

«Realidades Portuguesas e o Ensino Politécnico: um estudo da intervenção do Banco Mundial na reestruturação do ensino médio em Portugal»

STEPHEN R. STOER (*)

O Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro de 1977 especifica a necessidade e os objectivos de uma rede de ensino superior intermédio em Portugal:

«A formação de técnicos de nível médio desapareceu completamente em consequência da aplicação dos Decretos-Lei n.ºs 830/74, 316/76 e 327/76, de 31 de Dezembro, 29 de Abril e 6 de Maio, respectivamente, que transformaram o antigo ensino médio em ensino superior, sem cuidarem de preencher a lacuna que desse modo se criou, não só no sistema de ensino, como na própria formação de técnicos de que as actividades socioeconómicas carecem.»⁽¹⁾

Mais, declara-se que a reconversão dos antigos institutos e escolas de ensino médio apenas tentou transformar «... os antigos

planos de estudo, aproximando-os do ensino ministrado nos estabelecimentos universitários. Isto é: aumentou-se a produção de diplomados portadores de uma formação técnica semelhante a conferida pelas escolas universitárias, ainda que com diferente duração dos respectivos cursos, sem por outro lado ter havido a preocupação de se estudar a correspondência entre a quantidade de diplomados a formar, pelas *necessidades do País*, do que tem resultado um evidente desequilíbrio que poderá vir a ter graves repercussões sociais e económicas.»⁽²⁾ (os sublinhados são meus).

Por isso, é considerado urgente

«... a criação de escolas de ensino superior de natureza essencialmente prática, voltadas para a formação de técnicos qualifi-

(*) Sociólogo.

(1) Decreto-Lei n.º 427-B/77 de 14 de Outubro de 1977. Num artigo sobre «A Política Antidemocrática do Ministério Cardia», Rogério Fernandes sustenta que o Ministério Cardia «proclamou a instituição do ensino superior curto, instaurando falsamente sob esse nome um ensino técnico de grau médio e degradando os Institutos Superiores de Engenharia e os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração, anu-

lando conquistas do 25 de Abril. Em lugar de estimular e prestigiar os Institutos Superiores de Engenharia e de Contabilidade e Administração, criados após a revolução, por conversão dos antigos cursos médios, em lugar de procurar imprimir-lhes vida científica mais dinâmica, o Ministério Cardia contribuiu para que os estudantes não os procurassem, no legítimo receio do valor futuro dos cursos.» R. Fernandes, 1977.

(2) Decreto-Lei n.º 427-B/77.

cados de nível superior intermédio, com um estatuto próprio e uma dignificação profissional correspondente, de forma que seja pela capacidade produtiva que se hierarquizem os valores pessoais de produção e não apenas pelo título académico que cada um possui.»⁽³⁾

Assim, o Decreto-Lei n.º 427-B/77 decreta o estabelecimento de um sector de ensino superior «de curta duração» (agora conhecido como «ensino politécnico»). Este sector

«... irá permitir não só uma diversificação do ensino superior, mas também satisfazer necessidades prementes em vários sectores socioeconómicos, pela formação de técnicos qualificados em actividades em que é manifesta a sua falta ou, mesmo, inexistência.»⁽⁴⁾

Numa fase inicial, portanto, prevê-se

«... a satisfação, entre outras, de necessidades na tecnologia de produtos alimentares, na produção agrícola, pecuária e florestal, na tecnologia industrial, na saúde e nos serviços (secretariado, turismo, administração e contabilidade), para além (...) da formação de educadoras de infância e professores do ensino primário.»⁽⁵⁾

Esta opção,

«... além de económica e socialmente correcta, tornará visível, a experiência de um novo tipo de diplomado, de formação vinicamente prática, especializada e profissionalizante, com muito elevada probabilidade de aceitação no mercado do trabalho, tanto no sector público, como no privado.»⁽⁶⁾

Finalmente,

«... o ensino superior de curta duração será ministrado em estabelecimentos de en-

(3) *Ibidem.*

(4) *Ibidem.*

(5) *Ibidem.*

(6) *Ibidem.*

sino predominantemente de âmbito regional com a denominação de escolas superiores técnicas e escolas superiores de educação.»⁽⁷⁾

O objectivo deste artigo, como o título sugere, é de analisar criticamente o programa de ensino politécnico, especialmente no que se refere ao sector que trata da formação de professores, porque é nessa área que se realizou um levantamento de dados⁽⁸⁾. Será parte integrante do argumento aqui apresentado o facto de o programa de ensino politécnico ter sofrido, desde o princípio, os efeitos de dois problemas básicos, que serão, no decorrer do artigo, relacionados com o estatuto de Portugal como país na periferia da Europa: 1) um problema de *conhecimento*, não só em termos dum consenso político, mas também em termos de estudos básicos sobre problemas de origem económica ou sociológica; e 2) um problema *estrutural*, em termos de uma estrutura estatal fortemente hierarquizada e burocrática, que torna efectivamente impossível a sondagem de atitudes, opiniões, e ideias de indivíduos a diferentes níveis da sociedade — especialmente aqueles que trabalham nas instituições educativas — pelos técnicos e programadores do ensino, sondagem essa que é fundamental para que possa haver um processo *democrático* de planeamento (que requer também, como salienta Hans Weiler na sua explicação das diferenças entre um modelo de planeamento tipo «participação/ /conflito» e um de tipo «hierarquização/ /consenso», uma atitude política particular)⁽⁹⁾.

(7) *Ibidem.*

(8) Um levantamento de dados sobre o sector da formação de professores do ensino primário foi levado a cabo durante o ano de 1978-1979 como parte de um projecto da Universidade Aberta da Inglaterra conduzido pelo Dr. Roger Dale da Faculdade de Estudos Educacionais. Foram também participantes nesse projecto Stephen R. Stoer e Sacuntala de Miranda.

(9) Ver Hans Weiler, 1978a.

O programa de ensino politécnico em Portugal tem que ser visto, obviamente, em termos do desenvolvimento geral do sistema educativo durante a última década. A muito importante Reforma Veiga Simão, promulgada nos primeiros anos da década, abriu o caminho para o planeamento e política educativa da década de setenta. Na verdade, a Reforma Veiga Simão, como já argumentamos algures⁽¹⁰⁾, não só articulou as exigências do povo português de *mais* educação e maior igualdade de oportunidades na educação, mas ajudou também a desenvolver uma certa marcha para a modernização de Portugal, uma marcha que implicava mudanças básicas na orientação da economia. Depois da Revolução de 25 de Abril de 1974 e depois de, aproximadamente, dois anos de mudanças radicais no sistema educativo, que em muitos dos seus aspectos foram muito além da Reforma Veiga Simão, encontramos Governos Constitucionais que têm tentado, sistematicamente, uma reimposição da dinâmica central da Reforma Veiga Simão, dinâmica essa que concebe o papel central da educação como sendo uma contribuição ao desenvolvimento económico através da satisfação das necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho⁽¹¹⁾. Como resultado dessa dinâmica, a estratificação social é vista como uma consequência da produtividade, como um resultado da perícia e do saber adquirido através da educação. Assim, mais educação equivale a maior produtividade, e uma maior produtividade equivale a uma melhor posição social. Esta visão liberal da educação com a sua legitimação de um sistema educativo que reproduz sistematicamente desigualdades⁽¹²⁾, é defendida a partir da noção de

(10) S. R. Steer, 1980.

(11) Nesse sentido os projectos educativos dos Governos Constitucionais têm sido de uma orientação muito mais economicista do que a própria Reforma Veiga Simão (ver Stoer, 1980).

(12) Hans Weiler, 1978.

«capital humano», da educação como «um bem», e pode ser criticada de várias formas. Hans Weiler resume-as concisamente como as seguintes: «um tal modelo...» 1) tem um *pendor conservador* — isto é, tem a tendência para reproduzir, numa escala mais ampla, o sistema actual; 2) tem uma *natureza hierárquica* — isto é, é um plano educativo que opera de cima para baixo, é intra-administrativo, conduzido segundo os critérios e regras da organização burocrática; 3) tem uma *preocupação com o crescimento* — isto é, conduz à negligência: a) da distribuição das oportunidades na educação e b) da orientação e da reorganização em termos estruturais e substantivos; 4) *ignora a implementação* — isto é, é demagógico por que não realiza o plano, porque ignora as «realidades do país»; 5) *tem perspectivas limitadas* — o ensino serve o desenvolvimento económico, o crescimento económico, e não o desenvolvimento cultural, não serve o ensino por si próprio; 6) *simplifica as relações causais* — assume simples e perigosamente: a) que a educação é o motor do desenvolvimento (especialmente económico) e b) que o desenvolvimento futuro da educação é previsível, e, portanto, manobrável⁽¹³⁾.

Todas as críticas de Weiler focam principalmente o problema central de uma orientação do desenvolvimento educativo que tem como base, quase exclusivamente, considerações económicas, em vez de uma visão da realidade mais compreensiva e dinâmica, que considera as relações entre interesses económicos, a estrutura social e o poder político⁽¹⁴⁾. Assim, quando as «necessidades reais do país», ou as «realidades portuguesas» são referidas em documentos oficiais como justificações para certas políticas, temos que ser cépticos e inquirir do que poderiam ser concepções alternativas de tais «necessidades/realidades». Como veremos

(13) *Ibidem.*

(14) *Ibidem.*

adiante, existia na formação social portuguesa depois do 25 de Abril de 1974 pelo menos uma concepção alternativa da reestruturação do ensino médio, particularmente no campo da formação de professores.

O Papel do Banco Mundial

No princípio de Maio de 1978, o Banco Mundial anunciou publicamente a sua aprovação de um empréstimo de 21 milhões de dólares para um projecto educativo em Portugal de 47.9 milhões de dólares. Anunciou também que o projecto se destinaria ao melhoramento e à expansão de um curso de administração, à iniciação de programas de formação de técnicos, à introdução de formação profissional para os jovens que abandonam a escola antes de a terminar, assim como a introdução de programas de actualização da formação de professores e a elaboração dos programas da escola. Em breve, o Banco anunciou a sua participação no projecto de ensino politécnico em Portugal através da oferta de um empréstimo com juros de 7,5 % pelo período de 15 anos.

Os planos do Banco Mundial para a «racionalização da Formação de Professores Primários e Preparatórios em Portugal» estão baseados no que se crê ser a necessidade de «aumentar a produtividade da força de trabalho existente e a melhor preparação das pessoas que entram no mercado de trabalho»⁽¹⁵⁾. Além disso, sugere a reciclagem dos emigrantes retornados que estão desempregados para fornecer uma reserva de mão-de-obra formada nas novas profissões requeridas pelas mudanças da economia portuguesa ocasionadas pelo processo da entrada no Mercado Comum. Prevê-se, também, a criação de cursos de formação de administradores para substituir os adminis-

⁽¹⁵⁾ Ver os relatórios do Banco Mundial e MEIC sobre a reestruturação do ensino português.

tradores experimentados que emigraram do país. Assim, o Banco nota que em Portugal existe uma nítida necessidade de formação de técnicos de nível médio e superior; constata-se, por exemplo, que são precisos anualmente 1400 técnicos com um nível pós-liceal, 500 técnicos agrícolas e 600 administradores de nível médio.

Para alcançar os objectivos gerais, a estratégia do Banco no campo de desenvolvimento educativo durante o período 1977-1980 pode ser resumida como a seguinte: melhorar a eficiência interna e a qualidade da escola, melhorar a qualidade e competência profissionais de toda a força de trabalho escolar, adaptar a provisão de profissionais às necessidades do mercado, implementar escolaridade obrigatória aos 6 anos e pôr em funcionamento o 12.º ano, assegurar o acesso à escola de um número cada vez maior de crianças, acelerar e melhorar as actividades de planeamento, e fortalecer as capacidades dos administradores. Uma segunda série de objectivos incluiriam: melhorar e expandir o programa de alfabetização, rever a Tele-Escola e os meios de comunicação na escola em geral, reorganizar e alargar as actividades de desenvolvimento curricular, regulamentar a entrada no ensino pós-secundário, melhorar as instalações no meio universitário, especialmente na área de ciências, e aumentar as actividades de educação cultural, social e física na escola.

O Banco sugere, de facto, que se deveria dar mais importância à formação de adultos sem nenhuma escolaridade, mas declara: «É necessário o desenvolvimento de programas mais pormenorizados que incluam estimativas de custos e exigências em termos de recursos humanos, antes que seja possível uma estimativa adequada da praticabilidade das propostas atrás mencionadas.»⁽¹⁶⁾

No que diz respeito à formação de professores dos ensinos pré-escolar ou pré-pri-

⁽¹⁶⁾ *Ibidem.*

mários, o Banco declara que não a apoia, porque «uma tão rápida expansão e uma tão grande despesa não parecem justificar-se tendo em vista outras áreas dentro do sector de formação que podem fornecer um rendimento imediato maior num investimento dessa amplitude»⁽¹⁷⁾. Em vez disso, argumenta que o Governo deveria ser encorajado a investir os escassos recursos disponíveis nos sectores de formação de grande prioridade.

Finalmente, o Banco Mundial declara quais são, especificamente, os seus objectivos em relação ao projecto de ensino politécnico em Portugal: 1) introduzir o conceito de um tipo de *formação de técnicos* de natureza subprofissional e com orientação prática para fornecer o tipo de pessoal requerido: a) pelos complexos industriais a desenvolver-se rapidamente em todo o país; b) pela nova ênfase no melhoramento de subsectores da produção de produtos alimentícios, e c) pelos gestores de nível médio para os sectores comércio-indústria-serviços que também apresentam um desenvolvimento rápido; 2) fornecer aos jovens desempregados das mais importantes áreas urbanas, que abandonaram a escola antes de a terminar, a oportunidade de adquirir uma formação de pré-aprendizagem; 3) melhorar a qualidade e eficiência das escolas a todos os níveis, através do melhoramento académico do curso de formação de professores e do melhoramento das instalações, com relevo: a) no desenvolvimento de um programa para a formação de professores no campo do ensino especial; b) na introdução de programas educacionais simultâneos para professores dentro de uma nova universidade, com destaque para a formação de professores preparatórios e secundários; c) no fornecimento de instalações para cursos a tempo-inteiro e *ad hoc* para a reciclagem de professores a todos os níveis, e d) na substi-

⁽¹⁷⁾ *Ibidem.*

tução das Escolas do Magistério Primário existentes por novos institutos regionais de formação de professores primários e preparatórios (ciclo básico); 4) melhorar a qualidade e alcance da formação de administradores.

Na parte que segue, gostaríamos de fazer um comentário directo ao projecto do Banco Mundial e às opções e prioridades que inevitavelmente implica, mas antes de o fazer talvez fosse mais apropriado examinar brevemente dois problemas importantes que surgem como resultado da intervenção do Banco Mundial no ensino português. Os problemas são os seguintes: 1) o papel do Banco Mundial como agência internacional, e 2) o problema do *auxílio* vindo dos países industrialmente avançados.

O Banco Mundial como Agência Internacional

O Banco Mundial é uma agência internacional que funciona como banco, com toda a racionalidade económica que tal funcionamento implica, que mantém como sua razão de ser uma política de distribuição eficaz de recursos, e como objectivo final a redução da distância que existe entre «as nações ricas» e «as nações pobres». Pertence a um grupo de organizações ligadas à Organização das Nações Unidas, e pode, assim, distinguir-se de uma agência internacional como uma multinacional, ou transnacional, que tem como base de operação, e razão de ser, finalidades predominantemente económicas, ou de uma agência tal como a USAID que está intimamente ligada à política interna de um país particular.

Uma forma de conceber o papel de uma agência internacional como o Banco Mundial é através dos interesses que representa. Desta maneira, coloca-se a questão da natureza da relação que existe entre a agência internacional e as burguesias dos países dependentes e a metrópole. Implicitamente,

portanto, levanta-se a noção de agências internacionais e de técnicos locais que as representam como agentes, directos ou indirectos, das classes dominantes dos países industrialmente avançados. Martin Carney, por exemplo, salienta numa intervenção que fez recentemente⁽¹⁸⁾, que a relação entre a agência e as burguesias pode ser vista como sendo «instrumental» — isto é, a agência promove políticas formuladas nos países industrializados que conduzem à produção de uma mão-de-obra «educada», que é integrada na divisão internacional do trabalho e assim a reproduz — ou como sendo «estruturalista» — isto é, tanto as agências como as burguesias mantêm uma certa autonomia que torna possível uma acção «independente» por parte da agência em relação às políticas educativas, através da intervenção da luta de classes na relação entre cada Estado e a agência internacional.

Carney mantém que as agências internacionais, por causa dos interesses que representam, têm uma ideologia bem definida que as conduz a certas prioridades, reivindicações, etc. Legitimam a sua acção através de noções tais como «perícia», «tecnologia avançada», etc. No entanto, se aceitarmos o argumento de Carney comprometemo-nos com uma posição que concebe o sistema económico, nas palavras de Claus Offe, «como um domínio institucionalizado para além da autoridade do Estado»⁽¹⁹⁾. Assim, uma classe economicamente dominante possui um monopólio *de facto* do controle das decisões políticas, permitindo-lhe definir os limites do raio da acção do sistema político.

Offe, e pelo menos um dos seus colaboradores, Ronge, sugerem que abandonemos tal perspectiva, visto que ela propõe a análise da organização social do poder na base de um «modelo internacional da utilização por parte de interesses individuais dos meios

de poder»⁽²⁰⁾. Para substituir os «interesses da classe dirigente», Offe sugere um esquema intitulado «administração da crise e estratégia de escape a longo prazo». O esquema consiste em três problemas fundamentais do sistema: a) problemas que têm que ver com a estabilidade económica; b) problemas que têm que ver com a política externa, comércio externo e política militar, e c) problemas que têm que ver com a manutenção da lealdade das massas. A administração destes problemas pelo sistema político é imperativa para a sobrevivência de todo o sistema, ultrapassando assim interesses individuais. Em termos deste esquema, então, a função principal das agências internacionais é a sua contribuição para a reprodução das condições necessárias ao processo de acumulação do sistema capitalista. Colocando o problema desta maneira, o papel das agências internacionais em geral não é concebido em termos da representação de interesses individuais, mas em termos da estrutura e da função do Estado. Assim, podemos reconhecer a importância estrutural do Estado para toda a sociedade e evitar tratá-lo como um anexo da classe burguesa (como ocorre no Liberalismo e em muito Marxismo). Portanto, o Estado em si não é, de maneira nenhuma, simplesmente a dominação de uma só classe social — é uma estrutura de poder político inteiramente definível, que torna possível a dominação da burguesia sobre o proletariado, isto é, não é igual à burguesia nem por ela determinada⁽²¹⁾.

Com respeito ao problema de auxílio, é preciso especificar a natureza do desenvol-

⁽¹⁸⁾ *Ibidem*.

⁽¹⁹⁾ Mihaly Vjada no seu artigo «The State and Socialism», 1978, faz a observação interessante de que «a burguesia é a primeira classe dirigente na história, isto é, concretamente, a primeira camada dominante, cuja base de poder não é política, e que até, por vezes, é forçada a lutar contra o Estado para manter a sua própria dominância».

vimento português e a relação entre Portugal e as nações industrialmente avançadas. Em vez de uma relação directa de dominância e dependência, em termos de classes sociais, entre a metrópole e a periferia⁽²²⁾, a relação entre os Estados das nações industrialmente avançadas e o Estado português, pode ser vista em termos de um contexto internacional, onde as várias forças existentes entre os Estados contribuem, mais ou menos, para a formação das condições de existência desses Estados. Certamente Portugal, como outros países na periferia da Europa, encontra-se numa posição de dependência, vis-a-vis dos países, ou regiões de países (por exemplo o norte de Itália), no «centro», dependência essa que não é só económica, mas também política e cultural⁽²³⁾. Mas, como dissemos atrás, esta dependência pode ser vista em termos de um sistema estatal internacional, onde as condições que sublinham essa dependência são amplamente determinadas pelas condições necessárias para a reprodução do capital e do capitalismo como um sistema internacional de produção. Claro que contradições dentro do sistema, e, por exemplo, entre os dois sistemas opostos dos E. U. A. e da U. R. S. S. fornecem espaço para formas diferentes de luta.

Portugal pode ser especificado como um país periférico, ao lado de outros países como a Grécia, a Espanha, o sul de Itália, a Irlanda e a Finlândia, de várias maneiras. Por exemplo, os países periféricos europeus têm apresentado, durante os últimos anos, «características normalmente associadas com as economias de alguns países, ou áreas, da

⁽²²⁾ Mário Murteira critica a suposta homogeneidade dos conceitos «centro» e «periferia» salientando que: «Na verdade, a demarcação entre desenvolvimento e subdesenvolvimento não passa linearmente por fronteiras nacionais, mas sim por articulações intra e internacionais complexas.» (1979, p. 73.)

⁽²³⁾ Dudley Séars, 1979.

América Latina, isto é, uma inflação rápida, um défice crónico na balança de pagamentos, e uma dívida externa crescente»⁽²⁴⁾. Estas características são encontradas nas economias de países europeus que estão desequilibrados na medida em que: 1) mantêm uma dependência em relação à importação de tecnologia e capital, armas e equipamento, e 2) apresentam certos elementos de «dualismo» — isto é, mostram marcados desequilíbrios regionais em termos de rendimentos, infra-estruturas sociais e distribuição da população. Contudo, possuem elementos que os distinguem nitidamente das economias muitas vezes chamadas «em vias de desenvolvimento», nomeadamente: uma base industrial sólida, exportações diversificadas, e profundas raízes culturais⁽²⁵⁾.

Todos os países europeus periféricos, atrás mencionados, também têm experimentado um tipo de sistema político baseado na democracia representativa. Mais, todos apresentam certas semelhanças internas de estrutura de classes: têm, por exemplo, grandes sectores agrícolas e um proletariado industrial que pode ser classificado como periférico devido ao sector industrial a que pertence, o sector de «pequenas fábricas», trabalhadores artesanais, muitas vezes em condições de trabalho «irregular», ligados ao meio camponês, na maior parte não sindicalizados, etc.»⁽²⁶⁾ Finalmente, quase todos os países periféricos são tradicionalmente fornecedores de mão-de-obra, através da emigração.

Obviamente, o auxílio dirigido a um país como Portugal, um país com as características particulares que temos descrito, sob a forma de um empréstimo do Banco Mundial tem conotações específicas (poderá considerar-se *auxílio* um empréstimo que tem

⁽²⁴⁾ *Ibidem*.

⁽²⁵⁾ *Ibidem*.

⁽²⁶⁾ Ver M. Paci, pp. 49-50, 1979.

⁽¹⁸⁾ Martin Carney, 1979.
⁽¹⁹⁾ Claus Offe, 1972.

juros de 7,5 %? (27). «É nossa intenção neste artigo destacar algumas dessas conotações e, através da consideração da participação do Banco Mundial no projecto de ensino politécnico, como uma política específica do Estado, abordar o processo da reestruturação do Estado português, um processo que foi marcado profundamente pela Reforma Veiga Simão e abruptamente interrompido pela Revolução do 25 de Abril de 1974.

O Relatório de Sector do Banco Mundial de 1974

No seu Relatório de Sector de 1974, o Banco Mundial sugere os seguintes princípios como essenciais para a promoção de um desenvolvimento educativo *equilibrado*: a) Deve existir pelo menos uma educação básica mínima para toda a população, tão perfeita e tão rápida quanto os recursos disponíveis o permitam; b) o ensino para além do nível básico deve ser fornecido selectivamente a fim de melhorar, quantitativa e qualitativamente, o conhecimento e habilitações necessárias para que possam ser cumpridos os papéis económicos, sociais e outros de natureza desenvolvimentista; c) um sistema nacional de ensino deve ser visto como um sistema compreensivo de aprendizagem que inclui o ensino formal, informal e não-formal, funcionando com um máximo de eficiência interna e externa; e d) deve existir igualdade de oportunidades no ensino com a finalidade de uma maior produtividade e de uma maior justiça social» (28). Notemos que o «RSBM» (Relatório de Sector do Banco Mundial) de 1974 foi apontado como uma modificação importante na política do

Banco Mundial, marcando um afastamento da sua política dos anos 60. Efectivamente, o Banco Mundial reconhece no relatório a importância das aspirações sociais e culturais dos países em vias de desenvolvimento e admite que uma combinação de projectos de melhor utilização de mão-de-obra e de planeamento educativo não resulta automaticamente numa maior justiça social quanto à distribuição de rendimento, bens, e estatuto, mas que, em muitos casos, pode contribuir para a reprodução e consolidação de desigualdades já existentes numa dada sociedade. Uma política nova, portanto, deveria chamar a atenção para os problemas locais, deveria reconhecer, efectivamente, a autonomia dos países chamados «em vias de desenvolvimento».

A participação/intervenção do Banco Mundial no ensino português realizou-se numa conjuntura particular. Este facto é importante, especialmente no que se refere ao contexto do projecto de ensino politécnico em Portugal. Depois da Revolução do 25 de Abril existiam em Portugal duas dinâmicas básicas no campo da educação: Uma dessas dinâmicas pode ser rotulada como «mobilização popular», ou simplesmente «mobilização», e a outra como «reorganização». A primeira tinha como objectivo principal a expansão da educação a todos os sectores da sociedade, num país com uma taxa de analfabetismo extremamente elevada, particularmente para um país europeu. Essa dinâmica interpretava as «realidades portuguesas» como centradas no problema das *desigualdades* — desigualdades entre classes, entre sexos, entre cidade e campo. O seu remédio seria a máxima utilização do capital cultural e social para impulsionar a expansão da educação como uma maneira de alcançar uma igualdade social e económica. Podemos comparar essa dinâmica à campanha que se realizou em Cuba durante a década após a Revolução Cubana, quando o país se comprometeu a incorporar as massas no processo de desenvolvimento

económico através da educação de adultos e de uma expansão maciça do ensino primário e secundário. O novo programa de formação de professores — que funcionou até 1968-1969 (29) — colocou os alunos que tinham completado o sétimo ano de escolaridade num curso de cinco anos que incluía um primeiro ano na escola de montanha Minais de Frio e dois anos finais numa escola em Havana. O curso de formação exprimiu dois aspectos importantes da reforma educativa em Cuba: «a atenção dada aos problemas de ensino e desencorajamento no campo... (e) ... a atitude de trabalho e cooperação... os professores são ensinados a trabalhar com os alunos nos campos e a servir de exemplo de zelo revolucionário» (30).

Em 1972, Cuba mudou o relevo dado ao objectivo de alcançar a igualdade para um destaque no crescimento económico e desenvolvimento da administração e capacidades técnicas. No entanto, esta mudança só ocorreu *depois* da realização de mudanças básicas nas relações sociais, *depois* da expansão maciça do ensino primário, e depois das grandes campanhas de alfabetização.

O processo educativo em Portugal depois do 25 de Abril de 1974 teve a sua especificidade com respeito pelas características particulares de Portugal. Assim, a dinâmica de «mobilização» dependia sempre de várias condições económicas e políticas. Em todos os sectores do ensino ocorreram mudanças. O ensino passou por um processo de democratização e expansão, uma expansão, aliás, já explícita na reforma Veiga Simão. Também, foram feitas várias tentativas, particularmente no sector da formação de professores, de iniciar no sector de ensino a dinâmica de mobilização, isto é, de fazer um grande esforço de dinamização de todos os recursos de Portugal para melhorar a educação básica das massas para criar uma

base de igualdade sobre a qual seria possível construir o futuro crescimento económico (31). Infelizmente, porém, com o 25 de Novembro de 1975, e especialmente com as acções tomadas pelo ministro da Educação do Primeiro Governo Constitucional, Sottomayor Cardia, a dinâmica de mobilização, nunca nitidamente hegemónica, foi substituída pela dinâmica de reorganização.

A «reorganização» da educação significa, em primeiro lugar, o afastamento da dinâmica de mobilização, isto é, à «normalização» da educação, o regresso à hierarquia e ao consenso. O princípio de articulação da dinâmica de reorganização tem sido «igualdade de oportunidades», o objectivo — a construção da meritocracia. E se é verdade que a igualdade de oportunidades, como Veiga Simão esclareceu, requiere a expansão educativa, é também verdade que essa expansão sempre foi vista pelos Governos Constitucionais como uma expansão determinada pelas necessidades e requisitos do processo da acumulação de capital. Assim, as «realidades portuguesas» têm sido interpretadas de uma forma diferente. A eficiência e a hierarquia têm sido conceitos chave na tentativa de reimpôr a racionalidade administrativa e económica adequadas ao crescimento económico e à «modernização» de Portugal. Como resultado, o processo de criar uma sociedade mais justa, onde exista uma verdadeira igualdade de oportunidades, tem sido subordinado às «leis» do mercado e às necessidades da relação de troca capitalista, ao contrário do que se passou em Cuba, onde o avanço económico e as capacidades técnicas foram subordinadas ao processo de justiça social.

A intervenção/participação do Banco Mundial na educação portuguesa tem-se realizado dentro dos limites da dinâmica de reorganização e não dentro dos da dinâ-

(27) Le Thanh Knoi assinala que o rendimento do Banco Mundial entre 1964 e 1973 era da ordem dos 1,682 milhões de dólares, 1976.

(28) Relatório de Sector do Banco Mundial, p. 67.

(29) Ver M. Carney e J. Werthein, p. 576, 1977.

(30) *Ibidem*.

(31) Ver, por exemplo, Rogério Fernandes, 1977; Cabral Pinto, 1977; António Teodoro, 1978.

mica de mobilização. Portanto, quando consideramos os objectivos delineados no «RSBM» de 1974, onde as aspirações sociais e culturais são consideradas de primeira importância, podemos levantar dúvidas acerca da autenticidade das palavras do Banco. Não obstante isso, a situação é bastante mais complexa. Desde o período de liberalização de Caetano no fim da década de sessenta, o Estado português tem sofrido um processo de reestruturação, um processo que agudizou certas contradições que contribuíram amplamente para a explosão de Abril de 1974. Os Governos Constitucionais, a partir de 1976, têm tentado completar esse processo de reestruturação e com bastante sucesso. É em termos desse processo de reestruturação que a participação do Banco Mundial no ensino politécnico em Portugal tem desempenhado um papel específico.

A reestruturação do Estado português

Offe e Ronge, no seu artigo «Theses on the Theory of the State»⁽³²⁾, sugerem algumas maneiras de conceptualizar o processo de reestruturação do Estado. Utilizam como base as notas apresentadas num estudo sobre políticas reformistas do Estado na Alemanha Federal, um estudo da reforma da formação profissional e da nova abordagem programática das políticas de investigação e desenvolvimento. Claro que Offe e Ronge estudaram um estado capitalista na sua forma mais avançada, um estado que já experimentou as estratégias do tipo «laissez faire» e do tipo «welfare» (intervenção do Estado). Portanto, as suas teses têm que ser adequadamente especificadas para que se possam aplicar ao processo da reestruturação portuguesa. Vamos esboçar aqui um resumo das teses de Offe e Ronge examinando a sua relevância para a situação por-

tuguesa, e mais especificamente, para a participação do Banco Mundial no ensino português nesta conjuntura particular.

Offe e Ronge argumentam que o processo de reestruturação conduz a políticas que proporcionam *um máximo de oportunidades de troca* para o proletariado e para o capital, tal que os indivíduos de ambas as classes possam entrar simultaneamente em relações de produção. Portanto, as políticas são políticas que servem não só os interesses de uma certa classe como servem o interesse *geral* de todas as classes na base das relações de troca capitalista.

Porque é necessária a reestruturação? É necessária porque os valores não funcionam como mercadorias, isto é, os valores cessam de existir na forma de mercadorias quando deixam de acorrer ao mercado para serem trocados por dinheiro e outros valores. Este facto é um problema chave para a dinâmica de desenvolvimento capitalista, uma dinâmica que parece «exibir uma tendência constante para *paralisar* a forma mercadorias do valor»⁽³³⁾. As teorias económicas clássica e neoclássica não encontraram maneira de resolver este problema, maneira de explicar porque é que o mercado não se auto-regula. Offe e Ronge salientam que a teoria marxista sugere três explicações possíveis para o fracasso dos mecanismos «autocorrectivos» do sistema capitalista: 1) a monopolização da economia produz uma inflexibilidade decrescente de preços e «lucros excedentes»; 2) o carácter cada vez mais social da produção, e assim uma cada vez maior especialização de trabalho e capital e uma flexibilidade e adaptabilidade diminuída de soluções alternativas; 3) as crises económicas produzem efeitos secundários sociais e políticas explosivas que conduzem a políticas de intervenção do Estado, de tipo keynesiano, limitando assim o efeito do chamado «saúdavel mecanismo económico».

Quais são as medidas que o Estado pode usar para criar condições em que os valores possam funcionar como mercadorias? Offe e Ronge sugerem que têm sido tomadas três tipos de medidas: «1) o mercado da mão-de-obra é aumentado através de medidas e programas que visam a educação, o treino, o aumento de mobilidade regional, e o aumento da adaptabilidade geral da mão-de-obra; 2) a venda de capital e de mercadorias manufacturadas é aumentada através da integração internacional de capital e mercados de produtos, investigação e políticas de desenvolvimento, políticas de desenvolvimento regional, etc.; 3) os *sectores da economia* (que podem ser especificados por indústria, por região, por segmentos do mercado de trabalho) que são incapazes de sobreviver sob a forma de produção de mercadorias, através da sua própria força, são abandonados às pressões do mercado e são, ao mesmo tempo, encorajados a modernizar-se, isto é, a transformarem-se em «mercadorias que têm procura.»⁽³⁴⁾

No entanto, as políticas que tentam estabilizar e universalizar a produção de mercadorias e o processo de troca por meios políticos e administrativos, tal como a grande categoria «investimento público ao nível da infra-estrutura» (por exemplo, a construção de escolas de todos os tipos, de redes de transporte, de centros produtores de energia, e medidas para o desenvolvimento urbano e regional) que têm como objectivo ajudar as várias categorias de possuidores de mercadorias (trabalhadores e capitalistas) a participar em relações de troca, conduzem a muitas contradições estruturais específicas. Ao nível económico, as próprias políticas do Estado que visam manter e promover as relações universais de troca põem em causa a continuidade dessas mesmas relações: a) porque os instrumentos das políticas — por exemplo, o acima referido investimento pú-

blico ao nível da infra-estrutura — privam do valor, a níveis diferentes, os possuidores de capital, seja na forma de capital sujeito a impostos, seja na forma de trabalho, ou seja na forma da liberdade de utilizar estes dois da maneira considerada mais lucrativa; b) porque as tentativas do Estado de manter e universalizar a produção de mercadorias requerem organizações que não façam parte da produção de mercadorias (por exemplo, escolas e todas as formas de administração pública — os professores vendem a sua força de trabalho, mas o *objectivo* do seu trabalho não é o de produzir mercadorias, antes é o de produzir valores de uso que depois possam ser aproveitados pelos possuidores de mercadorias — trabalhadores — para vender as suas próprias mercadorias). Na verdade, tais organizações — escolas, universidades, prisões, organizações militares, associações de moradores, hospitais — representam as formas mais avançadas da erosão da forma mercadoria dentro das relações de troca capitalista. Assim, não é surpreendente que prevaleçam nas sociedades capitalistas lutas e conflitos sociais, que têm como fim o controle, dentro dessas organizações (organizações que, vistas assim, constituem o «ponto fraco» do mundo das mercadorias).

Também se dá uma contradição estrutural ao nível ideológico, ou na infra-estrutura normativa e moral da sociedade capitalista. A forma mercadoria pressupõe duas normas relacionadas: 1) que os indivíduos estejam prontos a aproveitar as oportunidades que apareçam e que se empenhem em melhorar as suas posições de troca; e 2) que os indivíduos estejam prontos a aceitar os fins materiais, quaisquer que sejam, que resultam das suas posições de troca, especialmente se elas lhes forem desfavoráveis. Contudo, estas normas são subvertidas pelas condições do capitalismo, condições onde as relações de troca são preparadas e mantidas através de actos visíveis políticos e administrativos do Estado. Assim, o actual valor de troca que qualquer unidade produzida (seja ela dos

⁽³²⁾ Claus Offe e Volker Ronge, 1975.

⁽³³⁾ *Ibidem*, p. 141.

⁽³⁴⁾ *Ibidem*.

trabalhadores ou dos capitalistas) alcança no mercado pode ser visto como sendo determinado tanto através de medidas *políticas* como através de meios individuais na administração da propriedade e dos recursos. Como resultado, declaram Offe e Ronge, há um fracasso na estrutura moral da sociedade capitalista de mercadorias. Este fracasso, no entanto, não significa uma tendência automática para «o colapso do sistema capitalista»; em vez disso, torna-se um foco de luta social e política para acabar com as relações sociais baseadas na produção de mercadorias⁽³⁵⁾.

Obviamente, há muito nas teses de Offe e Ronge que pode relacionar-se com a experiência portuguesa. Por exemplo, podemos interpretar o processo de reestruturação, especialmente depois do 25 de Novembro de 1975, como um processo de «recommodification» (constituindo assim uma parte integrante da «gestão da crise» — *crisis management*), na medida em que as políticas têm procurado fornecer um máximo de oportunidades de troca depois de um período revolucionário, durante o qual as lutas políticas se orientavam contra «as relações sociais baseadas na produção de mercadorias». Claro que a situação em Portugal se torna mais complicada, devido ao facto de o processo de «recommodification» estar ligado com as estratégias estatais de tipo «welfare-protective» (intervencionista). Este facto poderia explicar a severidade das crises nos sectores não produtores de mercadorias em Portugal.

No que diz respeito ao envolvimento do Banco Mundial na educação portuguesa (e não é só neste sector que o Banco tem investido dinheiro), é bastante claro que o seu papel principal tem sido precisamente o de contribuir para o aumento do poder de venda da força de trabalho através de medidas e programas que visam a educação,

o treino, a mobilidade regional, e adaptabilidade geral da força de trabalho. Podemos constatar isso através da sua participação no que temos chamado «a dinâmica de reorganização», uma dinâmica que especifica que *tipo* de ensino deveria ser prioritário, nomeadamente a formação de técnicos de nível médio. E, além disso, o envolvimento do Banco é condicionado pelo modelo de tipo «hierarquização/consenso» que constitui a base da dinâmica de reorganização. Como resultado, as escolhas inevitáveis do Banco, em termos da reestruturação do ensino em Portugal, são determinadas pela sua interpretação específica das «realidades portuguesas».

Os condicionalismos das opções no desenvolvimento educativo

Temos argumentado neste artigo que as políticas de desenvolvimento na educação envolvem opções que são no fim determinados, ou pelo menos fortemente condicionados, por certos imperativos estruturais, o mais importante sendo a necessidade do Estado de fornecer as condições necessárias à acumulação de capital no sistema capitalista⁽³⁶⁾. Existe uma luta política e social sobre essas opções, sobre a escolha de objectivos, sobre a repartição de recursos, sobre as estratégias de implementação, as previsões de evolução, etc. Temos desenvolvido a tese de que em Portugal existiam duas «dinâmicas» de desenvolvimento educativo, determinadas ao fim e ao cabo por princípios diferentes de reprodução social, e que o investimento do Banco Mundial no ensino português se realizou, se está realizando, em termos de uma dessas dinâmicas. No que se segue, gostaríamos de reflectir sobre as próprias opções feitas pelo Banco Mundial e pelo MEIC quanto ao desenvolvimento

do Ensino Politécnico nesta conjuntura particular em Portugal. Para nos ajudar nesta reflexão vamos usar duas categorias apresentadas por Hans Weiler⁽³⁷⁾ e alguns dados recolhidos no sector de ensino médio tal como existe agora em Portugal (as Escolas do Magistério Primário).

Hans Weiler identifica dois grupos de «problemas» no desenvolvimento educativo, que têm que ver em primeiro lugar com os *critérios* utilizados para justificar as opções que formam a base de importantes decisões políticas, decisões historicamente específicas de um país para outro, e em segundo lugar com o *processo* de escolha, isto é, com as condições nas quais as decisões políticas são tomadas. Os dois grupos de problemas têm conotações normativas, mas enquanto os critérios se relacionam com o tipo de sociedade desejada, o processo relaciona-se com os modos de chegar a decisões em áreas de política bastante complexas. Weiler sustenta que entre os problemas que têm que ver com os critérios, os mais complexos e problemáticos são os seguintes: *a)* o problema da igualdade; *b)* a relação entre o trabalho e o ensino; *c)* a área das reformas educativas. No que diz respeito ao processo, Weiler considera os seguintes assuntos como os que têm mais peso: *a)* o problema da transparência e participação no processo de tomar decisões; *b)* o conhecimento e a informação que servem de base para as opções políticas; *e)* a área de autoconfiança e independência nas opções políticas.

Como é que os dois grupos de problemas, em termos dos critérios e do processo, se relacionam com Portugal, e, especificamente, com a importante decisão de criar uma rede de ensino politécnico? Começando com o primeiro critério de Weiler, o problema da igualdade, parece mais que razoável crer que, com a redistribuição básica da riqueza em Portugal que fez parte da Revo-

lução do 25 de Abril de 1974, a expansão educativa conduza a uma maior igualdade de oportunidades. De acordo com a Constituição, também poderíamos esperar uma discriminação positiva em relação a certos sectores da sociedade para garantir essa igualdade. Contudo, o sector de ensino primário em Portugal, para não falar do problema do ensino para adultos, não se desenvolveu como era de esperar depois da Revolução; em todo o país a maior parte das crianças só frequentam a escola primária oficial em turnos, raramente passando mais que quatro ou cinco horas por dia na escola (e como sabemos o resultado dessa situação é que as famílias que podem suportar os custos, especialmente nas grandes cidades, mandam os filhos para escolas primárias particulares). Já vimos que o Banco Mundial define como prioridade «o melhoramento da eficiência interna e da qualidade de ensino, o melhoramento da qualidade e competência profissional de todos os professores, o planeamento adequado do ensino e treino de acordo com a procura de mão-de-obra no mercado de trabalho...»⁽³⁸⁾. Esta política implica, na verdade, uma *redução* do número de professores, em vez da formação de mais professores, através da eliminação de certos centros de formação. Assim, além do problema da necessidade que o País tem de *mais* professores, há o problema de desigualdades regionais — o possível encerramento da Escola do Magistério Primário de Chaves, por exemplo, é considerado muito grave pelos professores e alunos dessa escola, porque pensam que a escola representa a possibilidade de ensino superior (ensino post-liceal, para adultos, etc.) numa região agrícola com poucos recursos educacionais.

O problema da relação entre a educação e o trabalho também levanta questões sobre as opções do Banco Mundial em Portugal. E, sem dúvida, o problema é considerado

⁽³⁵⁾ *Ibidem*, p. 147.

⁽³⁶⁾ *Ibidem*.; também R. Dale, 1978.

⁽³⁷⁾ Hans Weiler, 1978b.

⁽³⁸⁾ Relatório do Banco Mundial de 1978.

«verdadeiro» pelo Governo: há relativamente pouco tempo, Marçalo Grilo, Director-Geral do Ensino Superior fez referência, numa entrevista, à necessidade absoluta de reduzir o mito que rodeia o curso superior em Portugal. Mas como vai o projecto de ensino politécnico resolver esse problema? O resultado da introdução de mais um nível de ensino não terá como resultado a criação de mais um nível de estratificação? E como irá solucionar o problema do estatuto que é dado por um diploma do ensino superior? Nos países como Cuba, a China, a Tanzânia, para não falar também em Portugal, pelo menos em algumas áreas de ensino, durante os dois anos da Revolução, têm sido feitas tentativas para reduzir o mito que rodeia o diploma do ensino superior, através da criação de uma interacção séria e genuína entre a educação e o trabalho. E no que diz respeito à formação de professores para a escola pré-primária, uma escola fundamental para fazer a integração do mundo de trabalho como o mundo do ensino, já temos visto que a posição do Banco é nítida: «uma tão rápida expansão e tão grande despesa não parecem justificar-se, tendo em vista outras áreas dentro do sector de formação que podem fornecer um rendimento imediato maior com um investimento dessa amplitude»⁽³⁹⁾.

Sobre o problema das reformas educativas, há, como Weiler salienta, limites em termos de energia e recursos. No entanto, temos visto que num país como Cuba, certas prioridades podem ser apontadas e depois cumpridas. De qualquer forma, os custos do estabelecimento de uma rede de instituições de ensino politécnico não são, de maneira alguma, baixos. Na verdade, as reformas educacionais de maior envergadura não se deram nas áreas do mundo onde existem energia e recursos, mas antes nas áreas onde o processo de redistribuição

da riqueza e dos privilégios sociais conseguiu manter-se. Weiler resume, em poucas palavras, o essencial deste processo: «não sem ironia, um participante num recente seminário internacional observou que os únicos dois países que seguiram fielmente o Relatório de Sector do Banco Mundial foram a China e Cuba»⁽⁴⁰⁾.

Que podemos dizer do processo de escolha, em Portugal, das condições em que as políticas são elaboradas e cumpridas? O modelo burocrático, de tipo hierarquização/consenso, não pode articular e identificar as necessidades e aspirações das unidades mais pequenas, isto é, das regiões, das províncias, das comunidades — apesar de promessa em contrário. E os consumidores (ou «vítimas» como Weiler lhes chama) das decisões políticas participam de forma mínima na sua elaboração. Em três Escolas do Magistério Primário visitadas em Portugal (Beja, Chaves e Porto), não só o corpo docente e os alunos das escolas não sabiam virtualmente nada sobre o projecto de ensino politécnico, mas os directores das próprias escolas também não sabiam praticamente nada! Para manter a democracia — os métodos democráticos — talvez seja necessário sacrificar alguma eficiência a fim de conservar um processo muito mais aberto, transparente e participante. Weiler cita o exemplo dos professores, conhecidos como um entrave ao processo de reforma educativa, por terem medo de perder as suas posições e estatuto — tal resistência à reforma e à mudança poderia ser substancialmente reduzida se os professores estivessem incluídos directamente no processo de elaboração de políticas de reforma e mudança.

Considerando a pobreza de conhecimento e de informação em que se baseiam as decisões para a formulação das políticas educativas em Portugal, a centralização das actividades de elaboração das políticas e do

planeamento educativo torna-se especialmente perigosa. Existe uma ausência de investigação sociológica. Assim as «realidades portuguesas», «as necessidades reais», são frequentemente baseadas num conhecimento e compreensão inadequados das dinâmicas dos processos de desenvolvimento em geral e do país em particular. Sem investigação sociológica e económica permanecerão muitos obstáculos a uma maior igualdade e o mercado de trabalho continuará a ter um papel fundamental na elaboração de políticas educativas. Sendo assim, estão condenadas ao fracasso quaisquer tentativas no sentido de inter-relacionar os objectivos económicos com a estrutura social e o poder político, com o fim de quebrar a dominação de uma cega racionalidade económica e administrativa. É significativa a este respeito a acção do Ministro de Educação do I Governo Constitucional, Sottomayor Cardia, que teve como efeito a restrição do desenvolvimento do conhecimento político e sociológico e a reconstrução de muitas hierarquias que tinham sido ferozmente atacadas durante o período revolucionário.

Finalmente, a questão de autoconfiança e dependência esclarece o problema previamente discutido neste artigo sob o título de «o estatuto de Portugal como país europeu periférico». Como é óbvio «nenhum país é inteiramente livre de determinar as opções que formam a base das suas políticas educativas, mas alguns países são muito menos livres que outros»⁽⁴¹⁾. Por outro lado, podemos sustentar que a *distância* de Portugal do centro europeu tem produzido contradições especiais que conduziram à inovação no campo educativo, por exemplo, nas áreas de gestão democrática, avaliação, e, como se referiu atrás, da integração do ensino e do trabalho. Contudo, não obstante esse facto importante, não há dúvida de que o envolvimento do Banco Mundial no desenvolvi-

mento educativo português se relaciona com uma problemática de dependência — uma problemática que condiciona fortemente as «escolhas» dos técnicos de planeamento e políticos portugueses. São, na verdade, essa dependência, a estratégia de «gestão da crise», e a reestruturação do Estado português, que, nesta conjuntura, se conjugam para definir o que serão as «realidades portuguesas».

Em conclusão, gostaríamos de salientar os pontos mais importantes que abordámos. Temos argumentado que existiam duas concepções básicas das realidades portuguesas na formação social portuguesa: uma caracterizada por uma dinâmica de *mobilização* e outra caracterizada por uma dinâmica de *reorganização*. A intervenção do Banco Mundial no ensino português esteve desde o princípio ligada à segunda concepção. Também argumentámos que a participação do Banco Mundial na reorganização do ensino português sempre fez parte do processo da reestruturação do Estado português, um processo que se iniciou no princípio da década, ou pouco antes, que foi interrompido por um período revolucionário de dois anos, e que continuou depois daquele período sob as novas condições criadas pela Revolução. Esperamos ter demonstrado que a participação do Banco Mundial no processo de reestruturação contradiz os princípios elaborados pelo Banco no Relatório de Sector de 1974, no qual se declara que deve haver cada vez maior relevo nas políticas do Banco na participação das populações no sistema de ensino, na criação de condições de maior acesso ao sistema educativo e de igualdade. Assim, pelo menos, implicitamente, o Banco continua a sua linha, pré-RSBM 1974, de dar prioridade ao crescimento económico e condenar a ineficiência económica à custa de tudo o resto. O que não quer dizer que num país como Portugal, onde os recursos são seriamente limitados e as exigências da população são grandes, se não deva conde-

⁽³⁹⁾ *Ibidem*.

⁽⁴⁰⁾ Hans Weiler, 1978b, p. 189.

⁽⁴¹⁾ *Ibidem*, p. 19.

nar a ineficiência económica e a baixa produtividade. Pelo contrário, mas um objectivo de crescimento em termos absolutos, que não tente garantir o fim de desigualdades tão óbvias como as que existem em Portugal, é um objectivo que ignora as dimensões sociais. É sobre este terreno que a luta política e social por princípios alternativos aos da organização da reprodução social pode realizar-se e se realiza actualmente num país situado na periferia europeia.

RÉSUMÉ

L'auteur analyse la réstructuration de l'enseignement supérieur au Portugal, et, particulièrement, la création de l'enseignement polytechnique. Il considère deux aspects déterminants:

- 1 — *la politique des gouvernements constitutionnels dans la sphère éducationnelle;*
- 2 — *l'aide de la Banque Mondiale pour la réalisation de cette politique et le rôle que celle-ci et autres organisations internationales ont joué dans les pays en voie de développement, et, en particulier dans les pays périphériques européens. En faisant un rapport avec la révolution Cubaine en ce que concerne l'éducation, l'auteur constate que quelque chose de semblable a été essayé au Portugal (dynamique de mobilisation) comme issue pour l'arriération du système éducatif mais la ligne économiste (de réorganisation) a influencé de manière décisive toute la politique de l'éducation après le 25 Novembre 1975. Même si la Banque Mondiale avait pensé, dans son rapport de 1974, à un changement dans sa politique traditionnelle pour l'éducation, le fait est que cela n'a pas dépassé le simple*

niveau de la déclaration d'intentions. Pourra-t-on concilier la politique de la Banque Mondiale avec les profondes carences et inégalités existantes au Portugal?

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. S. (1976) — «Aid to Education: to change in order to preserve», *Prospects*, vol. VI, n.º 2.
- BALLANTINE, Duncan S. (1976) — «Is the Cup Half Full or Half Empty?», *Perspectivas*, vol. VI, n.º 2.
- CARNEY, Martin (1974) — *Education as Cultural Imperialism*, Longman, 1974.
- CARNEY, Martin (1979) — «International Institutions and Educational Policy», comunicação apresentada na CESE Conference 25-29 de Junho de 1979, Valência, Espanha.
- CARNEY, Martin e WERTHEIN, Jorge (1977) — «Socialist Ideology and the Transformation of Cuban Education», in *Power and Ideology in Education* (J. Karabal e A. H. Halsey, eds.), Oxford Press, New York.
- DALE, Roger (1978) — «Education in the Crisis and the Crisis in Education», artigo inédito.
- EMEDIATO, Carlos A. (1978) — «Educação e Transformação Social», *Análise Social*, vol. XIV, n.º 54.
- FERNANDES, Rogério (1977) — *Educação: uma Frente de Luta*, Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1977) — «A Política Anti-democrática do Ministério Cardia», *Economia e Socialismo*.
- KHOI, Le Thanh (1976) — «Aid and Education: Cooperation or Domination?», *Perspectivas*, vol. VI, n.º 4.
- MURTEIRA, Mário (1979) — *Desenvolvimento, Subdesenvolvimento e o Modelo Português*, Editorial Presença.
- OFFE, Claus (1972) — «Political Authority and Class Structure», in Paul Connerton (ed.), *Critical Sociology*, Penguin Books.
- OFFE, Claus e RONGE, Volker (1975) — «Notes: Theses on the Theory of the State», *New German Critique*, n.º 6.
- PACI, Massimo (1979) — «Class Structure in Italian Society», *Arch. Europ. Sociology*, XX.

- PINTO, Cabral (1977) — *Escolas do Magistério, Reforma e Contra-Reforma*, Cadernos O Professor, 6.
- STOER, Stephen R. (1980) — «Democracy and Socialism in Education in Portugal», in R. Dale, et. al. (eds.), *Education and the State — Schooling in the National Interest*, The Open University, E 353 Course Reader.
- TEODORO, António (1978) — *A Revolução Portuguesa e a Educação*, Editorial Caminho.
- VJADA, Mihaly (1978) — «The State and Socialism», *Social Research*, vol. 45, n.º 4.
- WEILER, Hans N. (1978 a) — «Towards a Political Economy of Education Planning», *Perspectivas*, vol. VIII, n.º 3.
- WEILER, Hans N. (1978 b) — «Education and Development: from the age of innocence to the age of scepticism», *Comparative Education*, vol. 14, n.º 3.
- WILLIAMS, Peter (1975) — «Education in Countries on the Path to Development Seen from the Top of Mount Olympus», *Perspectivas*, vol. V, n.º 4.
- «Ensino para a Democracia, Democracia para o Ensino», Edições «Avante!», 1978.
- Decreto-Lei n.º 427-B/77, 14 de Outubro de 1977, pp. 2492-2495, *Diário da República*.
- Diário de Notícias:*
- a) Entrevista com Marçalo Grilo, «O Ensino Superior Politécnico é uma exigência da própria realidade portuguesa», 17-5-1979;
 - b) Artigo por Dudley Sears, «A Difícil Integração da Periferia Europeia», 16-7-1979;
 - c) Artigo sobre o Banco Mundial, Economia portuguesa em 78 ultrapassa ponto crítico», 23-9-1979.
- Expresso:*
- João Martins Pereira, «Banco Mundial: um banco contra o desenvolvimento?», 15-9-1979. Relatório do Banco Mundial e do MEIC:
- a) *World Bank Report on Portugal*: Junho de 1977;
 - b) «Plan for the Rationalization of Primary and Preparatory Teacher Training in Portugal», MEIC, 1978;
 - c) *World Bank Report no. 1807 — PO, Staff Appraisal Report, Education Project, Republic of Portugal*, 3 de Abril de 1978.

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Seminário sobre:

PEDAGOGIA SOCIAL E MODERNAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

ORIENTADO POR:

GÉRARD CHAVEAU

(Investigador na Section de Recherche sur l'Enseignement Spécialisé et l'Adaptation Scolaire — Institut National de Recherches Pédagogiques — Paris)

LILIANE DAYOT

(Professora e Investigadora na Escola de Vitruve — Paris)

★

A realizar em Setembro de 1980

★

Informações e inscrições no:

INSTITUTO SUPERIOR
DE PSICOLOGIA APLICADA

Av. Marquês de Tomar, 33, 4.º Esq.
1000 LISBOA
Telefs.: 76 09 51 / 76 05 52