ministério Cardia», regularizava, também, as formas democráticas de gerir.

No Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, começa por dizer-se o seguinte:

«A escola sofreu nos últimos anos o efeito da descompressão da vida política nacional, o que, se levou a saudáveis atitudes de destruição de estruturas antigas, também fez ruir a disciplina indispensável para garantir o funcionamento de qualquer sistema educativo. Muito especialmente o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74 ⁽¹¹⁾, de 21 de Dezembro, que impunha a sua própria revisão até 31 de Agosto de 1975, provocou prejuízos incalculáveis.

É tempo já de, colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar. A definição entre competência deliberativa e funções executivas é essencial para uma gestão que acautele os interesses colectivos».

Assim, certamente para «separar a demagogia da democracia» e ter uma gestão «verdadeiramente» democrática, se excluem da possibilidade de participar nesse órgão, que acautelaria «os interesses colectivos», os alunos, desde que não sejam os dos cursos complementares. Nas escolas onde não houvesse cursos complementares, os alunos, ainda que com idades que podiam ir até aos 18 e mais anos (idade considerada civicamente suficiente para o exercício do direito de voto), não poderiam fazer parte dos Conselhos Directivos das suas escolas e, de si, dizer o que lhes parecia.

Podemos dizer que, com o Ministério Cardia, o discurso ideológico é, a um tempo, explícito — institucionaliza — e implícito — normaliza, burocratizando. E neste decreto de burocratização da democracia na gestão, chegam mesmo a consagrar-se, sem pudor, os princípios mais clássicos da discriminação social. Só assim se pode entender o art.º 44 do citado decreto, que reza como se segue:

«Não são elegíveis para os conselhos directivo e pedagógico os alunos repetentes...».

⁽¹¹⁾ O Decreto-Lei n.º 735-A/74 refere-se também à gestão democrática. As diferenças entre os dois decretos são, porém, sensíveis a quem faça, deles, uma leitura comparativa. Neste caso, tratava-se de um decreto sem intenções «normalizantes» explícitas.

Mais claro não era possível. A recessão da esperança, do entusiasmo, da vida, calada durante décadas, dos direitos permanentemente ignorados ou desprezados, está, sem vergonha, activa neste art.º 44. Puderam, certamente, ouvir-se os aplausos da ideologia silenciada, sempre à espera na esquina do desvio.

Da expressão, esvaziou-se a palavra democrática, falsamente se acentuando a componente «gestão». Dizemos falsamente, porque num país onde gerir é tarefa de amadores, o que aconteceu foi a tomada gradual do poder pelos burocratas escolares que, com carácter de impessoalidade, afanosamente faziam cumprir a lei, sem que dela fossem motivadores ou explicitamente apoiantes.

É evidente que corremos, deliberadamente, o risco do exagero, já que, por certo, algumas sementes de mudança ficaram, não sendo necessariamente verdade que uma escola comandada por um reitor nomeado pelo Estado seja igual a outra gerida por um grupo eleito, embora imperativamente organizado. Não necessariamente verdade. Mas também não necessariamente não verdade. Assim vamos.

1.3. *A educação não-formal*

O conceito de educação não se reduz, naturalmente, às formas institucionalizadas da transmissão de saberes, normas e valores. Neste sentido, seria restringir a intervenção educativa, reformulada com o 25 de Abril, às reformas, inovações e alterações introduzidas na Escola, enquanto aparelho ideológico do Estado. Assim, o caminho que levou do golpe militar à movimentação popular teve também eco nas manifestações espontâneas, surgidas da base, dando forma e corpo à organização da educação não-formal. Essas manifestações surgiram no seio e no espaço dos mais diversificados organismos, dos quais julgamos justo acentuar a acção das cooperativas de ensino e das associações de pais.

Num país onde a taxa de analfabetismo era — e é — assustadora, que vinha vivendo décadas de apologia da ignorância, como forma segura de fácil dominação, em nome de princípios de hipocrisia moralista e fatalista, era urgente levar a cabo a tarefa de alfabetizar, retomando o velho princípio de libertação dos espíritos instruídos, mas juntando-lhe um outro, resultante da necessidade de cada um gerir não apenas a sua individualidade, mas a sua participação activa numa sociedade em atraso, conduzida de maneira feudal e mercantilista por velhos do Restelo.

O movimento eufórico, porém, durou pouco. Cedo chegou, com a já referida normalização, o esvaziamento das experiências de educação não-formal, sobretudo no que estas tinham de educação popular.

A instituição apressou-se, na mais total cegueira e no mais absoluto esquecimento, a tornar inviáveis aquelas experiências, sendo incapaz de as integrar e rentabilizar os conhecimentos adquiridos no mundo do trabalho.

Um caso flagrante de exemplificação do que acabamos de dizer pode observar-se numa análise dos exames *ad hoc*. Concebidos para os que, a partir de determinada idade, não tinham passado pelos degraus tradicionais do sistema escolar, mas, no entanto, haviam atingido um grau de experiência e maturidade na profissão e na vida, os exames *ad hoc* fizeram tábua rasa dos princípios que fundamentavam a sua criação e limitaram-se a estabelecer, como matérias de entrada aos graus de ensino superior, aquelas que, classicamente, a Universidade sempre considerou requisitos de saber «universal». Quer dizer, a Universidade estabelece e define os princípios dessa universalidade não tendo estes necessariamente pontos de contacto com o seu meio de inserção, a comunidade, que lhe paga e é suposta servir.

De novo, o efeito perverso de uma medida nascida das contradições entre discurso teórico e discurso prático, das relações de força entre a nova ideologia e a ideologia silenciada, luta em que esta última acabou por ser a grande vencedora.

Deste efeito perverso falam as elevadíssimas taxas de repetência e abandono de alunos vindos, com altas classificações, dos cursos comerciais e industriais e que, apesar disso, não conseguiram passar, com aproveitamento, as portas de entrada para o ensino superior.

2. DAS TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS AS PRÁTICAS CULTURAIS

Neste relato/percurso por alguns dos aspectos que marcaram a cena educativa nestes dez anos de Revolução por fazer, limitamo-nos a aflorar, de forma breve e por certo superficial, os acontecimentos concretos. Estamos conscientes disso. Porém, não era nossa intenção dar desses acontecimentos um panorama descritivo e exaustivo, capaz de informar, com detalhe, os que deles, parcial ou totalmente, se mantiveram alheios ou alheados. Não era nossa intenção e não estava sequer no âmbito dos nossos limites temporais ou espaciais.

Optámos, pois, por um olhar crítico sobre aspectos que reputamos importantes na formulação da nova ideologia, da orientação das reformas estruturais derivadas dessa ideologia nova e das contradições que, na hesitação, dela resultaram. Por isso, escolhemos agregar nos três aspectos delimitadores da nossa análise — as relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, a organização da escola e as questões da educação não-formal — alguns factos que considerámos relevantes para ilustrar as nossas afirmações.

Neste sentido vai este último ponto, sintetizando um pouco a nossa perspectiva do que pode ser um verdadeiro processo de mudança e de como as alterações se não transformam em mudança quando deliberadamente dela se alienam os actores processuais.

Não negamos, não seria legítimo fazê-lo, que o 25 de Abril trouxe à Educação, como aos outros sectores de actividade e vida social e individual, transformações estruturais cristalizadas em letra de lei. Mas não se muda a sociedade por decretos. Só existem processos de mudança quando os actores são entendidos como agentes activos da sua própria transformação. Só existem processos de mudança quando a alteração estrutural cria espaços de transformação das práticas culturais e quando esta transformação resulta da produção de sentidos novos e da relevância dos novos sentidos.

Na ausência, no vazio, destas condições, o que temos é a permanência das práticas culturais tradicionais, a reprodução das representações e dos estereótipos, a continuidade dos mitos interiorizados.

Parecendo de início constituir-se como esperança de criação destas condições, o sistema educativo, no Portugal de Abril, tornou-se, rapidamente, o terreno de luta, condenando, à partida, aqueles que pareciam justificar Abril. Porque se o 25 de Abril não se queria propriedade de ninguém, justo seria que um espaço maior fosse criado para a enorme maioria que vivia, desde sempre, como propriedade de alguns poucos. As contradições, porém, foram muitas e tornaram visível a luta de classes no interior do aparelho de Estado, governado por quem conhecia o sabor doce dos privilégios não querendo, por isso, conhecer o gosto amargo da perda.

Daí que, dez anos sobre o 25 de Abril de 1974, hoje, como ontem, a Escola cumpra os objectivos que a justificam na sua qualidade de aparelho ideológico do Estado. São alguns desses objectivos:

- assegurar a divisão social do trabalho, quer através do estabelecimento de princípios de enquadramento do

discurso pedagógico, quer através do marcado isolamento interdisciplinar;

- garantir a reprodução do trabalho manual pelas classes trabalhadoras, como indicam os elevados números de insucesso escolar que atingem os meios populares e o carácter selectivo do nosso ensino, nomeadamente o ensino secundário;
- qualificar a diferenciação das qualificações, pela institucionalização de mecanismos de avaliação e controlo, hierarquizadores dos saberes transmitidos e adquiridos e da sua respectiva importância social intelectual;
- convencer os meios populares da sua incapacidade biológica e da fatalidade dos seus níveis de insucesso escolar ⁽¹²⁾;
- olhar, distante e, muitas vezes, insolentemente, a comunidade em que se insere e instalar-se num divórcio impune (a ilha dentro da ilha);
- preparar jovens para o desemprego, não criando estruturas alternativas de formação profissional e de integração na vida activa, não fornecendo informação sobre as escolhas e possíveis formas de aplicação dos cursos, não dispondo de mínimas estratégias de planeamento ou previsão eficaz, quanto às relações com a evolução, por exemplo, do mercado de trabalho;
- preparar jovens para o desemprego também pela inadequação das matérias e estruturas curriculares às exigências do desenvolvimento do país e à modernização e actualização dos conhecimentos;
- desmotivar crianças, jovens e adultos relativamente à Escola, pela desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, pela rotinização dos processos de aprendizagem, pela inapetência geral das temáticas, dos métodos, das qualificações;
- criar mecanismos subtis de barricada, face à massificação a que se vê sujeita (e que não sabe gerir, nem sequer nos planos físico e/ou disciplinar), nomeadamente através da desvalorização social dos diplomas.

⁽¹²⁾ Os próprios meios populares interiorizam essa incapacidade biológica. «Não, ele não continuou a estudar, não tem cabeça para aquilo...», «A gente está disposta a fazer todos os sacrifícios, assim ela seja capaz...» são expressões que se ouvem, a cada passo, nas bocas dos pais e mães de meio popular, para quem a Escola é, ao mesmo tempo, a porta aberta e o portão fechado.

Dez anos após Abril. Hoje, como ontem. Com uma ligeira diferença: hoje tudo isto acontece num regime democrático. Em nome da Democracia.

Voz amarga? Talvez. Mas essa é, certamente, a grande conquista: a possibilidade de exprimir a voz, mesmo quando ela é amarga relativamente aos resultados da vontade que se não teve. A não ser que, um qualquer dia destes, saia um outro decreto, destinado a institucionalizar e normalizar a gestão democrática da voz individual e colectiva. Esperemos que, apesar das dificuldades, cada vez mais gravosas, das condições materiais objectivas da vida dos portugueses e das portuguesas, nunca mais seja possível que se volte a perder o direito à expressão da voz, mesmo que seja amarga.