



Educação, liberdade e relações internacionais

Ideais, ideologias e práticas políticas do fim do século XVIII aos inícios do século XXI

Lúis Reis Torgal¹

Resumo:

Correspondendo ao desafio do tema proposto, desejei apenas questionar o sentido da Liberdade em alguns discursos educativos, mostrando que, desde o século XVIII até ao presente, a ideia de “Liberdade” é um conceito complexo e contraditório, não só do ponto de vista teórico, mas sobretudo na prática. Por vezes, a “liberdade” é um meio para criar situações de promiscuidade entre o público e o privado e não pretende ser um motor ao serviço do ensino, mas sim de propósitos inconfessados. Além disso, mesmo em sentido de ideal, verifica-se por vezes recuos explicados pelos condicionalismos. Por outro lado, a teoria da centralização, pelo menos aparentemente contrária à ideia de Liberdade, pode ser tanto um motor de políticas educativas, como forma de organização de um “sistema” ao serviço de “certas políticas educativas”, efectivamente contrárias à ideia de educação em liberdade. Os próprios conceitos e práticas de internacionalismo e de globalização podem ser entendidos de forma ambígua, tanto gerando concepções de livre contacto entre povos, no âmbito da educação, como da ciência e da cultura, como fórmulas de “enquadramento” e de “burocratização”, contrários à livre reflexão crítica, que constitui a essência da ideia da Educação.

Palavras-chave: educação e liberdade; ideologias e práticas políticas, internacionalismo, globalização

Abstract:

Responding to the challenge of the proposed topic, it was my wish to just question the meaning of Freedom in some educational discourses, showing that, from the 18th century to present days, the idea of “Freedom” is a complex and contradictory concept, not only from the theoretical viewpoint, but especially in practice. Sometimes, “freedom” is a means to create situations of promiscuity between the public and private spheres and does not intend to be a lever to teaching, but rather to concealed purposes. Moreover, even in a sense of ideal, there are sometimes downturns explained by constraints. On the other hand, the theory of centralization, at least apparently contrary to the idea of Freedom, may be both a lever of educational policies and a way of organizing a “system” serving “certain educational policies”, actually contrary to the idea of education in freedom. The very concepts and practices of internationalism and globalization may be understood in an ambiguous way, both generating conceptions of free contact between people, in education, science and culture, and formulas of “framework” and “bureaucratization”, contrary to free critical thinking, which constitutes the essence of the idea of Education.

key Words: education and freedom; ideologies and political practices; internationalism; globalization .

¹ Professor catedrático aposentado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, coordenador de investigação do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

As reformas da “educação” e o centralismo iluminista

A ideia de Liberdade deveria pautar todas as concepções nobres de Educação, mas, na verdade, há uma certa contradição no domínio dos conceitos e das práticas, que leva a uma limitação do que parece ser um ideal indiscutível, mas também uma ideia de grande complexidade.

Assim, não é a liberdade de ensino que pauta as concepções de Educação no Iluminismo do século XVIII. Pelo contrário, para se opor às “liberdades” de ensino das ordens religiosas, os “déspotas Iluminados” tentaram cerceá-las, terminando com escolas e universidades em nome de uma ideologia regalista e secularizadora. Assim, sugeriram os “professores régios”, estadualizaram-se escolas, extinguíram-se outras. Tal sucedeu no tempo do Marquês de Pombal, como no caso espanhol, pois se em Portugal se decretou o fim da Universidade jesuítica de Évora (a Companhia de Jesus foi expulsa em 1759), em Espanha vimos serem eliminadas algumas pequenas universidades ligadas a congregações religiosas. Ao mesmo tempo a reforma da Universidade de Coimbra pautava-se por uma lógica de transformação, de progresso científico e de centralização, marcada pela publicação do *Compêndio Histórico*, que denunciava o “estado” da Universidade numa visão oficial, pela vinda do Marquês a entregar em mão os novos Estatutos (1772) e pela figura do Reitor-Reformador, D. Francisco de Lemos (natural do Rio de Janeiro), que simbolizou o controlo do Estado sobre a Universidade. Londres e Viena tinham sido os postos diplomáticos do Conde de Oeiras, onde terá apreendido algumas das ideias que procurou pôr em prática e onde terá conhecido o movimento reformador das universidades e do ensino, inclusivamente na vizinha Itália. É afinal a aprendizagem das viagens, que, todavia, nem sempre explica a visão moderna da cultura e do ensino, marcada na historiografia portuguesa pelo conceito de grande divulgação de “estrangeirados”, ainda que historiadores como Jorge Borges de Macedo (*Estrangeirado: um conceito a rever*, Lisboa, Edições do Templo, 1979), já há muito, tivessem tentado recentrar a ideia.

O certo, porém, é que alguns estrangeiros, mais precisamente italianos, especialmente formados no domínio das “ciências naturais”, vieram então para Portugal, a fim de ocuparem lugares na Faculdade de Medicina e nas novas Faculdades de Matemática e Filosofia. São os casos Luigi Chigi, italiano que já exercia clínica no Porto e a quem foi concedido o grau de doutor, Michele Antonio Ciera, natural do Piemonte, que chegou a ser director da Faculdade de Matemática e a quem se devem importantes trabalhos no domínio de demarcação geodésica em Portugal e no Brasil, Michele Fran-

zini, de Pádua, lente de Cálculo e de Foronomia (ou Mecânica), que deixou trabalhos importantes no âmbito da estatística e da meteorologia, Giovanni António Dalla Bella, paduano, que se tornou lente de Física Experimental, e Domenico Vandelli, também de Pádua, lente de Química e História Natural, que foi o primeiro director do Jardim Botânico da Ajuda e a quem se deve a fundação de uma fábrica de faianças em Coimbra (exilou-se no tempo das invasões por suspeita de simpatia com os franceses).

Por outro lado, é conhecida a influência de novas concepções pedagógicas dos chamados “estrangeirados” na reforma do ensino, em especial por parte de Luís António Verney, clérigo de ordens menores, que em Roma, cuja universidade *Sapienza* frequentou, escreveu o seu texto fundamental, o polémico e antijesuíta *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), e António Nunes Ribeiro Sanches, judeu de Penamacor que se formou em Salamanca, que foi médico da corte na Rússia e que acabou por se radicar em Paris, autor de várias obras, entre as quais se costuma citar, pela sua repercussão e divulgação, o *Tratado da Conservação e Saúde dos Povos* (1756), *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760) e *Método para Aprender a Estudar a Medicina* (1763).

De qualquer modo, pode dizer-se, sem entrarmos em pormenores de organização, que as reformas pombalinas foram a primeira tentativa para formar um “sistema de ensino”, com uma filosofia de centralização, quebrando com a desorganização e com as “liberdades” concedidas a instituições e, sobretudo, à Igreja e, em especial, às ordens religiosas, não esquecendo que muitos clérigos seculares e oratorianos participaram neste movimento.

Na sequência e muito para além do “absolutismo pombalino” – lógicas de coordenação e centralismo

A formação da Junta da Directoria-Geral dos Estudos e Escolas do Reino, criada em Coimbra em 1794, mas a funcionar de facto só em 1799, no reinado de D. Maria I, veio marcar uma história longa de tentativa de coordenação da educação que teve os seus antecedentes, no período pombalino, em instituições sediadas em Lisboa, como a Real Mesa Censória. Na verdade, os órgãos directores da “Instrução Pública” (conceito então mais usado, cujo significado referiremos) deambularam de Coimbra para Lisboa e de Lisboa para Coimbra, em várias circunstâncias políticas, até que, no tempo do Fontismo, em 1859, caracterizado por uma acção de desenvolvimento em vários campos, se instalou definitivamente em Lisboa, sob o nome de Direcção-Geral de Instrução Pública, assessorada por um Conselho Geral



de Instrução Pública. O ministério do Reino passou a superintender nesta organização, apesar de terem havido tentativas efémeras de construir um ministério próprio, em 1870, sendo nomeado ministro um neto do Marquês de Pombal, D. António da Costa, e em 1890, sendo então nomeado para essa pasta o professor de Direito de Coimbra João Marcelino Arroio, que foi para além disso, um melómano, tendo dirigido o Orfeon Académico.

De 1910 a 1913, já na vigência da I República, as funções de direcção da Instrução Pública foram da competência do Ministério do Interior, que sucedeu ao Ministério do Reino e só em 1913, durante o governo de Afonso Costa, foi criado o Ministério da Instrução Pública, transformado em Ministério da Educação Nacional (1936), durante o período das grandes transformações do Estado Novo, o “fascismo à portuguesa”, no tempo do ministério do professor de Coimbra Carneiro Pacheco. Há, pois, para além de uma natural intenção de coordenação central da instrução pública ou da educação (expressões que, obviamente, não são coincidentes), um projecto de centralização que conhece várias cambiantes culturais e políticas, que vão dos ideais e das ideologias liberais e republicanas a uma lógica de tipo corporativo estatal, autoritário e de relativa uniformização da “nação”, como sucede no salazarismo. Depois do 25 de Abril de 1974, obviamente que se sucedem também várias concepções ideológicas na base da construção de um processo democrático centralizador ou descentralizador. Em qualquer circunstância, neste caso, fica sempre de pé a ideia de “liberdade”, administrada de acordo com interesses e ideologias dominantes, e a concepção de “autonomia” das escolas e também da sua ligação a outros órgãos, como, no caso do ensino pré-escolar, básico e secundário, os municípios ou as direcções regionais, ideia essa que, de resto, se radica em concepções antigas sempre incrementadas e contestadas.

Desde 2002, no governo de Durão Barroso, e pela primeira vez em Portugal, o Ministério da Educação separou-se do Ministério da Ciência e Ensino Superior (hoje Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no governo de José Sócrates, iniciado em 2005, depois de se ter chamado Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, no breve governo de Santana Lopes, 2004-2005), ou seja, as universidades e os institutos politécnicos ficaram a ser geridos pelo seu próprio ministério e deixaram de estar subordinados, como sempre sucedeu até aí, ao ministério que superintende no ensino pré-escolar, básico e secundário, cortando assim em dois a política relativa ao ensino.

A tentativa de criar um “sistema escolar” ligado ao Estado surge, portanto, com o Iluminismo, assumindo, porém, uma faceta especial no contexto da Revolução Francesa, nomeadamente da Convenção, em que esse processo

pretendeu ser mais radical, supondo, inclusivamente, a extinção das Universidades, consideradas como “corporações de antigo regime”. Mas, não se considere que essa intenção é apenas marcada pela modernidade política liberal. Ou seja, em Portugal, para além do pombalismo, mesmo na época de D. Maria I, considerada – com alguma incorrecção – como defensora de uma lógica de “Viradeira” antipombalina e de revalorização do sector eclesiástico foram pensadas propostas de sistema de ensino. Pela Academia das Ciências, cujos estatutos foram aprovados em 1779 e que foi pensada por dois “estrangeirados” (o 2.º Duque de Lafões que se exilou em Londres devido a conflitos com o Marquês de Pombal e onde foi admitido na Royal Society, e depois de se ter batido no exército austríaco na Guerra dos Sete Anos, e o abade Correia da Serra, amigo do duque de Lafões, sacerdote formado em Itália em Direito, mas que se viria a dedicar a estudos botânicos depois da sua saída para Londres, Paris e Estados Unidos, devido às suas ligações a ideias liberais) passou o primeiro grande projecto de sistema de ensino, da autoria do matemático e militar Francisco de Borja Garção Stockler, que, ao contrário dos “fundadores” da Academia, não foi um “estrangeirado”, como não foi um liberal, antes tendo lutado contra a revolução de 1820 a partir dos Açores, onde então era governador.

Foi apresentado em 1799 à Academia das Ciências (in *Obras*, t. II, Lisboa, 1926), provavelmente com base em diversos pareceres que ali foram presentes. Stockler procurou depois, em 1816, aplicá-lo no Brasil e, durante o Vintismo, pese embora a sua posição relativamente à Revolução, foi entregue nas Cortes liberais. Dividia ele o ensino em quatro graus: o primeiro, de conhecimentos básicos, as “pedagogias”; outro de sentido eminentemente prático, destinado a agricultores, artistas e comerciantes, os “institutos”; outro dedicado ao estudo das ciências e a todo o género de erudição, os “liceus”; e, por fim, o ensino superior, as “academias”, dedicadas a todo o género de ciências, desde as ciências naturais, matemáticas e médicas, às ciências militares e náuticas, às ciências jurídico-sociais e às belas artes. É interessante sobretudo o facto de se propor pela primeira vez a formação dos “liceus”, que vão ser uma das grandes obras liberais em matéria de ensino, e a fuga à terminologia clássica de “universidade”, substituída por uma conceptologia mais geral e menos marcada pelo selo do “corporativismo”, este mais dificilmente ajustável a uma noção centralizadora e “pública” de ensino.

É, porém, durante o triénio liberal que surgirá a primeira grande leva de projectos de “Instrução Pública”, de tipo meramente reformista, tendo em atenção as medidas pombalinas, ou de carácter revolucionário. Virão do estrangeiro, como o do químico Luís Mouzinho de Albuquerque enviado

de Paris às Cortes (*Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública*, 1823, transcrito in Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem, 1984), serão apresentados no parlamento, como o do lente de Medicina e anatomista Francisco Soares Franco (transcrito in Áurea Adão, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982), ou serão publicados em jornais, como o do bacharel médico José Pinto Rebelo de Carvalho (publicado no jornal *O Censor Provinciano*, Coimbra, 1822-1823; transcrito in Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, *ob. cit.*, 1984). Não os analisaremos, mas chamaremos a atenção, mais uma vez, para dois pontos que nos parecem esclarecedores. Há uma outra noção de ensino secundário diferente do ensino clássico das “humanidades” – “escolas secundárias” e “liceus” em Mouzinho e em Soares Franco, e “escolas secundárias” em Rebelo de Carvalho – e a fuga à designação de “universidades” para o “ensino superior” – “academias” em Mouzinho, “escolas especiais” em Soares Franco e “escolas centrais” em Rebelo de Carvalho.

Não será, porém, com o primeiro liberalismo que se realizarão em Portugal as reformas de ensino de cunho estrutural. Nem sequer o projecto de 1834 de Almeida Garrett, que, no Vintismo, jovem estudante e depois recém-formado, fizera as críticas mais contundentes à situação do ensino existente, teve sequência. Será só em 1835, sob o ministério de Agostinho José Freire, que se iniciam as primeiras acções políticas tendentes a uma reforma estrutural, que tem a sua aplicação durante o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães. No entanto os poderes tradicionais existentes nomeadamente a Universidade de Coimbra, acabam por inviabilizá-la nos seus aspectos mais interessantes, sendo a reforma do ministério de Mouzinho de Albuquerque, que se lhe segue, uma reforma de compromisso. E de compromisso será a própria reforma do governo de Passos Manuel, saído da Revolução de Setembro de 1836. Seguir-se-ão depois, ao longo do século e acompanhando as alterações políticas que se vão processar, várias reformas. Algumas terão bastante significado em termos de inovação – são os casos da reforma dos ministérios de Costa Cabral (1844), de D. António da Costa (1870), de António Rodrigues Sampaio (1878), de José Luciano de Castro (1880) –, mas outras significarão meras reformas pontuais ou até meramente formais, senão mesmo contramedidas. Daí que se sucedam escritos de reflexão e de crítica sobre os diversos temas da Educação e Instrução, em quantidade significativa.

A liberdade de ensino e as constituições políticas – fórmulas e contradições

A “liberdade de ensino” vem, no entanto, inscrever-se nas constituições liberais, contraditando a lógica centralista e será essa concepção que permitirá o desabrochar do ensino particular, por vezes ligado a instituições religiosas.

O tema já foi aflorado por Joaquim Ferreira Gomes (“O direito à educação nas constituições portuguesas”, in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1986), que procurou responder à questão básica: qual o papel que à educação e à instrução foi conferido pelas constituições portuguesas ao longo do século XIX?

Analisando o *Diário das Cortes Constituintes* e depois o *Diário das Cortes* da segunda legislatura, do primeiro período liberal de 20, logo se verifica a importância que foi conferida à Instrução Pública. Poder-se-á dizer que todos os grandes debates sobre o problema aí estão representados, embora sem significativos resultados práticos. No entanto, é óbvio que, na Constituição de 1822, apesar de o tema ter aí ficado expresso, assim como havia acontecido nas constituições francesas e na Constituição de Cádiz, apenas aparece em termos gerais.

O artigo 34.º do projecto das Bases da Constituição, tal como foi lido nas Cortes na sessão de 3 de Fevereiro de 1821, dizia a este respeito, com clara influência do formulário da Constituição francesa de 1791 e da Constituição de Cádiz, que as Cortes “proverão para se formar um plano uniforme e regular de educação e instrução pública que seja comum a todos os cidadãos”. Borges Carneiro, que se revelou como um dos deputados mais radicais das Cortes, inclusivamente em matéria de ensino (mais tarde, na prisão, onde morreu, haveria de escrever um livro, só publicado postumamente, sobre o tema da Educação – *O Mentor da Mocidade, ou Cartas sobre a Educação*, 1844), chegou ainda a propor que se concretizasse esse artigo com a seguinte fórmula: “Em todos os lugares do reino se estabelecerão Escolas de Primeiras Letras onde se ensinará, além do Catecismo Religioso, as Instituições Cívicas”. É simbolicamente importante esta proposta, pois ela é reveladora do significado que foi conferido pelos liberais mais consequentes ao ensino primário e do seu desejo de comprometerem o poder político na sua concretização, bem como da sua ideia de que as escolas dessem uma formação liberal às crianças. Todavia, o certo é que – e tal também é representativo de uma reacção conservadora e de uma certa inoperância prática, e até legislativa, em matéria de ensino – esse artigo, que acabou por ter número 37.º na redacção final do projecto de Bases, terminou com esta redacção vaga: “As cortes farão e dotarão estabelecimentos de caridade e de instrução pública”.

Quanto à Constituição, verifica-se também, ao longo da discussão das propostas iniciais, a vitória da corrente que procurou uma enunciação mais vaga do articulado legal, arredando propostas mais avançadas ou, pelo menos, mais comprometidas. Também nesse debate se verifica a vitória da corrente que defendia a “liberdade de ensino”, que não foi entre os liberais portugueses, como entre os liberais franceses, uma questão pacífica, pois alguns deputados equacionavam dramaticamente a questão de saber como era possível articular tal liberdade com a ideia de uma “Instrução Pública”.

Assim, os artigos da Constituição de 1822 acabaram por ficar redigidos desta forma:

Em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis” (art. 237.º).

Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e das artes” (art. 238.º).

É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade, nos casos e pela forma que a lei o determinar” (art. 239.º).

Acrescente-se ainda que, embora influenciada pela francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, no título I da Constituição de 22 não há, ao contrário daquela, qualquer referência à Educação e à Instrução como um dever e como um direito, o que foi proclamado por muitos liberais.

Curiosamente a Carta Constitucional de 1826 não fala em lugar nenhum da liberdade de ensino e, se ainda é mais parca que a Constituição anterior em articulado sobre a Instrução, não deixa, em certos aspectos, de ser mais expressiva. Com efeito, no título VIII, “Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos portugueses”, exprime concretamente como direito: “A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (art. 145.º, § 30). E considera ainda que são garantidos os direitos dos cidadão através de “Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e letras” (§ 32). O certo é que foi durante a vigência da Carta, depois de 1834 e do governo de D. Pedro, que a outorgou, que surgiram as primeiras tentativas de reforma global de ensino.

Mas foi o Setembrismo o movimento que realizou a primeira grande reforma de ensino. Vejamos o que diz a Constituição de 1838, que adveio desse movimento político e que constitui uma espécie de lei de conciliação entre o vintismo e a Carta. A liberdade de ensino, ainda que de uma forma mais ambígua que na Constituição de 1822, volta a ser expressa: “O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformi-

dade da Lei, pelo abuso deste direito” (art. 29.º). Por outro lado, continua a apresentar-se, de forma um pouco vaga, como “direitos e garantias dos portugueses”, assegurados pela Constituição: “A instrução primária e gratuita” e “Estabelecimentos em que se ensinam as ciências, letras e artes” (art. 28.º, I e II).

Em Fevereiro de 1842 a Carta é de novo posta em vigor, mas nenhum dos actos adicionais (de 1852, 1885, 1895-96 e 1907) se refere à Educação e Instrução Pública. As leis constitucionais são afinal declarações gerais de princípios, normalmente ultrapassadas pela legislação e pela prática e não raro até desrespeitadas.

Percorramos agora, nós próprios, as constituições do século XX.

A Constituição de 1911, surgida depois da Revolução Republicana de 5 de Outubro de 1910, é muito sumária (apenas 87 artigos), como sumária é a referência à Instrução Pública. Pode dizer-se que a sua ideologia está mais expressa pela ausência do que pela presença de ideias e fórmulas. Reduz-se a algumas considerações gerais em dois parágrafos do mesmo artigo, o mais longo da Constituição, o artigo 3.º do título II, “Dos direitos e garantias individuais”. Assim, pode ler-se no número 10.º: “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa”. E no 11.º: “O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito”. Daqui se conclui, portanto, que haveria uma fiscalização do ensino particular e uma forte limitação do ensino religioso, até porque se confirmava no número 12.º que era mantida a legislação da extinção da Companhia de Jesus e de todas as congregações religiosas e ordens monásticas. Esta fórmula, conjugada com a lei de separação do Estado das Igrejas (decreto de 20 de Abril de 1911 do ministro da Justiça Afonso Costa), ao contrário da Constituição muito extensa no seu articulado (196 artigos), e com a prática política principalmente dos primeiros governos da República, procurava, no que diz respeito à Instrução, torná-la pública e laica, afastando assim definitivamente a Igreja das tarefas do ensino. De resto, o artigo 37.º da referida lei de separação afirmava explicitamente:

As corporações encarregadas do culto não podem intervir directa ou indirectamente em serviços públicos ou particulares de educação e instrução, podendo apenas organizar o exclusivo ensino da respectiva religião, sob a vigilância das autoridades públicas, que se limitarão a impedir abusos e assegurar a plena liberdade dos que quiserem receber esse ensino.

Na verdade, punha-se em prática, embora com as limitação naturais, as concepções mais radicais do liberalismo, como se pode recordar pelo testemunho do citado Rebelo de Carvalho, de 1823:

É pois preciso que “a educação nacional procure o menino no próprio regaço da mãe e entre os braços do pai” porque todos os indivíduos, todos os cidadãos mais pertencem à Pátria, do que aos seus próprios pais.

Com o Estado Novo, cuja Constituição de 1933 tinha ainda uma certa inspiração republicana, o formulário mudava de rumo, mais parecendo em certos aspectos aproximar-se de um padrão liberal (que, com efeito, o salazarismo não pôs de parte no sentido de preservar uma ideia única e consensual de “Nação”), embora obviamente com grande condescendência em relação aos “direitos” da Igreja.

No artigo 8.º, em que se referem os “direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses” e entre muitas outras liberdades que foram limitadas ou eliminadas na prática por leis regulamentadoras, aí se encontra a “liberdade de ensino” (5.º), o que facilitou a formação ou o reavivamento de colégios particulares do ensino primário e secundário, inclusivamente das congregações religiosas, que foram surgindo por todo o país. Aliás, no artigo 43.º, depois de se dizer, como na Constituição republicana, que o “ensino primário elementar” era “obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais” (§ 1.º), reforçando assim o artigo 42.º, afirmava-se: “O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo porém hostilizar, e visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais” (§ 3.º). E, ainda, para dar maior ênfase à possibilidade do ensino religioso se verificar, o qual, apesar da separação do Estado da Igreja Católica no domínio político (artigo 46.º), reforçaria a consecução da trilogia exposta na máxima “Deus, Pátria, Família”, declarava-se: “Não depende de autorização o ensino religioso nas escolas particulares”. As escolas particulares, tendo como sustentáculo legal o referido princípio da “liberdade do ensino”, eram, portanto, estimuladas, embora ficando sujeitas à fiscalização do Estado (artigo 44.º).

Nas colónias era ainda mais evidente a protecção dada ao ensino ministrado por religiosos, como se vê no Acto Colonial que ficou anexo à Constituição: “As missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino” (Acto Colonial, artigo 24.º).

E sempre o Estado Novo há-de reforçar esta linha de formação católica, quer em leis de revisão da Constituição (por exemplo, lei n.º 1910, de 23 de Maio de 1935, em que se acrescenta aos objectivos do ensino ministrado pelo Estado, constantes do § 3.º do artigo 43.º, a ideia de que os princípios da educação seriam “orientados pelos princípios da doutrina e da moral cristãs, tradicionais do País”), quer na Concordata de 1940 (artigo XX), quer sobretudo naquela que foi (por assim dizer) a *Carta della Scuola* do Estado Novo, ou seja a lei n.º 1.941, “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, de 16 de Abril de 1936, que constituía uma espécie de lei de bases da “Educação Nacional”. Nessa lei e invocando exactamente o citado artigo 43.º da Constituição, mandava-se colocar “um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição” em “todas as escolas públicas de ensino primário infantil e elementar” (base XIII).

Mas, mais do que este aspecto particular a que nos referimos, o que importa salientar é o espírito nacionalista que impera na mudança de paradigma, ao transformar o Ministério da Instrução Pública num Ministério da Educação Nacional, com um sentido de formação ampla ou integral, valorizando as virtudes físicas, intelectuais e morais, a ideia de obediência ao Estado e à formação da união nacional. O elemento agregador dessa unidade não seria apenas o ensino formal, mas também as actividades circum-escolares de carácter pré-militar consideradas na formação da Mocidade Portuguesa. A base XI dizia: “Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa”.

Curioso é ainda notar que o princípio político da separação do Estado da Igreja Católica, afirmado na Constituição, aliado à ideia de um conceito de educação estatal, pese embora a afirmação, também constitucional, da liberdade de ensino, acabou por evitar praticamente a criação de universidades privadas durante o Estado Novo. Mesmo a Universidade Católica, apesar dos protestos dos católicos sobretudo depois da Concordata e em especial nos anos 50, só acabou por ser criada no final do consulado de Salazar, em 1967, ainda que a sua concretização como verdadeira universidade virada para os leigos só se tenha concretizado na época marcelista, ou seja, no início dos anos 70.

A Constituição de 1976, que se segue ao 25 de Abril de 1974, tem naturalmente uma lógica democrática, em certos casos com uma terminologia marxiana que se foi atenuando em várias leis de revisão. Entre os “direitos,

liberdades e garantias” lá está a liberdade de ensino expressa no n.º 1 do artigo 43.º: “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”, afirmando-se a aconfessionalidade do ensino (artigo citado, n.º 3) e a capacidade de o Estado impor um “sistema”: “O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2). Os artigos dedicados à cultura e à educação (artigos 73.º a 79.º) apontam, naturalmente, para a democratização, com afirmações de obrigatoriedade do ensino básico, que vai sendo sucessivamente alargado em anos de escolaridade (actualmente, ainda que sem concretização prática, 12 anos). Obviamente, na lógica da liberdade de ensino, não tende para a sua estatização, ainda que afirme a necessidade de fiscalizar “o ensino particular” considerado “supletivo do ensino público”.

Voltaremos ao tema da Educação no pós-25 de Abril até ao início deste século XXI. Todavia, importa salientar desde já que, apesar de muitos dos ideais de Abril terem sido concretizados nesta área, também é verdade que – ao contrário do que sucedeu com o salazarismo – se abriu as portas a um processo descontrolado de ensino com uma fiscalização impossível ou não desejada, especialmente desde que foi dada paridade ao ensino particular em relação ao ensino estatal. Portanto, a liberdade tem consequências perversas desde que seja acompanhada de uma lógica neoliberal, que aponta para uma privatização que nem sequer é contrariada pela filosofia do “ensino público”, onde se instalam práticas de organização empresarial, no domínio da gestão e do abandono definitivo da afirmação idealista de “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”, ainda presente na Constituição (artigo 74.º, e). A Constituição de 1976 (a maior de todas as constituições portuguesas, com cerca de 300 artigos e já com 7 revisões) foi-se tornando, neste ponto, como noutros aspectos, letra morta, sendo em muitos casos suplantada por directrizes da União Europeia e de um mundo cada vez mais globalizado e orientado pelos mesmos procedimentos, numa concepção economicista, que não evitou (antes pelo contrário) uma crise económica e social quase sem precedentes.

Ideias, debates e práticas sobre Educação

A nossa reflexão tem sondado alguns dos aspectos em que se tem reflectido a ideia da acção do Estado em conexão ou *versus* a ideia de liberdade, não esquecendo, mas não dando demasiado valor ao contacto com o estrangeiro (impresso no título deste colóquio: “Exílios e viagens”), porque não consideramos, à partida, ser ele tão importante quanto se pensa para o desenvolvi-

mento do ensino, ainda que mereça uma investigação sistemática, que está por fazer. Ou seja, não pomos de parte o significado que certos conceitos surgidos no estrangeiro tiveram para o desenvolvimento da Educação, não deixamos de considerar que o contacto com meios científicos e culturais é fundamental no aparecimento e desenvolvimento de novas ideias, consideramos que os exílios de alguns e as viagens de muitos (hoje quase se pode falar de um “turismo científico”) têm relevância nos avanços (e também nos recuos) das questões de ensino, mas não entendemos esse tipo de situação como determinante em certos casos. Isto é, pode haver intelectuais que fundamentalmente se centraram no seu país e deram contributos notáveis e, sobretudo, consideramos o perigo de se entender como “modelos” a seguir certas experiências (mesmo que muito interessantes) desenvolvidas “lá fora”, seja na Finlândia (outrora falava-se da Suíça, na Holanda ou na Bélgica), seja na França, na Inglaterra, nos Estado Unidos ou na Alemanha, seja, como hoje, numa virtualidade global que passa pelas directrizes da União Europeia (UE, que começou – não se deve esquecer – como CEE, Comunidade Económica Europeia) ou mesmo pelos relatórios da OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), de base essencialmente “gestionária” e “economicista”.

A nossa reflexão roçou em especial sobre os conceitos de liberdade e de centralidade (já nem falamos de centralização autoritária ou totalitária) porque essa é uma das questões fundamentais do problema da Educação, a ponto de se dizer, em períodos de crise, em oposição à autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, sobretudo às universidades, que eles são irreformáveis, questão velha que fez com que a Convenção francesa extinguisse as universidades, substituída por institutos especializados, tese de resto glosada ao longo do tempo, e podendo dizer-se que teve a sua afirmação mais contundente em Portugal num texto de Rebelo de Carvalho, que demos, há alguns anos, a conhecer, mas que se encontra igualmente apresentada com a mesma força em algumas afirmações contundentes dos anos trinta do século XX, particularmente expressas pelos intelectuais e militantes do movimento de “Renovação Democrática”:

A Universidade não deve ser reformada; precisa de ser abolida; e tratar-se quanto antes da organização de Escolas Centrais, independentes umas das outras, onde se ensinem as Ciências, as Artes e as Letras debaixo dum plano adequado ao Sistema Constitucional, e livre de todo o aparato fradesco ou monacal, que faz a base desta Gótica Instituição (*O Censor Provinciano*, 1823).

A questão da intervenção do Estado, numa lógica absolutista ou autoritária/totalitária, liberal, democrática ou socialista (que pode também ser totalitária), e – acrescentemos – numa lógica nacional ou internacional (globalizadora), será, pois, sempre, uma questão em aberto, resultante de ideologias que se vão opondo ou sobrepondo, ou mesmo de concepções idealistas que procuram, a todo o transe, reformular profundamente a Instrução Pública ou a Educação. Por isso, Luís Mouzinho de Albuquerque sentenciava durante o triénio liberal português: “Não esperais regenerar a instrução pública com medidas e providências parciais que, sem atacar os vícios radicais, serão mais cedo ou mais tarde sufocadas pelos rebentões estéreis que brotarão continuamente de uma raiz corrompida” (*Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública*, 1923).

Não vamos aqui analisar muitas ideias e medidas onde essa questão se põe de modo directo ou indirecto, mas apenas citar alguns exemplos, apresentados de forma nem sempre organizada.

Começemos pelos próprios conceitos de Instrução e de Educação, que supõem, de modo indirecto, esse problema. A diferença existente entre esses dois conceitos foi cedo formulada.

Assim, num artigo da revista *Panorama*, fundada por Alexandre Herculano, essa diferença é expressamente apresentada: “De ordinário confundimos estas duas palavras: educação e instrução; mas cada uma tem a sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os princípios para que as recebemos da natureza; a instrução, porém é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais” (“Da educação em todas as idades”, in *Panorama*, 1839). Tratava-se de uma distinção que foi normalmente aceite, quando expressamente discutida. Encontramo-la também, só para citar mais um caso, no notável pedagogo Ferreira Deusdado, já no aproximar do fim do século (“A necessidade de preparação pedagógica no professorado português”, in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887).

Portanto, a “Instrução” tinha uma acepção mais restrita, em termos “regionais” da natureza humana, pois dizia respeito às faculdades intelectuais, enquanto a “Educação” tinha uma acepção mais ampla quanto a esse sentido e mais limitada quanto às idades a que essencialmente dizia respeito, dado que se aplicaria sobretudo à infância, altura em que se exercia com todo o significado a arte de “conduzir” (*ducere*) o ser humano para um determinado objectivo formativo. Embora os liberais dessem, uma importância maior ao “ensino pri-

mário”, onde a actividade de “educação” se exercia predominantemente, o certo é que pensaram em todo o processo intelectual do homem. Daí que o termo “Instrução Pública” (neste caso “pública”, como alternativa a “doméstica”, alargada ao “povo”, de forma mais ou menos ampla, consoante os graus, e considerada como um dever do Estado) acabasse por ser o conceito mais vulgarizado.

Mas, porque nos referimos agora a esta distinção, falando do conceito de liberdade? Muito simplesmente porque Estados autoritários, como o Estado Novo, adoptaram – como se viu – o conceito de Educação, ou de “Educação Nacional” (que surge igualmente na terminologia revolucionária francesa, que em certos casos tem uma tendência totalitária). Mesmo a “Universidade” dita “napoleónica” tinha já uma tendência para, autoritariamente, criar todo um sistema de educação de acordo com as concepções imperialistas que se quiseram impor. E o conceito de “Universidade Política” do Nazismo, muito divulgado em Portugal através do *Boletim do Instituto Alemão* da Universidade de Coimbra, desejava criar todo um sistema formativo dentro da concepção política hitleriana, sucedendo algo de idêntico, de sinal contrário, com o conceito de Educação soviética. Ou seja, um conceito particularmente belo, que diz respeito à formação dos jovens pode ser considerado um conceito totalitário se integrado na ideia de uma concepção política totalitária. Pode-se dizer que não sucedeu assim exactamente no Estado Novo, devido afinal às “liberdades corporativas” da Universidade e, sobretudo, à tradição liberal da Academia, mas houve pelo menos uma clara tendência totalitária, por vezes servida mesmo de uma teoria nesse sentido. Para tal veja-se alguma legislação do Estado Novo, a começar com a de um germanófilo como Gustavo Cordeiro Ramos, o primeiro ministro da Instrução de Salazar, ou a referida lei de bases de Carneiro Pacheco, e veja-se este texto sobre a Universidade de 1934:

Dentro do Estado Novo, não há, e não pode haver duas opiniões: Estado de tendências totalitárias, o Problema universitário terá que subordinar-se, na sua solução, às directrizes ideológicas que inspiram o Estado Novo. A Universidade terá que viver integrada no Estado Novo, e não à margem do Estado, alheia ao Estado, e quando Deus quer, inimiga do Estado. A Universidade, vivendo integrada no Estado, tem que pôr as suas actividades, todas as suas canseiras, ao serviço do Estado, no campo que lhe é próprio. Dentro da atmosfera do Estado Novo, ela tem que ser nacionalista, e não internacionalista; corporativista, e não liberalista; organicista, e não democrática. (*O Problema Universitário em Portugal*, Editorial Vanguarda, 1934, pp. 11-12).

Estas questões podem afinal estar ligadas também, mesmo no mundo liberal, a concepções de “liberdade limitada” por certas ideologias com exclusão de outras. A questão é velha e pode surgir, como dissemos, desde a Revolução Francesa ou desde as concepções mais radicais de “revolução”, como já vimos num

texto de Rebelo de Carvalho. E ela é evidente no nosso republicano Bernardino Machado – que, todavia, pertencera ao Partido Regenerador da Monarquia – e em muitos textos de republicanos de vários matizes que atribuíam simplesmente a falta de qualidade do ensino ao regime monárquico, mesmo que ele tivesse uma forma constitucional e liberal. Bernardino Machado, por exemplo, numa célebre Oração de Sapiência proferida na Universidade de Coimbra em 1904, fez uma crítica geral à Universidade e à falta de apoio que lhe era concedido pelo Estado, entendendo-a como uma escola de cidadania e, numa lógica geométrica, relacionava os sistemas liberais com um ensino de qualidade e formador de cidadãos e um “governo despótico” (leia-se: o que se passava no então regime monárquico) com um “ensino despótico” (“Oração inaugural do anno lectivo de 1904-1905...”, in *Anuario da Universidade de Coimbra, 1904-1905*, pp. XXIX-XLVI). Aliás, pese embora a legitimidade do conceito de laicidade dos republicanos em matéria de ensino, como em matéria de sociedade, já é limitadora da ideia de liberdade a referida visão laicista do ensino, com a proibição de que existisse um ensino fora da esfera pública e laica, apesar se ter sido tolerado o ensino religioso exclusivamente dentro de escolas de formação do clero, os seminários.

A questão da tradição e da modernidade só indirectamente tem que ver com o conceito de liberdade, embora ele possa estar ligado ao conceito de autonomia, que afinal se radica na Universidade como corporação. O professor de Medicina Sobral Cid, noutra Oração de Sapiência, de 1907, discutia essa questão, considerando a autonomia tradicional das universidades inglesas uma virtude, afinal extinta na universidade portuguesa, onde restavam apenas os símbolos. E via na Universidade alemã, humboldtiana, a conjugação entre o centralismo e a autonomia, a tradição e a modernidade, através destas palavras de conclusão: “Não existem no mundo mais formosos monumentos para celebrar a aliança da tradição com os mais altos ideais da civilização moderna” (“Oração de Sapiencia. Recitada na sala grande dos actos da Universidade, no dia 16 de Outubro de 1907...”, in *Anuario da Universidade de Coimbra, 1907-1908*, pp. XXXVII-LXVI).

Se o livre acesso à Universidade, ou a criação de condições para que esse acesso se desse, se pode considerar um direito ou uma das liberdades, o certo é que intelectuais de todos os matizes, a começar no republicano Bordalo Pinheiro e em Ramalho Ortigão, falaram contra o excesso de estudantes na universidade, que a ela subiam não para adquirir uma formação sólida, mas sim para simplesmente se tornarem ... “bacharéis”. E não se fique com a ideia de que essa limitação de liberdade, não propriamente defendida então, nem praticada pela lei, surgiu apenas em opiniões diversas no tempo do liberalismo e do republicanismo, e mesmo no Estado Novo ou em salazaristas, que ape-

laram para medidas de eugenismo universitário e para medidas eugénicas de aperfeiçoamento da “raça”, como o fez outro ministro da Instrução de Salazar Eusébio Tamagnini, em duas orações inaugurais na Universidade de Coimbra (“Oração *de Sapientia*. Recitada na sala grande dos actos da Universidade, no dia 16 de Outubro de 1909...”, in *Anuario da Universidade de Coimbra, 1909-1910*, pp. XXXI-XLV, e “Lição inaugural do ano lectivo de 1934-1935”, in *Revista da Faculdade de Ciências*, vol. V, n.º 1, Coimbra, 1934, pp. 7-28).

Porém, esse tipo de selecção, diríamos nós “eugénica”, de entrada na Universidade, surge afinal na própria democracia numa noção pragmatista e contraditória. Com efeito, a Constituição de 1976, na sua primeira versão afirmava no artigo 76.º: “O acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras”. Todavia, e apesar de o texto já supor uma limitação de vagas de acordo com as necessidades de “quadros”, na prática seria impossível de se verificar a democratização visada, sobretudo em cursos determinados, dado que a instauração do *numerus clausus*, nos anos 80, acabou por criar condicionalismos de ordem social e escolar. O caso de Medicina é sintomático pois, apesar da falta de médicos em Portugal, apenas se pode entrar com médias superiores a 19 valores. Temos aqui, portanto, a colisão de um direito ou de uma liberdade com a autonomia das universidades e com a autoridade do Estado, que são os órgãos responsáveis pelo cálculo anual do referido *numerus clausus* para cada curso.

Falámos em “autonomia” das escolas e da Universidade. Se, com as transformações de Abril, se criaram condições para ela se desenvolver, ainda que com as limitações sempre impostas pelo governo, sobretudo depois de 2007, com o novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES, lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro) – e com o novo regime de gestão das escolas básicas e secundárias, agora postos em vigor –, o certo é que a falta de autonomia da Universidade, em especial na simbólica eleição do reitor, não se verificou somente com os regimes autoritários, nomeadamente com o Estado Novo. No tempo da I República, ainda que a “autonomia” se afirmasse no domínio das ideias, ela de facto só existiu em certos períodos, pois, por razões de circunstancialismo político, tendo em conta as várias crises que ocorreram no regime, os reitores acabaram muitas vezes por ser escolhidos ou induzidos às universidades pelo governo.

Outra situação que nos coloca perante a questão da liberdade é a da “obrigatoriedade” do ensino, que afinal ainda hoje se verifica no âmbito das políticas de Educação. Constitucionalmente obrigatório nas primeiras letras desde a República, conforme vimos (artigo 3.º, n.º 11), volta a sê-lo na Constituição do Estado Novo (artigo 43.º § 1.º) e a Constituição de 1976 não deixa

de o reforçar (era incumbência do Estado assegurar o “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” – artigo 74.º, 3, a). Mas, o analfabetismo calculado em 79,2%, em 1890, mantém-se na República e no Estado Novo, embora em proporções menores, que leva a efeito nos anos 50 uma Campanha Nacional para a Educação de Adultos e, depois de instaurada a Democracia, ainda não desapareceu de todo da realidade portuguesa, pelo menos entre uma população rural (mas também urbana) de idade avançada. Esta questão colocou problemas dramáticos aos pedagogos liberais, como a todos os pedagogos de ideologias diferentes, sempre defensores de que o saber era importante para o desenvolvimento dos povos. Como obrigar as crianças e adolescentes a ir à escola? Como obrigar, sobretudo, os pais a enviar os filhos à escola? Como evitar o abandono escolar? É esta uma questão crucial e dramática que contende afinal com a questão da liberdade e que leva alguns intelectuais e pedagogos a considerar o acto de ir à escola não apenas um direito, mas também um dever.

Só para se entender o alcance desse drama, vejamos o que nos diz um dos pedagogos mais interessantes e que foi afinal, como vimos, o primeiro ministro da Instrução Pública, D. António da Costa, numa das suas últimas obras (*Auroras da instrução pela iniciativa particular*, Coimbra, 2.ª edição, 1885, pp. 51-52):

Se te disserem, amigo leitor, que é preferível ser órfão a ter mãe e família, bradarás talvez: Paradoxo! Pois vai àquele deserto da rua do Norte, no coração de uma capital que se chama Lisboa. Do lado direito encontrarás uma fábrica de papelão; verás nela a ganhar alguns reais um menor de treze anos, pálido, como têm obrigação de ser os menores das cidades portuguesas, enfezado, afectuoso, inteligente. Chama-se Miguel. Um dia correu às janelas e às portas o bairro indignado. Alma caritativa conduzia à botica o mocinho, banhado em sangue. A mãe tinha-lhe aberto a cabeça com uma chave!

N’um dos dias imediatos a infeliz criança desfazia-se em pranto. Porquê? Obtivera alguém que a digníssima professora, D. Maria José Canuto, o admitisse no seu curso nocturno e gratuito, e o rapazinho, louco por aprender, principiava a fazer progressos notáveis. Porque o via novamente em lágrimas, ao pobre Miguel, o bairro que o estimava? O padraсто e tio, apesar de ser nocturno o curso, e portanto de não impossibilitar o ganho dos reais na fábrica, obrigava-o a abandonar a escola, onde no último tempo a criança ia já às escondidas dos pais. Lavado em sangue pela mãe no corpo! lavado em sangue pelo padraсто no espírito! oferece-se este exemplo, no centro de uma capital europeia, na presença dos altos poderes públicos, aos contraditores do ensino obrigatório.

Outro problema é o da centralização ou regionalização do ensino, nomeadamente ao nível do ensino primário, recentemente chamado ensino básico alargado para 6 e depois para 9 anos. As vantagens teóricas são e já eram evidentes no século XIX. Mas sê-lo-ão na prática? Trata-se de uma velha questão que no século passado surgia, felizmente mais do que hoje, dramaticamente.

Assim sucede, por exemplo, nas palavras de Teófilo Ferreira, que fora professor do ensino primário, director da Escola Normal de Lisboa e um notável interveniente nas questões pedagógicas. Escrevia ele (*O Ministério da Instrução Pública e a centralização do ensino primário oficial*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890):

A descentralização é, pois, em teoria, surpreendente, magnífica.

Já confessei quantos encantos me mereceu.

Fui até um dos seus mais convictos apostolizadores, como se depreende de vários escritos; mas hoje mudei de opinião, pois são os próprios professores que solicitam e almejam o advento do sistema contrário.

Esta é a verdade.

E porquê?

Por causa das arbitrariedades e iniquidades cometidas pelas corporações administrativas contra os professores primários. [...]

Estas razões e essas arbitrariedades não resultam somente das faltas em que muitas câmaras do país incorrem, demorando meses e meses o pagamento dos vencimentos e gratificações aos professores primários, mais ainda das flagrantíssimas injustiças com que prostergam sacratíssimos direitos adquiridos nas nomeações efectuadas por tais corporações. [...]

A verdade é esta: o nosso povo não se acha preparado nem educado para descentralizações de nenhuma espécie, e por isso o sistema implantado em 1878 deu resultados quase nulos, como todos sabem.

São, pois, muitos os problemas que surgem no campo da Instrução Pública e da Educação, alguns dos quais apresentámos e que nos colocam o problema difícil de resolver entre a teoria política e a prática, alguns que contendem com a questão da liberdade que tem de ser equacionada de diversos modos. Falemos agora mais precisamente de alguns das políticas demoliberais e da sua internacionalização

Políticas demoliberais – da I República (1910-1926) à II ou III República (1974...)

A primeira grande acção política da I República foi, sem dúvida, delineada, nos mais diversos aspectos, pelo titular do Ministério do Interior do Governo Provisório (1910-1911), afinal sucedâneo do Ministério do Reino, António José de Almeida. Formado em Medicina, conheceu as profundezas da África, onde exerceu medicina, em S. Tomé, durante cerca de cinco anos, e viajou pela Europa, fazendo uma digressão de estudo em França, Itália, Alemanha, etc. durante vários meses. Conhecia, por sua vez, os grandes debates sobre Educação e as reflexões de alguns dos seus teóricos: quer fosse Kant, na Alemanha, quer fosse Spencer, na Inglaterra, quer fossem, na França, as propostas e reformas de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Lanthenas e tantos

outros (por exemplo, “Discurso sobre a Instrução Primária e o Professorado na Câmara dos Deputados”, 6.4.1907, in *Quarenta ano de vida literária e política*, vol. II, p. 123 ss., mas sobretudo p. 127 ss.).

Quando consultamos a volumosa legislação desse magno ministério do Interior, vemos que António José providenciou em quase todas as áreas do ensino, desde o primário ao superior, passando pela secundário, não esquecendo o ensino artístico e o ensino técnico. Para além de todo um esforço de desritualização e de laicização das instituições, procurou reforçar cientificamente a universidade, criando o moderno sistema dos doutoramentos, fundou as novas universidades de Lisboa e Porto e procurou reformar e dignificar os estudos das faculdades, desde as novas Faculdade de Letras e de Ciências, com as suas Escolas Normais Superiores, às de Farmácia, passando, naturalmente, pelo Direito e pela Medicina, a que tinha feito duras críticas enquanto estudante e como deputado republicano no final da Monarquia. Finalmente, concedeu direitos aos professores, nomeadamente aos professores primários, que sempre lhe manifestaram uma grande dedicação.

A República teve, pois, um grande interesse pelas questões de Educação e Instrução Pública, embora se verificassem grandes problemas no que diz respeito à concretização da política, tendo em conta que, durante os dezasseis anos da sua vigência, tivesse sido um regime em convulsão. Como no fim da Monarquia liberal foi marcante o nome de Adolfo Coelho, ficaram da República nomes de grandes pedagogos, como Ana de Castro Osório ou João de Barros. Ficaram no ar debates sobre educação de intelectuais como Faria de Vasconcelos, Jaime Cortesão ou António Sérgio, na revista *Seara Nova*. Lembram-se algumas política, em parte falhadas, como a de Leonardo Coimbra, que, todavia, foi ainda assim significativa pela sua influência no que diz respeito à efémera Faculdade de Letras do Porto. Fala-se do médico José João da Conceição Camoesas (também ministro da Instrução Pública, em 1923 e em 1925), a quem pertenceu uma das mais importantes propostas de reforma do sistema de ensino, designada “Estatuto da Educação Pública”, que resultou de uma consulta a várias personalidades, entre elas elementos do grupo da “Seara Nova”. Surgiram as “Universidades Populares” ou “Universidades Livres”, com os seus generosos projectos de formação popular. Soam as primeiras tentativas de ensino especial, com Aurélio da Costa Ferreira. Mas pouco de novo surgirá, para além de uma “grande ideia” de formação cívica e da formação de uma mentalidade republicana entre os professores, que o autoritarismo que se segue a 1926 dificilmente conseguiu abater de outro modo senão pela via repressiva.

Mais interessante, já no âmbito da Ditadura Militar e do início do Estado Novo, é o debate sobre a Universidade e o ensino, em reflexões já

pré-oposição cultural, levadas a efeito por alguns professores universitários, como Sílvio Lima, Aurélio Quintanilha, Rodrigues Lapa, Joaquim de Carvalho, principalmente no âmbito da Universidade, sem dúvida, no caso de alguns, por influência, agora sim, de Espanha, ou seja, de José Ortega y Gasset, que, depois de ter proferido uma conferência no “paraninfo”, a pedido da *Federación Universitaria Escolar de Madrid*, sobre o tema “Misión de la Universidad”, publicou o texto no jornal *El Sol* e em livro pela *Revista de Occidente (Misión de la Universidad, Madrid, Revista de Occidente, 1930)* e que veio a ser traduzida para português por Sant’Ana Dionísio em 1946 (*Missão da Universidade. Lisboa Seara Nova, 1946*) e muito recentemente no âmbito da iniciativa “Coimbra, Capital Nacional da Cultura” (*Missão da Universidade e outros textos. Coimbra, Angelus Novus, 2003*), ao lado da tradução das conferências de Jacques Derrida (*A Universidade sem condição, Coimbra, Angelus Novus, 2003*), apresentada pela primeira vez na Universidade de Stanford, Califórnia, em Abril de 1998, e de Bill Readings (*A Universidade em ruínas, Coimbra, Angelus Novus, 2003*, com o título original *The University in ruins*, publicada pela Harvard University Press, em 1996), o que demonstra a actualidade de Ortega y Gasset.

Trata-se de um texto fundamental sobre a concepção de uma “universidade cultural”. A ideia do sentido que a Universidade deve ter, ou seja, a sua “missão”, no contexto de uma verdadeira “reforma”, constitui a primeira e fundamental expressão das palavras de Ortega. Um dos seus conceitos-chave é o de “autenticidade”, aquilo que ela pode e deve fazer, nas suas “circunstâncias”, contrariando assim o “casticismo” que alguns pretendiam, mas também, conforme dizia ironicamente, as “Universidades dos povos exemplares”, como fora o caso da Universidade alemã, que outros apresentavam como modelo. A universidade aparecia, assim, como formadora de profissões, como tendo subjacente a ciência, mas sendo sobretudo cultura.

Foi esta uma das posições mais glosadas pelos professores e intelectuais que formaram o grupo da “Renovação Democrática” ou que demonstraram simpatia por esse movimento, que não omitia críticas contundentes á I República e que a ansiava pela sua renovação numa perspectiva social.

Vejam estas palavras de Joaquim de Carvalho dedicadas à crise da Universidade, à falta de tempo para o professor investigar e o aluno reflectir cultural e cientificamente, pois são bem comprovativas da visão orteguiana e do esforço do mestre espanhol em dignificar a universidade, para além da contingência e do espectáculo e da superficialidade dos *media*:

Percorra-se com espírito equânime o plano de estudos de algumas, senão de todas as Faculdades, e a peçonhenta verdade da carência de tempo livre, para mestres e estudantes,

surgirá com profunda evidência. Atirado de uma cadeira para outra cadeira, de um curso para outro curso, das aulas teóricas para as aulas práticas, o professor é inexoravelmente compelido à burocratização do magistério, ao ensino fácil e à repetição – coisas terríveis para mestres e alunos.

Para mestres, porque lhes cerram o intelecto à imaginação criadora e os convertem em provincianos do Espírito, e para os estudantes, porque lhes geram a sensação de que a aprendizagem não exige o esforço diário e a ciência é como os frutos maduros, que estão acolá à espera de quem os colha.

[...]

Escolar, estudante e estudioso são três palavras diversas, cuja diversidade não impede que toda a gente lhes reconheça o parentesco de membros de uma única família. Ser escolar é adquirir o direito de frequentar as aulas; ser estudante é, pelo menos, cumprir suficientemente os deveres da escolaridade, mas o ideal é que os escolares e os estudantes sejam estudiosos, e ser estudioso na juventude não tem a significação farisaica do jovem limitar as suas vigílias, as suas curiosidades e a sua formação interior – a qual, claro, não é o mesmo que formatura –, aos estudos oficiais da Universidade.

Todo o jovem que transita durante cinco anos por uma Faculdade e viveu à margem dos problemas eternos, dos anelos do seu tempo e não ouviu a tenuíssima voz das gerações, que nos estão dizendo ser ciência difícil e um esforço infatigável e sem descanso, frustrou a sua vida para sempre.

Pode ser um técnico útil, mas é uma alma perdida e a árrepiante verdade é que a organização vigente é uma máquina infernal de perda de almas. Costuma dizer-se que a juventude é a idade heróica, mas é, pelo menos, a única idade da vida que tem o direito absoluto ao desperdício do tempo em holocausto às nobres paixões. A ciência oficial não é toda a ciência e menos ainda toda a cultura, e o grande pecado da organização em vigor é roubar o tempo e supor que propicia ao estudante o viático intelectual para toda a vida pós-escolar. (“Reflexão outonal sobre a Universidade de todo o ano”, in *Diário Liberal*, 8.11.1933)

Em inquéritos realizados num jornal regional, *A Voz da Justiça*, da Figueira da Foz, por iniciativa de António Lobo Vilela, percebemos como havia um enorme desejo de renovar a Universidade e todo o aparelho escolar, tendo como mestre Ortega y Gasset e menos o que se passava no mundo, já formado ou a caminho de “ditaduras”, dos Estados autoritários/totalitários, dos fascismos em sentido amplo. E, assim, a breve trecho, ao lado do Estado Novo português, também a República espanhola dava lugar ao franquismo, criando-se laços entre os dois Estados peninsulares, contra as duas Repúblicas que viveram por breve e atribulado tempo, contra o demoliberalismo nas duas diversas sensibilidades, contra o comunismo e em favor de Estados nacionalistas diferentes, mas igualmente de modelo fascista. O doutoramento *honoris causa* de Eugénio D’ors em 1937 e de Francisco Franco em 1949, na Universidade de Coimbra, selavam uma amizade peninsular que haveria de durar até aos anos 70, num clima de ditadura.

Todavia, não se deve esquecer – e hoje começa a ser estudada em projectos de pesquisa – o papel desempenhado pelos organismos centrais promotores da investigação científica, que foram mudando de denominação, de que a Junta Educação Nacional foi o primeiro, em 1929, durante a Ditadura Militar e sob o ministério de Gustavo Cordeiro Ramos, germanista e germanófilo, sucedendo-lhe, no contexto da lei de bases de 1936, o Instituto para a Alta Cultura e, em 1952, o Instituto de Alta Cultura, surgindo, como forma simultânea de organização, mais no campo das ciências naturais e exactas e da tecnologia, em 1976, a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. É conveniente ter em conta este tipo de organização, atendendo ao facto de ter sido ela a responsável pela existência de bolseiros no estrangeiro, política que, não sendo nova, toma uma forma mais persistente e estruturada. Deve, pois salientar-se esta situação, que foi sublinhada mesmo por professores da oposição ao Estado Novo, mesmo que se diga que um dos lugares preferidos dessas viagens científicas fosse a Alemanha, símbolo cultural e científico por excelência em determinadas áreas, inclusivamente no período nazi. Augusto Celestino da Costa foi um dos primeiros presidentes destas organizações e, por estranho que pareça, chegou a ser um dos professores demitidos no período de repressão do pós-guerra, em 1947, apesar de ter regressado pouco depois ao exercício das suas funções de professor catedrático da Faculdade de Medicina de Lisboa, o que não sucedeu, por exemplo, com Mário Silva, da Faculdade de Ciências de Coimbra e que chegou a trabalhar com Madame Curie, em Paris. Portanto, se se analisar o movimento dos bolseiros, há que estar atento a muitas e variadas contradições no processo científico e político. O caso dos “mestrados em Boston”, do tempo do ministério Veiga Simão, ou seja, no período marcelista, inconsequentes e de resultados praticamente nulos, mesmo ao nível da formação, salvo raras excepções, são um dos casos mais recentes a analisar.

Em Abril de 1974 surgiu em Portugal, numa lógica revolucionária, o regime republicano democrático, de tendências socialistas, enquanto na Espanha se deu uma “transição” para uma Monarquia democrática. A ideia constitucional portuguesa é reveladora ainda, no domínio da cultura e da ciência, de uma concepção de independência nacional, assim, como se pode ver nos artigos 77.º e 78.º da Constituição de 1976, na sua primeira versão. O primeiro afirma: “A política científica e tecnológica tem por finalidade o fomento da investigação fundamental e da investigação aplicada, com preferência pelos domínios que interessem ao desenvolvimento do país tendo em vista a progressiva libertação de dependências externas, no âmbito da cooperação e do intercâmbio com

todos os povos” (artigo 77.º, 2). O artigo 78.º considera: “O Estado tem obrigação de preservar, defender e valorizar o património cultural do povo português”.

Mas, com a entrada de Portugal na CEE, em 1986, depois de 1992 UE, enveredámos num processo de globalização progressiva, provocando uma estandardização de soluções, inclusivamente ligadas ao ensino, de que a “declaração de Bolonha”, depois transformada em “processo”, é o exemplo mais sintomático.

Os paradigmas de “Bolonha”, da “Universidade Empresa” e da “investigação científica rentável” como novos modelos de ensino universitário e do saber

A Declaração de Bolonha (19 de Junho de 1999) estava, com certeza, cheia de boas intenções. No entanto, o certo é que a política europeia acabou por tomar conta do processo, encarregando-se de transformar a sua filosofia de liberdade e passando a “condicionar” os governos e as universidades, sob pretexto da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, a seguir um padrão estipulado para uniformizar o modelo de ensino e, eventualmente, a torná-lo mais económico para os cofres dos Estados, numa lógica que se diz de “sustentabilidade”. Na verdade, da “compatibilização” dos sistemas de ensino, com respeito pela “autonomia”, passou-se à prática da formatação e o verdadeiro interesse do governo português, como de outros governos, foi criar um sistema o mais próximo possível da fórmula “3+2+3/4”, ou seja, três anos para a licenciatura (1.º ciclo), dois para o mestrado (2.º ciclo) e três ou quatro para o doutoramento (3.º ciclo), só admitindo excepções em casos considerados especiais.

Desta forma, nada se avançou no sistema de formação qualitativa dos alunos, pondo de parte a ilusão de que se criou um sistema tutorial de maior apoio ao estudante (que sempre houve, se os professores tinham consciência científico-pedagógica), muitas vezes utilizado como forma de diminuir o grau de exigência e aligeirar artificialmente o insucesso escolar. A compressão dos cursos condicionou, por sua vez, a sua estruturação (obrigatória) em disciplinas semestrais, que, na prática, se reduzem a trimestres, o que, na área das ciências sociais e humanidades e talvez em todas as áreas científicas, a nosso ver, veio tirar ao aluno o precioso tempo para reflectir e sentir, tempo que é fundamental para uma formação estruturada. De resto, a lógica de uma actividade escolar preenchida e formalmente organizada e tutelada, em alternativa a uma certa liberdade de acção que era característica do sistema universitário português (e, em grande parte, europeu), se tem vantagens no caso de ser correctamente administrada, tem também a sua inconveniência e torna-se dificilmente adaptada à nossa concepção de aprendizagem. Sobretudo, não é possível esquecer nessa

concepção pedagógica, como em qualquer outra, o tempo de lazer, imprescindível hoje, como sempre, pois o *otium* é um elemento fundamental da formação escolar; na perspectiva de que o homem não pode ser considerado uma máquina de produção, mas um ser criativo e livre, dotado de consciência crítica.

Por outro lado, não devemos esquecer que a “licenciatura” – mais uma vez se fugiu de um termo que fazia parte da tradição escolar portuguesa, o “bacharelato”, como ciclo de passagem – se tornou um grau completamente diferente da anterior aceção de licenciatura, ou seja, tornou-se um mero grau de transição, semelhante à antiga *licence* francesa, que necessariamente tem de ser completado, razão por que menos se admite agora que o mestrado (cada vez mais semelhante à *maitrise*) seja pago, como é, e por vezes a preços exorbitantes. E, por sua vez, os doutoramentos passam cada vez mais a tornar-se ciclos de formação complementar: deixaram de ser entendidos como títulos “extraordinários” (não receemos a palavra) de formação científica, mas como títulos comuns. Inovação? Só o diz quem não conhece o processo curricular vigente em Portugal até ao fim da Monarquia, em que a sucessão bacharel - bacharel formado - licenciado - doutor se verificava numa lógica de ciclos complementares, sendo o último meramente honorífico até aos anos setenta do século XIX. Rafael Bordalo Pinheiro e Ramalho Ortigão, num saboroso desenho e num não menos sugestivo texto do *Álbum das Glórias*, chamavam à Universidade a “Mamã dos bacharéis”. Agora, receio que lhe passemos a chamar “Mamã dos doutores”.

Ou seja, o ensino tende a tornar-se cada vez menos qualificado, desvalorizando-se os respectivos graus, embora sempre sob a capa da “qualidade” ou da “excelência”, que se torna um *slogan* de publicidade e não uma regra fundamental da formação universitária.

Quando agora se fala das novas regras da gestão universitária, ocorre logo a ideia de uma lógica empresarial, o que, de resto, não nos espanta, dada as características de todo o sistema de ensino e mesmo de todo o sistema social existente, não só no país mas na Europa, nos Estados Unidos e um pouco por todo o mundo. Conforme afirmou Bill Readings num livro polémico já atrás citado, *A Universidade em ruínas*, o modelo de Universidade que hoje é apresentado como protótipo é a “Universidade de Excelência”, expressão mágica que aponta menos para o aperfeiçoamento científico do que para uma função de rentabilidade e de *performance*. Logo, de acordo com o pensamento do universitário canadiano de Montréal, a Universidade que se pretende não é a Universidade “com uma gestão empresarial”, mas sim a própria “Universidade Empresa”.

Desta forma, o RJIES apenas segue o ritmo mundial. Ou seja, na gestão das universidades deixa de ter qualquer significado fundamental a representação dos corpos (professores, estudantes e funcionários), num fórum de diálogo (e mesmo de discussão e de polémica) em busca das soluções mais correctas para o funcionamento da Escola e para a prossecução dos seus objectivos. O que se pretende, no critério da lei, é criar um corpo de direcção de tipo fundamentalmente administrativo, apoiado num órgão particularmente “eficaz”, onde pelo menos 30% sejam elementos não do corpo universitário, mas da sociedade exterior, provavelmente da sociedade empresarial.

A hipótese das Fundações é outra prova da integração numa concepção de “Universidade Empresa” ou da lógica da escola universitária fora do contexto da “corporação” (ou, noutros termos, da instituição democrática, de ciência, de ensino e de convivência, não excluindo, como é óbvio, uma saudável competição).

Independentemente do louvável desejo que se tem notado tendente a reorganizar de forma mais racional a investigação e as suas unidades, e tendo em conta que o financiamento da pesquisa tem sido, apesar de tudo, significativo, aquilo que se tem verificado com os centros de investigação parece-nos igualmente bem comprovativo do “condicionalismo” que referimos. Um “condicionalismo” que vai dirigindo a reforma da ciência universitária ou peri-universitária por uma via de “rentabilidade”, afastando-a de um processo “imaginativo”, na lógica da utopia da Universidade e da Ciência “sem condição”.

A prática que tem presidido às directrizes da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no que respeita aos centros e laboratórios associados é, em primeiro lugar, devido à natureza dos fundos que os financiam (sobretudo, por estranho que pareça, o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, FEDER), a sua fiscalização constante, através de auditorias periódicas (e até de auditorias de auditorias), que tornam a administração das verbas da investigação cada vez mais “profissional” (o papel do “gestor” empresarial impõe-se cada vez mais) e mais difícil no contexto científico. A reestruturação das unidades de investigação e a sua avaliação – que analisámos noutros textos – não deixa também de revelar uma certa tendência para uma lógica de rentabilidade e de standardização de processos que feriram alguns aspectos fundamentais da autonomia da prática científica.

O que está em causa, sobretudo, é uma lógica de “ciência rentável” ou que “se mostra” a um certo público, a qual, a par de uma ideia de “Universidade rentável”, ocupa o espaço de preocupação e de interesse de poderes constituídos ou de poderes invisíveis. E só é rentável o que se mede. Quantos

livros e quantos artigos (mas só certos livros e artigos, não escolhidos pela qualidade e sim pela forma como se desenvolve a sua comunicação)? Quantos prémios (que, por vezes, têm pouco significado)?...

A “medição” ocupa, de resto, todo o processo de avaliação, de centros de investigação e de universidades, que constituem *rankings* por vezes mais que enganadores e que alimentam o tempo de “cientistas da medição”, alguns dos quais se afastaram do exercício da ciência em que se formaram para se tornarem teóricos e práticos de avaliação ou “avaliadores”, não numa lógica de complementaridade do saber, mas numa lógica de “profissionalização”, tal como os “políticos” deixaram de ser “cidadãos” para serem... “políticos”. A forma substitui a matéria, a *performance* o conteúdo.

É uma visão caricatural a que apresentamos? Decerto que é, mas em certo sentido o que se passa é mesmo caricatural. Como a ficção científica, é uma visão que se aproxima – e cada vez se aproximará mais em futuras gerações tecnocráticas – da realidade.

Por tudo isto, podemos falar como Bill Readings da “Universidade em ruínas”, porque não há dúvida que caiu por terra o paradigma da Universidade como um saber autónomo, como manifestação da Razão. Nem o Estado-Nação – que parece em vias de extinção ou em situação de crise – está interessado nesse saber. A Universidade passou assim a estar altamente “condicionada”, como está a Imaginação, que já não é capaz de exercer a sua função de “criar”. Ou seja a Universidade é cada vez mais condicionada e menos livre, ao contrário do que desejava o filósofo Jacques Derrida, numa idealista conferência proferida nos Estados Unidos, ou mesmo como pensava Ortega y Gasset ou Joaquim de Carvalho há quase oitenta anos atrás.

As novas lógicas do ensino básico e do ensino secundário

Não é diferente a lógica de gestão e de organização dos ensinos básico e secundário que menos conhecemos. O que sabemos é que o novo estatuto da carreira docente, as novas regras de gestão, o tão contestado sistema de avaliação dos professores (segundo parece inspirado num modelo do Chile), os métodos de avaliação dos alunos com a discussão sobre a legitimidade da sua “retenção” (dantes dizia-se “reprovação”, palavra mais traumática), a aplicação prática do programa das “novas oportunidades”, a formação essencialmente pedagógico-didáctica com a lateralização de uma formação actualizada dos conteúdos científicos em cursos de formação contínua ou na participação em congressos universitários... são comprovativos de uma

nova concepção de escola, menos cultural e mais rentável, na lógica de uma rentabilidade essencialmente estatística.

Os estudos humanísticos são relegados para segundo plano desde que não tragam rentabilidade. E, todavia, as estatísticas da OCDE – que tanto crédito parecem ter no Estado – até são reveladoras dessa falta de formação. Um relatório de 2007 apresentava Portugal com uma das mais baixas médias no que dizia respeito ao da “peso da leitura, escrita e literatura no currículo obrigatório dos alunos entre os 9 e os 11 anos de idade” (ver João Gouveia Monteiro, “O elogio da leitura”, *Diário de Coimbra*, 17.9.2009). A educação deixou de parte a importância da televisão e mesmo da rádio, hoje reduzidas a meros meios de entretenimento de baixo nível. E o computador e a *Internet* (veja-se o império do “Magalhães”) tornou-se um meio de difícil escolha de vias culturais e um perigoso meio de acesso fácil a um conhecimento que cada vez é menos encarado como um ponto de partida ou de orientação, mas sim como ponto de chegada e de conhecimento cristalizado e acrítico. Enfim, verifica-se sem dúvida uma crise de cultura que se é de todos os tempos (não nos iludamos) atinge níveis mais significativos em certas épocas.

Ortega y Gasset manifestava nos anos 30 um grande pessimismo, expresso por exemplo nestas palavras:

Hoy atravesamos – contra ciertas presunciones o apariencias – una época de terrible incultura. Nunca tal vez el hombre medio ha estado tan por debajo de su propio tiempo, de lo que este lo demanda. Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino. El hombre al uso vive de subterfugios con que se miente a sí mismo, fingiéndose en torno un mundo muy simple y arbitrario, a pesar de que la conciencia vital le hace constar a gritos que su verdadero mundo, el que corresponde a la plena actualidad, es enormemente complejo, preciso y exigente. Pero, tiene miedo – el hombre medio es hoy muy débil, a despecho de sus gesticulaciones matonescas –, tiene miedo de abrirse a este mundo verdadero, que exigiría mucho de él, y prefiere falsificar su vida, reteniéndola hermética en ele capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo. (*Misión de la Universidad*, pp. 117-118)

Algo de idêntico dizia Joaquim de Carvalho três anos depois:

Dir-se-ia que vivemos submergidos por uma vaga de estupidificação colectiva, mas o nosso dever elementar, espere-nos ou não o sucesso, mesmo sem esperança de êxito, é remar contra a vaga.

Enfim, independentemente do sucesso de algumas escolas e do esforço dos professores e também não contestando algumas melhorias que se verificam no ensino e na ciência por parte das políticas dos governos, o certo

é que há um novo modelo neoliberal que traz consigo novos paradigmas e novas concepções culturais ou inculturais.

Novo paradigma, novo vocabulário, novos valores

Estes paradigmas de ensino e de ciência vieram trazer outro vocabulário (ou vieram dar outro sentido a vocábulos já existentes e consensuais) com aparência de “modernidade” (a modernidade é essencialmente racional e crítica), que todavia não se pode confundir com o vocabulário da lógica iluminista ou da lógica social ou socialista, a qual, por sua vez, já antevia o processo da sociedade em direcção ao capitalismo actual. As palavras correntes agora são menos o “progresso” (que já era uma palavra ambígua) e mais o “desenvolvimento”, a “excelência” mais do que a “inteligência”, a “avaliação” e a “certificação” mais do que a “qualidade pedagógica e científica dos estabelecimentos”, a “competência” mais do que o “saber” e a “cultura”, a “massa crítica” (conceito importado da Física Nuclear) mais do que a “consciência crítica”, a “rentabilidade” mais que a “aprendizagem teórico-prática”, a “competitividade” mais do que a “solidariedade”, a “sustentabilidade económica” e a “produção de riqueza” mais do que o “interesse social”, o “internacionalismo” e a “globalização” mais do que o “cosmopolitismo” e o “ecumenismo”. Enfim, a “universidade empresarial (*Entrepreneurial University*) e a “Escola produtiva” mais do que a “corporação” ou a Universidade como elemento ao serviço da “democracia” e a “escola como elemento fundamental da cultura e da comunidade”, a privatização “que torna tudo rentável” mais do que o “ensino público” como bem ao serviço da formação social.

Assim, este modo de organizar o ensino e a sociedade – menos interessado com os conteúdos, com os “nómenos” e mais pela forma e pelos “fenómenos” (que, etimologicamente, é “o que se mostra”, do verbo *pfáinô*), num mundo do espectáculo, da comunicação e da informação saturada em quantidade e da *performance* e da rentabilidade – traz consigo a desumanização e o desinteresse pela língua, pela literatura e pelas ciências fundamentais (seja de que tipo forem) e, em síntese, pela cultura, como forma de descobrir no complexo de conhecimentos uma orientação e uma cosmovisão. Mas tudo se faz sob a aparência de essa cultura existir. Ela é, porém, a “cultura que se consome” e não a Cultura como uma forma de reflexão, estando, pois, afastada dos valores do verdadeiro demoliberalismo e da democracia social. Veja-se como tornou vulgar a palavra “evento”, que é afinal, tão-só, “aquilo acontece” ou mesmo o “acidente” ou a “ocorrência”. Ou seja o que importa é que aconteça, mesmo sem qualidade e com ausência de espírito crítico.

Desta forma, há que perguntar se estamos num mundo livre ou se a liberdade é apenas uma forma de desenvolvimento do capitalismo e se a falta de intervenção do Estado em matérias fundamentais (mesmo do Estado governado por partidos ditos “socialistas”, que geraram conceitos como o de “socialismo moderno”) não pretende consolidar esse capitalismo, em crise, mas sempre em tentativa de se renovar, e se as “viagens” e o conhecimento do que se passa nos outros países não é afinal uma forma de importação e de exportação de modelos e não uma forma de autêntico aprofundamento de um saber crítico. E – como costumamos dizer – não há saber sem saber crítico, constantemente posto em causa e pensado tendo como objectivo a humanidade. Porque o saber – como diria o nosso mestre Sílvio Lima – é sempre um “ensaio” e não uma certeza.

N. B. : Esta artigo centrado sobre a realidade portuguesa, mas que se refere, na verdade, a uma realidade mais vasta, para além da bibliografia consultada e citada, tem como base, entre outros, os seguintes escritos do autor:

_____. *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem, 1984. Com a colaboração de Isabel Nobre Vargues.

_____. “Universidade, ciência e «conflito de faculdades» no Iluminismo e nos primórdios do liberalismo português”, in *Claustros y estudiantes*, Valencia, Facultad de Derecho, 1989, vol. II, pp. 291-299.

_____. “A Universidade e a classe dirigente durante o «Estado Novo» português”, in Antonio Álvarez de Morales e Constantino Garcia (Recopiladores), *Las clases dirigentes*, Madrid, Editoriales de Derecho Reunidas-Editorial de la Universidad Complutense, 1992, pp. 87-99.

_____. “Instrução Pública”, capítulo do volume 5, *O Liberalismo*, coordenado por Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, da *História de Portugal*, dirigida por José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores – Editorial Estampa, 1993, pp. 609-651.

_____. “*Quid petis?* Os «doutoramentos» na Universidade de Coimbra”, in *Revista de História das Ideias*, nº. 15, Coimbra, 1993, pp. 177-316.

_____. “Conflit de pouvoirs et la question de l’«Université unique» au Portugal», in *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni. Strutture, organizzazione, funzionamento*. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Milazzo 28 Settembre-2 Ottobre 1993. A cura di A. Romano. Catanzaro, Rubbertino, 1995, pp. 405-415.

_____. *A Universidade e o Estado Novo. O caso de Coimbra. 1926-1961*, Coimbra, Minerva-Coimbra. 1999, 296 pp.

_____. “Germanismo e germanofilia numa revista universitária. O *Boletim do Instituto Alemão* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1926-1943)”, in *Portugal, Indien und Deutschland / Portugal, India e Alemanha. Akten der V. Deutsch-Portugiesischen Arbeitsgespräche / Actas do V Encontro Luso-Alemão (Köln / Colónia – 1998)*. Zentrum Portugiesischsprachige Welt Universität zu Köln – Universidade Nova de Lisboa, 2000, pp. 495-509.



- _____. “Da Universidade única à(s) universidade(s) do século XXI”, conferência pronunciada no dia 20 de Junho de 2000, na Aula Salinas do edifício histórico da Universidade de Salamanca, por altura da inauguração do “Paseo de Coimbra”, no Campus Universitario Miguel Unamuno, in *Miscelánea Alfonso IX*, Salamanca, Centro de Historia, Universidad de Salamanca, 2000, pp. 59-72.
- _____. “As Universidades em Portugal. História, organização, problemas”, in *Universia. O Portal dos universitários*, <http://www.universia.pt>.
- _____. “Edad Contemporánea: hacia la(s) universidade(s) del siglo XXI”, in Luís E. San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. III. 2, *Saberes y confluencias*. Salamanca, Ediciones Universidad, 2006, pp. 1147-1160.
- _____. “De...1969 a 1989. A Universidade : os riscos do neo-corporativismo e do neo-liberalismo”, in *69. Pretextos para...*, Coimbra, 1989, pp. 69-73.
- _____. “Da(s) Crise(s) e do(s) mito(s) da(s) Universidade(s)”, in *Revista de História das Ideias*, n.º 12, Coimbra, 1990, pp. 7-17, e in *Revista da FAEEB*, Ano I, n.º 1, Janeiro-Junho 1992, “Universidade”, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pp. 21-29 (publicado também com o título “Crises das Universidades. Dos mitos tradicionais e modernos à consciência de transformação”, in *Congresso de Coimbra*, vol. I, Coimbra, 1991).
- _____. *Caminhos e contradições da(s) Universidade(s) Portuguesa(s). Centralismo e autonomia. Neoliberalismo e corporativismo*, Cadernos do CEIS20, n.º 1, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20), 2000. 54 pp.
- _____. *A Universidade e as «condições» da Imaginação*, “Cadernos do CEIS20”. Coimbra, CEIS20, 2008, 31 pp..
- _____. *Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o Ensino nos inícios do Estado Novo*. Selecção, fixação de textos e notas de António Costa Lobo Vilela. Estudo introdutório de Luís Reis Torgal (pp. 11-78). Prefácio de Eduardo Marçal Grilo. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 2009, 410 pp.
- _____. “A Universidade entre a Tradição e a Modernidade” in *Revista Intellectus*, ano 07, vol. I – Rio de Janeiro, UERJ, 2008, 40 pp., <http://www.intellectus.uerj.br>

