

O sistema escolar português

SALVADO SAMPAIO (*)

1. Em primeiro lugar, cumpre denunciar ser impossível tratar com desejável proficiência o tema em epígrafe por carência de dados quantitativos e qualitativos. Esta falta impede o conhecimento da situação escolar e, ao mesmo tempo, que se delineiem correctamente as soluções, que, em si mesmas, são condicionadas pela situação existente. A reestruturação do sistema escolar, necessariamente assente em princípios, impõe que estes se adequem à realidade, e a progressiva sintonia entre a prática e os princípios não é susceptível de uma edificação em total ruptura com o passado.

A questão tem-se agravado porque a partir de 1979, se deixou de publicar o volume sobre *Estatísticas de Educação*, que o Instituto Nacional de Estatística continua a considerar «anual»; as últimas *Estatísticas da Educação*, de 1978, reportam-se ao ano lectivo 1977-1978. Embora não contenham os dados prescritos pela UNESCO, em 1968 (*Les Statistiques de L'Éducation dans les Pays en Voie de Développement*), quanto ao equipamento das instalações escolares, à categoria dos docentes, ao número de repetências de todos os graus de ensino, aos

meios financeiros, mesmo assim, no panorama português, as *Estatísticas da Educação*, constituem o conjunto mais elucidativo e, por isso mesmo, imprescindível. A Divisão da Estatística do MEU publicou um *Boletim Síntese de Indicadores Estatísticos* que padece de não dispor, a partir de 1978-1979, de dados sobre as Regiões Autónomas, de não ultrapassar, em regra, o ano 1979-1980, e, de nalguns casos, designadamente na Educação infantil, não conter elementos, a partir de 1978-1979, de instituições dependentes de outros serviços que não o MEU, e não inserir elementos sobre o aproveitamento escolar, para além do ensino básico. Tem a vantagem sobre as *Estatísticas da Educação* de referir dados demográficos e financeiros.

Embora os dados que refiramos se baseiem prioritariamente nas *Estatísticas da Educação*, 1978, quando dispusermos de outros mais recentes, e o entendamos conveniente, a eles recorreremos.

Sem o conhecimento da situação real, já o afirmámos, não é possível planear o futuro. E, adite-se, o sistema escolar português não prescinde de um planeamento, ainda que dúctil, que além do mais se exprima na quantificação de discentes, docentes, instalações e meios, e na formulação de metas a atingir. Doutra modo, definem-se

(*) Professor. Historiador de Educação.

enunciados meramente formais, e age-se ou omite-se sem objectivos precisos, o que é incompatível com a vastidão da obra a realizar e a sua importância, tanto no aspecto humano como económico.

2. A caracterização dum sistema educativo pode encarar-se sob múltiplas perspectivas, conforme a metodologia utilizada. Aceitando a legitimidade de se escolherem outras opções, entendemos utilizar a contida no *Annuaire Internationale de L'Éducation*, vol. XXXII-1980, da UNESCO, que engloba seis rubricas: objectivos gerais, administração, financiamento, estruturas e organização, programas de ensino, formação dos professores. O que se insere nas respectivas rubricas, se corresponde a posições similares às referidas no *Annuaire*, inclui, também, situações peculiares portuguesas merecedoras de citação ou desenvolvimento.

3. Objectivos gerais do sistema de ensino

3.1 Neste âmbito cumpre, no mínimo, formular duas precisões: a de se distinguir entre objectivos explícitos e implícitos do sistema escolar, e a de, pela análise substantiva do sistema proposto ou realizado, se poder detectar os verdadeiros objectivos. Quanto à primeira, vemos como certo, que toda a proposta ou projecto de sistema escolar se acolhe na realização do princípio da igualdade de oportunidades e no da democratização do sistema, e há tal diferenciação entre objectivos enunciados no sistema escolar português e a sua execução, que se déssemos relevância aos primeiros, cairíamos numa enganadora mistificação. Quanto à segunda, depreende-se das medidas preconizadas para o sistema, se contribuem ou se se opõem à realização daquele princípio. Se entendermos que a democratização do sistema escolar português pressupõe a sua expansão quantitativa e a sua melhoria qualitativa, desde que se não construa a primeira e/ou não se efective a segunda, o sistema

de facto opõe-se à efectivação da igualdade de oportunidades. Se tivermos em conta os projectos de lei de bases para o sistema escolar (os do PS, MDP/CDE e PCP) e a proposta do governo, a da AD, detecta-se que, apesar das diferenças, os primeiros projectos se aproximam, mais ou menos do enunciado da Constituição da República Portuguesa de 1976, e a proposta da AD rompe com ela, implicando, se aplicada, a deterioração do sistema. Para o efeito, limitamo-nos a apontar a existência de vias paralelas na obrigatoriedade escolar, o prolongamento da monodocência, a eventual diminuição de habilitações requeridas aos professores entre o 5.º e o 9.º anos de escolaridade, a protecção a todo o ensino particular, incluindo o elitista.

3.2 O actual sistema escolar português é um sistema em crise, que resulta de não haver um poder político instituído em termos definitivos, de uma transitoriedade que garanta uma década; nela coexistem elementos antagónicos, acrescido por, numa ordem democrática, as imposições do poder político serem objecto de franca oposição. Pode dizer-se, em termos globais, que o monolitismo do sistema escolar se rompeu, em termos de governo, de modo decisivo, a partir de meados dos anos 50. Se o cúmulo da rigidez se atinge com Carneiro Pacheco, nos anos 30 (1936-1940), a ruptura que se manifesta a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, coroa-se em Julho de 1955, com a nomeação do ministro Leite Pinto (1955-1961), que representa o sector desenvolvimentista do regime e o predomínio dos interesses económicos industriais e financeiros, sobre o tradicionalismo rural. Em linha afim, com o apoio das forças liberalizantes, surge com o marcelismo Veiga Simão (1970-1974), enquanto Galvão Teles (1962-1968) representará o carneiro-pachequismo dos anos 60, o que viria a ser retomado, apesar do 25 de Abril, por Victor Crespo (1980-1982), que, pela oposição que suscitou, o aplicou menos do que desejaria. Esclarece-se

que ao conflito entre o desenvolvimento e o tradicionalismo faltou profundidade, na medida em que não questionou o sistema antidemocrático e colonialista. A ruptura é radical com a oposição democrática que nunca abdicou, através de intervenções individuais e colectivas (designadamente nos trabalhos dos Serviços Centrais da Candidatura do General Norton de Matos e nas propostas apresentadas aos Congressos Republicanos e da Oposição Democrática, entre 1957 e 1973, e na discussão da Reforma Veiga Simão) de intervir no debate dos problemas de ensino.

A renovação profunda e qualitativa que o 25 de Abril introduz no sistema escolar incide de modo mais pronunciado nos ensinos primário (e respectiva formação de professores), preparatório e secundário, na melhoria dos estatutos económico e cívico dos professores, na integração de professores afastados por serem antifascistas, começa, a partir do I Governo Constitucional a ser objecto de regressão que se repercute na estrutura do ensino, nos conteúdos programáticos, na prática docente, atingindo o ponto mais baixo no 1.º semestre de 1982.

No sistema escolar português coexistem elementos que se podem tornar propícios à sua democratização, assumidos por professores e seus sindicatos, e outros que a ela se opõem, fomentando o intelectualismo enciclopedista, o maltusianismo que restringe o acesso na sequência de estudos, mais marcadamente no grau superior, e o insucesso escolar estrutural. Como é sabido, o alargamento da frequência do sistema escolar não constitui por si a sua democratização. Basta dizer que a explosão escolar se deu em Portugal nos anos 50, em que o número de inscritos sobe de 777,9 milhares em 1950-1951 para 1208,4 em 1959-1960, ou seja, de 55,3 %, enquanto a população aumenta apenas 4,4 %, mantendo-se num sistema escolar reprodutor da estratificação social e acompanhando-se da degradação qualitativa. A democratização do sistema escolar acarreta

necessariamente a sua melhoria, a valorização do papel da escola, que deve tornar-se o agente positivo de transformação social, e manifesta-se tanto mais quanto a distribuição percentual dos inscritos no ensino superior se aproxima da repartição das várias camadas sociais. Explicitando, se os trabalhadores não qualificados representarem 50 % da população activa e os quadros 5 %, na frequência do ensino superior eles ou os familiares que deles dependam economicamente devem aproximar-se *cada vez* mais daqueles valores. Se assim não suceder, se houver estagnação ou recuo, o sistema escolar perde em democraticidade, porque a existência de uma efectiva democratização social, e escolar, deve acentuar-se no decurso dos tempos, para quem não aceite uma democracia meramente formal.

3.3 Se não existe um partido político maioritário e se o sistema escolar é determinado pelo sistema político (determinação que não ocorre em termos mecanicistas, pelo que não é indiferente a intervenção perante um poder político, embora hostil) pode concluir-se que se está numa situação de impasse. Contudo, assim não sucede, no mínimo por duas razões: o poder político, prova-o o Ministério Crespo, não deixa de actuar no sector educacional, de modo claro ou obscuro, consciente ou inconsciente, em conformidade com a política global que perfilha; em segundo lugar, resultando de uma acentuada posição de atraso, é viável que as forças verdadeiramente interessadas na democratização social e escolar, encontrem políticas de consenso que favoreçam a mobilidade social e facultem a transposição de barreiras que nos façam situar na periferia dos países desenvolvidos. Deste modo, embora não linearmente, com situações superáveis de conflito entre os que visam uma democracia social, é possível fazer com que, gradualmente, o sistema escolar se democratize, para o que importa aplicar os princípios genéricos insertos na Constituição da República Portuguesa de 1976.

4. Administração

4.1 Em termos gerais, o sistema escolar português caracteriza-se pela subordinação servil dos aspectos pedagógicos aos administrativos. Em vez de as instalações escolares, os currículos, os programas de ensino, os horários, se submeterem aos objectivos pedagógicos, sucede o inverso.

Assim, há instalações escolares que excedem todos os limites quanto ao acolhimento de alunos, chegando nalguns casos, a exceder os quatro milhares. O aumento de alunos e professores em espaços exíguos e o carácter impessoal das escolas são factores de indisciplina e afectam a estabilidade psíquica dos professores. (Em França, a Federação da Educação Nacional propõe como número limite máximo de alunos/escola 250 no ensino primário, 600 e 800 nos 1.º e 2.º ciclos do secundário — *Emploi et Conditions de Travail des Enseignants*, BIT, Genebra, p. 133.) É evidente que o problema não se reduz à dimensão das escolas, porque as de adequada dimensão, na quase totalidade, são concebidos em termos pedagógicos ultrapassados, centradas na oralidade do professor. As escolas não são locais de trabalho, mas espaços onde tem de predominar um aprender passivo, rotineiro e ultrapassado. Muitas delas, quando concebidas com dimensão pedagógica, não tardam, pelo excesso de frequência, a deteriorar-se.

Os currículos, é elucidativo exemplo a recente disposição que manda construir espaços para a Educação Física em 2.ª prioridade, adequam-se a instalações e não o inverso, havendo áreas, designadamente nos 10.º e 11.º anos, que são cumpridos de modo artificial.

Os programas de ensino contêm disposições que não podem ser executadas, na prática experimental, sendo os professores mais inovadores, por falta de meios e instrumentos de trabalho, convidados, de facto, à prática de um ensino tradicional, assente

na sua palavra e no compêndio, contra o qual muitos deles procuram reagir.

Os horários, designadamente no ensino primário, o único frequentado por todos os portugueses, subordina-se a instalações insuficientes, o que faz que o horário normal, distribuído pela manhã e tarde, não seja o predominante quanto ao número de alunos. Os alunos submetidos ao horário triplo, em regra nas zonas dos subúrbios ou degradadas das grandes cidades, habitualmente em regime de superlotação, podem utilizar a sala de aula 3 h 25 m diários, contra 4 h 15 m no horário duplo e 4 h 10 m no horário normal. Aqueles, em certos casos — lembre-se que a frequência do ensino primário se pode iniciar aos 5 anos e 9 meses — começam as aulas às 8 h, enquanto os do 3.º turno as concluem às 19 h 20 m.

4.2 A referência às instalações, embora de modo incompleto, deve alargar-se à administração de ensino, no sector do pessoal docente e outro. Predomina um critério administrativo estreito, centrado numa pretensa equidade, que não vislumbra situações alternativas positivas para a fixação de professores, em regiões que, para a maioria deles, não são atractivas. Persiste um critério impositivo, sobrevivência do longo período fascista, que não favorece, através do diálogo sistemático com as organizações sindicais, a ultrapassagem de situações difíceis. Parte-se ainda do conceito da profissão docente como sacerdócio, o que era justificado na Idade Média europeia, quando o professor se recrutava no clero e tinha diminuta expressão numérica. Consequentemente, faz-se depender o exercício do professorado da «consciência» dos docentes, esquecendo-se que o principal factor de absentismo resulta das condições concretas que lhe são oferecidas, como vasto corpo profissional que, à partida, não está disposto a abdicar de situações que obteria no exercício de actividades menos exigentes e complexas, de menor desgaste físico e psíquico. Um outro factor, que penaliza o profes-

sorado, e que a administração de ensino não tem superado, é o da definição de uma carreira, assente em critérios seguros e isentos, que afaste os prejuízos de índole partidária, que levam a acolher incompetentes e a repelir elementos aptos que preservam a liberdade de opção política.

4.3 Embora se preveja para o sistema escolar português, em 1982, em termos de Orçamento Geral do Estado uma despesa de 67,5 milhões de contos, (o que, acrescentando-se, é insuficiente) não há uma gestão racional das despesas nem o concomitante planeamento. O sistema é gerido de modo anárquico que não define prioridades, não estima custos, e que não ultrapassa o rígido sistema burocrático. Associa-se a carência de recursos à delapidação dos mesmos, numa gestão inadequada aos tempos de hoje.

4.4 Perante uma proposta de recuo do sistema escolar e de agravamento da sua antidemocraticidade, tem-se, com mais nitidez a partir de 1980, opositamente ao ocorrido nos dois primeiros anos da Revolução, procurado aumentar a subordinação dos aspectos pedagógicos aos administrativos, porque estes ocupam uma posição relativa de maior imobilismo. Mesmo em 1975 e 1976, apesar do apoio de secretários de estado da área à inovação, a rotina administrativa não acompanhou o que se intentou realizar no sector pedagógico, contrariando-o aberta ou escondidamente.

Para nos reportarmos ao sector mais vasto, o do ensino primário, os directores de distrito escolar retomaram se não excederem os poderes usufruídos antes do 25 de Abril, os delegados escolares perderam o carácter electivo, e simultaneamente melhoraram de estatuto, cresceu o poder fiscalizador contrário à livre acção dos professores. Os poderes a nível distrital e local não se autonomizaram, porque os órgãos que as exercem estão em total dependência do poder central.

Entretanto, a todos os níveis de ensino dificulta-se e pretende diminuir-se o exer-

cício da gestão democrática, o que é nítido pelo intuito de criar funcionários administrativos com mais poder que os órgãos directivos democráticos e pela tentativa de impor uma gestão universitária gravemente violadora da sua autonomia.

A progressiva institucionalização de um sistema escolar descentralizado requer que se não criem vazios que o desprestigiem e a vontade política de o efectivar. O poder político, se ultrapassarmos o âmbito dos enunciados, ao pretender reforçar o seu autoritarismo, opõe-se à descentralização que, para ser eficaz, teria de se promover em múltiplos âmbitos, designadamente no reforço do poder autárquico. Um dos riscos da descentralização é o de se atribuírem poderes aos órgãos locais e regionais, isolados da atribuição de meios financeiros que a ponham em prática. À passagem para as autarquias, conforme a Proposta de lei n.º 84/II, de poderes executivos na esfera dos «Estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo a Tele-escola, cantinas (...)» constitui o factor de preocupação, se acrescerem as responsabilidades financeiras, sem lhes facultar meios para a sua conveniente execução, corre-se o risco (e não seria a primeira vez em Portugal, por já ter acontecido com a fracassada descentralização de ensino na 1.ª República) de se vir a mostrar a ineficácia da descentralização, não porque em si seja improficua, mas por se não ter acompanhado de requisitos essenciais ao seu sucesso.

De qualquer modo, o processo de Descentralização, incompatível com uma democracia formal, requer um âmbito global sintónico e a prática de uma democracia participada, que se não restrinja à intervenção da grande maioria no sufrágio, por necessitar da actuação constante dos cidadãos.

5. O financiamento

5.1 O financiamento do ensino cabe prioritariamente ao Estado, devido ao carácter

centralizador do sistema e ao facto do ensino público abranger (1977-1978) 90 % dos inscritos. Em 1976, a administração central absorve 97 % das despesas públicas com o ensino, e a administração local, os restantes 3,0 %, dos quais 2,4 % cabem às câmaras municipais (MEU, *Boletim Síntese de Indicadores Estatísticos*). O sector público financia o ensino particular, em percentagem que tem subido após 1980. Segundo o então ministro Victor Crespo, em 1982 concede-se ao ensino particular cooperativo 1,3 milhões de contos, «o que representa mais de 51,5 % do que o ano transacto e mais do triplo da verba despendida em 1979» (*Diário de Lisboa*, 31.III.1982). Enquanto para o ensino na totalidade o aumento aparente é de 15,0 % (menos 5 % que a taxa de inflação prevista), para o ensino particular o acréscimo é 2,5 vezes mais do daquela taxa. As despesas do sector público inserem-se prioritariamente no MEU, de 70,6 %, em 1976, cabendo as restantes em maior quantitativo ao Ministério das Obras Públicas. O ensino particular supletivo do ensino público é financiado pelo Estado, tendo-se alargado, nos últimos anos, o financiamento a outros sectores.

5.2 As despesas públicas com a educação, que, em 1965, no ocaso do salazarismo, se cifram em 1,7 % do total das despesas públicas, sobem com o marcelismo: de 2,1 % em 1970 atingem 2,7 % em 1973. Em 1975, no ano mais imbuído de espírito revolucionário atingem 4,9 % (índice 100), declinando a partir daí. Em 1980 representam 4,3 % (88), contra 3,2 % (65) em 1979, diminuindo em 1981 para 4,1 % (84) e estimando-se em 3,8 % (78) em 1982. Este declínio acompanha o verificado com outras despesas sociais, o que revela o carácter global e coerente da política do governo.

Na exposição de Motivo da 1.^a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo, da AD, afirma-se que as despesas públicas com a educação devem «atingir nos próximos anos valores superiores a 8 % do PNB». Na

2.^a Proposta consigna-se que «a percentagem do PNB a gastar com a educação tem de ultrapassar os valores característicos dos países desenvolvidos», que, esclarecemos, é de 6,0 % em 1977. No âmbito dos factos, como atrás se mostra, a percentagem em vez de ter aumentado diminui de 0,5 % entre 1980 e 1982, o que representa menos nove milhões de contos em 1982.

O declínio das despesas públicas com a educação na medida em que existem muitas carências graves, bem visíveis no sector das instalações escolares, e em que se diz promover o cumprimento e extensão da obrigatoriedade escolar, implica maior degradação do sistema. Repõe-se, deste modo, a política salazarista que promoveu a expansão do sistema fazendo subir a taxa de escolarização de 9,0 (índice 100), 1940-1941 para 13,9 em 1960-1961 (154), sendo em 1950-1951 de 9,1 (102) e 17,4 (193) em 1970-1971. Como elemento significativo, apontamos que a percentagem de professores com habilitação completa, entre o primário e o superior, que é de 83,7 em 1940-1941 diminui para 28,5 em 1973-1974 e sobe para 50,3 em 1979-1980. Eis um exemplo, outros se poderiam apontar, de que a expansão de um sistema escolar se pode acompanhar da regressão qualitativa. Se a expansão da escolaridade se não acompanhar da melhoria que conduz ao aumento de um efectivo sucesso escolar, reforçar-se-á a selectividade social do sistema e a antidemocraticidade.

Numa posição de crise económica e financeira dos países da CEE e da OCDE tem-se registado, contrariamente ao verificado em décadas anteriores, a estagnação ou quebra dos investimentos educativos.

Ao pretender transpor-se esta situação para Portugal cai-se num vício que é o de não considerar que à partida, as taxas de analfabetismo e de escolaridade e a distribuição dos efectivos escolares por graus de ensino são muito diferenciadas e sempre em nítido prejuízo de Portugal. Admitindo, o que para nós é bem contestável, a neces-

sidade da estagnação, não é legítimo estendê-la a países que ainda não atingiram no âmbito escolar um limiar mínimo, de que Portugal se encontra distante.

Se Portugal investe nas despesas públicas com a educação 3,8 % e a Holanda, 8,7 %, não se infira que o dispêndio holandês é 2,3 superior. Como a capitação do PNB holandês é, em 1979, de 10620 dólares e a do português 2070, o dispêndio holandês é 11,7 vezes mais, que resulta do produto de $2,7 \times 5,1$.

5.3 Mais um apontamento. A superação democrática do sistema escolar português implica o esforço conjunto e convergente do Estado, dos órgãos autárquicos, das organizações populares de base, dos parceiros sociais, de todos os portugueses. À partida, o sistema escolar e os meios de que dispõe para a sua efectivação, estão muito distantes do mínimo requerido por uma sociedade em democratização. Além duma política de planeamento, que programe metas a atingir, é necessário crescer de modo significativo o investimento público, administrá-lo com eficácia, banindo desperdícios, e concedendo às autarquias meios que lhes permitam assumir as suas responsabilidades. Há que aproveitar, designadamente para a educação infantil, espaços sociais não utilizados ou que o são apenas de noite, e mobilizar o País numa tarefa prioritária, porque recai no elemento mais preciso de desenvolvimento, o Homem, através do investimento mais reprodutivo, o educacional. É óbvio, que todas as medidas a tomar, têm de respeitar o que é inerente à dignidade do Homem, que, de modo algum, por argumentos financeiros ou outros, se deve subestimar.

O financiamento do ensino particular, não supletivo, que não preencha carências do ensino público, e que se revista de carácter elitista, sendo restrito, no campo factual, a camadas sociais favorecidas, não deve ter apoio financeiro do Estado, além do mais, por competir ao Estado criar «uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que

cubra as necessidades de toda a população» e a protecção ao ensino particular, em prejuízo do ensino público, impedir a extensão e melhoria qualitativa deste.

6. *Estrutura e organização*

6.1 A educação pré-escolar tem em Portugal, diminuta expansão: em 1979-1980 restringe-se a 96,3 milhares de inscitos (cerca de 17,5 % do grupo etário 3-5 anos). Parece ainda de se concentrar nas zonas mais ricas. Assim, as cidades de Lisboa e Porto, com cerca de 11 % da população, reúnem, só por si, 26,3 % dos inscitos, ou seja, um valor 2,4 mais elevado que a média. Em 1975-1976, para uma taxa global de inscitos / mil habitantes de 4,7, o distrito de Lisboa perfaz 8,0 e os de Viana do Castelo e Viseu respectivamente 1,0 e 1,7.

Numa perspectiva comparatista (*Annuaire Statistique*, UNESCO, 1977), em Portugal há, em permilagem pela população, 5 inscitos (índice 100), o que sobe para 27 (540) na Espanha, 32 (640) na Itália, 40 (800) na R. D. A., 50 (1000) na França.

Conhecida a importância de se generalizar a educação infantil, como factor de democratização do ensino, é preocupante a sua reduzida expansão, agravada por se distribuir em prejuízo das zonas mais desfavorecidas.

6.2 O ensino primário que se inicia, em regra aos 6 anos, em 1977-1978, regista 925,9 milhares de inscitos, o que representa 48,6 % do total de inscitos no sistema escolar português, o que só por si contém um índice negativo, por significar diminuta expansão dos outros graus de ensino. Padece, além do mais, de uma tripla discriminação. A carência de instalações provoca a coexistência de quatro regimes de horários — o normal, duplo, triplo e quádruplo, tendo o regime triplo, característico das regiões degradadas e dos subúrbios dos maiores centros urbanos, menor duração e

mais elevado número de alunos/turma. O início da frequência no ensino primário não é o mesmo para todas as crianças, sendo facultado às crianças de 5 anos e 9 meses, quando houver instalações disponíveis (Embora em alguns países o ensino primário se inicie aos 5 anos, cumpre esclarecer que as matérias curriculares para estas idades não têm as características de aprendizagem sistematizada peculiar ao ensino primário, pelo que é distinto marcar o início da escolaridade para os cinco anos e conceder-lhe o carácter próprio do ensino primário. Em Portugal, não é de aceitar o seu início antes dos 6 anos, o que não significa que se discorde alargar a escolaridade através de um processo regressivo). A terceira discriminação resulta de o ensino particular primário em situação vantajosa ao oficial, em regra, propiciar um tempo lectivo mais distribuído, um maior papel de actividades de tempos livres e de preencher, por mais dilatada ocupação das crianças, as necessidades de casais empregados que não dispõem de quem por ela zele, no período do seu labor.

As modificações introduzidas no ensino primário, nos últimos anos, após as inovações introduzidas pelo 25 de Abril têm carácter negativo, que se reflecte nos programas de ensino, na formação de professores, na deterioração do estatuto dos professores,

económico e cívico, na criação do regime de acumulações (que força professores a trabalhar com dois grupos distintos de alunos, um de manhã outro de tarde, o que impede a adequada preparação dos tempos lectivos e favorece a perniciosa redução do tempo de trabalho ao período lectivo), no aumento médio do número de alunos/turma, na diminuição do apoio social escolar. Num país em que as famílias têm de recorrer ao trabalho dos filhos escolares do ensino primário, para se aproximarem do nível mínimo de subsistência, o decréscimo do apoio social é extremamente grave, por incidir em crianças que não dispõem do mínimo necessário nos âmbitos da alimentação, vestuário, habitação e saúde.

O ensino primário, na medida em que é o único extensivo a todas as crianças, devia ser objecto de privilegiada atenção; cumpre-lhe suprir, pela positiva, carências que se vão reflectir negativamente no sucesso escolar e no trânsito a anos mais adiantados.

6.3 Enquanto no ensino primário existem vias discriminadas, com aparência de via única, no ensino preparatório, a rotura é mais aberta.

Em conformidade com os dados disponíveis reportemo-nos ao Continente e aos anos de 1974-1975, 1977-1978 e 1980-1981.

Inscritos, em milhares, no ensino preparatório ()*

	1974-1975	Índice	1977-1978	Índice	1980-1981	Índice
1 — Total	234,3	100	268,9	115	317,8	136
2 — Ens. directo ...	202,1	100	237,1	117	261,3	129
3 — Ens. T. V.	32,2	100	31,8	99	56,5	175
4 — % 3,1	13,7	100	11,8	86	17,8	153

(*) No 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Fontes: E. DA E. Comunicação do MEU aos órgãos de informação.

Enquanto o sistema se democratiza entre 1974-1975 e 1977-1978, em que a percentagem de inscritos no ensino TV declina de 13,7 para 11,7, nos três anos seguintes, a situação modifica-se, subindo a percentagem

de inscritos no ensino TV para 17,8. A partir daí, tem-se incrementado a frequência do ensino TV, designadamente concedendo maior apoio social aos inscritos nesta modalidade do que no ensino directo. Viola-se

assim o princípio da escola única, que repudia formas de diversa dignidade no ensino obrigatório, e, em prejuízo das regiões mais desfavorecidas, incrementa-se o ensino de menor dignidade que dificulta o sucesso na continuação de estudos e para um grupo etário em que ensino TV, como base, é inadequado. Em 1980-1981, enquanto, para uma média global de 17,8 %, o distrito de Lisboa soma no ensino TV 4,0 %, o de Viana de Castelo perfaz 41,6 %, o de Braga, 32,1 % e o de Viseu, 31,3 %.

6.4.1 Ao ensino preparatório, segue-se o ensino secundário.

Neste, o ensino unificado, que, em 1980-1981, soma 305,6 milhares de inscritos no Continente, compreende os 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade. Os cursos complementares, abrangem o 10.º e 11.º anos de escolaridade, integrando componentes de formação geral, específica e vocacional, reunindo 120,0 milhares de inscritos, e o 12.º anos, com duas vias, a de ensino e a profissional soma 41,5 milhares de inscritos, em que a via profissional junta apenas 2,3, isto é, 5,5 % dos inscritos.

Paralelos ao ensino secundário complementar, há cursos de índole profissional de irrisória expansão. Em 1977-1978, para o país no seu conjunto, somam 8,1 milhares de inscritos no ensino secundário, ou 3,6 % se se excluiu o ensino unificado.

6.4.2 O actual ensino unificado viola os requisitos contidos na Circular n.º 3/75 não facultando aos alunos «a aquisição de capacidades mínimas no domínio profissional e a ampla vivência dos ambientes de trabalho» nem a «contínua descoberta de que a prática e a teoria são duas faces da actividade humana», o que explica, em parte, o seu rotundo fracasso. Não o da concepção inicial, mas o critério de aplicação que surge com o I Governo Constitucional. Assim não se estranha que entre 1975-1976 e 1977-1978, a taxa de aproveitamento no ensino unificado se tenha degradado de 83,2 % para 63,2 %, declinando do índice 100 para 76.

Quando a nós, a designação de ensino unificado é errónea, porque o conceito não se reporta apenas a ser uma via única, abarca também uma componente imprescindível que associa a prática e a teoria, e reciprocamente. O que hoje existe, é um ensino licealizado, e que por isto mesmo, não considera a natureza de mais vastas camadas sociais que a ele têm acesso.

6.4.3 O ensino complementar não assegura «uma formação vocacional na área específica escolhida, de forma a facilitar a inserção imediata na vida activa» nem reforça «o processo de escolha das vias, escolares ou profissionais, que se coadunem com interesses e aptidões dos alunos e com as necessidades sociais». Deste modo, verifica-se aqui também discrepância entre o teor dos diplomas que o regulam e a prática que lhe responde.

6.4.4 O 12.º ano, que sucede ao ano propedêutico, com um horário semanal de 12 horas, mais não é, em termos práticos, do que um meio de afunilamento no acesso ao ensino superior. Apesar de um *numerus clausus* excessivamente estreito, a via de estudos reúne 94,5 % dos inscritos, o que implica que dos 37,9 milhares de candidatos existentes em 1981-1982, na melhor das hipóteses, só continuem estudos superiores 14,8, isto é, 39,1 %. À partida, independentemente do aproveitamento escolar atingido, excluem-se 60 % dos inscritos, o que dispensa comentários.

A via profissionalizante constitui um logro ainda mais saliente, e daí o seu carácter repulsivo, por não se garantir aos diplomados qualquer das três saídas prometidas: ingresso de estágios para obtenção da carteira profissional, acessos aos Institutos Politécnicos e à Universidade, em condições a definir. A situação é tanto mais incongruente, quando existe grande falta de quadros intermédios e superiores na vida activa.

6.5.1 Apesar de consignada na lei há 147 anos, o princípio da obrigatoriedade escolar nunca esteve próximo de se atingir, em

Portugal, o que resultará, além das carências do sistema escolar em si, de falta de condições externas, sociais, que facilitem e possibilitem a frequência escolar. Segundo o *Annuaire International de L'Éducation* — 1980, dos países europeus aí consignados, Portugal, com 6 anos de obrigatoriedade escolar encontra-se no escalão europeu mais baixo, enquanto vários países perfazem os dez anos e o Reino Unido, onze anos. A situação só se ultrapassa por medidas escolares-racionalização da rede (que implica no ensino pós-primário, a sua difusão, e, naquele, em alguns casos uma concentração que não dificulte o acesso à escola), apoio social, reestruturação do ensino — e por outras de natureza social, que libertem da necessidade de exercerem actividades profissionais dezenas de milhares de crianças com doze ou menos anos de idade. Também é necessário que o projecto político do poder instituído esteja de facto interessado na promoção global do Povo e não em garantir, ao serviço de uma minoria, diminuta remuneração da mão-de-obra, através da débil preparação escolar. Tanto numa economia capitalista como socialista, a aplicação generalizada de tecnologias evoluídas e a celeridade das transformações requerem o prolongamento da obrigatoriedade escolar a um mínimo de 8,9 anos. O pensar-se diferentemente é pressupor um nível retardado de desenvolvimento, e fazendo assentar a economia na barateza de uma mão-de-obra pouco qualificada.

Em Portugal, no Continente entre os que concluem o ensino primário, 12,3% não prosseguem estudos, e não estudam até ao fim do 6.º ano de escolaridade, cerca de 20%.

Se importa alargar a duração da obrigatoriedade escolar, não interessa menos que o período de seis anos existente, se venha a cumprir, através de uma só via, sem discriminações escolares e sociais, e que se proceda à melhoria para todas as qualidades de ensino.

6.5.2 Apesar do combate ao analfabetismo não se inserir no ensino formal, escolar, a sua omissão obscureceria profundamente o quadro que desenhámos. Reportando-nos a um conceito ultrapassado de alfabetização literal, que se reporta à mera aprendizagem do ler, escrever e contar, no Continente, entre os maiores de 15 anos (1979), há 1789,4 milhares de analfabetos, o que representa 23%; a estes, juntam-se 8%, que não possuem qualquer exame, nem o da antiga 3.ª classe de instrução primária. O número de mulheres analfabetas ultrapassa nitidamente o de homens — 1151,3 milhares contra 638,1, e a taxa de analfabetismo que é de 13 no grande Porto e 14 na Grande Lisboa, perfaz 31% no Interior Sul e 37% no Algarve.

Em 1975, a taxa de analfabetismo literal não excede 2% nos países europeus desenvolvidos, é de 13% em Espanha, de 4% em Cuba, de 6% na Argentina e de 18% na Venezuela.

No ano de 1980-1981, com resultados de que o ministro respectivo ao tempo se congratulou, alfabetizaram-se 19,1 milhares de adultos, 1,07% do total de analfabetos literais!

O analfabetismo é um índice irrefutável de subdesenvolvimento global, que por isso mesmo urge ultrapassar, com total respeito pela dignidade dos analfabetos, e superando os estritos limites do ler, escrever e contar.

6.6 *O ensino especial.* Segundo A. M. Bénard da Costa (*Sistema de Ensino em Portugal*, F. C. J., 1981), entre as crianças de 0-16 anos, em Portugal, necessitam cuidados educativos especiais 617,5 mil, 20,0%, com carácter esporádico e 494,0 mil, 16,0%, com carácter prolongado a grande maioria destas crianças deve beneficiar da frequência de estabelecimentos de ensino regular. Em 1978-1979, foram objecto do ensino especial, apenas 1118 alunos, no Continente, dos quais 451 (40,3%) em Lisboa e 248 (22,2%) no Porto.

As péssimas condições de funcionamento do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, a quem cabe a preparação de educadores para este ensino, o estatuto desfavorecido dos professores de educação especial, a débil expansão deste ensino e do apelo a alunos com dificuldades, faz com que apesar da existência de quadros qualificados, a educação especial não disfruta o papel mínimo do que lhe cabe exercer.

6.7 O ensino artístico (cinema, música e dança) em 1977-1978, entre 1905 milhares de inscritos no sistema escolar funda apenas 5,0 inscritos, ou seja, 0,3 % do total. Estende-se apenas a 8 distritos, havendo na Região Autónoma dos Açores 0,16 milhares de inscritos. Lisboa, por si, perfaz 1,6 milhares de inscritos, 31,7 % do total. As *E. da E.* não registam dados sobre a região Autónoma da Madeira. A diminuta expansão deste ensino é peculiar a países em desenvolvimento que, por o serem, não valorizam suficientemente a criação artística e o seu papel na ocupação dos tempos livres.

6.8 O ensino da religião com 272 inscritos, inclui-se a R. A. da Madeira, é o de mais fraca expressão quantitativa.

6.9 O ensino superior reúne em 1977-1978 em Portugal 82,0 milhares de inscritos, dos quais 0,37 nos Açores.

Portugal possui uma percentagem de inscritos no ensino superior, relativamente à população, de 84 (ind. 100). Em quatro países do Mediterrâneo europeu os índices são de 145 (Grécia), 179 (Espanha), 207 (Itália) e 218 (Jugoslávia), subindo 233 (França), 249 (Holanda) e 274 (RDA). A situação agrava-se por, apesar do acréscimo da população, os inscritos terem declinado, a partir de 1976-1977, em que atingem 86,2 milhares, para 82,0 no ano imediato e para 79,6 em 1978-1979, o que representa a descida do índice 100 para 92.

A diminuição da frequência do ensino superior, ou a sua estagnação, se por um lado reflecte carências de planeamento, por ou-

tro, significa, que o projecto global não considera, no âmbito prioritário do ensino, o desenvolvimento do País, a valorização dos meios humanos, o incremento tecnológico, nem o desejável propósito de fornecer quadros qualificados aos países de língua portuguesa, recém-saídos do período colonial.

Não é o momento de desenvolver a inadequação do ensino superior português a um projecto global de desenvolvimento, a sua falta de inserção num projecto global de desenvolvimento, a sua falta de inserção no meio extra-escolar, e o reforço do seu elitismo, em conflito com os preceitos constitucionais. Quanto ao primeiro aspecto, apesar da diversificação que se tem acentuado, quer pela estrutura dos cursos, quer pela ausência de outros cursos, não se encontra resposta para a formação de quadros que preenchem múltiplas áreas. Quanto ao segundo, as Faculdades de Letras que em 1977-1978 reúnem 19,3 % dos inscritos no ensino superior, e havendo graves carências de professores qualificados, abdicam, na quase totalidade, da função que em primeiro lugar exercem, a de formar professores. Quanto ao terceiro aspecto, a institucionalização do 12.º ano e o seu irregular funcionamento, em prejuízo daqueles que não podem recorrer, por falta de meios financeiros, ao apoio extra-escolar, e o incremento do ensino universitário particular, extremamente dispendioso, opõem-se ao acesso à Universidade «dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras». Os alunos das Universidades particulares estão libertos do apertado «número clausus», que vigora para as Universidades estatais, o que contraria a igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior.

Em 1977-1978, em 82,0 milhares de inscritos no ensino superior, o universitário reúne 64,2 (78,3 %) e o restante, 17,8 %. Aquele é todo oficial, exceptuando 0,56 milhares de inscritos na Universidade Católica (a Universidade Livre foi criada em 1980). Os restantes 4,6 milhares de inscritos não se in-

cluem no ensino particular. Os cursos superiores têm duração vária e conferem graus diversos.

6.10 Nas *Estatísticas da Educação*, respeitantes a 1977-1978 os cursos de formação de professores, que se podem designar de ensino normal, distribuem-se pelo Ensino Médio, que reúne 1633 inscritos no magistério infantil e 487 conclusões, e no ensino primário 6495 milhares de inscritos e 3008 conclusões. Em cursos de pós-graduação e especialização, os primeiros incluem os magistérios dos ensinos básico preparatório (1467 inscritos e 1445 conclusões) e secundário (1434 inscritos e 1388 conclusões). A especialização de professores de crianças inadaptadas restringe-se a 55 inscritos, sem conclusões. Ao todo, o ensino normal perfaz 11 084 inscritos e 6328 conclusões, o que é incompatível com

a expansão da educação infantil e especial, a supressão do regime de acumulações no ensino primário e o exercício do professorado preparatório e secundário por pessoal qualificado. Se se optar pelo exercício da docência por elementos devidamente qualificados, há que incrementar de modo notório a preparação de professores, para níveis nunca atingidos, entre nós.

Em 1980-1981, inicia-se um novo regime de formação de professores nos ensinos preparatório e secundário, o de formação em exercício que se adequa ao facto de 50% dos professores entre o 5.º e 12.º anos de escolaridade, não terem habilitação para a docência.

6.11 Uma das características de subdesenvolvimento do sistema escolar português detecta-se no quadro seguinte:

Distribuição Percentual de Inscritos no Sistema Escolar por Graus de Ensino

Países	Pré-escolar	1.º Grau	2.º Grau	3.º Grau
Espanha (1976)	11,2	42,4	39,6	6,8
França (1976)	19,8	34,7	37,6	7,9
Grécia (1977)	6,3	50,2	37,2	6,3
Holanda (1977)	13,0	40,0	38,0	8,9
Itália (1977)	14,3	36,6	40,9	8,3
Portugal (1976)	3,3	65,1	26,4	5,2

Fonte: *Annuaire Statistique*, UNESCO — 1978-1979.

É negativa uma grande percentagem de inscritos no 1.º grau, que contém a instrução primária, e um ou dois anos do ensino subsequente, e, Portugal aí tem a percentagem mais elevada (65,1), o que se repercute negativamente nos outros sectores, em que Portugal ocupa sempre o último lugar. A situação mais desfavorecida depara-se na educação pré-escolar, em que os restantes países, excepto a Grécia, apresentam um valor mais que triplo, atingindo a França o sêxtuplo. Desde que se aceite, e não se vislumbra ser possível outra posição, que Portugal aumente a taxa de escolarização, quanto menor for o valor percentual ocupado pelo

ensino primário, maior será o incremento da educação pré-escolar e dos outros graus de ensino.

Em 1977-1978, a taxa de escolarização portuguesa, i. e. o número de inscritos por 100 habitantes, cifra-se em 19,5, quando em 1974 é de 21,7 em Espanha e de 25,0 na França. Na URSS, (*Finalités de l'Éducation*, UNESCO, 1981) excede um terço da população. Uma previsão de uma taxa de 25, a atingida pela França em 1974, faria com que em 1985 estivessem inscritos no sistema escolar português 2566 milhares de inscritos, mais 660 mil do que os registados em 1977-1978. Em termos genéricos, tanto quanto

sabemos, o problema não tem sido quantificado pelas entidades oficiais e pouco ou nada se tem procurado fazer para o efectivar, no duplo âmbito dos meios físicos e humanos. A débil taxa de escolarização determina a fraca expansão da educação infantil e que, em 1977-1978, aos 10 anos de idade estejam inscritos no sistema escolar 170,3 milhares, aos 12 anos, 147,2 (86,4 % dos inscritos aos 10 anos) e aos 14 anos, idade que devia ser abrangida numa obrigatoriedade escolar de 9 anos, apenas 95,3 (56,0 %). Aos 15 anos, limita-se mais, a 78,2 (45,9 %).

6.12 Uma outra característica do sistema escolar é a das desigualdades regionais. Re-caindo nos pontos extremos, em 1977-1978, na educação infantil e no ensino superior, a cidade de Lisboa absorve respectivamente 17,1 % e 56,2 % dos inscritos enquanto na educação infantil os distritos de Bragança, Vila Real, Beja, Portalegre e Viana do Castelo, variam entre 582 e 923. Nestes distritos, exceptuando Vila Real, e nos de Faro, Guarda, Leiria, Viseu não há ensino superior. Esta desigualdade regional abarca também a distribuição de professores. Em 1979-1980, para uma média global de 48,1 % de professores com habilitação profissional, o distrito de Lisboa atinge 54,9 % e o de Beja, apenas 22,5 %.

Em 1978-1981, o distrito de Lisboa tem, entre os alunos inscritos no ensino preparatório 4,0 % no ensino TV e o de Viana do Castelo, 41,6 %.

6.13 Um sistema de ensino não democrático, como o português, apresenta diminuta taxa de aproveitamento escolar, que, entre outros factores é altamente condicionada por causas sociais. Reportamo-nos a 1977-1978, por falta de dados estatísticos mais recentes.

A taxa de insucesso é de 18,7 no ensino primário, de 28,8 nos 5.º e 6.º anos, de 38,9 no secundário e de 55,3 no ano propedêutico. (Esclarece-se que determinamos a taxa de insucesso no ensino primário, a partir dos inscritos pela segunda ou mais vezes nas duas

fases do ensino primário, que não transitam à 2.ª fase ou não concluem a 2.ª fase). Em 1733,6 milhares de inscritos, entre o 5.º ano e o 12.º ano, então propedêutico, não tem aproveitamento 462,2 ou seja, 26,7 %.

No ensino superior, de que só se dispõem dados sobre inscritos e conclusões, a taxa do insucesso ultrapassará a média.

Uma elevada taxa de insucesso significa que só fisicamente o sistema escolar é aberto aos que nele se inscrevem, por haver meios institucionais de repulsa, que faz com que o sistema reproduza a realidade social, em vez de facilitar a promoção generalizada dos filhos das classes trabalhadoras.

É de sublinhar que quanto mais se caminha na sucessão de estudos, maior é a taxa de insucesso, que mantém uma razão aritmética de 10 entre os ensinos primários e preparatório e entre este e o secundário, para subir para a razão 15 entre este e o propedêutico, a que não é estranho o dificultar o acesso ao ensino superior, cujo elitismo se defende, em termos práticos. Para o efeito, recorre-se a um *numerus clausus* em que (apesar da diminuta taxa de frequência no ensino superior) entre 1978-1979 e 1981-1982 sobe apenas de 14,6 %, igualmente distribuído pelos ensinos universitários e não universitário. Entre 1977-1978 e 1981-1982, a frequência do ano de acesso ao ensino superior, aumenta de 27,5 para 39,2 milhares, ou seja, 42,5 %, o que significa o acréscimo constante de exclusão de continuar estudos superiores.

O problema do insucesso escolar tem sido silenciado pelo MEU, o que se explica por revelar em que medida o sistema é discriminativo e um elemento de reforço da selectividade social. O sistema escolar que a nível, pelo menos, da obrigatoriedade escolar devia visar o aproveitamento pleno, comporta a penalização generalizada. Basta dizer que entre 286,0 milhares de inscritos que entraram na então 1.ª classe em 1969-1970, apenas 39,1 (13,5 %) obtiveram aprovação final em 1977-1978 no 9.º ano (Luísa Cortesão e

Maria Arminda Torres, *Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar*, 1981).

É óbvio, que ao defendermos a generalização do sucesso escolar não preconizamos qualquer medida de carácter administrativo que não reforce, institucionalmente, a qualidade de ensino. Apontamos ainda que num país, como Portugal, em que as despesas com o ensino são insuficientes, e em que falham meios físicos e humanos, o acréscimo global de sucesso abrevia a duração da frequência escolar, o que significa um automático acréscimo de instalações e professores, a utilizar na subida da taxa de frequência.

6.14 O ensino particular reveste vários aspectos divergentes. Há-o lucrativista e elitista, supletivo do ensino público e preenchendo carências deste, e o não lucrativista, que não exclui as camadas sociais desfavorecidas. Num país como Portugal, em que a taxa de escolarização é diminuta, e em que, em certas modalidades, designadamente a educação infantil, a taxa é menor ainda, o ensino particular tem desempenhado um papel social, que cumpre acentuar. Porém, não é de esquecer, que também, em muitos casos, se abre só a grupos sociais restritos e privilegiados, o que reforça a antidemocraticidade do sistema. Deste modo, o ensino particular não deve ser encarado com linearidade.

Em 1977-1978, a média global de inscritos no ensino particular é de 10,0 %, perfazendo 19,1 % e 24,0 % no distrito e cidade de Lisboa, e 3,8 % e 4,3 % nos de Bragança e Viana de Castelo. Daqui, indicia-se, pela concentração do ensino particular em zonas mais ricas, o seu duplo cunho lucrativista e elitista.

A maior expansão do ensino público e a redução do ensino particular concilia-se com o acréscimo global da escolaridade. Entre 1970-1971 e 1977-1978, a taxa de escolarização aumenta de 17,4 para 19,5, enquanto o ensino particular que ocupava 17,4 % do total de inscritos diminui para 10,0 %. Em Portugal, o incremento acentuado da taxa

de escolarização só é viável por um acréscimo maior ainda do ensino público.

Há quem defenda o financiamento público a todo o ensino particular alegando que, só assim se garante a execução do princípio da liberdade de aprender. O argumento não tem em conta a realidade portuguesa. Atentemos no ensino primário, o único extensivo a toda a população. Em 1977-1978, o ensino particular absorve 6,2 % dos inscritos, percentagem que sobe para 20,0 e 30,8 no distrito e cidade de Lisboa, declinando para 1,5 e 0,6 nos distritos de Bragança e Guarda. Se se entendesse alargar a opção ensino público/ensino particular, porque restringi-la só a áreas mais desenvolvidas? — o esforço financeiro que seria necessário efectivar não a tornará viável. Deste modo, porque a pretensa liberdade de aprender não seria global, mas restrita, estaria em conflito com os princípios que enuncia. Com as profundas desigualdades sociais existentes, o financiamento público deve recair apenas no ensino oficial e no particular não elitista, supletivo daquele.

Em Itália, apesar do domínio dos governos democrático-cristãos a partir da queda do fascismo, a Constituição não autoriza o financiamento directo do ensino particular (*Le Financement de L'Enseignement Primaire et les Objectifs Fondamentaux de L'École*, OCDE, 1979). Ao propugnar-se o financiamento de todo o ensino particular, em nome duma mítica liberdade de aprender, não se está a fazer mais do que a reforçar o elitismo do sistema escolar e a combater a sua democraticidade. Este apoio contraria o n.º 1 do art. 75.º da Constituição («O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos que cubra as necessidades de toda a população»). A prática desta disposição implicaria a cessação de todos os subsídios oficiais ao ensino particular.

O apoio ao ensino particular superior, não supletivo, atendendo a que os estratos sociais que o frequentam têm mais estreita base social que a do ensino público, contra-

ria disposições constitucionais que preconizam o direito à igualdade de oportunidades e que o acesso às Universidades favoreça a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras.

Importa sublinhar também que, enquanto o ensino público garante a liberdade de ensinar, não seleccionando os docentes por critérios de índole política e religiosa, na maioria dos estabelecimentos particulares elitistas, mais preocupados com a inculcação político-religiosa, assim não sucede, violando um preceito constitucional.

7. *Programas de ensino*

Os objectivos explícitos dos programas de ensino não são realizáveis, sempre que não haja condições para o efeito. Deste modo o verdadeiro conteúdo dos programas de ensino tem que transpor os meros enunciados e situar-se também no campo da prática. Em globo, para além dos seus dizeres, os programas de ensino em vigor comprazem-se mais com a pedagogia tradicional, transmissora de saberes ou pretensos saberes do que com uma pedagogia renovada. Predomina neles o cunho intelectualista, que exclui uma formação integral, associado ao enciclopedismo, que introduz um conjunto de matérias que excede a possibilidade de domínio, em termos de plena aprendizagem e de uma aquisição paulatina e estruturada. Após o 25 de Abril procurou-se, de imediato, «Desfascizar dos alicerces ao telhado a escola» (V. Magalhães Godinho, *A Educação num Portugal em Mudança*) o que determinou que, logo em Outubro de 1974, entrassem em vigor novos programas de ensino. Como a inculcação ideológica é inerente aos programas de ensino, parece-nos que nem doutro modo poderia suceder. A dependência dos conteúdos de ensino de factores políticos, que é inevitável, não se pode considerar linearmente. E situações houve de sistema político em crise, em que se registam conteúdos programáticos em conflito com o

sistema político global, como aconteceu com uma realização válida, de cunho democrático, a dos programas dos 3.º ao 5.º anos experimentais, postos em execução a partir de 1972-1973, e que despertaram fortes ataques dos sectores tradicionais do regime. Entre 1974 e 1976, a orientação dos programas escolares e dos currículos reflectiu o propósito duma transformação profunda, prospectiva e democrática da escola e da sociedade, que começa a ser contrariada a partir de 1976-1977, e que sofre acentuado recuo, para um ensino próximo do que vigorava antes de Abril, de modo mais nítido após o VII Governo. Podiam-se enumerar vários exemplos, designadamente a exclusão do ensino secundário, a partir de 1980-1981 de autores como Alves Redol, Romeu Correia, Manuel da Fonseca, Mário Dionísio e Soeiro Pereira Gomes. Mas, atentemos no ensino primário, que é o único grau de ensino que envolve todos os Portugueses, e, por isso mesmo, o de maior representação numérica.

Ao programa «desfascizado», de 1974, segue-se, em 1975-1976, um outro, elaborado por vasta, aberta e pluralista equipa, que entre os objectivos da acção pedagógica, considera, além do mais, o respeito da pessoa, a formação de homens livres «capazes de se comprometer conscientemente em tarefas de emancipação individual e colectiva» e o «desenvolvimento harmonioso de todos os factores, que intervêm na construção da personalidade». Instituiu-se o regime de fases de escolaridade, extinguindo o de classes. O programa acompanhou-se da melhoria significativa do estatuto do professor, da institucionalização da gestão democrática, da renovação profunda da formação inicial e do alargamento da formação contínua a todos os professores. Embora a sua vigência fosse em princípio de três anos, veio a perdurar mais dois, por três razões: falta de alternativa, adesão do professorado e porque a sua prática, na íntegra, se ter deteriorado a partir de 1976-1977. Entretanto, uma equipa menos aberta, mas com elementos qualificados, elabora novos programas,

em que se institucionaliza a fase única, mas com pontos de ruptura com o programa anterior, que vem a ser aprovado pelo VI Governo, em Outubro de 1979.

Uma equipa estreita, apressadamente, em total corte com os programas de 1975, redige o programa que entrou em vigor em 1980-1981, tendendo para o sistema de classes, com grosseiros erros científicos, condutores para o ensino tradicional e o insucesso escolar, tradicionalismo que não seria aceite no tempo do ministro Veiga Simão.

Contrariamente aos preceitos constitucionais, preconizam «um código de conduta, baseados em atitudes cívicas, morais e *religiosas*» (o itálico é nosso).

Se a nível de programas há um recuo, ele será menos acentuado no âmbito da prática, porque muitos professores não abdicam, em condições desfavoráveis, de seguir o espírito dos programas de 1975.

O que acontece no ensino primário, sucede no preparatório e secundário, em que programas regressivos, despertam uma prática de *são*, entendemos nós, conflito. Por isto, registamos que nos programas de ensino, além dos vícios iniciais, do empirismo com que se elaboram, de não responderem à inovação científica e à formação integral, à formação de agentes de transformação e não de pacientes, se verifica também numa situação de crise, situação que se acentua por, nem eles, nem as instalações e meios didácticos, permitirem a prática de um ensino prospectivo, democrático e renovado, que professores, para além das suas opções ideológicas, e alguns em contradição com elas, porfiam em realizar.

É tempo de os programas de ensino se inserirem em estudos de base científica, tanto no que respeita aos alunos a quem se dirigem como no que se reporta ao desenvolvimento das matérias. Adverte-se que esta tarefa não decorre no âmbito meramente tecnocrático, por depender do fim a que se propõem: o de reforçar ou contrariar a democraticidade, de momento débil, do sistema escolar.

8. Formação de professores

O problema da formação de professores desdobra-se em duas ópticas: a quantitativa e a qualitativa.

8.1 Centremo-nos na primeira. Se partirmos do pressuposto, de que a função de professor é extremamente complexa e que, conseqüentemente, exige uma preparação inicial vasta adequada, regista-se em Portugal, apesar do reduzido número de inscritos no sistema escolar, grande carência de professores.

Em 1979-1980, os inscritos na educação pré-escolar reúnem apenas 17,5 % do grupo etário 3-5 anos, ou seja, 96,3 milhares. Se se projectasse, o que nos não libertaria de imediato da cauda dos países europeus, que até 1985-1986, se deviam registar 250,0 mil inscritos e que a relação educador/crianças é de 1/20 seria necessário, no mínimo cerca de 7,5 milhares de educadores. Em 1977-1978, diplomaram-se 0,48 milhares.

No ensino primário, centenas de professores são forçados a um regime de acumulação, em que preenchem dois horários lectivos, o que conduz à impossibilidade de preparar devidamente as actividades escolares e à inconveniente redução da actividade profissional ao tempo lectivo.

Entretanto, o *numero clausus* nos magistérios infantil e primário é apertado, e o I Governo entendeu encerrar cursos de formação de educadores em escolas do magistério, decidindo-se, posteriormente, nalgumas a impedir a preparação para o magistério primário. Em termos práticos, o MEU dificulta a formação de educadores e de professores de ensino primário que respondam à expansão da educação infantil e à melhoria do ensino primário.

Em 1980-1981, no ensino oficial e no Continente, em 21,8 milhares de professores do ensino preparatório estão profissionalizados 10,1, ou seja, 46,6 %. No ensino secundário, em 27,7 estão profissionalizados 14,1 isto é, 50,8 %. Para o conjunto dos dois ensinos,

em 49,5 milhares de professores estão profissionalizados 24,2, ou seja, 49,1 %. Quer dizer, sem contar com o ensino particular, falta profissionalizar 25,3 milhares de professores, número que será largamente excedido, com o cumprimento da escolaridade obrigatória de 6 anos e com a sua extensão a 9 anos, para além das aposentações, óbitos e abandonos de uma profissão com um estatuto que se tem degradado. Perante essa grave carência de professores, o VI Governo determinou a formação de professores em exercício, o que revelou espírito pragmático, associado à definição de um projecto válido. Entretanto, no momento em que escrevemos (Junho de 1982) está determinada a diminuição do número de formandos, o que vem provocar o aumento do número de professores sem formação profissional e o recurso a pessoal não habilitado. Pode assim inflectir-se um movimento positivo para a qualidade de ensino, que fez com que, entre 1973-1974 e 1980-1981, percentagens de professores preparados, ou tidos como tal, para o exercício dos magistérios preparatório e secundário, tivesse aumentado de 23,4 % para 49,1 % do índice 100 para 210.

A alegação de que faltam professores habilitados para preparar formandos não colhe, muito menos porque os respectivos serviços não desenvolvem o esforço que em princípio estaria ao seu alcance para atingir este desiderato. Ademais os professores recusados não são impedidos de exercer a docência, e a formação, ainda que insuficiente, não é pior do que a sua ausência.

8.2 A desfascização dos programas de ensino, em 1974, acompanhou-se necessariamente da desfascização da formação de professores.

A título de exemplo regista-se, que apesar das profundas transformações verificadas no mundo, os programas do magistério primário permanecem imutáveis entre 1973 e 1974, consignando que se não deve dar «guarda a qualquer discussão acerca dos fins últimos

que intenta o processo de formação dos seres humanos na fase do crescimento», porque falta aos alunos preparação cultural e «o nosso país não se encontrar em estado crítico de indecisão acerca dos conceitos de vida e de fins da sociedade». Deste modo, houve necessidade de reestruturar desde logo, a partir de Outubro de 1974, a preparação inicial dos professores, estudando-se ao longo de 1974-1975 uma mais profunda que se inicia em 1975-1976, integrando num novo perfil do professor, culto, consciente e interventor na sociedade. O curso prolonga-se de dois para três anos, ao mesmo tempo que, quando possível, a preparação de entrada se alargaria dois anos. Introduzem-se novas cadeiras, designadamente as de Noções de Linguística e a de Sociologia, as actividades de contacto que levavam os alunos a conhecer a realidade social dos meios onde exerceriam a docência, associava-se a formação teórica e prática, e, num projecto integrado, a formação científica e pedagógica. A partir do Ministério Cardia, as escolas do magistério perdem a sua dinâmica, encerram-se as actividades de contacto, extingue-se a disciplina de Sociologia, e centram-se num projecto passadista, extraindo as inovações profundas introduzidas em 1975-1976. Perdendo grande parte da sua dinâmica, vão estiolando, embora com certo aparato inovador e com intervenções positivas de alguns dos seus professores, à espera de novo sopro renovador.

No ensino preparatório e secundário introduz-se a partir de 1980-1981 um projecto válido, o de formação em exercício, que o Ministério Victor Crespo intentou subverter. Não saiu a tempo legislação que permitisse executar o diploma inicial, não se criaram estruturas imprescindíveis aí preconizadas, não se apoiaram devidamente formadores e formandos, permaneceram nas direcções-gerais pedagógicas, incapazes, atribuições que deviam caber a entidade diversa. Formularam-se, tardiamente, normas de avaliação com critérios antagónicos, sendo a se-

gunda e última oposta à avaliação já determinada e contrária ao diploma que instituiu a formação em exercício. Formação que, além do mais, pressupõe o reforço da gestão democrática das escolas e a dinamização global do estabelecimento escolar.

É de todos sabido que a formação de professores deve considerar a dinâmica da transformação dos saberes, no duplo âmbito da formação chamada científica e da formação psicopedagógica, as inovações da tecnologia educativa, a evolução da sociedade, donde se depreende que a formação contínua de professores é imprescindível. Neste âmbito, após uma dinâmica que nos dois primeiros anos da Revolução envolveu todos os professores do ensino primário, a situação tem-se deteriorado, o que se estende aos ensinos preparatório e secundário. Para isto, além da falta de dinâmica das direcções responsáveis, contribui uma acentuada degradação do estatuto económico do professor, que tem de se reflectir na qualidade de ensino.

A formação de professores impõe uma articulação entre as matérias de aprendizagem e as habilitações científicas e pedagógicas a adquirir nos cursos superiores, o que implica uma análise global, totalizadora, do sistema escolar. A não ser assim, persiste o erro do divórcio entre cursos que de facto são de formação de professores, sem o assumirem, e que se introduzam nos currículos do ensino secundário disciplinas para cuja docência se requer habilitação não ministrada em qualquer estabelecimento. Eis mais um facto revelador do divórcio entre o ensino e o preenchimento das necessidades sociais.

Em termos globais, a formação de professores que deveria ser objecto de referência mais desenvolvida, e estender-se ao ensino superior, tem um carácter prioritário. Temos como certa a afirmação de que a qualidade da docência e as condições propiciadas aos que a exercem constituem um indicativo seguro do caminho para a democra-

tização do sistema escolar ou para o reforço da selectividade social. A efectivar-se a primeira alternativa, tem de acrescer a qualificação dos professores através de uma formação inicial sintónica com intentos democráticos e, por isto mesmo, de qualidade, e incentivar-se a formação contínua, que situe o professor em permanente aprendizagem, que o aproxime dos alunos.

9. A redacção deste artigo comporta dificuldades, que vão da amplitude do tema e da falta de dados a falhas atribuíveis ao autor.

Estamos cientes de que procedemos a uma análise objectiva, que visa o conhecimento da realidade numa perspectiva de uma escola democrática, que só é viável através da convergente democratização social e a expansão qualitativa e quantitativa do sistema. Esta posição entra em conflito com quem estiver interessado numa democracia formal e no reforço da selectividade social pelo sistema escolar. A componente política da nossa posição, embora diversa, não é mais marcada do que a daqueles que a refutem, mesmo que aleguem isenção tecnocrática.

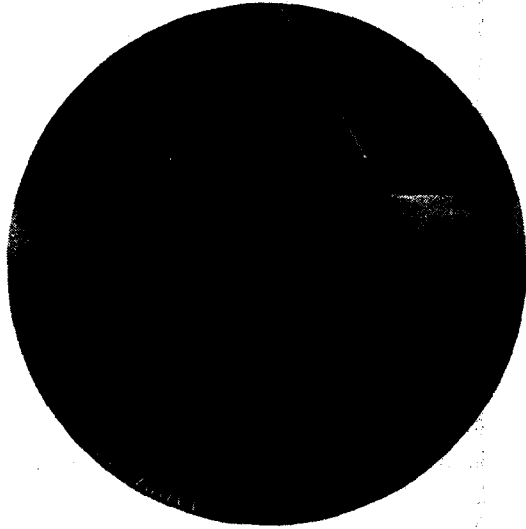
Também entendemos que o sistema escolar português se deve adaptar a uma realidade e cultura específicas, no sentido de as transformar. Parece-nos inconciliável com a reprodução de qualquer modelo estrangeiro, que será válido, quando o for, para o país de origem. Julgamos não recair no chauvinismo, porque advogamos o conhecimento crítico do que sucede noutros países e culturas, e daí extrair, quando for caso disso, estímulo à nossa acção. Uma marca positiva da cultura portuguesa é a integração de valores estranhos e a apetência à universalidade.

Finalmente, acentuamos que há em Portugal uma teoria pedagógica rica e prospectiva, que quase meio século de obscurantismo não conseguiu aniquilar. No estudo dos nossos autores encontraríamos resposta para muita das nossas questões, a desenvolver e a actualizar.

MEDALHA COMEMORATIVA DO XX ANIVERSÁRIO DO INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Autor da escultura: Prof. José Cândido

DIMENSÕES: 80 mm
PREÇOS: 600\$00/700\$00 (incluindo portes)



TIRAGEM EM BRONZE, NUMERADA E LIMITADA A 1000 EXEMPLARES

Recortar pelo picotado

PEDIDOS A: **INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA**
Avenida Marquês de Tomar, 33, 4.º Esq. — 1000 LISBOA

Queiram enviar-me estojo(s) com a Medalha Comemorativa do 20.º aniversário do **ISPA** da autoria do **Prof. José Cândido**.

- Por cheque n.º do Banco
- Por vale de correio n.º

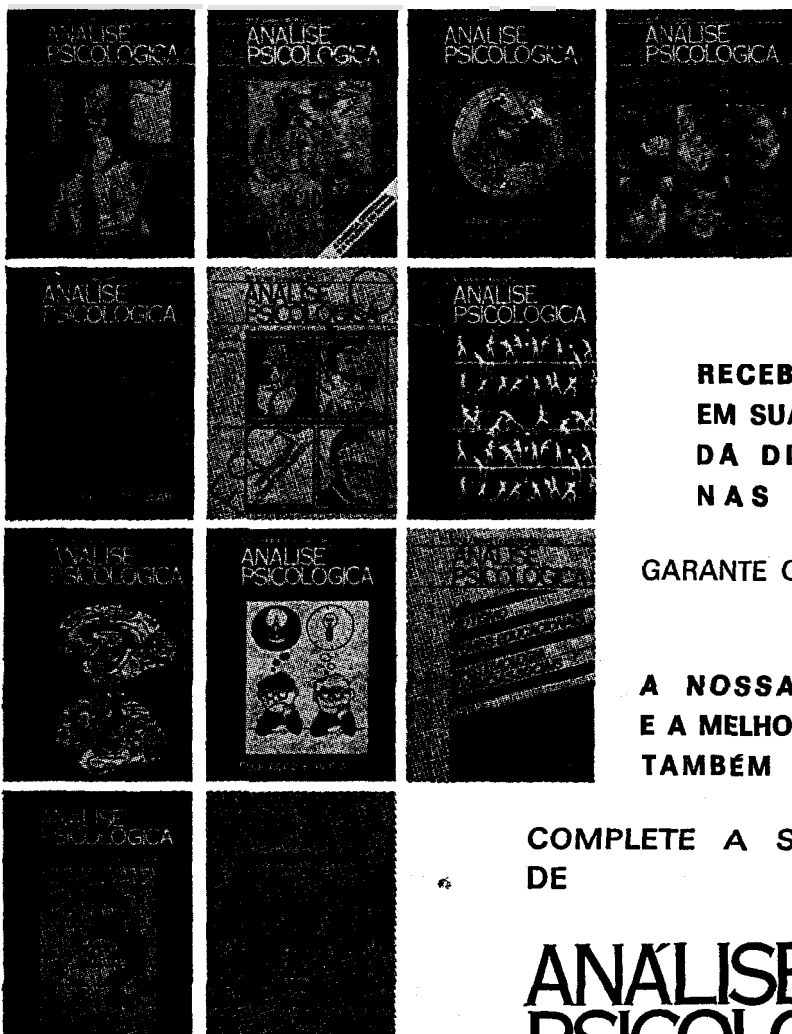
Nome

Morada Localidade

Data/...../.....

(Assinatura)

Não serão satisfeitos pedidos à cobrança e pedidos que não tragam a indicação correcta e completa do endereço.



Assinaturas:

Normal:
750\$00

Instituições:
1500\$00

(Menos 25% em
cada número)

**RECEBA A REVISTA
EM SUA CASA ANTES
DA DISTRIBUIÇÃO
NAS LIVRARIAS**

**GARANTE O ACESSO
A UM EXEMPLAR**

**A NOSSA CONTINUIDADE
E A MELHORIA DE QUALIDADE
TAMBÉM DEPENDE DE SI**

**COMPLETE A SUA COLEÇÃO
DE**

ANALISE PSICOLÓGICA

Volume I:

N.º 1: (Esgotado)
N.º 2: 200\$00
N.º 3: (Esgotado)
N.º 4: 200\$00

Volume II:

N.º 1: 200\$00
N.º 2: 200\$00
N.º 3: 200\$00
N.º 4: 200\$00

Série I:

N.º 1: 200\$00
N.º 2: 200\$00
N.º 3: 250\$00
N.º 4: 250\$00

Série II:

N.º 1: 250\$00
N.º 2/3: 390\$00

Os números esgotados podem ser fotocopiados ao preço de 300\$00

Faça o seu pedido, enviando cheque ou vale de correio em nome do:

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Av. Marquês de Tomar, 33, 4.ª Esq. — 1000 LISBOA