

# **Leituras Liberais sobre Educação**

Stefan Melnik e Sascha Tamm (editores)

Tradução de Luís Humberto Teixeira

Revisão de Helena de Sousa Freitas

Friedrich Naumann Foundation for Freedom

**Leituras Liberais sobre Educação**  
Stefan Melnik e Sascha Tamm (editores)

Tradução de Luis Humberto Teixeira  
Revisão de Helena de Sousa Freitas

Friedrich Naumann Foundation for Freedom, 2014  
Ideias sobre Liberdade  
1.ª Edição, Outubro 2014

Publicado por:  
Friedrich Naumann Foundation for Freedom  
European and Transatlantic Dialogue  
European Dialogue Programme  
71 Av. de Cortenbergh  
1000 - Brussels, Belgium

Composição e impressão: COMDOK GmbH  
Capa: *Scholars at a lecture* (1736), de William Hogarth (1697-1764)

Reimpresso no Brasil, Janeiro 2017, por:  
Instituto Friedrich Naumann  
Website: <http://www.ffn-brasil.org.br>  
Facebook: Naumann Brasil

# Conteúdos

Introdução.....	7
Adam Smith.....	17
Sobre o financiamento de instalações educativas para os jovens (1776)	
Immanuel Kant.....	25
Uma resposta à questão: "O que é o iluminismo?" (1784)	
Thomas Paine.....	33
Escolarização em vez de impostos (1792)	
Wilhelm von Humboldt.....	36
Educação pública (1792)	
Frédéric Bastiat.....	42
Graus académicos e socialismo (1848)	
John Stuart Mill.....	50
Educação obrigatória sem o Estado (1859)	
Friedrich Naumann.....	54
Educação política (1914)	

Ludwig von Mises.....	58
A burocratização da mente (1944)	
Friedrich A. von Hayek.....	64
Os limites adequados da actividade estatal na educação (1960)	
Milton Friedman.....	76
O papel do governo na educação (1962)	
Ralf Dahrendorf.....	89
A educação é um direito civil (1965)	
David Friedman.....	94
Universidade Adam Smith (1973)	
Thomas Straubhaar.....	99.
Do plano ao mercado – universidades para o século XXI (1998)	
James Tooley.....	108
Deve o sector privado lucrar com a educação? As sete virtudes de mercados altamente eficientes (1999)	
Karl-Heinz Hense.....	118
Conceitose políticas de educação no liberalismo (2005)	

# Introdução

As políticas e a organização da educação sempre ocuparam um lugar importante no pensamento político liberal. Os protagonistas de uma sociedade livre exigem educação — mas não uma educação qualquer. Tem de ser uma educação sem propaganda. Tem de ser uma educação que seja enriquecedora e útil. Tem de fornecer diferentes oportunidades para desenvolver os talentos e as competências de cada um. Tem de encorajar as pessoas a pensar e a descobrir por si mesmas e, ao mesmo tempo, inculcar a consciência de que há limites ao que sabemos. Sem esses elementos definidores essenciais do que é a educação, a liberdade sairá a perder. A incapacidade é fruto quer da ignorância, quer da preguiça intelectual, quer da presunção.

Quem pretende estabelecer e defender uma sociedade livre deve também reconhecer que as pessoas têm um profundo interesse na educação: um interesse em refinar as suas competências, aumentar o seu conhecimento e expandir os seus horizontes intelectuais. Elas irão esforçar-se por disponibilizar os produtos e serviços que outras pessoas escolhem. Isto é algo que os sistemas autoritários ou conservadores, com o seu empenho em manter uma “ordem pré-estabelecida”, são incapazes de fazer.

Isto é algo que os socialistas também não conseguem fazer, pois significa prescindir do controlo sobre um instrumento importante para alcançar uma ordem igualitária. Quando as pessoas são livres de escolher, não é possível prever com exactidão quais serão os resultados — mas sabemos que estarão mais em sintonia com as necessidades e aspirações de cada um.

Hoje, a educação é uma das prioridades da agenda política na maioria dos países por causa das graves deficiências que existem — a maioria das quais fruto da interferência desordenada do Estado ou de interesses privados que se desenvolveram como consequência do controlo estatal. Independentemente do contexto nacional, o debate tende a focar-se em como garantir:

- qualidade no fornecimento da educação,
- ou aumentar o acesso à educação,
- resultados financeiramente viáveis e relevantes para as necessidades (tanto dos indivíduos como da sociedade) e, ainda,
- escolha individual e flexibilidade na educação.

Os liberais sempre defenderam alternativas a um sistema educativo uniforme, centralizado e aplicado de forma rígida. Mas as suas ideias só muito recentemente começaram a ser ouvidas. Eram ideias de *outsiders*, não do *mainstream*. Hoje, há um reconhecimento crescente entre os decisores políticos de que os sistemas educativos monopolizados ou dominados pelo Estado são parte do problema.

As deficiências no fornecimento de um serviço adequado na educação e a qualidade do serviço só podem ser culpa do Estado. O resultado é a procura de modelos alternativos e a vontade cada vez maior de experimentar sistemas de cheque-ensino ou de prestação de serviços educativos através de empresas privadas. Não vemos apenas o vingar das críticas liberais; vemos também a adopção ocasional de ideias liberais. Só podemos esperar que estes primeiros passos se transformem numa torrente de reforma.

Os liberais acreditam que a reforma só funcionará se determinados princípios básicos forem tidos em conta. Todos concordariam que os consumidores da educação (pais em nome dos seus filhos; estudantes; adultos que procuram mais educação) estão mais aptos a definir as suas necessidades do que os gabinetes estatais. Todos concordariam que a competição é uma melhor forma de garantir a qualidade do que uma inspecção centralizada.

Porém, no que diz respeito aos detalhes, há muitas diferenças no campo liberal. De facto, as visões dos autores aqui apresentados são mais divergentes neste do que noutros campos. Não há tal coisa como "a abordagem liberal" ou "a resposta liberal" para muitos aspectos da política educativa. Contudo, não obstante as diferenças, podemos identificar três convicções comuns a quase todos os pensadores liberais:

### **1. A educação é essencial para alcançar os objectivos fundamentais do liberalismo**

Neste caso, conhecimento é uma palavra-chave, sendo a educação um meio de o alcançar. Ele permite que os indivíduos abandonem a "menoridade auto-imposta" (Kant). As atitudes e os valores fundamentais próprios de uma sociedade aberta só podem ser transmitidos e aprimorados se os cidadãos possuírem conhecimento e estiverem preparados para actuar com base nele.

Não há nada mais precioso do que a liberdade individual e a auto-determinação e há dois factores cruciais para as alcançar: 1) a oportunidade de ganhar o próprio sustento e não estar dependente de favores do Estado; e 2) a capacidade de participar em processos políticos enquadrados pela ordem democrática. Ambos os factores requerem conhecimentos e capacidades que atravessam campos bastante distintos.

Esta crença, característica do pensamento liberal desde o início, foi reintroduzida no discurso público na década de 1960 por Ralf Dahrendorf e por outros que destacaram a "função emancipatória" da educação. Por outras palavras, a educação deve servir as causas do iluminismo, da auto-determinação e do aumento das oportunidades – todas elas necessárias para alcançar ou salvaguardar a liberdade.

## **2. O Estado tem de desempenhar um papel limitado na educação**

Os liberais acreditam que a principal tarefa do Estado é definir os parâmetros organizacionais adequados dentro dos quais as aspirações educativas dos seus cidadãos possam ser concretizadas. Não lhe cabe definir essas aspirações.

Os pensadores liberais são praticamente unânimes em exigir escolaridade obrigatória para todos ou, melhor ainda, educação obrigatória para todos. Contudo, o parâmetro da educação universal não significa escolas e universidades geridas pelo Estado. Pelo contrário, a competição pelo fornecimento do melhor programa ou da melhor solução é tão importante na educação como noutras esferas. Um monopólio em que o Estado estipula em detalhe como deve ser organizada a educação, o que deve ser ensinado e como o ensinar, nunca irá produzir grandes resultados.

Educação universal também não implica um sistema monolítico de financiamento. Sistemas financiados exclusivamente por impostos, e em que o dinheiro dos contribuintes é canalizado para escolas sem que haja preocupação com o desempenho, funcionam como um mau incentivo e não tendem para a inovação e para a produção de resultados de elevada qualidade.

### 3. A educação tem de enfrentar as realidades actuais para tentar ser relevante

Os debates liberais sobre políticas educativas começaram a focar-se na questão da relevância e da qualidade no século XIX. Como as economias modernas são baseadas no conhecimento e, em muitas áreas, o conhecimento fica desactualizado em poucos anos, esta questão é mais importante do que nunca.

Muitos sistemas educativos foram incapazes de estar à altura do desafio, como sugerem diversos estudos nacionais e vários rankings e estudos comparados globais. O cepticismo liberal no que respeita ao desempenho das nossas instituições educativas é totalmente justificado e não é exagerado falarmos de uma "catástrofe no ensino público". Tradicionalmente, os liberais (ao contrário da burocracia estatal) nunca foram presunçosos a ponto de alegarem que sabem quais as melhores soluções para determinar conteúdos educativos e formas de organização. A melhor abordagem consiste em criar um ambiente no qual diferentes conceitos — quer sejam baseados em ideias tradicionais bem testadas ou em experiências — possam competir. O resultado provável será uma melhor resposta às necessidades e uma capacidade melhorada para "acompanhar os tempos".



Os textos aqui reproduzidos representam apenas uma pequena parte da literatura disponível. A nossa selecção dedica particular atenção às ideias expressas por pensadores liberais de topo. Relativamente aos textos mais recentes, a nossa intenção foi captar algumas das perspectivas e das ideias mais radicais e inovadoras que existem no seio da comunidade liberal.

O livro não tenta fornecer qualquer definição de educação. Será ela mais do que transferência de conhecimento e formação e, se assim for, em que medida? Na Alemanha faz-se uma distinção entre *Bildung* (uma educação com vista ao desenvolvimento de uma mente perspicaz e crítica) e *Ausbildung* (que visa mais o desenvolvimento de capacidades e talentos práticos). A formação é vista como um aspecto da educação; mas muitas vezes fala-se de educação e de formação. Entende-se por formação o desenvolvimento de capacidades para um fim específico, o que implica que a educação abrange muito mais. Nesta obra, o conceito de educação



empregue é muito lato e inclui todos os elementos acima referidos.

Alguns leitores poderão ficar surpreendidos com o facto de muitos contributos não lidarem com a substância da educação ou com os valores que se poderiam esperar das instituições educativas. A razão é relativamente simples e já foi indicada acima: os liberais são muito cautelosos no que toca a ditar o que deve ser aprendido na escola e não confiam no Estado, nem em nenhuma outra entidade, para definir um cânone educativo óptimo e de longo prazo. O conhecimento está em constante mutação. O que é verdade hoje pode já não o ser amanhã. As necessidades diferem – as de hoje podem ser diferentes das de ontem, podem variar consoante a região. São variáveis porque os talentos e as capacidades de quem procura educação também são distintos.

Há decerto aspectos básicos com que a maioria das pessoas concorda. Sim, a educação deve transmitir capacidades básicas, ensinar os estudantes "a aprender", facilitar a aprendizagem por conta própria e desenvolver faculdades críticas. Mas será que estas capacidades básicas requerem uma espécie de codificação e fórmula centralizada? Tomemos como exemplo as competências básicas da literacia e da numeracia. Não será o senso comum suficiente para garantir que as escolas ensinem tais competências? Afinal, ninguém enviará crianças para a escola se esta não ensinar competências básicas, pelo que todas as escolas serão forçadas a fazê-lo.

Os textos seleccionados para esta obra focam-se nos quadros institucional e regulamentar da educação. Por outras palavras, os contributos lidam com aquilo que o Estado deve ou não fazer no campo da educação. É certo que a opinião liberal se divide quanto ao grau de intervenção estatal, pelo que essas diferentes opiniões estão reflectidas neste volume.

Há, todavia, um fio condutor ao longo do livro: a preocupação de que o envolvimento do Estado na educação provoque distorções de mercado, como acontece noutras áreas. Esta preocupação não é tão abstracta como parece. Uma distorção de mercado traduz-se numa distorção das necessidades das pessoas e na incapacidade de ir ao encontro de necessidades reais. As necessidades que se procuram alcançar sem ligação com as forças de mercado são pseudo-necessidades; são necessidades imaginadas por burocratas.

Além disso, os liberais consideram que tentativas de impor "a verdade" ou "o caminho certo" estão fora dos limites. Os currículos e os métodos de

ensino correm sempre o risco de ser instrumentalizados para fins ideológicos. As modas pedagógicas têm muitas vezes motivações ideológicas. O Estado deve aceitar que o conhecimento bem fundamentado é produto da discussão e da competição. Deve aceitar que não há *a priori* um modelo melhor, nem um melhor método de educação.

Como tal, as políticas liberais procuram gerar competição: competição entre diferentes tipos de escolas e outros estabelecimentos educativos e entre diferentes conceitos e metodologias.

Esta abordagem pode conduzir à acusação de que os liberais não se preocupam com valores e de que é um perigo permitir que a educação decorra num universo totalmente desprovido de valores. Nada está mais longe da verdade. Se as escolas forem tratadas como fábricas para a produção de cidadãos virtuosos – em que virtude é igual a submissão aos poderes e às ideologias do momento – as primeiras vítimas serão a educação num sentido lato, o seu objectivo de iluminar e, não menos importante, a liberdade. Os liberais têm uma visão diferente da sociedade, uma visão que reflecte o compromisso com a, e os benefícios da, liberdade. Uma visão caracterizada pela tolerância, a diversidade, a escolha e o empreendedorismo.

As questões que se seguem representam parte do tipo de perguntas que os liberais se colocam actualmente. Os contributos que escolhemos não pretendem responder a todas elas – mas decerto ajudam a determinar as respostas a que poderemos chegar:

- Pode um monopólio estatal sobre a educação e a falta de competição que tal implica produzir qualidade? E poderá fazê-lo de forma constante?
- Alguma coisa impede que um sistema educativo organizado de forma privada seja mais bem-sucedido do que um sistema governamental?
- Deve o contribuinte subsidiar o desenvolvimento de recursos humanos adequados para as empresas ou isso deve ser uma competência das empresas?
- Do mesmo modo, não devem as pessoas que se esforçam por obter qualificações orientadas para as necessidades do mercado procurar o financiamento adequado junto de potenciais empregadores em vez de onerarem os contribuintes?
- Deve o contribuinte subsidiar estudantes universitários que, após terminarem os estudos, irão ganhar muito mais do que o contribuinte médio?

- Devem as instituições de ensino formar mais sociólogos do que engenheiros e porquê?
- Porque deve o Estado – e, como tal, os políticos e os funcionários públicos – conceber programas curriculares? Não seria mais apropriado que estes fossem definidos pelas escolas e pelos prestadores privados de serviços educativos?
- Realisticamente, quão descentralizado pode ser um sistema educativo?
- Devem as empresas poder lucrar com a educação?
- As oportunidades de educação aumentariam ou diminuiriam num sistema privado?



Os textos estão ordenados cronologicamente e começam com dois dos mais significativos e influentes pensadores liberais de todos os tempos: Adam Smith e Immanuel Kant. Enquanto o pai da economia moderna aborda a melhor forma de encorajar uma educação empenhada e relevante, bem como o papel do Estado em garantir que a parte mais desfavorecida da população receba educação, as preocupações do grande filósofo alemão pertencem a uma outra dimensão da educação: a sua função relativamente à aquisição de conhecimento. Como podem as pessoas abandonar com sucesso a sua "menoridade auto-imposta"? Através da educação, que tem um efeito emancipatório e um papel na promoção da liberdade.

O texto seguinte é de Thomas Paine, um dos pais fundadores dos Estados Unidos da América. A ideia que ele avança antecipa a discussão actual em torno dos cheques-ensino. Ele apela a um sistema simples de apoio financeiro para as famílias pobres em troca do compromisso de estas enviarem as suas crianças para a escola. A proposta reflecte uma importante crença, muitas vezes destacada por liberais de países anglo-saxónicos: uma boa educação é uma forma de escapar à pobreza e de alcançar riqueza através do esforço individual.

Um ano mais tarde, o académico alemão e funcionário público prussiano Wilhelm von Humboldt adoptou uma posição radical de crítica ao controlo estatal da educação, alegando que um tal sistema criaria súbditos submissos (*Untertanen*) e era contrária aos ideais do Iluminismo. Muitos pensadores liberais adoptaram esta postura radical – embora ela nunca se tenha tornado uma opinião liberal maioritária.

Meio século mais tarde, o grande economista e escritor francês Frédéric Bastiat destacou outro importante problema causado pelo monopólio estatal no sector da educação: ao receitar e definir os padrões educativos, o Estado faz com que as escolas e outras instituições de ensino tenham maiores dificuldades em se adaptar às mudanças e inovações sociais e económicas. Tal adaptação só pode ser alcançada através da competição. Tal como von Humboldt, ele vê o perigo de o Estado usar o seu monopólio para promover o conformismo e inibir a aquisição de conhecimento.

As preocupações de Bastiat são partilhadas pelo seu contemporâneo John Stuart Mill que, ainda assim, na sua famosa obra *Sobre a Liberdade*, defende o ensino obrigatório. Este seria posto em prática através de um sistema de exames que todos teriam de passar com sucesso. Contudo, um tal sistema não seria público nem seria financiado pelos cofres públicos. Relativamente a este último ponto, o financiamento público destinar-se-ia apenas aos pobres.

No início do século XX, o teórico e reformista social e político alemão Friedrich Naumann, que dá nome à fundação que publica este livro, dedicou particular atenção a uma área especial da educação: o conhecimento político e as competências exigidas para o exercício da cidadania. A cidadania implica o uso total do direito individual à participação democrática e à actuação de forma informada e responsável. Para quem pensar que a abordagem de Naumann é paternalista, lembramos que é preciso ter em conta o contexto histórico e os efeitos da participação democrática numa sociedade caracterizada por privilégios e crenças autoritárias.

Outro aspecto do tema é abordado por Ludwig von Mises numa parte da sua obra *Burocracia*, na qual o autor demonstra como a burocracia estatal consegue perpetuar o controlo e a influência dos poderes do momento — incluindo ela própria — através da imposição da sua agenda nas universidades e ignorando as descobertas científicas que desafiam directamente as suas premissas acerca da forma mais correcta de gerir uma economia. Von Mises acredita que este é um dos muitos factores que facilitam a ascensão do totalitarismo.

No texto seguinte, um excerto de *A Constituição da Liberdade*, de Friedrich August von Hayek, discute-se o acesso às educações escolar e universitária e até que medida estas devem ser financiadas pelo Estado. Como muitos outros pensadores liberais, ele rejeita totalmente um monopólio

estatal sobre o financiamento e o conteúdo da educação.

Dois anos mais tarde, Milton Friedman descreve as características principais de um sistema educativo liberal que combina os mais elevados níveis de competição com boas oportunidades na educação, incluindo para os filhos dos pobres. Os cheques-ensino são descritos como um meio de assegurar oportunidades para todos, independentemente do rendimento, e como um garante de qualidade.

Por seu lado, Ralf Dahrendorf olha para a educação como um "direito civil" e acredita que, como tal, é da maior importância que a educação e o acesso à mesma permaneçam livres de discriminação. Ele apela a um sistema educativo diverso e aberto e a uma política de educação proactiva que ofereça oportunidades reais a todos.

Já David Friedman sugere que se faça uma mudança radical na paisagem universitária, transformando os estudantes em clientes que pagam. Isto criaria um mercado livre genuíno e o resultado seria um espectro consideravelmente mais alargado de instituições e cursos diferentes face ao que acontece hoje com as universidades tradicionais, centralizadas e burocráticas. Embora a sua visão seja, indubitavelmente, um sonho ainda distante, ela ajuda-nos a visualizar as possibilidades numa sociedade livre, num mercado livre.

Este conjunto de leituras encerra com três contributos mais recentes.

Thomas Straubhaar olha para os argumentos relativos às "falhas de mercado" no sector educativo, desmonta-os um por um e conclui que a "catástrofe na educação" não resulta das falhas de mercado, mas da supressão dos mecanismos de funcionamento deste por parte do Estado.

James Tooley demonstra, usando exemplos de vários pontos do mundo, que interesses económicos e uma qualidade superior não são mutuamente exclusivos, como tantas vezes se alega. Frequentemente, prestadores de serviços de educação privados centrados no lucro são a melhor garantia de inovação, de eficiência económica e de uma orientação para as necessidades.

Por fim, Karl-Heinz Hense olha para as principais características do debate liberal sobre políticas da educação na Alemanha ao longo dos dois últimos séculos e discute o quanto isso afectou passos práticos rumo à reforma.

Esperamos que os leitores considerem este volume interessante e inspirador. O seu objectivo terá sido cumprido se dele resultar um maior envolvimento e esforço na tentativa de reformar os nossos sistemas educativos antiquados e insatisfatórios e de os substituir por instituições que vão ao encontro das nossas aspirações.

Stefan Melnik e Sascha Tamm

# Adam Smith

## Sobre o financiamento de instalações educativas para os jovens (1776)<sup>1</sup>

Como devem ser financiadas as escolas e demais instalações educativas? Como podem elas transmitir competências que vão ao encontro das necessidades dos alunos e da comunidade? Quando as reflexões liberais sobre educação ainda estavam na sua infância, Adam Smith já tinha dado resposta a estas questões, antecipando muito daquilo que autores posteriores escreveram.

Ele parte de uma questão simples: dos incentivos dados aos professores, incluindo os universitários, quais aqueles que os encorajam a proporcionar uma educação de alta qualidade? Preocupa-se ainda com o compromisso do Estado para com as famílias que não possuem dinheiro suficiente para enviar os filhos para a escola.

Adam Smith (1723-1790) foi o fundador da economia moderna e um eminente filósofo moral. Defendeu um sistema de liberdade natural em que o Estado define os parâmetros da acção individual mas se mantém afastado do processo económico, por tal ser o melhor para o bem comum. As ideias de Smith continuam a influenciar o pensamento político liberal e a teoria económica moderna.



As instituições para a educação da juventude podem ter um rendimento suficiente para fazer face às suas despesas. A propina ou os honorários que o aluno paga ao mestre são, naturalmente, rendimentos que para isso contribuem.

Mesmo nos casos em que a remuneração do mestre não resulte, de todo, deste rendimento natural, não é necessário que ela derive do rendimento geral da sociedade, cuja colecta e aplicação são, na maioria dos países, da responsabilidade do poder executivo. Assim, em grande parte da Europa, as dotações das escolas e dos colégios não pesam, ou pesam pouco, sobre o rendimento geral. Em todo o lado, elas resultam sobretudo de rendimentos locais ou regionais, da renda de uma propriedade fundiária, ou do juro de uma soma de dinheiro confiada e colocada sob a administração de prove-

1. Extraído de *Riqueza das Nações*. Original disponível em: <http://oll.libertyfund.org/title/119>

dores para este fim específico, umas vezes pelo próprio soberano, outras por um qualquer doador privado.

Terão essas dotações públicas contribuído, de uma maneira geral, para promover o objectivo da sua instituição? Contribuíram para estimular a diligência dos professores e melhorar as suas capacidades? Orientaram o curso da educação para objectivos mais úteis, tanto a nível individual como público, do que aqueles para os quais esta se teria naturalmente dirigido de seu moto-próprio? Não parece ser muito difícil dar pelo menos uma resposta provável a cada uma destas perguntas.

Em qualquer profissão, o esforço da maior parte daqueles que a exercem é sempre proporcional à necessidade que têm de efectuar tal esforço. Esta necessidade é superior para quem tem na remuneração profissional a única fonte da qual espera fazer fortuna, ou mesmo o seu rendimento normal e a sua subsistência. Para obter fortuna, ou subsistência, essas pessoas têm de, ao longo de um ano, executar uma determinada quantidade de trabalho de um dado valor; e, onde exista livre concorrência, a rivalidade entre competidores – todos eles lutando por ficar com o emprego de outros –, obriga cada um a tentar executar o seu trabalho com um certo grau de rigor.

A grandeza dos objectivos a conquistar pelo sucesso em determinadas profissões pode, sem dúvida, animar o esforço de alguns homens de extraordinário espírito e ambição. Contudo, os grandes objectivos não são logicamente necessários para dar origem aos melhores desempenhos. A rivalidade e a superação tornam a excelência num objecto de ambição, mesmo em profissões inferiores, e ocasionam frequentemente os mais notáveis desempenhos. Já os grandes objectivos, isolados e sem o apoio da necessidade de aplicação, raramente bastam para originar qualquer exercício profissional considerável. Em Inglaterra, o êxito na carreira jurídica é objecto de grande ambição; e, contudo, quantos homens oriundos de famílias abastadas foram alguma vez, na história deste país, eminentes nessa profissão?

As dotações de escolas e colégios fizeram diminuir, mais ou menos, a necessidade de aplicação por parte dos professores. A sua subsistência, na medida em que resulta do salário, deriva de um fundo totalmente independente do seu sucesso e da sua reputação profissionais.

Em algumas universidades, o salário compõe apenas parte, e frequentemente uma parte pequena, do rendimento de um professor, que resulta



sobretudo dos honorários ou propinas dos alunos. Nestes casos, a necessidade de aplicação, apesar de estar algo diminuída, não é totalmente suprimida. A reputação profissional continua a ser importante, e ele ainda está de algum modo dependente da amizade, da gratidão e da opinião favorável daqueles que frequentaram as suas aulas; e não há melhor maneira de ele ganhar esses sentimentos favoráveis do que merecê-los, ou seja, pelas capacidades e pela diligência com que cumpre cada uma das suas obrigações.

Noutras universidades, o professor está proibido de receber quaisquer honorários ou propinas dos alunos, e o seu salário constitui a totalidade do rendimento que obtém com a sua função. Neste caso, o seu interesse opõe-se o mais directamente possível ao seu dever. É do interesse de qualquer pessoa viver tão tranquilamente quanto possível; e, se o seu salário for exactamente o mesmo quer desempenhe ou não alguns deveres muito laboriosos, é decerto do seu interesse, tal como este é normalmente entendido, negligenciar completamente esse dever laborioso ou, caso esteja sujeito a uma autoridade que impeça essa total negligência, desempenhá-lo tão descuidadamente quanto essa autoridade o permitir. Se o professor for naturalmente activo e amante do trabalho, é do seu interesse investir a sua energia de modo a obter alguma vantagem, em vez de a empregar no seu dever, do qual não retira qualquer benefício adicional.

Se a autoridade à qual está sujeito residir na corporação, no colégio ou na universidade a que ele próprio pertence, e que se constitui maioritariamente por pessoas que, tal como ele, são ou deviam ser professores, é provável que se unam, que sejam todos muito indulgentes uns com os outros, e que cada qual consinta que os outros negligenciem o seu dever, desde que também lhe seja permitido negligenciar o seu. Na universidade de Oxford, a maior parte dos professores públicos há muito que desistiu da pretensão de ensinar.

Se a autoridade a que o professor está sujeito residir em pessoas externas, como o bispo da diocese, o governador da província ou um ministro, e não na corporação a que ele pertence, também é pouco provável que lhe seja permitido negligenciar totalmente o seu dever. Todavia, tais superiores só o podem forçar a cumprir determinado número de horas com os alunos, ou seja, a dar um certo número de lições por semana ou por ano.

O conteúdo dessas lições continua a depender da diligência do professor, e essa diligência é provavelmente proporcional aos motivos que ele tem

para a exercer. Além disso, uma jurisdição externa deste tipo é passível de ser exercida de forma ignorante e caprichosa. A sua natureza é arbitrária e discricionária, e as pessoas que a exercem – não assistindo elas próprias às lições do professor e talvez nem compreendendo as ciências que ele deve ensinar – raramente serão capazes de a exercer com critério. Também pela insolência da sua função, são frequentemente indiferentes ao modo como a exercem, sendo-lhes fácil censurar o professor ou privá-lo do cargo por capricho e sem justa causa. A pessoa sujeita a tal jurisdição é naturalmente degradada por ela, tornando-se um dos mais insignificantes e desprezíveis elementos da sociedade, em vez de um dos mais respeitáveis. Só através de uma poderosa protecção pode, efectivamente, evitar o mau tratamento a que está constantemente exposta; e é mais provável que obtenha tal protecção não pela sua capacidade ou pela diligência na sua profissão mas pelo servilismo face aos superiores e pela prontidão com que, em qualquer altura, sacrifica a essa vontade os seus direitos, interesses e a honra da corporação a que pertence. Quem quer que tenha estado ao serviço de uma universidade francesa por um período de tempo considerável deve ter tido oportunidade de reparar nos efeitos que, naturalmente, resultam de uma jurisdição arbitrária e externa deste género.

Tudo o que obrigue um determinado número de alunos a frequentar um colégio ou universidade independentemente do mérito ou da reputação dos professores tende, mais ou menos, a diminuir a necessidade desse mérito ou dessa reputação.

Quando os privilégios dos licenciados em artes, direito, física e teologia podem ser obtidos através da mera frequência de certas universidades durante um determinado número de anos, isso encaminha um certo número de estudantes para essas universidades, independentemente do mérito ou da reputação dos professores. Os privilégios dos licenciados são uma espécie de estatutos de aprendizagem, que contribuíram para o melhoramento da educação, tal como outros estatutos de aprendizagem contribuíram para o melhoramento das artes e manufacturas.

A atribuição caritativa de bolsas, dotações e prémios a estudantes liga necessariamente um certo número deles a determinados colégios, independentemente do mérito desses colégios. Se os estudantes que usufruem desses incentivos tivessem liberdade de escolher o colégio da sua preferência, tal liberdade talvez estimulasse alguma competição entre colégios. Mas regulamentos que proibam até os membros independentes de qualquer co-

légio particular de o abandonar para ingressar noutra sem primeiro solicitar, e obter, autorização para tal, tenderiam a extinguir muita dessa competição.

Se, em cada colégio, o tutor ou professor incumbido de ensinar a cada estudante todas as artes e ciências não fosse escolhido voluntariamente pelo aluno mas indicado pelo reitor do colégio e, em caso de negligência, incapacidade ou mau tratamento, o aluno não fosse autorizado a substituí-lo sem primeiro obter permissão para tal, isso não só contribuiria para extinguir qualquer competição entre diferentes professores do mesmo colégio como diminuiria consideravelmente, em todos eles, a necessidade de diligência e de atenção aos respectivos alunos. Tais professores, apesar de muito bem pagos pelos seus alunos, poderiam estar dispostos a negligenciá-los tanto quanto os professores que não são pagos pelos estudantes, ou que não têm outra recompensa que não o seu salário.

Se o professor for um homem sensato, deve ser-lhe desagradável a consciência de que, ao dar a sua lição aos alunos, está a ler ou a dizer disparates, ou pouco mais do que isso. Deve também ser-lhe desagradável observar que a maior parte dos alunos abandona as suas lições ou as frequenta com evidentes sinais de desleixo, menosprezo e desdém. Como tal, se for obrigado a leccionar um determinado número de aulas, só essas razões, sem quaisquer outras, bastarão para o levar a esforçar-se seriamente por dá-las com qualidade tolerável.

No entanto, poder-se-á recorrer a diferentes expedientes que irão, de facto, mitigar todos esses incitamentos à diligência. O professor, em vez de explicar aos alunos a ciência em que se propõe instruí-los, pode ler um livro sobre o tema; e, se esse livro estiver escrito numa língua estrangeira ou numa língua morta, pode traduzi-lo para a sua própria língua; ou, o que daria ainda menos trabalho, pode ocupar os alunos com essa tradução, e, ao fazer observações ocasionais sobre o tema, pode gabar-se de estar a dar uma lição. O mais pequeno grau de conhecimento e aplicação permitir-lhe-á fazer isto sem se expor ao desprezo ou à troça, ou dizer algo que seja verdadeiramente disparatado, absurdo ou ridículo. Ao mesmo tempo, a disciplina do colégio pode permitir-lhe obrigar todos os alunos a comparecer assiduamente às suas supostas aulas e a manter o comportamento mais decente e respeitoso durante todo o tempo de actuação do professor.

A disciplina dos colégios e das universidades é normalmente criada não para benefício dos estudantes mas para interesse, ou melhor, para facili-

dade, dos mestres. O objectivo é sempre manter a autoridade do mestre e, quer este negligencie ou cumpra o seu dever, obrigar os alunos a, em todos os casos, comportar-se para com ele como se tivesse cumprido o seu dever com a maior diligência e capacidade. Parece supor a mais perfeita sabedoria e virtude num lado e a maior fraqueza e tolice no outro. Contudo, nos casos em que os mestres cumprem realmente o seu dever, não há, creio, exemplo de que a maior parte dos alunos negligencie os seus. Nenhuma disciplina é, alguma vez, necessária para forçar à comparência em aulas que valham realmente a pena, como bem se sabe nos locais onde tais aulas são leccionadas.

A força e a repressão podem, sem dúvida, ser necessárias até certo ponto para obrigar crianças, ou até jovens, a frequentar aquelas partes da educação consideradas úteis nessa fase da vida; mas, após os 12 ou 13 anos, desde que o mestre cumpra o seu dever, a força ou a repressão raramente serão necessárias para concretizar qualquer aspecto da educação. Tal é a generosidade da maior parte dos jovens que, desde que o mestre mostre a séria intenção de lhes ser útil, longe de estarem dispostos a negligenciar ou desprezar as suas instruções, estão geralmente inclinados a perdoar-lhe muita incorrecção no desempenho do seu dever e, por vezes, até a esconder do olhar público boa parte da negligência grosseira.

É de observar que as partes da educação que não são cobertas pelas instituições públicas são geralmente as mais bem ensinadas. Quando um jovem frequenta uma escola de esgrima ou de dança, nem sempre aprende a esgrimir nem a dançar muito bem, mas raramente deixa de aprender a esgrimir ou a dançar. Os bons efeitos da escola de equitação não são tão evidentes. As despesas com uma escola de equitação são tão grandes que, na maior parte dos locais, esta é uma instituição pública. As três partes mais importantes da educação literária – ler, escrever e contar – continuam a ser mais vulgarmente adquiridas nas escolas privadas do que nas públicas; e raramente acontece alguém não as adquirir no grau em que é necessário adquiri-las.

Em Inglaterra, as escolas públicas estão muito menos corrompidas do que as universidades. Nas escolas ensina-se, ou pode ensinar-se, grego e latim à juventude; isto é, tudo o que os professores queiram ensinar ou se espera que ensinem. Nas universidades, a juventude não é ensinada e nem sempre consegue encontrar meios próprios para aprender as ciências que essas corporações deviam ensinar. Na maioria dos casos, a recompensa do mes-

tre depende sobretudo, e por vezes quase inteiramente, das propinas ou honorários dos seus alunos. As escolas não têm privilégios exclusivos. Para obter as honras da graduação, uma pessoa não precisa levar um certificado em como estudou determinado número de anos numa escola pública. Se, através de um exame, demonstra compreender o que ali se ensina, não lhe são feitas perguntas acerca do local onde o aprendeu.  
(...)

Como tal, devem as instituições públicas ignorar a educação do povo? Ou, se o não fizerem, que partes da educação devem ser tidas em conta para as diferentes classes sociais? E de que forma lhes devem dar atenção?  
Em alguns casos, o estado da sociedade coloca a maioria dos indivíduos em situações tais que neles se formam, naturalmente e sem qualquer ajuda do governo, quase todas as capacidades e virtudes que esse estado requer ou pode admitir. Noutros casos, o estado da sociedade não coloca parte dos indivíduos nessa situação e é necessária alguma atenção do governo para impedir a quase total corrupção e degeneração da grande maioria das pessoas. (...)

Mas embora a gente comum não possa, em qualquer sociedade civilizada, ter tão boa instrução como as pessoas de posição e fortuna, as partes essenciais da educação, como ler, escrever e contar, devem ser adquiridas tão cedo quanto possível, de tal modo que as pessoas que vão trabalhar nas ocupações mais inferiores tenham tempo de as adquirir antes de se empregarem. Com um custo bastante reduzido, as instituições públicas podem facilitar, podem encorajar, e podem até impor a quase todas as pessoas a necessidade de adquirir essa educação fundamental.

As instituições públicas podem facilitar esta aquisição estabelecendo uma pequena escola em cada paróquia ou bairro onde as crianças sejam ensinadas através de um custo tão reduzido que até o trabalhador comum o possa suportar; o mestre será apenas em parte pago pelo sector público, pois se o for na totalidade depressa aprende a negligenciar a sua actividade.

Na Escócia, a criação destas escolas de paróquia ensinou quase todas as pessoas comuns a ler, e grande parte delas a escrever e a contar. Em Inglaterra, a criação de escolas de caridade teve um efeito similar, mas não tão generalizado, pois a sua criação não foi tão universal. Se, nessas escolas, os livros através dos quais as crianças aprendem a ler fossem mais instrutivos do que costumam ser e se, em vez de algumas noções de latim que por

vezes aí se ensinam aos filhos da gente comum e que pouca utilidade lhes pode ter, lhes ensinassem aspectos elementares de geometria e mecânica, a educação literária desta gente seria talvez tão completa quanto possível. São muito poucos os ofícios que não dão oportunidade de aplicar os princípios da geometria e da mecânica, pelo que as pessoas comuns poderiam gradualmente exercitar e aperfeiçoar o seu domínio desses princípios, que constituem também a introdução necessária às mais sublimes e às mais úteis ciências.

As instituições públicas podem estimular a aquisição dessas partes essenciais da educação mediante a atribuição de pequenos prêmios e pequenas insígnias de mérito aos filhos das pessoas comuns que se destaquem nas mesmas.

As instituições públicas podem impor a quase todo o povo a necessidade de adquirir estas partes essenciais da educação, sujeitando cada indivíduo a um exame ou prova antes de poder pertencer a qualquer corporação ou de lhe ser permitido exercer qualquer ofício, seja numa aldeia ou numa cidade com corporação.

# Immanuel Kant

Uma resposta à questão: "O que é o iluminismo?"  
(1784)<sup>2</sup>

O texto aqui reproduzido começa com uma das mais memoráveis citações de Immanuel Kant. O objectivo do iluminismo que ele menciona é também o objectivo original da política liberal. Só pessoas capazes de falar por si próprias podem viver permanentemente juntas numa sociedade livre, e a liberdade de pensamento é um benefício que se recebe por alcançar esse objectivo.

Kant acredita que o iluminismo só pode ser alcançado através do uso activo da razão. A razão deve, como tal, ser livre. Este texto trata sobretudo das suas reflexões sobre questões religiosas. Contudo, a ideia de iluminismo é muito mais abrangente e engloba todos os aspectos da vida humana.

Educação para quê? A resposta de Kant a esta questão (que ele não colocou deste modo) provavelmente seria: para ultrapassar a incapacidade de falar por si mesmo, para usar a sua razão, para combater o preconceito — em suma, para promover o iluminismo. É interessante perguntar por que motivo Kant não se envolveu mais na educação. Talvez a resposta esteja escondida no texto. Ele escreveu, por exemplo: "De todos os lados ouço gritar: 'Não questione!' O oficial diz: 'Não questione, entre na formação!' O funcionário das finanças: 'Não questione, pague!' O clérigo: 'Não questione, acredite!'". Ele poderia ter acrescentado "O professor diz: 'Não questione, aprenda!'", sem que os seus comentários posteriores — "Por todo o lado há restrições à liberdade" — precisassem de ser alterados. O iluminismo não pode ser imposto. Ele requer liberdade. O que diria Kant sobre um sistema de ensino estatal e currículos uniformes, sobre a falta de liberdade e sobre um sistema educativo inflexível?

Immanuel Kant (1724–1804) é, provavelmente, o mais eminente filósofo germânico. A sua *Crítica da Razão Pura* é vista como um ponto de viragem na história da filosofia, como a rampa de lançamento da filosofia moderna. Kant trabalhou em todos os campos da filosofia e influenciou bastante o pensamento político, mesmo fora das fronteiras do seu país. A sua ênfase na liberdade e na dignidade que são devidas a cada indivíduo continua a ser válida.

2. Original disponível em: <http://www.uni-potsdam.de/u/philosophie/texte/kant/auflaer.htm>



Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade auto-imposta. A menoridade é a incapacidade de cada um se servir do seu entendimento sem a orientação de outrem. Esta menoridade é auto-imposta se a sua causa não for a falta de entendimento mas a falta de determinação e de coragem para o usar sem orientação alheia. Como tal, o lema do iluminismo é *sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!

A preguiça e a cobardia são as razões pelas quais tantos homens continuam, de bom grado, menores durante toda a vida, mesmo quando a natureza há muito os libertou do controlo alheio (*naturaliter maiores*). Pelas mesmas razões, é muito fácil que outros se assumam como seus tutores. É tão cómodo ser menor! Se eu possuir um livro que tenha entendimento por mim, um guia espiritual que tenha consciência por mim, um médico que decida a minha dieta, e por aí adiante, não preciso de fazer quaisquer esforços. Desde que possa pagar, não preciso de pensar; outros farão, por mim, essa tarefa cansativa. Os tutores que assumiram o trabalho de supervisão irão, em breve, fazer com que a maior parte da Humanidade (incluindo todo o belo sexo) deva considere o passo em frente para a maioridade não só difícil como altamente perigoso. Depois de terem encantado os seus animais domesticados, e de impedirem cuidadosamente que as dóceis criaturas se atrevam a dar um único passo que não seja guiado pelos fios que as atam, eles mostram-lhes o perigo que pende sobre elas se tentarem andar sem essa ajuda. Porém, este perigo não é assim tão grande, pois certamente aprenderiam a andar após algumas quedas. Só que um tal exemplo intimida e, por norma, fá-las temer tentativas posteriores.

Como tal, é difícil a cada indivíduo sair da menoridade que quase se tornou a sua segunda natureza. Ele até lhe ganhou afecto e é, por agora, realmente incapaz de se servir do seu próprio entendimento, pois nunca lhe foi permitido fazer tal tentativa. Dogmas e fórmulas, esses instrumentos mecânicos para o (mau) uso racional dos seus dotes naturais, são os grilhões da sua menoridade permanente. E se alguém deles se livrasse, continuaria incerto sobre se deveria saltar por cima do mais pequeno fosso, pois não estaria habituado a semelhante liberdade de movimentos. Assim, só uns poucos, através do cultivo das suas próprias mentes, têm conseguido libertar-se da menoridade e prosseguido corajosamente o seu caminho.



Há maiores probabilidades de que todo um público se ilumine a si mesmo. Aliás, é quase inevitável, se para tal lhe for concedida liberdade. Haverá sempre alguns que pensam por si, mesmo entre os que foram designados tutores das massas. Tais tutores, depois de se libertarem a si mesmos do jugo da menoridade, irão disseminar o espírito do respeito racional pelo valor pessoal e pelo dever de todos os homens pensarem por si mesmos. O que é digno de nota nisto é que, se o público, que foi previamente subjugado pelos tutores, for convenientemente agitado por alguns tutores desprovidos de ilustração, ele poderá posteriormente subjugar os próprios tutores. Propagar preconceitos é algo muito danoso, pois estes acabam por se virar contra aqueles que os disseminaram (ou contra aqueles cujos antecessores o fizeram).

Consequentemente, um público só muito lentamente alcança a ilustração. Uma revolução poderá pôr fim ao despotismo autocrata e à opressão gananciosa ou sedenta de poder, mas nunca irá produzir uma verdadeira reforma das formas de pensar. Novos preconceitos, à semelhança dos antigos, servirão como rédeas para controlar a grande massa destituída de pensamento.

Para um iluminismo deste tipo, só é necessária liberdade. E a liberdade em causa é a mais inócua de todas — a liberdade de usar publicamente a própria razão em todas as matérias. Mas de todos os lados ouço gritar: "Não questione!" O oficial diz: "Não questione, entre na formação!" O funcionário das finanças: "Não questione, pague!" O clérigo: "Não questione, acredite!" (Só um governante no mundo diz: "Questione quanto quiser e sobre o que quiser, mas obedeça!") Há restrições à liberdade por toda a parte. Mas que restrições impedem a ilustração e quais aquelas que, em vez de a impedir, a fomentam? Respondo: o uso público da razão humana deve ser sempre livre, e só ele pode concretizar a ilustração entre os homens; o uso privado da razão pode frequentemente ser bastante limitado sem que, no entanto, tal prejudique o progresso da ilustração. Por uso público da própria razão entendo aquele uso que qualquer um, enquanto homem de saber, pode fazer quando se dirige a todo o público leitor. Apelido de uso privado da razão aquele que uma pessoa pode fazer num determinado cargo público ou numa determinada função que lhe tenha sido confiada.

Ora, em certos assuntos que afectam o interesse da comunidade, é necessário um determinado mecanismo que leve alguns dos seus membros a comportarem-se de forma puramente passiva, de modo a que, através de um comum acordo artificial, possam ser empregues pelo governo para fins

públicos (ou, pelo menos, serem impedidos de destruir tais fins). Nestes casos, questionar não é permitido – é imperativo obedecer. Mas, na medida em que este ou aquele indivíduo que actua como parte da máquina também se considere membro de uma comunidade completa ou mesmo da sociedade cosmopolita – portanto, na qualidade de homem de saber que pode, através dos seus escritos, dirigir-se a um público no sentido mais verdadeiro da palavra – ele pode, de facto, questionar, sem que tal prejudique os negócios a que, temporariamente, se encontra sujeito de forma passiva. Por exemplo, seria muito pernicioso que um oficial, estando em serviço, recebesse ordens superiores e questionasse abertamente a conveniência ou utilidade dessas ordens. Ele tem simplesmente de obedecer.

Mas, enquanto homem de saber, não se pode impedi-lo de fazer observações relativas aos erros do serviço militar e de as expor ao público para que este as julgue.

O cidadão não pode recusar o pagamento de impostos que lhe são exigidos; tais excessos na crítica a obrigações que deve cumprir podem levá-lo a ser punido enquanto autor de uma ofensa passível de conduzir à insubordinação geral. Não obstante, esse cidadão não estará a ir contra as suas obrigações civis se, enquanto homem de saber, expressar publicamente o que pensa da inconveniência ou mesmo da injustiça de tais medidas fiscais. Do mesmo modo, um clérigo deve instruir os seus pupilos e a sua congregação de acordo com a doutrina da igreja que serve, pois foi empregue nessa condição. Mas, como erudito, ele tem a liberdade e também o dever de partilhar com o público todos os seus pensamentos cuidadosamente ponderados e bem-intencionados sobre aspectos errados dessas doutrinas, e oferecer soluções melhores para os assuntos religiosos e eclesiásticos. Nada disto deve constituir um peso na consciência. Aquilo que ele ensina enquanto funcionário activo da igreja é algo que ele não tem o poder de alterar a seu bel-prazer, pois está obrigado a fazer as suas exposições de determinado modo e em nome de outrem. Ele dirá: "A nossa igreja ensina-nos isto ou aquilo, e são estes os argumentos que usa." Em seguida, ele extrai o máximo de utilidade prática para a sua congregação de preceitos que ele próprio não subscreveria com plena convicção, mas com cuja exposição pode, todavia, comprometer-se, por não ser de todo impossível que neles resida alguma verdade.

Em todo o caso, em tais doutrinas não há nada que se oponha à essência da religião. Se o clérigo considerasse que tal contradição existia, ele não

conseguiria cumprir os seus deveres oficiais em consciência e teria de renunciar à sua função. Como tal, o uso que um professor contratado faz da sua razão perante a sua comunidade é puramente privado, pois uma comunidade, por maior que seja, não é mais do que uma assembleia doméstica. Por conseguinte, enquanto padre ele não é e não pode ser livre, pois está a actuar com base numa comissão externamente imposta. Em contrapartida, como erudito que se dirige a um público genuíno (i.e., ao mundo em geral) através do que escreve, o clérigo que usa publicamente a sua razão goza de liberdade ilimitada para se servir dessa razão e falar em seu nome próprio. Defender que os tutores do povo em assuntos espirituais sejam, eles mesmos, menores, é um absurdo que leva à perpetuação dos absurdos.

Mas não deveria uma sociedade de clérigos, como uma assembleia eclesial ou uma venerável *classis* (como lhe chamam os holandeses), ser autorizada a comprometer-se por juramento com um determinado conjunto inalterável de doutrinas, de modo a assegurar para todo o sempre uma tutoria constante sobre cada um dos seus membros e, através deles, sobre o povo? Digo que tal é algo impossível. Semelhante contrato, efectuado para impedir qualquer ilustração posterior da Humanidade para sempre, seria absolutamente nulo e sem validade, mesmo que ratificado pelo poder supremo, por parlamentos e pelos mais solenes tratados de paz. Uma era não pode comprometer-se de modo a que seja impossível à seguinte alargar e corrigir o seu conhecimento – sobretudo em questões tão importantes – ou fazer progressos em termos de ilustração.

Seria um crime contra a natureza humana, cujo destino original consiste justamente nesse progresso. As gerações mais recentes têm, assim, toda a legitimidade para considerar estes acordos como não autorizados e criminosos. Para saber se determinada medida pode ser decretada como lei sobre um povo, só precisamos de perguntar se um povo imporia essa lei a si mesmo. Isto poderia ser possível durante um determinado e curto prazo como forma de introduzir uma certa ordem, enquanto se aguardava uma solução melhor. Também significaria que cada cidadão, em particular os clérigos, teriam liberdade enquanto eruditos para comentar publicamente, i.e., nos seus escritos, o que consideram inadequado nas instituições actuais. Entretanto, a nova ordem estabelecida continuaria a existir, até que a visão pública sobre a natureza de tais assuntos tivesse avançado e chegado a um ponto em que, através do consenso geral (caso não houvesse unanimidade), uma proposta pudesse ser submetida à coroa.

Deste modo tentar-se-ia proteger as comunidades que tivessem, por exemplo, aceitado alterar a sua organização religiosa em função do que consideraram ser o mais correcto, mas sem tentar obstruir quem quisesse deixar as coisas como estavam. Mas é absolutamente inadmissível aceitar, mesmo que só durante um tempo de vida, uma constituição religiosa permanente que ninguém possa questionar publicamente. Tal anularia virtualmente uma fase do progresso humano, tornando-a infrutífera e até prejudicial para as gerações seguintes. Um homem pode, para a sua pessoa, e mesmo então só por algum tempo, adiar a sua ilustração em matérias sobre as quais deveria estar informado. Mas renunciar totalmente a essa ilustração, seja para si ou sobretudo para as gerações vindouras, significa violar e atropelar os sagrados direitos da Humanidade. E algo que um povo não pode impor a si mesmo pode ainda menos ser-lhe imposto por um monarca; afinal, a autoridade legislativa deste último depende precisamente de, na sua vontade, ele unificar a vontade colectiva. Desde que ele trate de que todas as melhorias reais ou imaginárias sejam compatíveis com a ordem civil, ele pode deixar que os seus súbditos façam o que consideram necessário para a sua salvação, pois é algo que não lhe diz respeito. Mas compete-lhe evitar que, pela força, alguém impeça outrem de dar o seu melhor para determinar e promover a sua salvação. Constitui até um dano para a sua majestade sujeitar a supervisão governamental os escritos através dos quais os seus súbditos tentam clarificar as suas ideias religiosas. Isto aplica-se se ele o fizer com base nas suas próprias opiniões inflamadas – sujeitando-se à crítica: *Caesar non est supra Grammaticos* (César não está acima dos gramáticos) – mas muito mais se ele rebaixar a sua alta autoridade para apoiar o despotismo espiritual de uns poucos tiranos do seu Estado contra os restantes súbditos.

Caso se pergunte se vivemos numa era iluminada, a resposta é: não, mas vivemos numa era de iluminismo. Tal como as coisas estão, ainda temos um longo caminho a percorrer até que a Humanidade se encontre em condições (ou se possa colocar em condições) de usar bem, e de forma confiante, o seu próprio entendimento em matérias religiosas sem orientação de outrem. Mas há claros indícios de que se está a abrir caminho para agir livremente nessa direcção e de que os obstáculos à ilustração universal, à saída dos homens da sua menoridade auto-imposta, são cada vez menos. Assim considerada, a nossa era é a era do Iluminismo. [...]

Um príncipe que não considere indigno de si dizer que é seu dever nada prescrever ao seu povo em matéria de religião, dando-lhe plena liberdade,

um príncipe que até declina o arrogante título de tolerante, é efectivamente iluminado. Merece ser agraciado com um presente e com um futuro gratos como o homem que primeiro libertou a Humanidade da menoridade (pelo menos por parte do governo), e que deu a todos a liberdade de se servirem da sua própria razão em tudo o que é assunto da consciência. Sob a sua governação, dignitários eclesiásticos, não obstante os seus deveres oficiais, podem, enquanto eruditos, submeter ao julgamento do mundo, de forma livre e pública, as suas opiniões e os seus veredictos, mesmo que estes se desviem, aqui e ali, da doutrina ortodoxa.

Isto aplica-se mais ainda a todos os que não são limitados por quaisquer deveres oficiais. Este espírito de liberdade também se espalha fora de portas, mesmo onde tem de lutar com obstáculos impostos por governos que não compreendem a sua própria função. Tais governos podem agora testemunhar um exemplo brilhante de como a liberdade pode existir sem pôr em risco a concórdia pública e a unidade da comunidade. Quando não há medidas artificiais deliberadamente adoptadas para manter os homens na barbárie, eles acabam por, gradualmente, sair dela por sua própria iniciativa.

Retratei as questões religiosas como ponto central do iluminismo, ou seja, da saída do homem da sua menoridade auto-imposta. Fi-lo, em primeiro lugar, porque os nossos governantes não têm qualquer interesse em exercer a sua tutela sobre os súbditos em questões de artes ou de ciências e, em segundo lugar, porque a menoridade religiosa é a mais perniciosa e desonrosa das menoridades. Mas o modo de pensar de um chefe de Estado que favoreça a liberdade nas artes e nas ciências vai ainda mais além, pois ele percebe que a sua legislatura não está em perigo por permitir que os súbditos se sirvam publicamente da sua própria razão e exponham publicamente os seus pensamentos sobre melhores formas de desenhar leis, mesmo que tal implique uma crítica ousada da legislação em vigor. Temos perante nós um brilhante exemplo deste tipo, e nenhum monarca superou até agora aquele a quem prestamos tributo.

Mas só um governante que seja esclarecido, não tenha medo de fantasmas e, ao mesmo tempo, tenha ao seu dispor um exército numeroso e disciplinado para garantir a segurança pública pode dizer o que nenhuma república ousa: "Questione quanto quiser e sobre o que quiser, mas obedeça!" Isto revela-nos um estranho e inesperado padrão nas coisas humanas (como sempre acontece quando consideramos as coisas num sentido mais lato, em que quase tudo é paradoxal). Um elevado grau de liberdade civil

parece vantajoso à liberdade intelectual de um povo, mas também coloca barreiras insuperáveis à mesma. Inversamente, um grau inferior de liberdade civil dá à liberdade intelectual espaço suficiente para se expandir até à sua capacidade máxima.

Assim, quando o germe que a natureza mais delicadamente cuidou – a saber, a tendência e a vocação para o pensamento livre – se tiver desenvolvido dentro desta dura concha, ele actuará também gradualmente sobre a mentalidade do povo, que assim se tornará cada vez mais capaz de agir livremente. Por fim, acabará até por influenciar os princípios do governo, que descobrirá que também lhe será salutar tratar o homem, que é mais do que uma máquina, de forma apropriada à sua dignidade.

# Thomas Paine

## Escolarização em vez de impostos (1792)<sup>3</sup>

A escolarização é uma forma de sair da pobreza? A carga fiscal sobre os grupos com menores rendimentos impede-os de se ajudarem a si mesmos e de tentarem, activamente, obter uma educação? Que forma deveria ter a escolaridade obrigatória e como deveria ser financiada? As reflexões de Paine, que hoje podem soar extraordinárias, foram inicialmente consideradas *ad acta*, ou seja, para arquivar. Decisores de políticas de educação a todos os níveis optaram pela educação estatal e defenderam o financiamento directo das escolas com fundos estatais. Paine, contudo, apelava a que o Estado subsidiasse a educação de crianças de famílias pobres e com dificuldades financeiras. Mas a escolha da escola era assunto para ser tratado entre os pais e os prestadores de serviços educativos. A ideia dos cheques-ensino, avançada por Milton Friedman, não é mais do que a concretização das ideias de Paine – os fundos vão primeiro para os pais, não directamente para as escolas.

Thomas Paine (1737-1809) veio de uma família modesta e permaneceu leal às causas do povo. Os seus trabalhos, escritos num estilo simples e dirigidos às massas, foram publicados em várias línguas e reeditados, tendo sido proibidos durante um tempo. Referimo-nos a *Senso Comum* e *Os Direitos do Homem*. Ele foi proponente e propagandista da independência americana e fez campanha pelas ideias da Revolução Francesa. Paine apelou a uma reestruturação radical do seu país, o Reino Unido, contando-se entre as suas exigências uma reforma abrangente do injusto sistema fiscal, concebido para servir os interesses dos ricos. Na altura, isto também implicava baixar os impostos. A exigência de escolarização para os pobres é parte integrante não apenas das suas ideias revolucionárias como daquilo que pensava acerca da política fiscal.



Como tal, o primeiro passo de um auxílio prático seria abolir totalmente as *poor-rates*<sup>4</sup> e substituí-las pela remissão de impostos aos pobres no dobro do valor actual dessas taxas, ou seja, quatro milhões por ano do excedente

3. Extraído de *Os Direitos do Homem*. Original disponível em: <http://www.constitution.org/tp/rightsman2.htm>

4. Taxa sobre os imóveis em cada paróquia de Inglaterra e do País de Gales, cuja verba era usada para dar auxílio aos pobres. [N.T.]

de impostos. Através desta medida, os pobres seriam beneficiados em dois milhões e as donas de casa noutros dois milhões. Por si só, isto equivaleria a uma redução de 120 milhões da Dívida Nacional e, conseqüentemente, seria igual a toda a despesa com a Guerra Americana. Ficaria por avaliar qual o modo mais eficaz de distribuir esta remissão de quatro milhões.

É fácil de ver que os pobres têm, por norma, famílias grandes, com crianças e com idosos que já não podem trabalhar. Se estas duas categorias de pessoas forem auxiliadas, o remédio será tão abrangente que sobrarão apenas casos fortuitos, os quais recaem, em grande medida, no âmbito dos clubes de beneficência, que, apesar da sua origem humilde, merecem ser colocados entre as melhores instituições modernas.

Vamos admitir que Inglaterra tem 7 milhões de almas. Se um quinto delas for dessa classe de pobres que precisam de apoio, estamos a falar de 1,4 milhões de seres humanos. Desses, 140 mil serão velhos, como mostraremos em seguida e para os quais proporemos uma medida distinta.

Sobram 1,26 milhões que, à razão de cinco almas por família, representam 252 mil famílias, que se tornaram pobres devido às despesas com as crianças e ao peso dos impostos.

O número de crianças abaixo dos 14 anos será de 5 em cada duas famílias, sendo que umas terão duas enquanto outras têm três, algumas têm uma mas outras quatro, e algumas não têm nenhuma ao passo que outras têm cinco. O que raramente sucede é haver mais do que cinco crianças com menos de 14 anos, e, após esta idade, elas estão aptas para trabalhar ou aprender um ofício.

Se houver cinco crianças (abaixo dos 14 anos) em cada duas famílias, o número de crianças é de 630 mil, e o número de pais, se forem todos vivos, é de 504 mil.

É certo que, se as crianças tiverem sustento, os pais ficam aliviados desse peso, pois é da despesa de criar as crianças que advém a sua pobreza.

Tendo então aferido a quantidade máxima de famílias que se pode supor necessitarem de apoio devido aos seus jovens, prossigo para o modo de auxílio ou distribuição, que é:



Pagar como remissão de impostos a cada família pobre, a partir do excedente de impostos e no lugar das *poor-rates*, quatro libras por ano por cada criança abaixo dos 14 anos; intimar os pais dessas crianças a enviá-las para a escola, para que aprendam a ler, a escrever e a fazer contas; intimar os ministros de cada paróquia, de cada denominação, a verificar, em conjunto com um gabinete criado para o efeito, se este dever é cumprido. Com uma despesa de 4 libras por ano para cada uma das 630 mil crianças, chegamos a um total de 2,52 milhões de libras anuais.

Ao adotar este método, não só a pobreza dos pais será aliviada como a ignorância será banida da nova geração e o número de pobres será doravante menor, pois as suas capacidades serão maiores graças à ajuda da educação. Muitos jovens, com boa inteligência natural, que são aprendizes de ofícios mecânicos, como carpinteiro, marceneiro, construtor de moinhos, construtor de navios, ferreiro, etc., ficam toda a vida impedidos de ir mais além por falta de alguma educação básica na sua infância. (...)

Depois de prestado apoio a todos os casos acima, continuará a haver várias famílias que, apesar de não serem pobres, têm dificuldade em providenciar educação para as suas crianças, ficando estas numa situação pior do que se os seus pais fossem pobres. Uma nação sob um governo bem regulado não pode permitir que alguém fique sem instrução. Só governos monárquicos e aristocráticos precisam da ignorância para ter apoio.

Suponhamos, então, que há 400 mil crianças nesta condição, um número superior ao que seria de esperar depois das medidas já tomadas. A solução seria conceder a cada uma dessas crianças 10 xelins anuais para despesas de escolarização durante seis anos, o que lhes daria seis meses de escolarização anuais e meia coroa por ano para papel e cartilhas. Isto representaria uma despesa anual de 250.000 libras.<sup>5</sup>

5. As escolas públicas não respondem aos propósitos gerais dos pobres. Elas estão sobretudo em cidades corporativas, afastadas das vilas e aldeias, pelo que a distância causa grandes perdas de tempo. Para ser útil aos pobres, a educação deve ser local e as despesas dos filhos pagas pelos pais. Em todas as aldeias, há sempre pessoas capazes de assumir a tarefa de educar, especialmente quando são mais velhas. Em alguns locais remotos de Inglaterra, o rendimento proporcionado por 20 crianças a 10 xelins cada (e não mais do que seis meses por ano) seria aceitável para viúvas de clérigos em apuros financeiros. Tudo isto responde a dois propósitos: para as crianças, é educação; para quem as educa, é um ganha-pão.

## Wilhelm von Humboldt

### Educação pública (1792)<sup>6</sup>

A educação pública está fora dos limites da acção do Estado, que Humboldt procura definir na sua grande obra política. Ela é incapaz de alcançar aquilo que Humboldt, o radical pensador liberal, espera de uma educação equilibrada e variada. Usando da força, a educação estatal trataria os alunos como cidadãos e súbditos, não como pessoas, impedindo um desenvolvimento equilibrado da criatividade humana.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gozou de uma educação equilibrada e de uma carreira variada como funcionário público e investigador privado. Deixamos aqui o Capítulo 6 da sua obra *Os Limites da Acção do Estado*, escrita cerca de um ano depois de ele ter abandonado a administração pública prussiana, à qual regressaria mais tarde para, entre outras coisas, ser um influente reformador do sistema educativo.



Tendo visto, num capítulo anterior, que garantir a segurança dos cidadãos é um objectivo não só justificável como necessário do governo, torna-se aqui nosso dever entrar numa investigação mais profunda e explícita sobre a natureza de tal preocupação e os meios através dos quais ela se manifesta. Não nos parece suficiente confiar o cuidado com a segurança ao poder político como um dever geral e incondicional, sendo necessário definir os limites especiais da actividade desse poder a este respeito; ou, pelo menos, caso seja difícil ou totalmente impossível definir esses limites, expor as razões para essa impossibilidade, e descobrir as características que, em determinados casos, podem levar ao reconhecimento desses limites.

Não é preciso muito para percebermos que a preocupação do Estado com a segurança pode limitar os seus esforços a um campo muito estreito ou impeli-lo a tomar medidas arrojadas sem olhar a meios para alcançar o seu desígnio. Ele pode apenas reparar e punir as faltas cometidas. Mas também pode tentar prevenir a sua ocorrência ou até tentar moldar o carácter e o espírito dos cidadãos num sentido que melhor se adapte ao seu esquema pré-concebido de ordem social. O alcance dos planos governa-

6. Extraído de *Os Limites da Acção do Estado*. Versão em inglês disponível em: <http://oll.libertyfund.org/title/589/45498>

mentais pode ter ainda diferentes graus. A violação de direitos individuais, por exemplo, e qualquer lesão aos direitos imediatos do Estado podem ser cuidadosamente investigadas e devidamente reprovadas; ou podem vigiar-se aqueles actos cujos efeitos só recaem sobre quem os comete, por se considerar que o cidadão responde perante o Estado pela aplicação da sua força e que, quando debilita ou perturba a sua acção harmoniosa, é como se roubasse algo que é, por assim dizer, propriedade do Estado. Tudo isto é o que aqui pretendo abarcar quando falo, em geral, das instituições do Estado cuja intenção é velar pela segurança pública. Ao mesmo tempo, devo acrescentar que, embora a natureza do tema impeça qualquer divisão justa e rigorosa, todas as instituições que velam pelo bem-estar moral dos cidadãos vão estar naturalmente presentes nesta investigação, pois, mesmo que não se ocupem exclusivamente da segurança e da tranquilidade, estas são, em geral, as suas principais metas. À minha maneira, irei debater os seus prós e contras, mantendo-me fiel ao percurso seguido até aqui. Ou seja, parti da actividade máxima possível do Estado e procurei examinar, pouco a pouco, o que devia ir reduzindo. O que me restou foi o velar pela segurança. Quanto a este tema, procederei da mesma forma e começarei por supor a máxima extensão, para logo, mediante restrições graduais, chegar aos princípios fundamentais que nos permitem determinar o seu tamanho real. Se acusarem este método de ser demasiado moroso e entediante, reconhecerei de bom grado que uma exposição dogmática requereria o método oposto. Porém, numa investigação deste tipo, pelo menos estamos seguros de abarcar honestamente toda a extensão do problema e nada omitir de importante, ao mesmo tempo que divulgamos os seus princípios na respectiva ordem natural e consecutiva.

Ultimamente, tem-se insistido na prevenção de actos ilegais e na aplicação de meios de carácter moral para concretizar tal fim. Para apoiar essas políticas, alguns recordam a Grécia e Roma, mas, se conhecessem melhor as constituições desses estados, veriam de imediato quão inconclusivas são tais comparações. Aqueles estados eram repúblicas, e as medidas desta natureza por eles adoptadas eram pilares da sua livre organização, a qual suscitava nos cidadãos um entusiasmo que os fazia sentir menos os danos das restrições à liberdade individual e tornava o seu carácter enérgico menos pernicioso.

Além disso, os cidadãos daqueles estados possuíam uma liberdade muito superior à que é usual nos estados modernos e só a sacrificavam a outra actividade: a participação nos assuntos da governação. Nos estados actu-

ais, monárquicos na sua maioria, tudo isto é necessariamente diferente e os meios morais aplicados pelos antigos – a educação pública, a religião, as leis sobre os bons costumes – seriam menos proveitosos e muito mais prejudiciais. Acresce que, na nossa admiração pela Antiguidade, esquecemos que a muitos dos resultados que hoje se atribuem à sabedoria dos antigos legisladores eram, na realidade, simples hábitos populares que, quando estavam vacilantes, exigiam a autoridade e o suporte das leis. Ferguson<sup>7</sup> já assinalou magistralmente a coincidência entre as leis de Licurgo e as maneiras e hábitos da maioria das nações incultas; e, quando procuramos seguir o rasto ao aumento da cultura e do requinte de uma nação, só nos apercebemos da sombra esbatida dessas primeiras instituições populares. Creio, finalmente, que o género humano se encontra hoje num nível de civilização bastante mais elevado, sobre o qual só pode avançar mediante a formação dos indivíduos; portanto, todas as instituições que protelem esta formação e obriguem os homens a comprimir-se em vastas massas uniformes são hoje muito mais prejudiciais do que nos tempos antigos.

Quando vemos o funcionamento daqueles meios morais de maior alcance, parece evidente, mesmo tendo por base estas reflexões gerais, que é no mínimo discutível, pelo menos em muitos aspectos, uma educação pública, isto é, uma educação organizada ou executada pelo Estado.

O princípio orientador, para o qual convergem todos os argumentos invocados até agora, é a importância essencial e absoluta da diversidade no desenvolvimento humano. Mas a educação pública, por pressupor a selecção e nomeação de um instrutor, acaba sempre por promover uma forma de desenvolvimento determinada, por mais cuidados que tome para evitar tal erro. Acarretaria, pois, todos os danos amplamente expostos na primeira parte desta investigação. Só necessito acrescentar que toda a limitação que recaia sobre a natureza moral do homem se torna funesta e que, se há algo que requeira uma actuação livre por parte do indivíduo, esse algo é, precisamente, a educação, cuja missão é formá-lo. É inegável que os melhores resultados, tanto para o Estado como para o indivíduo, surgem desta relação entre ambos; que o cidadão se torna autónomo dentro do Estado na medida que lhe seja impressa pela sua própria situação e as circunstâncias; e que, no confronto entre a situação que lhe atribui o Estado e a que ele mesmo escolhe, tanto ele como o Estado experimentam transformações. E, embora a extensão e os efeitos dessas influências não sejam imediatamente visíveis, são detectáveis na história de todos os estados,

7. Adam Ferguson (1723-1816), filósofo e historiador escocês, autor de *Ensaio sobre a História da Sociedade Civil*. [N.T.]

quando temos presentes as modificações decorrentes da alteração do carácter nacional. Ora, esta interacção salutar diminui sempre proporcionalmente aos esforços feitos para moldar previamente o carácter do homem, e para o formar desde a infância com vista a torná-lo um cidadão. Obviamente, é preferível que a condição de homem e a condição de cidadão coincidam tanto quanto possível, mas tal coincidência só acontece quando a condição do cidadão requer tão poucas qualidades peculiares que o homem pode manter a sua condição natural sem sacrifício. É para assegurar esta perfeita harmonia entre os requisitos do homem e os do cidadão que convergem todas as ideias que exponho nesta análise. Caso os cidadãos de um Estado fossem expressamente formados tendo em vista o seu carácter político, as consequências negativas de uma má relação entre o homem e o cidadão desapareceriam, mas estar-se-ia a sacrificar o objectivo que a associação dos seres humanos em comunidade pretende assegurar.

Por isso, a meu ver, deveria privilegiar-se a evolução o mais livre possível da natureza humana, orientada o menos possível para as condições sociais ulteriores. O homem assim formado deveria, então, incorporar-se no Estado, e o Estado deveria testar e comparar a sua organização em contraste com ele. Só com esse confronto se poderia esperar uma melhoria real da organização política nacional e acabar com os receios de uma influência nefasta das instituições sociais na natureza humana. Pois, por muito defeituosa que a energia do homem fosse, seria expectável que saísse vencedora de um tal confronto, afirmando a sua grandeza inerente. Porém, para tal seria necessário que essa energia se tivesse desenvolvido previamente em liberdade, dado que seria necessário um esforço extraordinário para manter e aumentar essa energia caso, desde a juventude, esta tivesse sido oprimida e enfraquecida! Afinal, toda a educação pública, na medida em que permite a manifestação de um espírito governamental, imprime ao homem uma determinada forma política, reprimindo assim as energias vitais da nação.

Quando tal forma toma contornos precisos e, ainda que unilateral, é formosa, tal como era nos estados antigos e talvez ainda seja em certas repúblicas, não só é mais fácil o seu funcionamento como as suas consequências são muito menos prejudiciais. Mas, felizmente para o desenvolvimento humano, nos nossos estados monárquicos não existe semelhante forma. Por maiores que sejam os inconvenientes concomitantes, é claramente uma das suas vantagens que, enquanto o Estado for visto apenas como um meio para um determinado fim, o poder individual não seja necessariamente sacrificado à sua concretização, tal como acontece nas

repúblicas. Desde que o cidadão aja em conformidade com as leis e mantenha o seu bem-estar e o daqueles que dependem de si sem fazer nada que prejudique os interesses do Estado, este não se preocupa com o modo da sua existência. Portanto, a educação pública – que ainda encara, mesmo que de forma imperceptível, o cidadão como um súbdito e não, como acontece na educação privada, como um indivíduo em desenvolvimento – não teria como objectivo uma determinada virtude ou um certo modo de ser; seria, pelo contrário, concebida para alcançar um equilíbrio de todos os impulsos rivais, uma vez que tal é precisamente o que mais contribui para criar e manter a tranquilidade, que é o objectivo maior destes estados. No entanto, este equilíbrio artificial, como tentei demonstrar noutra ocasião, conduz ao entorpecimento e à estagnação ou a uma depressão e a uma carência de energia; por outro lado, a maior atenção a aspectos específicos, que é característica da educação privada, produz essa harmonia de forma mais certa e eficaz, através de diferentes relações e combinações, e sem qualquer dispêndio adicional de energia.

Mas, mesmo que negássemos à educação pública todo o desenvolvimento positivo de determinados sistemas de cultura, se considerássemos ser seu dever essencial encorajar o desenvolvimento espontâneo de faculdades, continuaria a ser impraticável. Isto porque tudo o que possui uma unidade de organização resulta, invariavelmente, numa correspondente uniformidade de resultados e, como tal, mesmo quando assente em tais princípios liberais, a utilidade da educação pública continua a ser inconcebível. Se o que se pretende é, simplesmente, impedir que as crianças fiquem sem instrução, será mais fácil e menos prejudicial impor tutores aos pais negligentes ou ajudar os pais pobres. Por outro lado, a educação pública não alcança sequer aquilo a que se propõe, ou seja, a reforma dos costumes segundo um modelo que o Estado considera mais favorável aos seus objectivos. Por maior que possa ser a influência da educação, e por muito que ela possa estar presente em todas as acções de alguém, são muito mais importantes as circunstâncias que acompanham o homem por toda a sua vida. Como tal, se todos estes factores não se harmonizarem com as suas influências, a educação, por si só, não pode fazer-se valer.

Em suma, se a educação serve apenas para desenvolver as capacidades do ser humano, sem o objectivo de transmitir, colateralmente, determinadas formas sociais, a interferência do Estado é escusada. Entre homens realmente livres, todos os ofícios progredem mais rapidamente, todas as artes florescem de modo mais gracioso, todas as ciências se desenvolvem. Numa

tal comunidade, os vínculos familiares tornam-se mais próximos e doces; os pais zelam mais pelos filhos e, quando têm um maior grau de bem-estar, são mais capazes de realizar os seus desejos. Entre homens livres, a competitividade surge naturalmente e os educadores têm de ter brio, pois o seu destino depende do seu próprio esforço e não de uma esperada promoção do Estado. Não faltarão, portanto, uma cuidadosa educação familiar ou os tão úteis e indispensáveis estabelecimentos educativos comunitários. Caso a educação pública queira imprimir ao homem uma determinada forma, é certo que nada poderá fazer quanto à prevenção de transgressões às leis ou ao afiançar da segurança, pois a virtude e o vício não dependem deste ou daquele modo de ser do homem, nem estão necessariamente vinculados a este ou àquele aspecto do carácter. No que a isto diz respeito, tem muito mais influência a harmonia ou desarmonia dos diferentes rasgos do carácter – o que importa é a relação entre a força e o conjunto das inclinações, etc. Todo o desenvolvimento concreto do carácter está exposto aos seus próprios excessos e para eles tende, constantemente, a degenerar.

Portanto, se toda uma nação tiver aderido a uma certa variedade de desenvolvimento, acabará por perder a capacidade de resistir ao preconceito dominante e, por conseguinte, perderá a sua capacidade de recuperar o equilíbrio. Talvez resida aqui a razão das mudanças tão frequentes nas organizações políticas dos antigos estados. Cada nova constituição influenciava de tal modo o carácter nacional que este, quando definitivamente desenvolvido, degenerava e fazia brotar a necessidade de uma nova organização política.

Finalmente, mesmo que admitamos que a educação pública pode ter êxito no cumprimento de tudo aquilo a que se propõe, ela influi demasiado, pois, para manter a segurança necessária que ela contempla, não é de todo preciso reformar a moral nacional. No entanto, reservo para as páginas subsequentes as razões com que pretendo validar esta afirmação, pois referem-se à tendência global do Estado para influir nos costumes e ainda me resta falar de um par de meios conducentes a esse fim. Daquilo que aqui foi debatido, apenas concluo que a educação parece estar totalmente para além dos limites dentro dos quais um agente político deve manter a sua actuação.

## Frédéric Bastiat

### Graus académicos e socialismo (1848)<sup>8</sup>

O que deve ser ensinado aos estudantes? Quem decide o que ensinar? Quem tem legitimidade para ensinar? Como se garante que a educação escolar é constantemente modernizada? Frédéric Bastiat, o grande economista e publicista liberal, dedicou-se a estas questões em 1850, quando delineava os argumentos de uma petição à Assembleia Nacional de França, da qual foi membro até falecer. Nesta petição, ele exigia a abolição do bacharelato. Este exame, que os estudantes em França tinham de passar para aceder a várias profissões e cargos governamentais, estava focado nas línguas clássicas. Na opinião de Bastiat, uma educação que se foca sobretudo em ensinar línguas clássicas não vai, de modo algum, ao encontro das necessidades do seu tempo.

Bastiat acredita que o caminho para a melhoria constante está na competição livre entre escolas e na responsabilidade parental. Em contraste, os currículos prescritos pelo Estado conduzem à estagnação e ao definhar do progresso.

Frédéric Bastiat (1801-1850) foi talvez o melhor escritor entre os economistas liberais do século XIX. Ainda hoje vale a pena ler os seus textos, frequentemente muito provocadores, como *O Que Se Vê* e *o Que Não Se Vê* e *A Petição dos Fabricantes de Velas*. Durante a sua vida, Bastiat foi um fervoroso apoiante do livre-câmbio e da liberdade individual e um crítico veemente da intervenção do Estado. Ele expôs os verdadeiros interesses por detrás da intervenção estatal na liberdade e sublinhou o efeito inovador e criador de riqueza resultante da livre concorrência, não só na economia como na educação e noutras áreas.



Submeti à Assembleia uma emenda que tem por objecto a abolição de graus universitários. A minha saúde não me permite apresentá-la oralmente no planaque. Permitam-me recorrer a uma comunicação escrita.

A questão é extremamente grave. Por mais imperfeita que seja a lei es-

8. Extraído de *Ensaios Seleccionados de Economia Política*. Versão em inglês disponível em: <http://www.econlib.org/library/Bastiat/basEss9.html>



boçada pela vossa comissão, acredito que representaria um claro avanço face ao estado actual da educação pública se fosse emendada da forma como proponho.

O sistema universitário de graus académicos tem a tripla inconveniência de tornar a educação uniforme (uniformidade não é unidade), de lhe impor a mais desastrosa administração e de a tornar inflexível.

Se há algo no mundo que é progressivo por natureza, esse algo é a educação. Aliás, o que é a educação se não a transmissão, de uma geração para a seguinte, do conhecimento adquirido pela sociedade, ou seja, de um tesouro que é refinado e aumentado a cada dia que passa?

Como pode a educação em França ter permanecido uniforme e estacionária desde as trevas da Idade Média? Porque foi monopolizada e encerrada num círculo encantado pelos graus universitários.

Houve um tempo em que, para adquirir qualquer tipo de conhecimento, era necessário aprender latim e grego, tal como era indispensável os bacos e os bretões começarem a aprender francês. As línguas vivas não estavam estabilizadas; a imprensa ainda não tinha sido inventada; a mente humana não se tinha dedicado a penetrar nos segredos da Natureza. Ter educação era saber o que tinham pensado Epicuro e Aristóteles.

Pessoas das classes mais altas orgulhavam-se de não saber ler. A única classe que possuía e transmitia conhecimento era o clero. Como tal, o que poderia ser esse conhecimento?

Evidentemente, limitava-se ao conhecimento das línguas mortas, sobretudo do latim. Havia apenas livros em latim; só se escrevia em latim; o latim era a língua da religião, pelo que o clero ensinava o que tinha aprendido – latim.

Desse modo, é compreensível que, na Idade Média, a educação estivesse confinada ao estudo das línguas mortas, muito impropriamente chamadas de línguas aprendidas.

Será natural, será bom, que isso continue a acontecer no século XIX? Será o latim um meio necessário para a aquisição de conhecimento? Pode a religião, a física, a química, a astronomia, a fisiologia, a história, o direito, a ética, a tecnologia industrial ou a ciência social ser aprendida a partir

de escritos deixados pelos romanos? Saber uma língua, tal como saber ler, significa possuir um instrumento. Logo, não será estranho que passemos toda a nossa juventude a tornarmo-nos mestres de um instrumento que não serve para nada – ou que não serve para muito, dado que, quando começamos a conhecê-lo, nada é mais urgente do que esquecê-lo? Ai, se pudéssemos esquecer tão rapidamente as marcas que este miserável estudo deixou!

O que diríamos se, em Saint-Cyr, para instruir os nossos jovens nas modernas ciências militares, apenas os ensinassem a atirar pedras com uma fisga?

A lei do nosso país decreta que as carreiras mais honrosas devem estar vedadas a quem não possuir um bacharelato. Decreta ainda que, para obter tal grau, há que encher de tal modo a cabeça com latinidades que nada mais lá possa entrar. Ora, qual é o resultado? Como todos sabem, os jovens calcularam aquilo que lhes era estritamente necessário para obter o grau e contentam-se com isso. Considerais isto deplorável. Mas não compreendeis que este é o protesto da consciência pública contra a imposição de tão inútil esforço?

Aprender um instrumento que, quando finalmente sabemos como tocar, percebemos que não emite mais nenhum som, dificilmente é racional. Então, por que se perpetuou esta prática até agora? A explicação está numa única palavra: monopólio. O monopólio está tão instituído que paralisa tudo aquilo em que toca.

Por este motivo, queria que a Assembleia assegurasse a liberdade, isto é, o progresso, da educação. Mas esta decidiu agora que não será assim, que não teremos completa liberdade. Permitam-me fazer um esforço para salvar, pelo menos, um pedaço dela.

A liberdade pode ser encarada do ponto de vista das pessoas e relativamente às coisas materiais – *ratione personae et ratione materiae*, como dizem os juristas. Ora, abolir a competição nos métodos de instrução não é uma violação da liberdade inferior à abolição da competição entre os homens.

Alguns dizem: uma carreira no ensino será livre, pois todos poderão entrar nela. Esta é uma grande ilusão. O Estado – ou melhor, o partido, a facção, a seita, o homem que, momentaneamente e até de forma legal, possui o poder governamental – pode dar a direcção desejada à educação e moldar

as mentes dos homens à sua vontade por intermédio do sistema de graus académicos. Dêem a um homem o poder de conferir graus académicos e, ainda que dêem liberdade para que qualquer um ensine, a educação estará, de facto, em estado de servidão.

Eu, um pai de família, e o professor que contrato para educar o meu filho podemos ambos acreditar que a verdadeira educação consiste em ensinar o que são as coisas e que efeitos produzem, tanto na ordem física como na ordem moral. Podemos considerar como a melhor educação aquela que transmite a ideia mais exacta dos fenómenos e a melhor compreensão entre causas e efeitos. Gostaríamos de basear a educação neste pressuposto. Mas o Estado tem outras ideias, e pensa que ser erudito é saber analisar os versos de Plauto e citar as opiniões de Tales e de Pitágoras sobre o fogo e o ar.

Ao certo, o que faz o Estado? Diz-nos: ensinem o que quiserem ao aluno mas, quando ele tiver 20 anos, vamos perguntar-lhe quais as opiniões de Tales e de Pitágoras e fazê-lo analisar os versos de Plauto; e se ele não for suficientemente bom nestas matérias para nos convencer de que lhes dedicou toda a sua juventude, não se poderá tornar nem médico, nem advogado, nem magistrado, nem cônsul, nem diplomata, nem professor.

A partir desse momento, tenho de me submeter, pois não quero carregar a responsabilidade de impedir que o meu filho siga tão ilustres carreiras. Podeis dizer-me que sou livre, mas eu digo que não sou, pois haveis-me condicionado a tornar o meu filho num pedante, pelo menos do meu ponto de vista – talvez um terrível retóricozinho –, e, inquestionavelmente, num rebelde indisciplinado. (...)

Três fontes de educação vão estar disponíveis: a do Estado, a do clero e a dos chamados professores livres. O que peço é que estes últimos sejam livres, de facto, para experimentarem novos e frutuossos métodos na sua instrução. Deixai a universidade estatal ensinar o que acarinha, o grego e o latim; deixai o clero ensinar o que sabe, o grego e o latim. Deixai-os ambos produzir platonistas e demagogos, mas não permiti que nos impeçam de formar, através de outros métodos, homens para o nosso país e para o nosso século. Pois, se esta liberdade nos for proibida, que amargo escárnio é virem, a todo o momento, dizer-nos: "Sois livres!"

Na sessão de 23 de Fevereiro, M. Thiers declarou pela quarta vez:

Vou continuar a repetir o que disse: a liberdade que a lei que apresentei dá está em consonância com a Constituição. Desafio-vos a provar o contrário. Provem-me que não é liberdade; da minha parte, manterei que não há outra possível. Antes, não se podia ensinar sem a autorização do governo. Abolimos a autorização prévia; todos serão livres de ensinar. Antes dizia-se: ensinai estas coisas e aquelas; não ensinai estas e aquelas outras. Hoje dizemos: ensinai o que quiserdes ensinar.

É doloroso ouvir tal desafio e estar condenado ao silêncio. Se a fraqueza da minha voz não tivesse impedido a minha subida ao palanque, teria respondido a M. Thiers nestes termos: vejamos, então, do ponto de vista do professor, do pai de família e da sociedade, aquilo a que foi reduzida esta liberdade que apelidais de tão completa.

Em virtude da nossa lei, criei uma escola preparatória. Com as propinas dos estudantes, tenho de comprar ou alugar as instalações, fornecer comida aos alunos e pagar aos professores. Mas, ao lado da minha escola, há uma escola do Estado que não tem de se preocupar em encontrar meios para pagar as instalações e os professores, pois os contribuintes, eu incluído, suportam essas despesas. Logo, a escola do Estado pode baixar as propinas dos seus alunos a ponto de tornar a minha iniciativa impossível. Será isto liberdade?

Todavia, continuo a ter um recurso: proporcionar uma educação tão superior à vossa, tão procurada pelo público, que os estudantes vêm ter comigo apesar das propinas relativamente elevadas que me haveis obrigado a cobrar-lhes. Mas, chegados a este ponto, o Estado intervirá e dir-me-á: "Ensinai o que quiserdes mas, se não seguirdes os meus métodos e o meu currículo, todas as profissões instruídas estarão fechadas aos vossos alunos". Será isto liberdade?

Ora, suponhamos que sou um pai de família. Coloco os meus filhos numa instituição "livre". Com que situação sou confrontado? Enquanto pai, pago pela educação dos meus filhos, sem que ninguém me auxilie; enquanto contribuinte e enquanto católico, pago pela educação das crianças dos outros, pois não posso evitar os impostos que suportam as escolas do Estado nem dispensar-me de, durante a Quaresma, depositar no chapéu de um frade mendicante a moeda que acabará por apoiar as escolas do clero. Neste último caso, pelo menos sou livre. Mas serei livre em relação ao imposto? Claro que não! Podem dizer que estão a garantir a solidariedade, no sentido socialista, mas não afirmem que estão a garantir a liberdade.

E este é apenas um aspecto menor da questão, pois mais grave é o que se segue. Prefiro a educação livre porque a vossa educação oficial (para a qual me obrigam a contribuir, sem que eu dela lucre) me parece comunista e pagã; a minha consciência não pretende que os meus filhos sejam imbuídos das ideias de Esparta e de Roma que, pelo menos aos meus olhos, nada mais são do que uma glorificação da violência e da insurreição. Como tal, submeto-me a pagar propinas para os meus filhos e a pagar impostos para os filhos dos outros. Mas o que é que descobro? Descubro que a vossa educação mitológica e marcial foi indirectamente imposta à escola livre através do engenhoso mecanismo dos vossos graus académicos, e que tenho de curvar a minha consciência às vossas visões, sob pena de tornar os meus filhos párias sociais. Haveis-me dito quatro vezes que sou livre. Ainda que mo dissésseis cem vezes, eu cem vezes responderia: não sou livre.

Sede incoerentes, já que não podeis evitá-lo, e eu concederei que, dado o estado actual da opinião pública, não vos era possível encerrar as escolas preparatórias oficiais. Mas traçai um limite para a vossa incoerência. Não vos queixais todos os dias da mentalidade e das tendências socialistas dos nossos jovens, da alienação destes face às ideias religiosas, da paixão que nutrem pelas expedições marciais, uma paixão tão grande que, nas nossas assembleias deliberativas, mal nos é permitido murmurar a palavra paz, e de ter de tomar sempre as mais habilidosas precauções retóricas para falar de justiça quando se fazem referências a estrangeiros? Não há dúvida de que tais atitudes deploráveis têm uma causa. Não terá a vossa educação mitológica, platónica, belicosa e sediciosa algo a ver com esta situação? Todavia, não vos estou a pedir que alterem o currículo; seria pedir-vos demasiado. Mas digo-vos: já que permitis que as chamadas escolas livres surjam ao lado das escolas estatais e em condições já de si bastante difíceis, permiti que elas experimentem, por sua conta e risco, um currículo cristão e científico. Vale a pena fazer a experiência. Quem sabe? Talvez fosse um progresso. E vós quereis cortá-lo pela raiz!

Finalmente, analisemos a questão do ponto de vista da sociedade, e observemos, em primeiro lugar, que é estranho considerar a sociedade livre, no que toca à educação, se os professores e os pais não o forem.

A primeira frase do relatório de M. Thiers sobre a educação secundária, em 1844, proclamou esta terrível verdade: a educação pública é, talvez, a maior preocupação de uma nação civilizada; e, por este motivo, controlá-la é o principal objectivo dos partidos políticos.

Parece que a conclusão a retirar daqui é que uma nação que não queira ser presa dos partidos políticos deve apressar-se a abolir a educação pública, ou seja, a educação pelo Estado, e proclamar a liberdade de educação. Se o sistema educativo estiver sob a tutela do governo, os partidos terão mais uma razão para almejar o poder, dado que, através dele, poderão controlar esse sistema, que é o seu principal objectivo. Será que a ambição de governar já não é suficientemente inspirada pela cobiça? Não provocará já lutas, revoluções e desordem suficientes? E será sensato estimulá-la ainda mais usando como isco uma tão poderosa influência?

E porque é que os partidos políticos aspiram a tomar as rédeas da educação? Porque conhecem a máxima de Leibnitz: "Torna-me o mestre da educação e eu começarei a mudar o mundo". A educação através do poder governamental é, então, a educação por um partido político, por uma seita temporariamente triunfante; é a educação em nome de uma ideia, de um sistema, com exclusão de todos os outros. (...) Será que nunca compreenderemos o perigo de dar aos partidos políticos, quando estes chegam ao poder, a oportunidade de impor universal e uniformemente as suas opiniões – não, os seus erros – pela força? Pois é do uso da força que estamos a falar quando se proíbe, por lei, qualquer outra ideia que não aquela pela qual se está enamorado.

Tal exigência é essencialmente monárquica, embora ninguém a proclame de forma tão resoluta quanto os republicanos. Ela assenta no pressuposto de que os governados existem para os governantes, de que a sociedade pertence aos detentores do poder político, e de que estes devem moldar a sociedade à sua imagem, quando, de acordo com a nossa lei, que tão difícil foi de conquistar, o poder político é apenas uma emanação da sociedade, uma das manifestações do seu pensamento.

Da minha parte, não consigo conceber, especialmente vindo de republicanos, um círculo vicioso mais absurdo do que este: de ano para ano, através de sufrágio universal, a opinião nacional será materializada nos magistrados, e então os magistrados irão moldar a opinião nacional como quiserem.

Esta doutrina pressupõe duas coisas: a opinião nacional está errada; e a opinião governamental é infalível.

Ora, se assim for, republicanos, restabeçam de uma assentada a autocracia, a educação estatal, a monarquia, o direito divino dos reis e o poder

do governo como absoluto, imputável e infalível, dado que todas estas instituições partilham um princípio comum e emanam da mesma origem.

Se houver no mundo um homem (ou seita) infalível, então entreguem-lhe não só a educação como o poder total e plenário, e encerrem o assunto. Caso contrário, ilustremo-nos tanto quanto pudermos, mas não abdiquemos.

## John Stuart Mill

### Educação obrigatória sem o Estado (1859)<sup>9</sup>

Poderemos tornar a escolarização obrigatória sem que o Estado se transforme num prestador de serviços de educação e no juiz que decide o que deve ser ensinado? Mill estava convencido de que as crianças têm direito à educação mas que cabia ao pai, e não ao Estado, assumir essa responsabilidade. Não obstante, o Estado tem de subsidiar famílias com baixos rendimentos e assegurar que uma criança recebe, de facto, a educação a que tem direito e aprende algumas competências básicas. Mill acredita que bastaria efectuar exames públicos para testar determinadas competências básicas de acordo com rigorosos critérios "objectivos"; todas as crianças que frequentassem a escola teriam de passar nesse exame. Naturalmente, as forças de mercado criariam as escolas e as instituições educativas necessárias e, deste modo, a escolarização obrigatória poderia ser introduzida sem consequências negativas para a liberdade, a concorrência e a qualidade da educação.

John Stuart Mill (1806-1873) é internacionalmente conhecido com o autor do tratado *Sobre a Liberdade*, provavelmente a mais lida das obras liberais. O excerto que aqui incluímos foi retirado desse ensaio. Entre os seus importantes trabalhos contam-se ainda os clássicos *Princípios de Economia Política e Utilitarismo*. A carreira académica de Mill como filósofo e economista – veio a tornar-se reitor da Universidade de St. Andrews, na Escócia – foi apenas parte do seu percurso profissional. Durante 35 anos, ele trabalhou nas colónias para a Companhia das Índias Orientais, chegando ao cargo de director. Foi politicamente activo ao longo da vida; como publicista, contribuiu para a *Westminster Review* (que acabou por comprar em 1837) e outras publicações, e foi deputado liberal na Casa dos Comuns do Reino Unido entre 1865 e 1868. Defensor da liberdade de expressão e da emancipação das mulheres, Mill é considerado um dos pioneiros do moderno movimento pelos direitos humanos.



[...] Tomemos o exemplo da educação. Não é quase um axioma que o Estado deve exigir e obrigar que cada ser humano que nasce como seu

9. Extraído de *Sobre a Liberdade*. Original disponível em: <http://oll.libertyfund.org/title/347/5973>



cidadão tenha educação até determinado nível? Porém, quem não tem receio de admitir e impor esta verdade? Dificilmente alguém negará que um dos mais sagrados deveres dos pais (ou, como a lei e os usos actuais ditam, do pai), após colocarem um ser humano no mundo, é dar a esse ser uma educação que o capacite para desempenhar bem o seu papel na vida, em relação aos outros e em relação a si mesmo. Mas, embora isto seja unanimemente declarado como dever do pai, quase ninguém, neste país, suporta a ideia de o obrigar a desempenhá-lo. Em vez de lhe exigirem que faça qualquer esforço ou sacrifício para assegurar a educação da criança, deixam à sua consideração se a aceita ou não quando esta é fornecida gratuitamente! Continua a não se reconhecer que trazer uma criança ao mundo sem ter perspectivas razoáveis de que se será capaz não só de alimentar o seu corpo como de proporcionar instrução e formação à sua mente é um crime moral, tanto contra a infeliz descendência como contra a sociedade; e que, se o pai não cumprir esta obrigação, o Estado deve fazê-la cumprir a expensas do pai, na medida do possível.

Se fosse reconhecido o dever de obrigar à educação universal, acabariam as dificuldades sobre o que deve o Estado ensinar e como o deve ensinar, que agora convertem o tema num campo de batalha entre seitas e partidos, fazendo com que o tempo e o labor que deviam ser empregues a educar sejam desperdiçados em discussões acerca da educação. Se o governo se decidisse a exigir uma boa educação para cada criança, poderia poupar-se ao trabalho de a providenciar. Poderia deixar aos pais a tarefa de obter a educação onde e como quisessem, contentando-se em ajudar a pagar as propinas das crianças mais pobres e em custear todas as despesas escolares daqueles que não têm mais ninguém que o faça. As objecções lançadas, com razão, contra a educação estatal não são dirigidas à imposição da educação pelo Estado, mas ao facto de este assumir a condução dessa educação, o que é algo totalmente diferente. Desaprovo, tanto quanto qualquer outra pessoa, que toda ou grande parte da educação esteja nas mãos do Estado. Tudo o que tem sido dito acerca da importância da individualidade do carácter e da diversidade de opiniões e de comportamentos implica a existência de diversidade de educação. Uma educação estatal geral é um mero artifício para uniformizar as pessoas. E como o molde no qual elas são lançadas é aquele que agrada ao poder predominante no governo – seja a monarquia, o clero, a aristocracia ou a maioria de uma geração –, proporcionalmente à sua eficiência e sucesso, cria um despotismo sobre a mente, conduzindo naturalmente a um outro sobre o corpo. Uma educação criada e controlada pelo Estado só deve

existir, caso exista, como uma entre muitas experiências concorrentes, levada a cabo tendo como propósito o exemplo e o estímulo, para manter as outras num determinado nível de excelência. A menos que, de facto, a sociedade em geral esteja tão atrasada que não seja capaz de criar, de sua iniciativa, instituições educativas adequadas sem que o governo se envolva na tarefa. Aliás, o governo pode, como mal menor, chamar a si o negócio das escolas e das universidades, tal como pode criar sociedades por acções com capacidade para assumir grandes indústrias quando não exista iniciativa privada capaz de o fazer.

Mas, em geral, se o país tiver um número suficiente de pessoas qualificadas para fornecer educação sob os auspícios do governo, as mesmas pessoas estarão em condições de proporcionar uma educação de igual qualidade por sua própria iniciativa. Isto se uma lei para tornar a educação obrigatória – combinada com ajuda estatal para quem não puder custear essa despesa – lhes assegurar uma remuneração.

Tal poderia ser concretizado através de exames públicos, aplicáveis a todas as crianças e realizados desde tenra idade. Seria fixada uma idade em que todas as crianças tivessem de realizar um exame para aferir se sabiam ler.

Se uma criança chumbasse, o pai, a menos que tivesse uma boa justificação, poderia ser sujeito a uma multa moderada, a ser paga, se necessário, com o seu trabalho, e a criança seria colocada na escola às custas dele. O exame seria actualizado de ano para ano, com um leque cada vez mais variado de temas, para promover a aquisição e, mais importante, a retenção universal de um mínimo de cultura geral, virtualmente obrigatória. Para lá desse mínimo, deveria haver exames voluntários sobre todos os assuntos, nos quais aqueles que obtivessem um determinado nível de competência poderiam reclamar um certificado. Para impedir que o Estado influenciasse indevidamente a opinião individual através destes processos, o conhecimento exigido para passar num exame (além das partes meramente instrumentais do conhecimento, como as línguas e a sua utilização) deveria, mesmo nos exames de nível superior, estar exclusivamente limitado a factos e à ciência positiva. Os exames sobre religião, política ou outros temas controversos não devem basear-se na verdade ou falsidade das opiniões mas em matéria factual, como a de esta e aquela opinião serem defendidas, com base nisto e naquilo, por tais e tais autores, escolas ou igrejas.

Sob este sistema, a nova geração não ficaria pior do que está em relação a verdades questionáveis; os cidadãos seriam criados como crentes ou dissidentes, tal como agora, e o Estado simplesmente velaria para que fossem crentes instruídos ou dissidentes instruídos. Nada os impediria de aprender religião, caso fosse essa a decisão dos pais, nas mesmas escolas em que lhes ensinassem outras matérias.

Todas as tentativas do Estado para influenciar as conclusões dos cidadãos em temas polêmicos são nefastas. Mas ele pode, adequadamente, oferecer-se para aferir e certificar que uma pessoa possui o conhecimento necessário para que se justifique ouvir o que ela tem a dizer sobre determinado assunto. Um estudante de filosofia só teria a ganhar por ser capaz de fazer um exame sobre Locke e Kant, quer fosse adepto do primeiro, do segundo ou de nenhum dos dois. E não há qualquer objecção razoável a que um ateu faça um exame acerca das evidências do cristianismo, desde que não se exija que ele afirme acreditar nelas. Contudo, os exames nas áreas superiores do conhecimento devem, creio, ser totalmente voluntários. Os governos teriam nas mãos um poder demasiado perigoso caso pudessem excluir alguém de profissões, até da profissão de professor, por alegada deficiência de qualificações. Penso, tal como Wilhelm von Humboldt, que os graus, ou outros certificados públicos de aquisições científicas ou profissionais, devem ser dados a todos os que se apresentem a exame e passem no teste, mas tais certificados não devem conferir-lhes qualquer vantagem sobre os concorrentes, à excepção da importância que a opinião pública decida atribuir a tais provas.

## Friedrich Naumann Educação política (1914)<sup>10</sup>

É essencial que as pessoas saibam tanto quanto possível acerca da essência e da forma da política, caso se pretenda que desempenhem papéis responsáveis em processos políticos, sobretudo quando as instituições democráticas estão ainda na sua infância e não possuem uma posição sólida na consciência pública.

Neste contributo, Naumann sublinha não apenas a importância do conhecimento como a necessidade de activamente criar consenso político e desenvolver uma opinião informada e poder de julgamento. O "conhecimento bem ordenado" que se espera que as escolas transmitam é inadequado para este propósito. Entrar no "conflito dos partidos", por mais inflamado que possa ocasionalmente ser, é vital para os processos de aprendizagem que ajudam a criar uma sociedade democrática. A igualdade de papéis que Naumann atribui, neste processo, a homens e mulheres não era, de todo, norma no início do século XX. De facto, os liberais alemães ainda são assolados pelo problema referido no ponto X.

Friedrich Naumann (1860–1919) foi um dos mentores e fundadores da educação política na Alemanha. Este padre protestante foi bastante eficaz como publicista político influente, em grande parte devido à revista *Die Hilfe*, que fundou e da qual foi extraído o texto que abaixo se apresenta. Durante vários anos, foi deputado no Reichstag, o parlamento alemão, e, perto do fim da vida, foi líder do Partido Democrático Alemão, uma força liberal de esquerda. Numa tentativa de concretizar o seu ideal de uma escola de cidadania, fundou a Universidade de Ciência Política em Berlim, em 1918.



I.

A educação é uma combinação de comunicação e familiarização. O que podemos aprender com a política é tão infinito quanto a própria vida pública. Alguém que saiba tudo o que se diz e faz nos bastidores do poder, em parlamentos e em reuniões, poderá ser visto como um especialista em história mas, ainda assim, não ser considerado uma pessoa política,

10. Publicado originalmente na revista *Die Hilfe*, Volume 20, n.º 27

uma vez que o conhecimento infinito, por si só, não cria a vontade. Aliás, aqueles que sabem muito são quem fica em pior situação quando se trata de declarar fidelidade a vermelhos ou a azuis. Balbuciam uma série de "ses" e "mas" e, apesar de inteligentes, tornam-se tão impotentes quanto as crianças. Desenvolver uma opinião informada é o cerne da educação política.

II.

Os jornais oferecem um manancial de material para ler, mas podemos dizer sem hesitação que o crescimento de um jornal representa uma perda da sua eficácia política. Os pequenos jornais caseiros de província que existiram anteriormente penetraram muito mais fundo na alma do público do que os grandes diários de hoje, porque fornecer informação sem a avaliar e classificar acaba por privar o leitor da segurança que reside em formar uma opinião própria. A sobrecarga, pela sua natureza, é anti-educativa.

III.

O civismo, e não a política partidária, pode e deve ser ensinado na escola básica. As aulas de educação cívica devem transmitir conhecimento organizado sobre o Estado, a vida militar, a Constituição, a lei eleitoral, os impostos, a utilidade da lei, os seguros, os conselhos municipais e outros assuntos similares. O desejo de arrebanhar alunos para um determinado partido é injusto para com eles e contrário ao carácter universal da escola pública. As escolas que oferecem educação superior também não devem ser usadas para fins partidários.

IV.

As associações políticas para jovens com menos de 18 anos não fazem sentido; estes jovens ainda não adquiriram experiências de vida essenciais. Contudo, quando eles atingem os 18 anos, todos os partidos devem empenhar-se em transmitir-lhes uma sensação de pertença. Ser representado apenas por velhos é a maior ameaça que um movimento político pode ter.

V.

Nenhuma organização política livre deve distinguir entre membros masculinos e femininos, pois o trabalho das raparigas e das mulheres envolve uma luta pela existência idêntica ao trabalho dos homens. A mulher é uma cidadã mesmo que as constituições não o reconheçam, pois nenhum estado pode existir sem ela. Como se pode esperar que as mães instilem um sentido cívico de responsabilidade nos filhos se lhes for negado respeito político e educação?

VI.

O movimento político das mulheres dedica-se a ensinar as suas associadas a obter direitos políticos, enquanto as associações políticas de homens têm de treinar os seus membros para usar de forma adequada e bem-sucedida os direitos já adquiridos. Apesar de próximos, diferem em espírito e em execução. O movimento das mulheres tem parte do espírito que prevalecia no seio dos homens entre 1816 e 1848 e há uma ponta de desilusão quando as mulheres se juntam a partidos e associações políticas existentes. Todavia, ambos os lados beneficiariam de ter associações conjuntas, pois conquistar e usar direitos são acções que andam a par e passo e os homens ainda têm muitos direitos a adquirir.

VII.

O maior desafio para o movimento das mulheres é qual a melhor forma de conquistar direitos políticos e, neste contexto, os acontecimentos em Inglaterra são instrutivos para mulheres politicamente activas em todos os países. Quem rejeita os métodos agressivos de grupos militantes tem, obrigatoriamente, de pensar noutras formas de alcançar os objectivos. Os meios, e não o fim, são agora o tema da discussão.

VIII.

A tarefa central da política dos homens é abordar a questão da maioria parlamentar. Até à data, todas as nossas experiências de parlamentarismo mostram claramente a facilidade com que os governos brincam com uma série de pequenos partidos. Em qualquer lado, a formulação de leis eleitorais é apenas o começo da educação política, pois organizar a vontade das pessoas é uma tarefa longa e entediante, que ocupará gerações. A educação política em Inglaterra tem uma tradição muito mais longa do que a educação política na Alemanha.

IX.

Embora o conflito entre partidos possa, por vezes, ser desagradável e grosseiro, ele tem, no geral, um forte impacto na educação política, pois o eleitor é compelido a decidir em qual deles votar. As campanhas eleitorais também servem para educar os representantes do povo, que se têm de expor ao inferno da batalha pública. Os métodos de campanha melhoraram automaticamente à medida que o número de partidos diminui, pois entidades de maior dimensão são obrigadas a manter um determinado respeito por si próprias.

X.

As tentativas de moldar as pessoas para serem vítimas políticas voluntárias ainda são algo caóticas, especialmente entre os partidos liberais, que evitam tornar obrigatório o pagamento de quotas regulares a todos os membros do partido. Contudo, partidos sem dinheiro são, obviamente, impotentes. Os melhores trabalhadores políticos perdem o ânimo quando se espera que lutem constantemente sem os meios adequados. Este ponto deveria ser debatido em todas as reuniões partidárias. Os bons exemplos devem servir para motivar quem não paga. Para a frente, amigos!

## Ludwig von Mises

### A burocratização da mente (1944)<sup>11</sup>

Quais os perigos de unir o Estado com o sistema de ensino? Liberais que se envolvem em questões de políticas educativas concordam que há sempre o risco de transformar as escolas e universidades em instrumentos, razão pela qual gostariam de ver definidos limites efectivos à influência e às tarefas do Estado. Mises sublinha dois factores que cimentam esta instrumentalização: o estatuto do funcionário público que, na realidade, produz beneficiários e servidores do governo, e um interesse em assegurar que o poder do Estado e a eficácia das actividades governativas nunca sejam colocados em causa. Um ambiente académico independente e, acima de tudo, uma disciplina de economia que seja livre de estudar criticamente as questões económicas resultará, sem sombra de dúvida, no questionamento da própria existência de um estado autoritário todo-poderoso. Mises acreditava que o sucesso do totalitarismo no século XX se devia parcialmente ao facto de os académicos terem sido impedidos de efectuar reflexões críticas. O texto que se segue foi retirado de *Burocracia*, obra publicada em inglês em 1944.

Ludwig von Mises (1881-1973), economista e professor na Universidade de Viena (em 1918) fundou o Instituto Austríaco para Investigação do Ciclo de Negócios em 1927, juntamente com Friedrich A. von Hayek. Nas décadas de 1920 e 1930, Mises foi um dos poucos intelectuais de língua germânica que aderiu ao liberalismo clássico. Demitido do cargo pelos nazis, ficou algum tempo na Suíça antes de emigrar para os EUA, em 1940. Já em 1922, ele explicava no seu livro *Socialismo* por que motivo uma economia planeada não poderia funcionar. Por outras palavras, ele previu o colapso do socialismo, que ocorreria quase 70 anos mais tarde. Mises acreditava que o mercado livre era o único sistema económico que poderia funcionar e garantir liberdade. Além disso, a intervenção estatal era perigosa, pois cada intervenção seria seguida de outra, conduzindo por fim ao socialismo.



A tendência moderna para a onipotência e o totalitarismo do governo teria sido arrancada pela raiz se os seus defensores não tivessem sido bem-

11. Extraído de *Burocracia*. Original disponível em: <http://mises.org/etexts/mises/bureaucracy.asp>



sucedidos a doutrinar os jovens com os seus princípios e a impedi-los de se familiarizarem com os ensinamentos da economia.

A economia é uma ciência teórica e, como tal, não diz ao homem que valores deve preferir e a que fins deve almejar. Não estabelece metas derreadeiras. Essa não é tarefa do homem que pensa mas do homem que age. A ciência é produto do pensamento, a acção é produto da vontade. Neste sentido, podemos dizer que a economia, enquanto ciência, é neutra relativamente aos fins últimos da actividade humana.

Mas o caso muda de figura no que diz respeito aos meios a aplicar para obter determinados fins sociais. Aí, a economia é o único guia de acção fiável. Se os homens estiverem desejosos de alcançar um qualquer fim social, têm de ajustar a sua conduta aos resultados do pensamento económico.

O facto que mais se destaca na história intelectual dos últimos cem anos é a luta contra a economia. Os defensores da onnipotência do governo não discutiam os problemas – chamavam nomes aos economistas, lançavam suspeitas sobre as suas motivações, ridicularizavam-nos e amaldiçoavam-nos. Contudo, este livro não pretende abordar esse fenómeno. Temos de nos limitar à descrição do papel que a burocracia desempenhou neste processo.

Na maior parte dos países da Europa, as universidades são detidas e dirigidas pelo governo. Elas estão sujeitas ao controlo do Ministério da Educação, tal como uma esquadra está sujeita ao departamento que chefia as polícias. Os professores são funcionários públicos, tal como os polícias e os agentes das alfândegas. O liberalismo do século XIX tentou limitar o direito do Ministério da Educação de interferir na liberdade dos professores universitários ensinarem aquilo que considerassem verdadeiro e correcto. Mas, à medida que o governo nomeou os professores, nomeou apenas homens da sua confiança, ou seja, homens que partilhavam o seu ponto de vista e que estavam dispostos a denegrir a economia e a ensinar a doutrina da onnipotência do governo.

Neste campo, tal como em todos os outros campos da burocratização, a Alemanha do século XIX estava muito à frente das outras nações. Nada caracteriza melhor o espírito das universidades alemãs do que uma passagem de um discurso proferido pelo fisiologista Emil du Bois-Reymond em 1870, na sua dupla capacidade de Reitor da Universidade de Berlim e de Presidente da Academia Prussiana de Ciências: "Nós, a Universidade de

Berlim, aquartelada frente ao palácio do Rei, somos, de acordo com a acta da nossa fundação, o guarda-costas intelectual da Casa de Hohenzollern.”

A ideia de que um tal capataz real pudesse professar visões contrárias aos princípios do governo, seu empregador, era incompreensível para a mente prussiana. Defender a existência de leis económicas era visto como uma espécie de rebelião, pois, a haver tal coisa, os governos não poderiam ser entendidos como onipotentes, dado que as suas políticas só seriam bem-sucedidas quando ajustadas ao funcionamento dessas leis. Como tal, a principal preocupação dos professores alemães de ciências sociais era denunciar a escandalosa heresia de que há uma regularidade nos fenómenos económicos. O ensino da economia era estigmatizado e substituído pelos aspectos económicos da ciência política (*wirtschaftliche Staatswissenschaften*). Só se exigia a um professor universitário de ciências sociais que denegrise o funcionamento do sistema de mercado e desse um apoio entusiástico ao controlo governamental. Sob o Kaiser, marxistas radicais que defendiam um levantamento revolucionário e a deposição violenta do governo não eram nomeados para cargos de professor a tempo inteiro; a República de Weimar praticamente aboliu esta discriminação.

A economia lida com o funcionamento de todo o sistema de cooperação social, com a interação de todas as suas determinantes e com a interdependência dos vários sectores de actividade. Ela não pode ser dividida em áreas estanques, passíveis de análise por parte de especialistas que negligenciam tudo o resto. É simplesmente absurdo estudar o dinheiro, o trabalho ou o comércio externo com o mesmo tipo de especialização que os historiadores utilizam quando compartimentam a história humana. A história da Suécia pode ser abordada quase sem referências à história do Peru, mas é impossível analisar as taxas salariais sem ter em conta o preço dos bens, as taxas de juro e os lucros. Cada alteração que ocorre num dos elementos económicos afecta todos os outros. Nunca se descobrirão os impactos de uma determinada política ou mudança se nos limitarmos a investigar um segmento específico de todo o sistema.

É precisamente esta interdependência que o governo não quer ver quando interfere em assuntos económicos. O governo finge ser dotado de um poder místico para conceder favores a partir de uma cornucópia inesgotável. Ele é onisciente e onipotente; com a sua varinha mágica, pode criar felicidade e abundância.

A verdade é que o governo não pode dar se não tirar de alguém. Um subsídio nunca é pago pelo governo a partir dos seus próprios fundos; é à custa do contribuinte que o Estado os concede. A inflação e a expansão do crédito, os métodos preferidos da actual generosidade do governo, não acrescentam nada à quantidade de recursos disponíveis. Tornam algumas pessoas mais prósperas, mas só na medida em que empobrecem outras.

Ao interferir no mercado, no preço dos bens, nas taxas salariais e nas taxas de juro, determinados pela oferta e pela procura, o governo pode, no curto prazo, alcançar determinados fins. Porém, no longo prazo, tais medidas resultam num estado de coisas que – do ponto de vista do governo – é mais insatisfatório do que o estado que se pretendia alterar.

Não cabe ao governo tornar toda a gente mais próspera. Ele pode elevar o rendimento dos agricultores ao limitar, pela força, a produção agrícola nacional, mas os preços mais elevados dos produtos agrícolas são pagos pelos consumidores, não pelo Estado. Assim, a contrapartida de melhores condições de vida para os agricultores é a diminuição do nível de vida do resto do país. O governo pode proteger o comércio tradicional da concorrência das grandes superfícies e das cadeias de lojas mas, também aqui, quem paga a conta são os consumidores. O Estado pode melhorar as condições de parte dos assalariados através de legislação alegadamente favorável ao trabalho ou dando liberdade de acção à pressão e à coacção sindical mas, se esta política não resultar no aumento correspondente do preço das manufacturas, trazendo os salários reais de volta aos níveis de mercado, ela causará o desemprego de uma parte considerável daqueles que estão dispostos a ganhar um salário.

Do ponto de vista da teoria económica, um escrutínio de tais políticas deve, necessariamente, mostrar a sua futilidade. É por isso que a economia é tornada um assunto tabu pelos burocratas. Os governos, por seu lado, encorajam os especialistas que limitam as suas observações a uma área restrita sem olhar às demais consequências de uma política – o economista do trabalho só lida com os resultados imediatos das políticas favoráveis ao trabalho, o economista agrícola só olha para o aumento dos preços na agricultura. Ambos vêem o problema do ângulo dos grupos de pressão que são directamente favorecidos pela medida em questão e desconsideram as suas derradeiras consequências sociais. Não são economistas, mas expositores de actividades governamentais num determinado ramo da administração.

Sob a interferência do governo nos negócios, a unidade das políticas do governo há muito se desintegrou em partes mal coordenadas. Longe vão os tempos em que era possível falar de uma política do governo. Hoje, na maioria dos países, cada departamento segue o seu rumo, trabalhando contra os esforços dos outros departamentos. O departamento do trabalho procura salários mais elevados e custos de vida mais baixos. Já o departamento de agricultura da mesma administração procura preços mais elevados para a comida. E o departamento de comércio tenta aumentar os preços dos bens a nível interno através de impostos. Um departamento combate o monopólio, os outros estão desejosos de implementar – através de tarifas, patentes e outros meios – as condições necessárias para a criação de uma restrição monopolista. E cada departamento apoia-se na opinião avalizada dos seus especialistas.

Como tal, os estudantes já não recebem uma iniciação à economia. Eles aprendem factos incoerentes e desconexos acerca de várias medidas do governo que se bloqueiam mutuamente. As suas teses e o seu trabalho de investigação não lidam com economia mas com vários tópicos da história económica e vários exemplos de interferência governamental nos negócios. Semelhantes estudos estatísticos detalhados e bem documentados do passado imediato (muitas vezes erradamente rotulados de estudos sobre as condições "actuais") são de grande valor para o futuro historiador. E não são menos importantes para as tarefas vocacionais de advogados e escrivães. Mas não são, decerto, substitutos para a falta de instrução em economia.

É impressionante que a tese de doutoramento de Gustav Stresemann lidasse com as condições do comércio de cerveja engarrafada em Berlim. Devido ao currículo universitário alemão, isto implicou que ele dedicasse parte considerável do seu trabalho universitário ao estudo da comercialização da cerveja e aos hábitos de bebida da população. Este foi o equipamento intelectual que o glorificado sistema universitário alemão deu a um homem que viria a ser chanceler do Reich nos anos mais críticos da história alemã.

Depois de morrerem os velhos professores que se tinham formado no curto florescimento do liberalismo alemão, tornou-se impossível ouvir fosse o que fosse sobre economia nas universidades do Reich. Já não havia economistas alemães e os livros de economistas estrangeiros não estavam disponíveis nas bibliotecas das universidades. Os cientistas sociais não seguiram o exemplo dos professores de teologia, que, desejosos de refutar credos que consideravam heréticos, familiarizaram os seus alunos com os

princípios e dogmas de outras igrejas e seitas e com a filosofia do ateísmo. Tudo o que os estudantes de ciências sociais aprenderam com os professores foi que a economia é uma ciência espúria e que os chamados economistas são, como dizia Marx, patifes que defendem os injustos interesses de classe dos exploradores burgueses, prontos a vender as pessoas às grandes empresas e ao capital financeiro. Os licenciados saíram das universidades como defensores convictos do totalitarismo, fosse da variedade nazi ou do tipo marxista.

Noutros países, as condições eram similares. O mais importante estabelecimento de ensino francês era a Escola Normal Superior de Paris, cujos licenciados ocuparam os cargos mais importantes na administração pública, na política e no ensino superior. Esta escola era dominada por marxistas e outros apoiantes de um controlo total do governo. Na Rússia, o governo imperial não admitia como professor universitário qualquer pessoa suspeita de ter as ideias liberais da economia "ocidental". No entanto, nomeava muitos marxistas da ala "leal" do marxismo, ou seja, aqueles que se mantinham longe do caminho dos fanáticos revolucionários. Assim, os próprios czares contribuíram para o triunfo posterior do marxismo.

O totalitarismo europeu é um fruto da proeminência da burocracia no campo da educação. As universidades abriram o caminho aos ditadores.

Hoje, na Rússia e na Alemanha, as universidades são as principais fortalezas do sistema monopartidário. Além das ciências sociais, da história e da filosofia, todos os outros ramos do conhecimento, da arte e da literatura estão arregimentados ou, como dizem os nazis, *gleichgeschaltet*. Mesmo Sidney e Beatrice Webb, que eram admiradores ingênuos e acríticos dos soviets, ficaram chocados quando descobriram que o *Jornal das Ciências Naturais Marxistas-Leninistas* defendia "o partido na matemática" e "a pureza da teoria marxista-leninista na cirurgia" e que o *Arauto Soviético de Venereologia e Dermatologia* procurava analisar todos os problemas que abordava do ponto de vista do materialismo dialéctico.

## Friedrich A. von Hayek

### Os limites adequados da actividade estatal na educação (1960)<sup>12</sup>

Hayek defende que há boas razões para a escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, para subsidiar a educação das crianças de famílias pobres. Mas ele questiona o consenso predominante que apela a uma intervenção avassaladora, financiada pelos impostos e baseada em ideias igualitárias no campo da educação. Tendo por base experiências históricas pertinentes, poderemos defender ou querer um sistema educativo altamente centralizado, dirigido/liderado pelo Estado? Não haverá alternativas? Além disso, não seria conveniente limitar as despesas do Estado em educação? Segundo Hayek, o ensino superior deve ser subsidiado não em função das vantagens posteriores para o indivíduo mas em função das vantagens para toda a comunidade. Se estas últimas não forem evidentes, importa procurar oportunidades de financiamento via empréstimos. Hayek atribui particular importância à questão da regulação do acesso ao ensino superior. Oportunidades de educação inflacionadas arriscam-se a criar um "proletariado intelectual", o que terá consequências políticas desagradáveis. Com recursos escassos, só se podem perseguir objectivos igualitários na política educativa se forem desenvolvidos procedimentos de selecção – procedimentos que dificilmente podem reivindicar-se "justos" e que, no final, serão prejudiciais à sociedade.

Friedrich A. von Hayek (1899-1992) é um dos principais expoentes do liberalismo clássico do século XX. Com o objectivo de revitalizar o liberalismo, fundou, em 1947, a Sociedade Mont Pèlerin, que trabalhou com sucesso para aquele fim. Em 1944, tornou-se famoso com a publicação, em Inglaterra, do seu popular livro *O Caminho da Servidão*, através do qual tenta sensibilizar os leitores para os perigos do socialismo (em todos os partidos!). Enquanto economista, tornou-se conhecido como crítico da economia planeada, pois acreditava que esta nunca poderia funcionar. Também foi um firme opositor das ideias de John Maynard Keynes sobre política económica. Hayek experimentaria o sucesso político das suas ideias já com bastante idade, aquando das reformas iniciadas pelas políticas económicas da administração de Ronald Reagan, nos EUA, e do governo de Margaret Thatcher, no Reino Unido. Ele não se dedicou apenas à teoria económica,

12. Extraído de *A Constituição da Liberdade*.

pela qual recebeu o Prémio Nobel de Economia em 1974, mas também à filosofia política. A sua obra *A Constituição da Liberdade* descreve a importância central do estado de direito para a liberdade e é considerada um clássico, especialmente devido ao envolvimento de Hayek nos círculos de dissidentes alemães, antes e depois da reunificação do país.



1. O conhecimento é, talvez, o principal bem que se pode obter por um bom preço, mas aqueles que ainda não o possuem são, muitas vezes, incapazes de reconhecer a sua utilidade. Mais importante ainda, o acesso às fontes de conhecimento necessárias para o funcionamento da sociedade moderna pressupõe o domínio de determinadas técnicas – acima de tudo, a leitura – que as pessoas devem adquirir antes de poderem avaliar devidamente o que lhes irá ser útil. Embora a nossa defesa da liberdade assente, em grande medida, no argumento de que a competição é um dos mais poderosos instrumentos para a disseminação do conhecimento e de que ela irá, por norma, demonstrar o valor do conhecimento àqueles que o não possuem, não há dúvida de que a utilização do conhecimento pode ser muitíssimo aumentada através de esforços deliberados. A ignorância é uma das principais razões pelas quais, muitas vezes, os esforços dos seres humanos não são canalizados da forma mais útil para os seus congéneres; e há várias razões pelas quais pode ser do interesse da comunidade que o conhecimento seja levado até pessoas que têm poucos incentivos para o procurar ou para fazer algum sacrifício para o adquirir. Estas razões são especialmente imperiosas no caso das crianças, mas alguns dos argumentos também se aplicam aos adultos.

No que diz respeito às crianças, é obviamente relevante o facto de elas não serem indivíduos responsáveis aos quais se aplique totalmente o argumento da liberdade. Embora costume ser no seu melhor interesse que o seu bem-estar físico e mental é deixado ao cuidado dos pais ou tutores, isto não significa que estes devam ter liberdade ilimitada para as tratar como quiserem. Os outros membros da comunidade têm, genuinamente, uma palavra a dizer no que se refere ao bem-estar das crianças. São muito fortes as razões para obrigar os pais ou tutores a proporcionarem um mínimo de educação àqueles que têm sob a sua tutela.

Na sociedade contemporânea, a defesa de uma educação obrigatória até um determinado padrão mínimo tem duas razões de ser. Há o argumen-

to geral de que todos ficaremos expostos a menos riscos e receberemos mais benefícios de outras pessoas se elas partilharem connosco crenças e conhecimentos básicos. Num país com instituições democráticas, é ainda preciso ter em conta que, excepto na mais pequena escala local, a democracia não funcionará com uma população parcialmente iletrada.

É importante reconhecer que a educação geral não é apenas, e talvez nem seja principalmente, uma questão de comunicar conhecimento. São necessários certos padrões de valores comuns e, embora demasiada ênfase nesta necessidade possa dar resultados muito pouco liberais, uma existência comum pacífica seria claramente impossível sem esses padrões. Se em comunidades há muito estabelecidas e com uma população predominantemente indígena não é expectável que este seja um problema grave, há casos, como nos Estados Unidos durante o período da grande imigração, em que tal pode acontecer.

Não parece haver grande dúvida de que os Estados Unidos não se teriam tornado num tão grande "caldeirão de culturas", e provavelmente teriam enfrentado problemas extremamente complicados, se não tem havido uma política deliberada de "americanização" através do sistema de ensino público.

O facto de toda a educação ter de ser guiada por valores definidos é, todavia, também a origem dos verdadeiros perigos de qualquer sistema de ensino público. É preciso admitir que, a este respeito, a maioria dos liberais do século XIX se guiava por uma ingénua confiança excessiva quanto ao potencial alcance da mera comunicação do conhecimento. No seu liberalismo racionalista, muitas vezes os liberais defendiam uma educação geral como se a dispersão do conhecimento fosse resolver todos os grandes problemas e como se fosse necessário transmitir às massas aquele pequeno conhecimento adicional que quem era educado já possuía, de modo a que esta "conquista da ignorância" iniciasse uma nova era.

Não há grandes razões para acreditar que se, a qualquer momento, o melhor conhecimento que alguns possuem estiver ao dispor de todos, o resultado será uma sociedade muito melhor. O conhecimento e a ignorância são conceitos muito relativos, e há poucas provas de que a diferença no conhecimento que existe, num determinado momento, entre os mais e os menos educados de uma sociedade tenha uma influência assim tão decisiva no seu carácter.



2. Se aceitarmos o argumento geral para a educação obrigatória, mantêm-se os seguintes problemas principais: como se vai fornecer essa educação?; quanta dela será fornecida a todos?; como devem ser seleccionados os que vão receber mais e às custas de quem? Provavelmente, a adopção da educação obrigatória implica que, no caso das famílias para as quais os custos da educação representam um fardo pesado, dinheiros públicos suportem essa despesa. Todavia, mantém-se a questão de saber quanta educação deve ser fornecida às custas do Estado e de que forma deve ser fornecida. É verdade que, historicamente, a educação obrigatória foi normalmente antecedida do aumento de oportunidades por parte dos governos, através da abertura de escolas públicas. As primeiras experiências de educação obrigatória ocorreram na Prússia, no início do século XVIII, mas limitavam-se às regiões em que o governo tinha escolas. Não há dúvida de que tal facilitou grandemente o processo de generalizar a educação. Seria muito difícil impor educação a uma população que não estivesse familiarizada com as instituições educativas nem com as vantagens da educação. Mas isso não significa que a educação obrigatória, ou até a educação geral financiada pelo governo, requeira hoje que as instituições de ensino sejam geridas pelo governo.

É curioso que um dos primeiros sistemas eficazes em que a educação obrigatória foi combinada com a disponibilização da maioria das instituições educativas por parte do governo tenha sido criado por Wilhelm von Humboldt, um dos maiores defensores da liberdade individual, apenas 15 anos depois de ter defendido que a educação pública era nefasta, porque impedia a variedade nas realizações, e desnecessária, pois numa nação livre não haveria falta de instituições educativas. Dizia Humboldt que "a educação parece estar totalmente para além dos limites dentro dos quais um agente político deve manter a sua actuação". As dificuldades na Prússia durante as guerras napoleónicas e as necessidades de defesa nacional fizeram-no abandonar a sua posição original. O desejo de um "desenvolvimento de personalidades individuais o mais variadas possível" que havia inspirado o seu trabalho anterior tornou-se secundário quando o desejo de um Estado organizado e forte o levou a dedicar grande parte da sua vida posterior à construção de um sistema de ensino estatal que se tornou num modelo para o resto do mundo. É difícil negar que o nível geral de educação que a Prússia alcançou foi uma das principais causas da sua rápida ascensão económica e, mais tarde, da ascensão da Alemanha. Todavia, podemos perguntar-nos se este sucesso não teve um preço demasiado elevado. O papel desempenhado pela Prússia nas gerações seguintes<sup>13</sup> pode fazer-nos

13. A Prússia iniciou diversas guerras durante a segunda metade do século XIX. [N.T.]

duvidar se o tão elogiado mestre-escola prussiano era uma clara bênção para o mundo, ou até para a Prússia.

A própria magnitude do poder sobre as mentes dos homens que um sistema de educação altamente centralizado e dominado pelo governo coloca nas mãos das autoridades devia fazer-nos hesitar antes de o aceitar prontamente. Até certa medida, os argumentos que justificam a educação obrigatória também exigem que o governo prescreva algum do conteúdo dessa educação. Como já mencionámos, nalgumas circunstâncias pode haver uma forte pressão para que as autoridades forneçam um contexto cultural comum a todos os seus cidadãos. Contudo, temos de nos recordar que é o facto de a educação ser proporcionada pelo governo que cria problemas como a segregação dos negros nos Estados Unidos – problemas difíceis de minorias étnicas ou religiosas que vão surgir onde quer que o governo controle os principais instrumentos para transmitir cultura. Nos estados multinacionais, o problema de quem controla o sistema escolar tende a tornar-se a principal fonte de fricção entre nacionalidades. Para quem viu isto suceder em países como a antiga Áustria-Hungria, pode revelar-se muito forte o argumento de que é preferível as crianças não terem acesso a educação formal do que serem mortas em virtude das lutas sobre quem controla essa educação.

Mas até em estados etnicamente homogêneos há fortes argumentos contra a entrega ao governo do grau de controlo sobre os conteúdos da educação que está implícito na gestão directa da maioria das escolas que estão acessíveis às massas. Mesmo que a educação fosse uma ciência que nos fornecesse os melhores métodos para alcançar determinados fins, dificilmente poderíamos almejar a aplicação dos mais recentes métodos de forma universal e a completa exclusão de outros – e ainda menos que os fins sejam uniformes. No entanto, muito poucos problemas da educação são questões científicas, no sentido de poderem ser decididos por testes objectivos. Na sua maioria, são questões de valor ou, pelo menos, o tipo de questões em que a única base para confiar no julgamento de umas pessoas em detrimento do de outras é que as primeiras mostraram ter mais bom senso noutras ocasiões. De facto, a possibilidade de, com um sistema de educação governamental, toda a educação básica ser dominada pelas teorias de um grupo que acredita ter as respostas científicas para esses problemas (como aconteceu, em grande medida, nos EUA nos últimos 30 anos) deve bastar para nos avisar dos riscos de sujeitarmos todo o sistema educativo a uma direcção central.

3. Aliás, quanto maior julgamos ser o poder que a educação tem sobre as mentes dos homens, mais convencidos devemos ficar do perigo que é colocar esse poder nas mãos de qualquer autoridade única. Mas, mesmo que não tenhamos o nosso poder de fazer o bem em tão grande conta quanto o tinham alguns liberais racionalistas do século XIX, o mero reconhecimento do poder da educação deve conduzir-nos a conclusões que são quase o oposto das deles. E se, no presente, uma das razões para haver a maior variedade possível de oportunidades educativas é o facto de sabermos tão pouco sobre aquilo que diferentes técnicas educativas podem alcançar, o argumento da variedade seria ainda mais forte se soubéssemos mais sobre os métodos de produzir determinado tipo de resultados – tal como poderemos saber em breve.

No campo da educação, talvez mais do que em qualquer outro, os maiores perigos para a liberdade poderão advir do desenvolvimento de técnicas psicológicas que, em breve, nos poderão dar muito maior poder para moldar deliberadamente as mentes humanas. Mas, apesar de ser muito tentador usar o conhecimento do que podemos fazer com os seres humanos se controlarmos as condições essenciais do seu desenvolvimento, esse uso não significa que melhoremos o ser humano que se pôde desenvolver livremente. Não é, de todo, evidente que seria positivo produzir os tipos humanos que normalmente pensámos necessitar. E não é, de todo, improvável que o maior problema neste campo seja impedir o uso de poderes que possuímos e que podem ser uma forte tentação para todos os que encaram um resultado controlado como invariavelmente superior a um não controlado. De facto, em breve podemos descobrir que a solução passa por acabar com o papel do governo como principal fornecedor de educação e por o transformar no protector imparcial do individuo contra todos os usos de tais novos poderes.

Não só os argumentos contra a gestão das escolas pelo governo são mais fortes do que nunca, como as razões que, no passado, podiam ser invocadas a seu favor desapareceram. Independentemente do que tenha sido verdade à data, poucas dúvidas restam hoje – com as tradições e instituições da educação universal firmemente estabelecidas e os transportes modernos a resolverem a maioria das dificuldades da distância – de que já não é necessário que a educação seja financiada e fornecida pelo governo.

Como mostrou o professor Milton Friedman, agora seria perfeitamente possível custear a educação geral com fundos públicos sem manter escolas

estatais, dando cheques-ensino que cobrissem o custo da educação de cada criança aos respectivos pais, que escolheriam a que escola os entregar. Pode continuar a ser desejável que o governo disponibilize directamente escolas em algumas comunidades isoladas, nas quais o número de crianças é demasiado pequeno (e, como tal, o custo médio da educação demasiado elevado) para haver escolas geridas de forma privada. Porém, no que respeita à grande maioria da população, seria, sem dúvida, possível deixar a organização e gestão da educação totalmente ao esforço privado, ficando a cargo do governo o financiamento básico e o assegurar de um padrão mínimo para todas as escolas em que os cheques-ensino pudessem ser gastos. Outra grande vantagem deste plano é que os pais deixariam de ter de escolher entre aceitar a educação que o governo fornece ou assumir integralmente o custo de uma educação diferente e ligeiramente mais cara, podendo optar por uma escola acima da média, bastando para tal pagar o custo extra.

4. Uma questão mais difícil é que quantidade de educação deve ser facultada às custas do erário público e quem deve recebê-la além do mínimo assegurado a todos. (...)

O assunto mais importante é o modo de selecção daqueles cuja educação será prolongada para lá do mínimo geral. Os custos de uma educação prolongada, em termos de recursos materiais e ainda mais em termos de recursos humanos, são tão consideráveis, mesmo para um país rico, que o desejo de proporcionar educação avançada a uma grande parte da população entrará sempre em conflito com o desejo de prolongar a educação para todos. Também parece provável que uma sociedade que queira obter o máximo retorno económico a partir de uma despesa limitada em educação deve concentrar-se no ensino superior de uma elite relativamente reduzida, o que implica aumentar a parte da população que recebe o tipo de educação mais avançada em vez de prolongar a educação da maioria. Ainda assim, num contexto de educação governamental, tal seria impraticável numa democracia, e não seria desejável que a autoridade determinasse quem recebe tal educação.

Tal como em todos os outros campos, a defesa da subsidiação do ensino superior (e da investigação) não deve assentar na vantagem que esta confere especificamente ao aluno mas nas vantagens para a comunidade em geral. Como tal, não há grandes razões para subsidiar qualquer tipo de formação vocacional, em que a aquisição de mais competências conduzirá

a uma maior capacidade de obter rendimento. Isto porque esta perspectiva deve bastar para que haja vontade do aluno em investir numa tal formação. Muitos dos rendimentos adicionais em ocupações que exigem tal formação serão apenas um retorno do capital investido. A melhor solução seria que aqueles em quem tal investimento parecesse prometer maior retorno pudessem pedir emprestado o capital, pagando-o mais tarde com os seus rendimentos superiores, embora tal acordo se deparasse com consideráveis dificuldades práticas.

Contudo, a situação é algo diferente nos casos em que os custos de uma educação superior não são passíveis de corresponder a um aumento do preço dos serviços prestados por um homem bem formado (como acontece com as profissões da medicina, do direito, da engenharia e por aí adiante) mas há o objectivo de difundir e aumentar o conhecimento em toda a comunidade.

Os benefícios que uma comunidade recebe dos seus cientistas e académicos não podem ser medidos pelo preço que estes homens cobram pelos seus serviços, dado que muitos dos seus contributos ficam gratuitamente ao dispor de todos. Há, assim, argumentos suficientemente fortes para auxiliar pelo menos alguns dos que se mostram promissores e com inclinação para prosseguir tais estudos.

No entanto, é totalmente diferente assumir que todos os que são intelectualmente capazes de adquirir educação superior têm forçosamente de a ter. Não é claro que seja do interesse geral permitir que todos os que são especialmente inteligentes se tornem instruídos, ou que todos beneficiem, materialmente, de uma educação avançada, ou, por outro lado, que tal educação deva ser limitada aos que possuem uma capacidade inquestionável para a mesma, sendo ela o caminho normal ou talvez exclusivo para cargos mais elevados. Como foi destacado recentemente, uma divisão muito mais clara entre classes poderia passar a existir, e os menos afortunados poderiam ser seriamente negligenciados se todos os mais inteligentes fossem levados deliberadamente, e com sucesso, para o grupo dos ricos, tornando-se não só uma suposição geral como um facto universal que os relativamente pobres eram menos inteligentes. Também há outro problema que assumiu proporções graves em alguns países europeus e que deveríamos ter presente, que é ter mais intelectuais do que aqueles que se podem empregar lucrativamente. Há poucos perigos maiores para a estabilidade política do que a existência de um proletariado intelectual

que não encontra saída para o que aprendeu.

O problema geral que enfrentamos em todo o ensino superior é, então, o seguinte: usando um método, certos jovens têm de ser seleccionados, numa idade em que ninguém pode saber com certeza quem irá lucrar mais, para receber uma educação que lhes permitirá ganhar um rendimento superior aos restantes; e, para justificar o investimento, eles têm de ser seleccionados de modo a que, como um todo, sejam qualificados para ganhar um rendimento mais elevado. Finalmente, temos de aceitar o facto de que, como alguém terá de pagar pela educação, quem beneficiar dela irá gozar de uma vantagem "imerecida".

5. Recentemente, as dificuldades deste problema aumentaram bastante e uma solução razoável tornou-se quase impossível, devido ao incremento do uso da educação governamental como instrumento para fins igualitários. Embora se possa defender que é preciso garantir oportunidades de uma educação tão avançada quanto possível para todos os que dela possam beneficiar, o controlo do governo sobre a educação tem, em larga medida, sido usado para igualizar as perspectivas de todos, o que é muito diferente. (...)

Deve admitir-se que, no que diz respeito à educação às custas do erário público, a defesa de um tratamento igual para todos é forte. Mas quando tal se combina com a proibição de quaisquer vantagens especiais para os mais afortunados, isso significa, na prática, que a todos deve ser dado o que qualquer criança recebe e que nenhuma deve receber aquilo que não possa ser dado a todas. Seguido à risca, tal significaria que não se poderia gastar na educação de qualquer criança mais do que aquilo que se pode gastar na educação de cada criança. Se esta fosse uma consequência necessária da educação pública, tal seria um forte argumento para que o governo não se encarregasse da educação para lá do nível elementar, que pode claramente ser dado a todos, e deixasse toda a educação avançada em mãos privadas.

De qualquer forma, o facto de certas vantagens terem de ser limitadas a alguns não significa que uma autoridade deva deter o poder exclusivo de decidir a quem as atribuir. Não é provável que tal poder nas mãos das autoridades faça, a longo prazo, avançar realmente a educação, ou crie condições sociais que possam ser sentidas de forma mais satisfatória do que aconteceria de outro modo. Sobre o primeiro ponto, deve ficar claro que nenhuma autoridade deve ter o monopólio de julgar quão valioso é um determinado tipo de educação e quanto deve ser investido em mais

educação ou nos diferentes tipos de educação. Não há – e não pode haver numa sociedade livre – um padrão único pelo qual decidir a importância relativa de diferentes objectivos ou a conveniência relativa de diferentes métodos. Talvez em nenhum outro campo a disponibilidade continuada de formas alternativas seja tão importante como na educação, em que a tarefa é preparar jovens para um mundo em constante mutação.

No que diz respeito à justiça, deve ser evidente que aqueles que, no interesse geral, mais “merecem” uma educação avançada não são necessariamente aqueles que, pelo seu esforço e sacrifício, alcançaram o maior mérito subjectivo. A capacidade natural e a aptidão nata são acasos e “vantagens injustas” e limitar o acesso ao ensino superior àqueles que podemos, com confiança, prever que mais vão lucrar com ele aumenta, necessariamente, a discrepância entre o estatuto económico e o mérito subjectivo.

O desejo de eliminar os efeitos do acaso, que está na origem da exigência de “justiça social”, só pode ser satisfeito, no campo da educação ou noutra, eliminando todas as oportunidades que não estejam sujeitas a um controlo deliberado. Mas, em grande medida, o crescimento da civilização assenta no melhor uso que os indivíduos fazem daquilo que o acaso lhes dá e das vantagens, essencialmente imprevisíveis, que, em novas circunstâncias, certos conhecimentos conferirão a um indivíduo face aos outros.

Por mais louváveis que possam ser as motivações de quem deseja ferozmente que, a bem da justiça, todos tenham as mesmas condições de partida, esse ideal é, literalmente, impossível de concretizar. Além disso, fazer de conta que esse ideal foi alcançado, ou esteve próximo de o ser, só piora a situação dos menos bem-sucedidos. Apesar de ser justo remover os obstáculos que as instituições possam colocar no caminho de alguns, não é possível nem desejável fazer com que todos tenham as mesmas condições de partida, pois tal só se pode alcançar privando alguns de certas possibilidades. Embora desejemos que as oportunidades de todos sejam tão grandes quanto possível, iríamos certamente diminuir as de muitos se quiséssemos impedi-los de ter mais oportunidades do que os menos afortunados. Dizer que todos os que vivem na mesma época, num dado país, devem começar do mesmo ponto é tão incompatível com uma civilização em desenvolvimento como dizer que uma igualdade deste tipo deve ser assegurada entre pessoas que vivam em épocas e locais diferentes.

Pode ser do interesse da comunidade que aqueles que revelam capacidades excepcionais para carreiras académicas ou científicas tenham a oportunidade de as seguir, independentemente dos meios familiares. Mas isto não confere a ninguém o direito a tal oportunidade, nem significa que só aqueles cujas capacidades excepcionais possam ser aferidas devam tê-la, ou que ninguém a possa ter excepto se for possível garanti-la a todos os que consigam passar os mesmos testes objectivos.

Nem todas as qualidades que permitem que alguém dê contributos especiais são aferíveis através de exames ou testes, e é mais importante que pelo menos alguns dos que possuem tais qualidades tenham uma oportunidade do que dá-la a todos os que satisfazem os mesmos requisitos. Uma paixão imensa pelo conhecimento ou uma combinação invulgar de interesses pode ser mais importante do que dons mais visíveis ou quaisquer capacidades testáveis. E possuir cultura geral e interesses ou uma elevada estima pelo conhecimento, fruto do ambiente familiar, muitas vezes contribui mais para a realização do que a capacidade natural. Haver quem usufrua dos benefícios de uma atmosfera caseira favorável é um bem para a sociedade que as políticas igualitárias podem destruir, mas que não pode ser utilizado sem dar uma ideia de desigualdade imerecida. E como o desejo de conhecimento é uma inclinação mais provável de ser transmitida através da família, é claramente defensável que os pais que se preocupam com a educação dos seus filhos a possam assegurar através de um sacrifício material, mesmo que estes sejam menos merecedores desse investimento do que outros jovens.

6. A insistência para que a educação seja dada apenas a quem tem capacidade comprovada produz uma situação em que toda a população é avaliada de acordo com um teste objectivo e em que prevalece um conjunto de opiniões sobre que tipo de pessoa pode desfrutar das vantagens de uma educação avançada. Isto implica que as pessoas sejam oficialmente hierarquizadas, havendo génios certificados no topo e atrasados certificados na base. Isto torna-se ainda mais grave porque se presume que este ranking expressa "mérito" e irá determinar o acesso a oportunidades nas quais o valor se pode revelar. Nos casos em que a dependência exclusiva de um sistema de educação governamental pretende criar "justiça social", uma visão única sobre o que é educação avançada – e quais as capacidades que esta exige – irá aplicar-se uniformemente, e o facto de alguém ter recebido tal educação será entendido como uma indicação de que a "merecia".



Na educação, como noutros campos, o facto de o público ter interesse em ajudar alguns não deve levar a que apenas quem, de acordo com uma determinada visão partilhada, merece uma assistência oriunda do erário público possa ter acesso a uma educação avançada, nem que ninguém possa ajudar indivíduos específicos por qualquer outro motivo. Provavelmente, muito se pode dizer sobre dar oportunidades a alguns membros de diferentes grupos da população, mesmo que os melhores elementos de alguns grupos pareçam menos qualificados do que membros de outros grupos que não as recebem. Por este motivo, diferentes grupos locais, religiosos, ocupacionais ou étnicos devem poder auxiliar alguns dos seus jovens, para que aqueles que recebem educação superior representem o respectivo grupo proporcionalmente à estima que esse grupo tem pela educação.

Parecerá, no mínimo, duvidoso que uma sociedade em que as oportunidades educativas foram universalmente atribuídas de acordo com a capacidade presumida seja mais tolerante com os fracassados do que uma em que os acasos de nascimento desempenham, assumidamente, um papel importante. (...)

Deixem-nos por todos os meios esforçarmo-nos por aumentar as oportunidades para todos. Mas devemos fazê-lo conscientes de que aumentar as oportunidades para todos irá, provavelmente, favorecer os mais capazes de as aproveitar e que, de início, tal pode, muitas vezes, aumentar as desigualdades. Se a reivindicação de "igualdade de oportunidades" conduzir a tentativas de eliminar "vantagens injustas", tal só irá causar dano. Todas as diferenças humanas, sejam diferenças nos dons naturais ou nas oportunidades, criam desvantagens injustas. Mas, como o principal contributo de qualquer indivíduo é fazer o melhor uso possível daquilo que a sorte lhe traz, o sucesso deve, em grande medida, ser fruto do acaso.

## Milton Friedman

### O papel do governo na educação (1962)<sup>14</sup>

Friedman acredita que o envolvimento do Estado na educação faz sentido porque uma determinada quantidade de educação, conhecimento e valores partilhados são pré-requisitos para a estabilidade e a democracia. Quanto aos subsídios, só se justificam se os pais não puderem financiar a escolarização dos filhos.

Mas será que tal exige um sistema de escolas gerido pelo Estado? Será o financiamento directo das escolas uma boa solução? Friedman defende que o Estado pode alcançar de igual modo o objectivo da escolaridade obrigatória mínima para as crianças dando aos pais cheques-ensino, que representam uma determinada soma em dinheiro por criança por ano. Isto permitir-lhes-á comprar serviços educativos "reconhecidos pelo Estado". Há vantagens óbvias neste sistema. Ele implica que todas as escolas são privatizadas, que os pais têm uma verdadeira escolha, que as escolas são encorajadas a orientar-se para o cliente, que há menos hipóteses de o dinheiro ser desperdiçado e que a qualidade está assegurada. As escolas e os professores que não apresentarem resultados perdem clientes. Um sistema deste género criaria vantagens similares nas instituições de ensino superior. Em 1955, os cheques-ensino foram originalmente propostos como base de uma abrangente reforma educativa nos EUA. A implementação da proposta foi, até à morte de Friedman, uma das suas maiores preocupações políticas.

Milton Friedman (1912-2006), vencedor do Prémio Nobel da Economia em 1976 pelos seus contributos para a teoria monetária, é um dos economistas mais influentes do século XX. As ideias de Friedman, tal como as de Friedrich A. von Hayek, inspiraram a remodelação das políticas económicas e a orientação destas para o mercado livre liberal. Alguns países continuam a colher os seus frutos. Interessado pelas condições e pelos efeitos da liberdade económica ao longo de toda a vida, Friedman, muitas vezes falsamente acusado de apoiar ditaduras e de ter uma visão parcial da liberdade, acreditava que a liberdade económica e a democracia libertária estavam intimamente interligadas. Tentou explicá-lo em *Capitalismo e Liberdade*, uma das suas obras mais conhecidas, de onde foi retirado o excerto que se segue.

14. Extraído de *Capitalismo e Liberdade*.



O ensino formal é hoje pago e quase totalmente administrado por organismos governamentais ou instituições sem fins lucrativos. Esta situação desenvolveu-se gradualmente e agora é tida como tão garantida que pouca atenção explícita é concedida às razões para o tratamento especial de que a escolaridade é alvo, mesmo em países cuja filosofia e organização é, predominantemente, de livre empresa. O resultado tem sido um alargamento indiscriminado da responsabilidade governamental.

(...) A intervenção governamental na educação pode ser racionalizada com base em duas coisas. A primeira é a existência de "efeitos de vizinhança" substanciais, isto é, circunstâncias sob as quais a acção de um indivíduo impõe custos significativos sobre outros indivíduos que ele não pode compensar, ou trazer ganhos significativos a outros indivíduos que não o podem compensar a ele – circunstâncias que tornam impossível a troca voluntária.

A segunda é a preocupação paternalista pelas crianças e outros indivíduos irresponsáveis. Os efeitos de vizinhança e o paternalismo possuem implicações muito diferentes (1) na educação geral para a cidadania e (2) na educação vocacional especializada. Os argumentos para a intervenção governamental são muitíssimo diferentes nestas duas áreas e justificam tipos de acção bastante distintos.

Mais uma nota preliminar: é importante distinguir entre "escolaridade" e "educação". Nem toda a escolaridade é educação e nem toda a educação é escolaridade. O assunto que nos preocupa é a educação. As actividades do governo limitam-se sobretudo à escolaridade.

## **Educação geral para a cidadania**

Uma sociedade estável e democrática é impossível sem um grau mínimo de literacia e conhecimento por parte da maioria dos cidadãos e sem a aceitação geral de um conjunto de valores comuns. A educação pode contribuir para ambos. Como tal, os ganhos com a educação de uma criança revertem não só para a criança ou para os seus pais como para os outros membros da sociedade. A educação do meu filho contribui para o seu bem-estar ao promover uma sociedade estável e democrática. Não é exequível identificar indivíduos (ou famílias) específicos que sejam beneficia-

dos e aos quais cobrar os serviços prestados. Há, como tal, um "efeito de vizinhança" significativo.

Que tipo de acção governamental é justificada por este efeito de vizinhança específico? O mais óbvio é exigir que cada criança receba uma quantidade mínima de escolaridade de determinado género. Tal requisito poderia ser imposto aos pais sem nenhuma acção governamental adicional, tal como os proprietários de edifícios ou de automóveis têm de cumprir determinadas regras para acautelar a segurança de terceiros. Há, contudo, uma diferença entre os dois casos.

Os indivíduos que não podem pagar os custos relacionados com o cumprimento das regras exigíveis para edifícios e automóveis podem, geralmente, livrar-se da propriedade vendendo-a. Deste modo, as regras podem ser cumpridas sem subsídio governamental. Já separar uma criança dos pais por estes não poderem pagar a escolaridade mínima exigida é claramente incoerente com a nossa imagem da família como unidade social básica e a nossa crença na liberdade do indivíduo. Além disso, iria, muito provavelmente, prejudicar a sua educação para a cidadania numa sociedade livre.

Se o fardo financeiro imposto por tal requisito de escolaridade pudesse ser pago prontamente pela grande maioria das famílias numa comunidade, poderia ser exequível e desejável exigir que os pais custeassem a despesa directamente. Os casos extremos poderiam ser resolvidos com subsídios especiais para famílias necessitadas. Há muitas zonas dos Estados Unidos em que estas condições são satisfeitas e nas quais seria altamente desejável imputar as despesas directamente aos pais. Isto eliminaria o aparelho governamental agora exigido para cobrar impostos a todos os residentes durante todas as suas vidas e depois pagá-los de volta, em grande medida, às mesmas pessoas durante o período em que as suas crianças estão na escola. Iria ainda reduzir a probabilidade de os governos também administrarem escolas, um assunto debatido mais adiante. E aumentaria a probabilidade de a componente de subsídio dos gastos escolares diminuir à medida que a necessidade de tais subsídios abrandasse, com o incremento dos níveis gerais de rendimento.

Se, como agora, o governo pagar toda ou a maioria da escolaridade, um aumento no rendimento conduz, simplesmente, a uma maior circulação de fundos através do mecanismo fiscal, e a uma expansão do papel do governo. Finalmente, mas não menos importante, imputar os custos aos pais

tenderia a igualizar os custos sociais e privados de ter filhos, promovendo assim uma melhor distribuição das famílias por dimensão.

A diferença de recursos e de número de crianças entre as famílias, mais a imposição de um nível de escolaridade que implica despesas muito consideráveis, tornam uma tal política difícil de aplicar em muitas zonas dos Estados Unidos. Tanto nessas zonas como nas zonas em que uma tal política seria exequível, o governo optou por assumir os custos financeiros da disponibilização de escolaridade. Pagou não só pela escolaridade obrigatória como pela escolaridade adicional nos níveis superiores de ensino, que está disponível mas cuja frequência não é exigida. Entre os argumentos para ambos os casos figuram os já referidos "efeitos de vizinhança". Os custos são pagos por esta ser a única forma de concretizar a escolaridade mínima. Já a escolaridade adicional é financiada porque outras pessoas beneficiam da escolarização dos que possuem maior capacidade e interesse, dado que esta é uma forma de fornecer melhores líderes sociais e políticos. Os ganhos obtidos com estas medidas devem ser comparados com os custos, e é possível que as diferenças de opinião quanto à extensão justificável de um subsídio sejam assinaláveis. Todavia, a maioria de nós provavelmente concluiria que os ganhos são suficientemente importantes para justificar algum apoio governamental.

Estes motivos só justificam o subsídio governamental de determinados tipos de escolaridade. Para adiantar, estes motivos não justificam que se subsidie formação puramente vocacional que aumenta a produtividade económica do estudante mas não o forma para a cidadania ou para a liderança. Todavia, é extremamente difícil traçar uma linha divisória entre os dois tipos de escolaridade. A maior parte da escolaridade geral faculta um valor económico acrescido ao estudante – de facto, só nos tempos modernos e nuns poucos países é que a literacia deixou de ter um valor de mercado. E muita formação vocacional alarga os horizontes do estudante.

Ainda assim, a distinção faz sentido. Subsidiar a formação de veterinários, esteticistas, dentistas e de uma série de outros especialistas, como acontece em estabelecimentos educativos apoiados pelo governo nos Estados Unidos, não pode ter a mesma justificação que subsidiar escolas básicas ou, a um nível superior, faculdades de artes liberais (...).

O argumento qualitativo dos "efeitos de vizinhança" não determina, obviamente, os tipos específicos de escolaridade que devem ser subsidiados

ou em quanto devem ser subsidiados. O ganho social é, presumivelmente, maior nos níveis mais baixos de escolaridade, onde há um consenso mais alargado acerca dos conteúdos, algo que diminui continuamente à medida que o nível de escolaridade aumenta. Mas mesmo esta afirmação não pode ser totalmente encarada como um dado adquirido. Muitos governos subsidiaram universidades muito antes de subsidiarem escolas de níveis inferiores.

Que formas de educação têm maiores vantagens sociais e quantos dos recursos limitados da comunidade devem ser gastos nelas tem de ser uma decisão da própria comunidade, expressa através dos seus canais políticos aceites. O objectivo desta análise não é decidir estes assuntos pela comunidade, mas clarificar as questões que uma escolha implica, nomeadamente se é adequado tomar a decisão numa base comunitária ou numa base individual.

(...) Os governos têm, no geral, financiado a escolaridade pagando directamente os custos da gestão de instituições educativas. Como tal, este passo parecia necessário no que toca à decisão de subsidiar a escolaridade. Porém, é fácil separar os dois passos.

Os governos podiam exigir um nível mínimo de escolaridade financiada entregando aos pais cheques-ensino com uma determinada soma máxima por criança por ano, a ser gasta em serviços educativos "aprovados". Os pais seriam, então, livres de gastar essa quantia, e quaisquer somas adicionais de que quisessem dispor, para comprar serviços educativos a uma instituição "aprovada" à sua escolha. Os serviços educativos podiam ser prestados por empresas privadas movidas pelo lucro ou por instituições sem fins lucrativos. O papel do governo seria apenas o de garantir que as escolas cumpriam determinados padrões, como a inclusão de um conteúdo comum mínimo nos seus programas. Um pouco como a inspecção que faz aos restaurantes para garantir que eles cumprem padrões mínimos de higiene. Um excelente exemplo de um programa deste tipo é o programa educativo dos EUA para veteranos após a II Guerra Mundial.

Cada veterano que se candidatasse ao programa recebia uma quantia máxima por ano para gastar numa instituição à sua escolha, desde que esta cumprisse certos padrões mínimos. No Reino Unido, há um exemplo mais limitado, com as autoridades locais a pagarem as propinas de alguns alunos que frequentam escolas não-estatais. Em França, é o Estado que paga parte dos custos dos alunos que frequentam essas escolas.

Um argumento para nacionalizar as escolas assente num "efeito de vizinhança" é que, de outro modo, talvez fosse impossível proporcionar um núcleo de valores comuns considerados fundamentais para a estabilidade social. A imposição de padrões mínimos em escolas geridas de forma privada, como se sugere acima, poderia não bastar para alcançar este resultado. A questão pode ser ilustrada através das escolas geridas por diferentes grupos religiosos. Tais escolas, pode-se argumentar, irão incutir conjuntos de valores que não são coerentes com as outras, nem com os incutidos por escolas não religiosas. Deste modo, elas convertem a educação numa força de divisão, e não de união.

Levado ao extremo, este argumento exigiria que as escolas fossem administradas pelo governo e que houvesse frequência obrigatória nessas escolas. Os cenários existentes nos Estados Unidos e na maioria dos países ocidentais está a meio caminho. As escolas administradas pelo governo existem, mas não são obrigatórias. Todavia, a ligação entre o financiamento da escolaridade e a sua administração coloca outras escolas em desvantagem: elas recebem pouco ou nenhum do dinheiro que o governo gasta na escolaridade – uma situação que tem originado um grande debate político, sobretudo em França e, actualmente, nos Estados Unidos. Em causa está o receio de que a eliminação desta desvantagem fortaleça bastante as escolas paroquiais, dificultando ainda mais a obtenção de um núcleo de valores comuns.

Por muito persuasivo que este argumento seja, não é de todo evidente que seja válido, ou que a desnacionalização da escolaridade venha a ter os efeitos sugeridos. Por princípio, ele conflitua com a preservação da própria liberdade. Traçar uma linha entre o fornecimento de valores sociais comuns necessários a uma sociedade estável e a doutrinação que inibe a liberdade de pensamento e a liberdade de crença é outra das fronteiras vagas que se torna mais fácil referir do que definir.

Em termos de efeitos, a desnacionalização da escolaridade alargaria as opções ao dispor dos pais. Se, no presente, os pais podem enviar os filhos para escolas públicas sem pagamentos especiais, muito poucos os podem enviar para outras escolas, a menos que estas também sejam subsidiadas. As escolas paroquiais têm o inconveniente de não receber fundos públicos destinados à escolaridade, mas têm a vantagem de ser geridas por instituições que estão dispostas a apoiá-las e que podem angariar fundos para o fazer. Há poucas outras fontes de subsídio para escolas privadas.

Se o dinheiro público gasto com a escolaridade fosse disponibilizado aos pais independentemente do local para onde enviassem os filhos, surgiria um vasto conjunto de escolas para ir ao encontro da procura. E os pais podiam expressar a sua opinião sobre as escolas directamente, retirando os filhos de uma e enviando-os para outra, numa escala muito superior à actualmente possível. Em geral, eles já podem dar este passo, mas com um custo considerável – enviando os filhos para uma escola privada ou mudando de residência. Para o resto, eles apenas podem expressar a sua opinião através de canais políticos ineficientes.

Talvez um grau algo superior de liberdade para escolher as escolas pudessem ser disponibilizado num sistema administrado pelo governo, mas seria difícil levar esta liberdade muito longe, dada a obrigação de providenciar um lugar para cada criança. Aqui, como noutros campos, um sector empresarial competitivo poderá ser muito mais eficiente a responder à procura do consumidor do que empresas nacionalizadas ou empresas geridas para servir outros fins. Assim, pode muito bem acontecer que as escolas paroquiais diminuam de importância.

Um factor relacionado que vai no mesmo sentido é a relutância, compreensível, de pais que enviam os filhos para escolas paroquiais face ao aumento de impostos para financiar gastos superiores com escolas públicas. Fruto disso, nas zonas em que as escolas paroquiais são importantes há uma grande dificuldade em angariar fundos para as escolas públicas. Dada a relação entre a qualidade e a despesa, que existe em certa medida, as escolas públicas tendem a ter menor qualidade nessas áreas e, como tal, as escolas paroquiais são relativamente mais atractivas.

O argumento de que as escolas geridas pelo governo são essenciais para que a educação seja uma força de união assenta na ideia de que as escolas privadas tenderiam a exacerbar as distinções de classe. Tendo maior liberdade acerca de para onde enviar os filhos, pais de certo tipo agiriam em bando, impedindo uma mistura saudável de crianças de origens distintas. Quer este argumento seja teoricamente válido ou não, não é de todo evidente que os resultados indicados sejam uma consequência. No presente cenário, a estratificação de áreas residenciais limita, efectivamente, a mistura de crianças de origens claramente distintas. Além disso, os pais não estão impedidos de enviar os filhos para escolas privadas. Sucede que só uma elite o faz, ou pode fazer, produzindo assim mais estratificação. Exceptuam-se as escolas paroquiais.



De facto, este argumento parece-me apontar quase na direcção diametralmente oposta – rumo à desnacionalização das escolas. Perguntem-se em que é que o habitante de um bairro de pessoas com baixos rendimentos, ou de um bairro negro numa grande cidade, é mais desfavorecido. Se ele der importância suficiente a, digamos, um novo automóvel, ele pode, através da poupança, acumular dinheiro suficiente para comprar o mesmo carro que um residente de um subúrbio de pessoas com rendimentos elevados. Para o fazer, ele não precisa de se mudar para esse subúrbio. Aliás, até pode obter parcialmente o dinheiro necessário por viver numa casa mais económica.

O mesmo se aplica a roupas, móveis, livros e muito mais. Mas, e se uma família pobre de um bairro de lata tiver uma criança dotada e quiser valorizá-la, poupando para esse fim? A menos que obtenha um tratamento especial, ou uma bolsa de estudos, numa das poucas escolas privadas, a família ficará numa posição muito difícil. As “boas” escolas públicas estão nos bairros da classe alta. A família pode estar disposta a gastar mais do que aquilo que paga em impostos para obter uma melhor educação para a criança, mas dificilmente consegue, em simultâneo, mudar-se para um bairro caro.

As nossas visões quanto a isto, acredito, ainda são dominadas pela vila que tinha apenas uma escola para pobres e para ricos. Nessas circunstâncias, as escolas públicas terão igualizado as oportunidades. Com o crescimento de zonas urbanas e suburbanas, a situação alterou-se drasticamente. O sistema de escolas actual, longe de igualizar as oportunidades, faz muito provavelmente o oposto. Torna mais difícil que alguns alunos excepcionais – e são eles a esperança no futuro – consigam sair do seu estado de pobreza original.

Outro argumento para nacionalizar as escolas é o “monopólio técnico”. Em pequenas comunidades e áreas rurais, o número de crianças pode ser demasiado pequeno para justificar mais do que uma escola de dimensão razoável, pelo que a competição não iria proteger os interesses dos pais e das crianças. Como noutros casos de monopólio técnico, as alternativas são o monopólio privado sem limites, o monopólio privado controlado pelo estado e o serviço público – uma escolha entre males. Este argumento, embora claramente válido e significativo, foi bastante enfraquecido nas últimas décadas por melhorias nos transportes e pela crescente concentração populacional em comunidades urbanas.

O arranjo que talvez se adequasse melhor a estas condições – pelo menos no ensino primário e secundário – seria a combinação de escolas públicas

e privadas. Assim, e desde que tivessem escolhido uma escola aprovada, os pais que optassem por enviar os filhos para o ensino privado pagariam uma quantia igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública.

Este arranjo iria ao encontro das características válidas do argumento do "monopólio técnico". Iria ao encontro das reclamações justas dos pais que, caso enviem os filhos para escolas privadas não subsidiadas, têm de pagar o dobro pela sua educação – primeiro sob a forma de impostos e, depois, directamente.

Isto permitiria que a concorrência se desenvolvesse. O desenvolvimento e a melhoria de todas as escolas seriam, assim, estimulados. Estimular a competição contribuiria para promover uma diversidade saudável de escolas. Faria muito, também, pela introdução de flexibilidade nos sistemas escolares. Teria também a vantagem de tornar os salários dos professores reactivos às forças de mercado. Daria ainda às autoridades públicas um ponto de comparação independente para avaliar as tabelas salariais e promoveria um ajustamento mais rápido a mudanças nas condições de procura e oferta.

Fala-se muito na grande necessidade que o ensino tem de dinheiro para construir mais instalações e pagar salários mais elevados aos professores, de modo a atrair professores melhores. Este parece um falso diagnóstico. A quantidade de dinheiro empregue no ensino tem aumentado a um ritmo extraordinário, muito mais rápido do que o nosso rendimento total. Os salários dos professores têm aumentado muito mais depressa do que os vencimentos em profissões comparáveis. O problema não é que estejamos a gastar muito pouco dinheiro – embora isso possa estar a acontecer –, mas que estejamos a obter tão pouco por cada dólar investido. Talvez o dinheiro gasto em estruturas magníficas e luxuosas em muitas escolas seja devidamente classificado como despesas em escolarização. Mas é difícil ver essas despesas como sendo também de educação.

Isto é igualmente óbvio no que respeita a cursos de cestaria, dança social e muitos outros que tanto devem à ingenuidade dos educadores. Apresso-me a esclarecer que não há qualquer objecção aceitável a que os pais gastem o seu dinheiro em tais extravagâncias. Isso é com eles. A objecção que coloco é em relação ao uso, para tais fins, de dinheiro dos impostos de pais e de não-pais. Onde estão os "efeitos de vizinhança" que justificam semelhante emprego do dinheiro dos contribuintes?

Uma grande razão para este tipo de uso do dinheiro público é o sistema que combina a administração de escolas com o seu financiamento. O pai que prefere ver dinheiro gasto em melhores professores e textos do que em treinadores e corredores não tem forma de expressar a sua preferência, excepto se conseguir persuadir uma maioria a alterar a situação para todos. Este é um caso particular do princípio geral de que um mercado permite a cada um satisfazer os seus gostos – representação proporcional efectiva –, enquanto o processo político impõe a conformidade. Além disso, o pai que quiser gastar mais dinheiro na educação do seu filho está muito limitado. Ele não pode acrescentar algo à quantia que agora é gasta para o educar e transferi-lo para uma escola mais cara. Se ele transferir o filho, tem de pagar o custo por inteiro e não apenas o custo adicional. Ele só pode gastar esse dinheiro em actividades extra-curriculares – aulas de dança, lições de música, etc.. Como as opções privadas para gastar mais dinheiro na escolarização estão tão bloqueadas, a pressão para investir na educação das crianças manifesta-se nos gastos públicos avultados em itens cuja relação com a justificação básica de intervenção governamental na escolarização é cada vez mais ténue.

Como esta análise dá a entender, a adopção das estruturas sugeridas poderia significar menos despesas governamentais em escolarização, mas despesas totais mais elevadas. Permitiria que os pais comprassem o que querem de forma mais eficiente e, assim, levá-los-ia a gastar mais do que agora fazem de forma directa e indirecta através de impostos. Impediria que os pais ficassem frustrados por gastar mais dinheiro em escolarização, tanto pela actual necessidade de conformidade no modo como o dinheiro é gasto, como pela relutância das pessoas que não têm filhos na escola, e especialmente das que não os irão ter, em pagar impostos mais elevados para fins muitas vezes bastante afastados da educação no sentido em que elas a entendem.

No que diz respeito aos salários dos professores, o principal problema não é que sejam demasiado baixos em média – até podem ser demasiado elevados em média –, mas o facto de serem demasiado uniformes e rígidos. Os professores fracos tendem a ser demasiado bem pagos e os bons professores muito mal pagos. As folhas salariais tendem a ser uniformes e determinadas sobretudo pelos anos de serviço, pelos graus obtidos e pelos certificados de ensino adquiridos, em detrimento do mérito real. Também isto se deve, em grande medida, ao actual sistema de administração governamental das escolas, e torna-se mais grave à medida que a unidade

que é alvo de controlo governamental cresce. De facto, esta é uma forte razão para as organizações educativas profissionais serem tão favoráveis ao alargamento da unidade – do distrito escolar para o nível estadual, do nível estadual para o governo federal. Em qualquer organização burocrática da função pública, as tabelas salariais padronizadas são quase inevitáveis: é praticamente impossível simular uma competição capaz de resultar em grandes diferenças salariais de acordo com o mérito. Os educadores, ou seja, os próprios professores, são quem mais controla este aspecto, pois os pais ou a comunidade local pouco o podem influenciar. Em qualquer sector, seja carpintaria, canalização ou ensino, a maioria dos trabalhadores é favorável a tabelas salariais padronizadas e opõe-se a distinções com base no mérito, pela óbvia razão de que os mais talentosos são sempre poucos. Este é um exemplo da tendência geral das pessoas para se organizarem de modo a articular preços, seja através de sindicatos ou de monopólios industriais. Mas os conluíus são, geralmente, destruídos pela concorrência, a menos que o governo os torne obrigatórios ou, pelo menos, lhes dê um apoio considerável.

Se alguém quisesse conceber um sistema de recrutamento e pagamento de professores que repelisse os imaginativos, atrevidos e auto-confiantes e atraísse os aborrecidos, medíocres e pouco inspiradores, poderia perfeitamente imitar o sistema em vigor nas grandes cidades e em sistemas estaduais, que requer certificados de ensino e obriga a estruturas salariais padronizadas. Talvez seja surpreendente que a capacidade do ensino escolar primário e secundário seja tão elevada quanto o é nas circunstâncias actuais. O sistema alternativo resolveria estes problemas e permitiria que a competição fosse eficaz a recompensar o mérito e a atrair a capacidade de ensinar.

(...) Embora muitos problemas administrativos surgissem com a mudança do sistema actual para o proposto, estes não seriam insolúveis nem casos isolados. Tal como na desnacionalização de outras actividades, as instalações e os equipamentos existentes poderiam ser vendidos a empresas privadas que quisessem entrar no sector. Assim, não haveria desperdício de capital na transição. Como, pelo menos em algumas zonas, os organismos governamentais continuariam a administrar escolas, a transição seria gradual e fácil. A administração local da educação nos EUA e noutros países facilitaria do mesmo modo a transição, uma vez que encorajaria a experimentação em pequena escala. Surgiriam dificuldades, sem dúvida, na determinação da elegibilidade para bolsas de um dado organismo governamental, mas esse problema é idêntico ao que já existe para deter-

minar que organismo deve garantir que uma dada criança vai dispor de instalações escolares. A diferença no valor das bolsas tornaria certas áreas mais atractivas do que outras, tal como sucede agora com as diferenças na qualidade da educação. A única complicação adicional é a possibilidade de um maior margem para abusos, como consequência de uma maior liberdade de decidir onde educar as crianças. A suposta dificuldade da gestão é uma defesa habitual do *status quo* contra qualquer mudança proposta; neste caso particular, é uma defesa mais fraca do que o normal, pois as estruturas actuais têm de resolver não só os grandes problemas suscitados pelas estruturas propostas como problemas adicionais levantados pela administração de escolas enquanto função governamental.

## Escolarização no ensino superior

A discussão anterior foca-se sobretudo no ensino primário e secundário. No que diz respeito ao ensino superior, os argumentos para defender a nacionalização com base em efeitos de vizinhança ou de monopólio técnico são ainda mais fracos. Nos níveis de escolaridade mais baixos há um consenso considerável, que se aproxima da unanimidade, sobre o conteúdo adequado de um programa educativo para cidadãos de uma democracia – os três R<sup>15</sup> cobrem praticamente tudo. Nos níveis sucessivamente superiores, há um acordo cada vez menor. Certamente que, muito abaixo do nível da faculdade americana, há um acordo insuficiente para justificar impor a visão de uma maioria, muito menos uma pluralidade, a todos. A falta de acordo pode, de facto, alargar-se a ponto de lançar dúvidas até sobre a conveniência de subsidiar a escolarização a este nível. Vai, certamente, longe o suficiente para minar qualquer defesa da nacionalização por esta proporcionar um núcleo de valores comum. E dificilmente se aceita que haja "monopólio técnico" a este nível, dadas as distâncias que os indivíduos podem percorrer, e percorrem, para frequentar o ensino superior.

No ensino superior dos EUA, as instituições governamentais possuem um papel inferior ao que têm nos níveis primário e secundário. Ainda assim, cresceram bastante em importância até à década de 1920, e agora acolhem mais de metade dos estudantes do ensino superior. Uma das principais razões para o seu crescimento é o seu custo relativamente reduzido; a maior parte das universidades e faculdades estaduais e municipais cobra propinas mais baixas do que as universidades privadas. Consequentemente, as universidades privadas têm tido graves problemas financeiros e, com

15. Referência às competências básicas: ler, escrever e contar. [N.T.]

razão, queixam-se de concorrência "desleal". Quiseram manter a sua independência face ao governo mas, ao mesmo tempo, sentiram-se compelidas a solicitar-lhe ajuda devido à pressão financeira.

A análise anterior sugere as linhas ao longo das quais uma solução satisfatória pode ser procurada. As despesas públicas com o ensino superior podem ser justificadas como meio de formar jovens para a cidadania e para a liderança comunitária – embora eu me apresse a acrescentar que a maior parte da despesa actual direccionada para formação estritamente vocacional não se pode justificar deste modo nem de qualquer outro.

É totalmente injustificável limitar o subsídio à escolaridade obtida numa instituição administrada pelo Estado. Qualquer subsídio deve ser concedido aos indivíduos para ser gasto em instituições da sua escolha, desde que essa escolarização seja de um tipo que se deseje subsidiar. Quaisquer escolas do governo que se mantenham devem cobrar propinas que cubram os custos educativos, competindo assim em pé de igualdade com as escolas não suportadas pelo governo. O sistema resultante seguiria, em traços gerais, o figurino adoptado nos Estados Unidos após a II Guerra Mundial para financiar a educação dos veteranos, com a excepção de que os fundos viriam, presumivelmente, dos estados, e não do governo federal.

A adopção de tal figurino aumentaria a eficácia da concorrência entre os diferentes tipos de escola e a utilização mais eficiente dos seus recursos. Eliminaria a pressão de assistência directa do governo às faculdades e universidades privadas, preservando assim a sua diversidade e total independência, ao mesmo tempo que as faria crescer face às instituições do Estado. Também pode ter a vantagem adicional de conduzir ao escrutínio dos fins para os quais os subsídios são concedidos. O financiamento de instituições em vez de pessoas originou um apoio indiscriminado a todas as actividades apropriadas para tais instituições, em vez de um financiamento de actividades passíveis de receber subsídios do Estado.

## Ralf Dahrendorf

### A educação é um direito civil (1965)<sup>16</sup>

A máxima "A educação é um direito civil" foi cunhada por Ralf Dahrendorf. Vista desta perspectiva, a educação é não só a segurança de uma pessoa como aquilo que lhe permite ser cidadã. Enquanto direito civil, ela aplica-se igualmente a todos os cidadãos e, como tal, implica "igualdade de oportunidades". Por outras palavras: sem o direito à educação, não haveria igualdade de oportunidades. Para tentar alcançar este objectivo, é importante resolver os problemas reais que impedem os cidadãos de usar as suas oportunidades educativas. Isto implica uma política educativa activa. Contrariamente a muitos outros liberais, Dahrendorf parece favorável a um maior envolvimento do Estado, no sentido de ajudar a concretizar o direito postulado. Mas, em sintonia com outros liberais, Dahrendorf pretende ver muito mais competição no sistema educativo.

Noutras partes do livro *A Educação é um Direito Civil*, que aqui citamos, fala-se bastante em planeamento educativo. Mas as ideias de Dahrendorf não devem ser equiparadas nem confundidas com uma economia planeada. Aqui, planeamento é entendido mais no sentido de gestão por objectivos, em que se definem os objectivos (políticos) e as condições institucionais centrais para os alcançar.

Sociólogo, filósofo e publicista, Ralf Dahrendorf (1929-2009) foi professor nas universidades de Tübingen e Constança, na Alemanha, e reitor da Escola de Economia de Londres. O seu trabalho académico foi acompanhado e complementado pelo seu empenho político como deputado no Bundestag, secretário de Estado do Ministério dos Negócios Estrangeiros alemão, membro da Comissão Europeia, Presidente do Conselho de Administração da Fundação Friedrich Naumann, publicista e membro da Casa dos Lordes. No campo político, é conhecido sobretudo como mentor do liberalismo moderno. Juntamente com Karl-Hermann Flach, ex-secretário geral do Partido Liberal Democrata alemão (FDP), Dahrendorf desempenhou um papel decisivo na reorientação do programa do partido no final da década de 1960, início da de 1970. Foi ainda membro dos Democratas Liberais no Reino Unido. Entre as suas obras mais relevantes estão *Sociedade e Democracia na Alemanha* (1965), *Homo Sociologicus* (1973) e *Fragmentos de um Novo Liberalismo* (1987).

16. Extraído de *A Educação é um Direito Civil*.



Há pelo menos três aspectos do direito à educação que podem ter origem no mesmo princípio mas não podem ser combinados numa fórmula única. Acima de tudo, o direito à educação é um direito social fundamental de todos os cidadãos que, simultaneamente, define o terreno em que todos podem e devem estar civicamente activos. Este direito complementa outros direitos civis essenciais perante a lei e no Estado. Começou a tomar forma quando a escolaridade obrigatória foi introduzida e, desde então, tem-se alargado constantemente com o acréscimo de novos conteúdos. O processo de expansão nunca está concluído. Por exemplo, a literacia básica já não capacita devidamente um cidadão, e saber uma segunda língua, alguma matemática e o essencial da vida social, económica e política – conhecimentos que, actualmente, até podem parecer supérfluos – poderá não ser suficiente no futuro. O segundo aspecto do direito à educação refere-se à igualdade de oportunidades no sentido legal em que este termo é normalmente usado. Nenhum grupo pode ser sistematicamente favorecido ou discriminado com base na origem ou no estatuto económico – razões que nada têm a ver com o desempenho.

Mas o poder revolucionário do direito à educação reside no seu terceiro aspecto. Afinal, a igualdade de oportunidades permanece um mito se as complexidades sociais e as obrigações impedirem as pessoas de reivindicar os seus direitos. Uma pessoa pode ter o direito de enviar os filhos para a universidade e isso não lhe passar pela cabeça, limitada que está pelos horizontes de conhecimento e de desejo forjados pelo seu estatuto social, seja a pessoa católica, operária ou camponesa. Como tal, é um cidadão muito abstracto, teórico e não real. Que há dois lados para cada oportunidade – o objectivo, isto é, a possibilidade, e o subjectivo, ou seja, a capacidade – é uma noção quase tão antiga quanto as constituições modernas. Não obstante, as constituições ainda conferem direitos às pessoas sem as capacitar para os usarem. Como tal, o direito dos cidadãos a serem educados de acordo com o seu potencial está incompleto se não se libertar de todas as amarras indesejadas – se não “avançar para o mundo moderno da racionalidade iluminada”. Nem a melhor constituição pode garantir este direito; essa é uma função da política. O princípio do direito à educação explica por que motivo é tão necessário ter uma política educativa activa.



A tarefa central da política interna alemã é iniciar uma política educativa activa para pôr em prática os direitos civis. Apesar de a escolaridade obrigatória ter sido introduzida na Alemanha há muito tempo, ela continua a ter algumas limitações, requer um desenvolvimento de longo prazo e tem lacunas no que diz respeito à adequação dos conteúdos a todas as exigências de um cidadão atento. O país pode ter igualdade de oportunidades legal, mas ainda há muitas limitações, muitas mais do que as permitidas pelas constituições estaduais e federais. A Alemanha tem um longo caminho a percorrer para modernizar a sociedade, desembaraçar as pessoas de amarras indesejadas e dar-lhes a liberdade de reivindicarem os seus direitos. Está na moda comparar a importância da política educativa com a da política social no passado. A comparação pode justificar-se, mas não é suficientemente dramática para a Alemanha, onde a política educativa é confrontada pela versão alemã do problema dos direitos civis, que não é inferior, em pathos e significância, à libertação *de facto* dos negros nos EUA. Por outras palavras, a política educativa alemã ainda está longe de ser um meio para enriquecer e facilitar as vidas das pessoas, permanecendo sobretudo como uma ferramenta que pouco mais faz do que incentivar as pessoas a darem os primeiros passos rumo à participação na vida social. As suas tarefas são muito mais essenciais aqui do que no Reino Unido ou nos EUA, por exemplo. A vontade de formular uma política educativa que almeje a concretização do direito à participação plena na vida social irá ajudar a Alemanha a trilhar não só o caminho da modernidade como o caminho da liberdade.

Há algo de incondicional no debate em torno dos direitos civis, algo que não deixa margem para dúvidas. Contudo, um princípio não está necessariamente correcto só porque uma emenda é aprovada por uma maioria de dois terços dos representantes eleitos. Como tal, mesmo uma política educativa que pretenda concretizar direitos civis precisa de ser justificada. Será o caminho para a modernidade assim tão desejável? Na Alemanha, aprendemos recentemente que este caminho leva a encruzilhadas em que as direcções possíveis são bastante distintas. A outra parte da Alemanha, a República Democrática Alemã, conseguiu ultrapassar as inibições tradicionais relativas às instituições educativas, mas as consequências sociais e políticas desse processo extremamente doloroso não convidam de modo algum à imitação. Neste contexto, o anseio do idílio acolhedor, da escola de uma sala, das memórias de infância da comunidade na aldeia é compreensível, mas não desculpável. Olhando mais de perto, isso reduz-se a uma ideologia não liberal, tal como acontece com todas as tentativas de

encontrar um termo dramático para a educação ou um termo pseudo-específico para a abundância económica, que contraria uma política de educação activa. Uma sociedade livre pode ser vulnerável, mas isso não significa que seja um fracasso; e o facto de tanto a liberdade moderna como a sua ausência partilharem determinadas condições sociais não desvaloriza essas condições.

O anseio de certezas é, em si, sintomático de imaturidade. Para criar e alimentar uma sociedade livre, é imperativo que cada indivíduo possa ser um cidadão no que diz respeito a oportunidades legais e realidades sociais. O direito à educação é, assim, um expediente para uma ordem social que dá prioridade à maior felicidade do maior número de pessoas.

Os direitos civis são, por definição, iguais. Contudo, o apelo a uma política educativa activa, que ajude a garantir direitos civis, não é um apelo à igualdade social. Uma sociedade livre é, invariavelmente, uma sociedade que também tem uma margem considerável para a desigualdade, desde que esta não viole a igualdade fundamental essencial comum a todos os cidadãos. Se uma política educativa activa for inicialmente acompanhada por exigências de igualdade na Alemanha, isto será apenas porque a igualdade fundamental ainda não foi devidamente assegurada no país. Sob circunstância alguma deve isto conduzir a uma política que proponha dar prioridade à igualdade face à liberdade, pois tal conduzirá, quase de certeza, a liberdade alguma. Uma sociedade que se reivindique livre deve também permitir criatividade nas formas sociais, múltiplas opções e diversidade na qualidade humana aquando da implementação de direitos civis. Um dos equívocos mais comuns da democracia é que as escolas de elite e as instituições democráticas são incompatíveis, especialmente em países que têm dificuldade em adaptar-se a uma constituição livre. Friedrich Edding está certo quando diz que uma das características distintivas de uma sociedade livre é combinar "oportunidades educativas especiais" e "iguais". E quando a política educativa é debatida na Alemanha com vista a criar condições sólidas para a igualdade de direitos, torna-se fulcral a tarefa de transformar o sector da educação e mudar a atitude das pessoas face às instituições de ensino.

A exigência de uma política educativa activa para assegurar direitos iguais para todos não é original. Com a honrosa excepção de Jürgen Eick, um jornalista de economia que, notavelmente, no seu artigo sobre os princípios da política educativa, não menciona uma única vez a motivação cívica

desta política, poderia ter invocado todos os autores citados neste trabalho para corroborarem esta máxima. Mas muitos reduzem o direito à educação à igualdade de oportunidades inscrita na lei, diluindo-o. O princípio dos direitos civis é, ao mesmo tempo, poderoso e tangível em termos de igualdade material ou, mais precisamente, de libertação das pessoas das suas amarras indesejadas, com vista a conceder-lhes a liberdade de tomarem as suas próprias decisões. Obviamente, este é um julgamento de valor baseado em determinadas noções e visões de objectivos e formas de uma sociedade bem regulamentada. Todavia, há consequências práticas a ter em conta quando este julgamento de valor se torna uma confissão. Mais do que os motivos dúbios da rivalidade internacional, da "pressão" de baixo e da necessidade crescente, este princípio permite-nos estabelecer prioridades na política educativa e encontrar critérios para decidir o que é necessário e o que é redundante, o que deve ser feito agora e o que é para ser feito mais tarde. Que alguém possa ter uma opinião diferente, como recusar uma sociedade livre moderna e ameaçada no sentido aqui implícito, parece-me um sinal da força, e não da fraqueza, de um princípio político que não coloca entraves a necessidades frágeis de publicitar juízos de valor inconsistentes.

(...)

Muitas vezes, lamentei o facto de o sistema educativo alemão não ter herdado a mistura flexível de elementos privados e públicos tão típica das escolas e das universidades dos países anglo-saxónicos. O encanto desta mistura está no facto de que muito se torna possível sem que seja necessária uma maioria de dois terços dos votos no parlamento para aprovar uma emenda constitucional. Não é demais frisar que é preciso que muito se torne possível antes de a solução óptima se tornar realidade. Esperar que a Alemanha possa ter a mesma mistura de instituições privadas e públicas é, infelizmente, uma das utopias do sistema educativo alemão; todas as tarefas principais relacionadas com a ordem social foram assumidas, em demasia e há demasiado tempo, por organismos do Estado. Numa tal situação, uma descentralização regional que catalise a competição substitui, pelo menos, a diversidade perdida; e talvez a estrutura federal da Alemanha não explique minimamente a estabilidade e funcionalidade da política alemã.

Além de extremamente ingénuo, é errado declarar que a autonomia cultural que os estados alemães possuem é a principal culpada e a explicação para a ausência de uma política educativa. Esta não é uma razão válida para ficarmos resignados, de braços cruzados, à espera que o comissário da reforma educativa seja nomeado.

## David Friedman Universidade Adam Smith (1973)<sup>17</sup>

Não serão a impotência dos estudantes e a sua falta de oportunidades resultantes do facto de eles não financiarem os seus próprios estudos? O que mudaria se, a nível universitário, fossem aplicados princípios de mercado? David Friedman alega que a exigência de uma democratização das universidades, feita pela esquerda, ataca os sintomas do problema, não o problema em si. A solução preconizada pela esquerda não muda em nada a dependência económica subjacente. Se o estudante tivesse dinheiro – independentemente da origem – e aparecesse como cliente, as universidades e o seu quadro de pessoal seriam empresas e empresários aos quais caberia disponibilizar e vender produtos. Se as universidades se adaptam às novas condições ou se se dividem em unidades mais pequenas – por exemplo, empresas que organizam e realizam exames, agências de aferição, empresas que vendem notas de palestras, etc. – é irrelevante. O que importa é que surgiriam mercados, e aí fornecedores e clientes teriam de fazer todos os esforços para selar acordos de negócio. Isso criaria maior responsabilidade, melhor qualidade e um programa mais relevante.

Filho de Milton Friedman, economista galardoado com o Prémio Nobel, David D. Friedman (nascido em 1945) formou-se em física, mas dedicou-se ao estudo da economia. Actualmente, é professor na Faculdade de Direito da Universidade de Santa Clara, nos EUA, tendo-se especializado na teoria económica do direito. Friedman é considerado um dos mais importantes defensores do "anarcocapitalismo" e vai muito além do pai no apelo à saída do Estado – na medida máxima que for possível – de todas as áreas de actividade convencionais, incluindo a economia. Inclusivamente, considera exequível e desejável a privatização do sistema legal.



Há alguns anos, a associação de estudantes da Universidade de Chicago ponderou um plano ao abrigo do qual iria contratar um professor que seria seleccionado por voto maioritário do corpo estudantil. Isto foi avançado como forma de expandir a universidade para lá do pensamento dominante. Semelhante proposta exemplifica o falhanço intelectual da nova

17. Extraído de *As Engrenagens da Liberdade*. Original disponível em: [http://www.davidfriedman.com/The\\_Machinery\\_of\\_Freedom\\_.pdf](http://www.davidfriedman.com/The_Machinery_of_Freedom_.pdf)

esquerda. O objectivo de descentralizar o poder académico para permitir a polémica e a diversidade é admirável. Porém, o meio proposto, ou seja, a escolha dos docentes por voto maioritário, é claramente inimigo desse objectivo. A tomada de decisão 'democrática' é um meio para encontrar e implementar a vontade da maioria; não tem qualquer outra função. Serve para impedir a diversidade, não para a encorajar. Pessoas inteligentes da nova esquerda já compreenderam, certamente, a futilidade de tal proposta; talvez por isso tenham tanta relutância em descrever o modo como deve funcionar uma sociedade. Mas ainda não compreenderam, emocional ou intelectualmente, o conceito de cooperação não coerciva, o conceito de uma sociedade que deixa que todos obtenham o que pretendem.

Antes de debatermos como funcionaria uma 'universidade de mercado livre', temos de analisar o que está essencialmente mal no sistema actual. A falta de poder estudantil que a nova esquerda contesta é resultado directo do sucesso de um dos esquemas favoritos da velha esquerda: a escolarização altamente subsidiada.

Nas universidades públicas e, em grau menor, nas privadas, os estudantes não pagam o custo total da sua escolarização. Como tal, a universidade não precisa dos seus alunos; pode sempre obter mais. Tal como um senhorio num sistema de rendas controladas, a universidade pode dar-se ao luxo de ignorar os desejos e as conveniências dos seus clientes.

Se os subsídios fossem abolidos ou convertidos em bolsas atribuídas aos estudantes, de modo a que a universidade fosse financiada pelas propinas, esta ficaria na posição de um comerciante que vende os seus bens a preço de mercado e, como tal, é constrangido a vender aquilo que os seus clientes mais queiram comprar. É esta a situação das escolas de mercado, como a Berlitz e outras escolas por correspondência, e é assim que elas agem.

Uma universidade deste tipo, mesmo que financiada inteiramente por propinas, continuaria a ser uma organização burocrática, centralizada. Todavia, numa universidade de mercado livre, a presente estrutura corporativa seria substituída por uma série de organizações separadas, cooperando para seu mútuo interesse através dos processos normais do mercado. Estas organizações iriam, presumivelmente, incluir uma ou mais empresas que alugassem salas de aula, e um grande número de professores, cada qual pagando pelo uso de uma sala e cobrando aos estudantes que pretendessem frequentar o seu curso. O sistema iria então, em última análise, ser

suportado pelos estudantes, cada qual escolhendo os cursos consoante o que quisesse estudar, a reputação do professor e o preço cobrado.

Estas organizações podiam coexistir com outras. Podia haver uma que fizesse apenas exames em várias matérias e atribuísse graus a quem obtivesse aprovação nos mesmos. Presumivelmente, seriam contratados professores que passariam parte do tempo a elaborar e a avaliar tais exames. Outra organização podia desempenhar funções administrativas, imprimindo um catálogo que listasse os cursos disponíveis e respectivos preços, ou compilando transcrições para os estudantes que quisessem pagar por elas. Podia haver grupos que publicassem e vendessem avaliações de estudantes e cursos, como o *Confidential Guide* compilado pela Harvard Crimson.

Podiam existir grupos de investigação a trabalhar na mesma comunidade, para permitir que os investigadores complementassem o seu rendimento dando aulas e para usar os estudantes como assistentes de investigação baratos. Alguns membros da comunidade podiam, em simultâneo, ensinar cursos elementares e pagar a outros membros por instrução avançada.

Podiam existir empresas que disponibilizassem dormitórios geridos de forma privada para os estudantes que neles quisessem viver.

A característica essencial deste esquema é que, como qualquer sistema de mercado, ele produz o que o consumidor quer. Tendo em conta que os estudantes, mesmo com assistência de conselheiros profissionais e avaliações escritas dos cursos, são menos competentes para avaliar o que estão a obter do que as pessoas que agora contratam e despedem professores, isso poderá ser uma desvantagem. Mas assegura que é o interesse dos estudantes, e não o interesse da universidade segundo ela própria, a determinar que professores são contratados.

Com o tipo de sistema de mercado que descrevo, uma maioria dos estudantes, talvez mesmo uma grande maioria, pode ter efeito positivo no que é ensinado. Os estudantes podem garantir que uma dada matéria será ensinada. Enquanto houver estudantes suficientes interessados numa matéria passível de gerar rendimento a um professor que a ensine, essa matéria será ensinada, por muito que haja estudantes que dela não gostem. Assim, o sistema de mercado cumpre o objectivo da proposta da nova esquerda.

Pode ser possível reformar as nossas universidades actuais no sentido de tais universidades de mercado livre. Uma opção seria introduzir um plano de 'redireccionamento de propinas'. Este permitiria que, embora adquirindo a maior parte da sua educação na universidade, os estudantes organizassem alguns cursos ensinados por instrutores por eles escolhidos. Um grupo de alunos informaria a universidade de que pretendia tirar um curso com um instrutor externo à universidade durante o ano seguinte. A universidade multiplicaria o número de estudantes pelo valor médio das propinas de cada estudante, que é direccionado para o salário de um dos seus instrutores durante um trimestre. Deste modo, uma parte da propina desses alunos, que, por norma, caberia a um instrutor escolhido pela universidade, seria redireccionada para um instrutor escolhido pelo grupo. A universidade pagaria-lhe essa soma para que ele ensinasse o curso ou os cursos propostos. Caso ele aceitasse, os alunos seriam obrigados a frequentar o curso.

A universidade determinaria que crédito, se algum, caberia a tais cursos. De início, esse crédito seria bastante limitado. Se o plano se revelasse bem-sucedido, poderia ser alargado, até o curso estar em condições de se tornar opcional. Os departamentos continuariam a decidir se um determinado curso satisfazia requisitos específicos do departamento.

Um plano de redireccionamento de propinas não aparenta ser uma proposta muito revolucionária; pode começar em pequena escala, como uma daquelas experiências educativas tão do agrado de todos os educadores liberais mas, com o tempo, tais planos poderiam revolucionar as universidades.

De início, o redireccionamento de propinas serviria para contratar académicos famosos em licença sabática, personalidades políticas da esquerda ou da direita, realizadores de cinema sugeridos pelos cineclubes das faculdades e outros notáveis. Mas também ofereceria aos jovens académicos alternativas a uma carreira normal. Professores competentes descobririam que, atraindo muitos estudantes, podiam receber um salário bastante mais elevado do que trabalhando para uma universidade. Um grupo grande e crescente de professores *freelance* talentosos encorajaria mais escolas a adoptar os planos de redireccionamento de propinas e, assim, simplificaria os próprios problemas de recrutamento destas. As universidades teriam de oferecer incentivos substanciais para impedir que os seus melhores professores optassem por uma carreira *freelance*. Tais incentivos poderiam tomar a forma de estruturas de mercado efectivas no seio da universidade, recompensando departamentos e professores que atraíssem estudan-

tes. Grandes universidades tornar-se-iam radicalmente descentralizadas, aproximando-se de universidades de mercado livre. Muitos cursos seriam ensinados por *freelancers*, e os departamentos desenvolveriam uma independência a raiar o auto-governo.

Em tais instituições, os estudantes teriam de assumir a maior fatia da responsabilidade pela estrutura da sua própria educação, embora pudessem ter o auxílio de serviços de aconselhamento. E, como muitos estudantes entram na faculdade sem estar preparados para tal responsabilidade, um mercado educativo competitivo faria surgir outras instituições para suprir as necessidades destes. Estamos, provavelmente, a falar de pequenas faculdades que disponibilizariam uma educação altamente estruturada com uma grande dose de contacto pessoal, direccionadas para estudantes que quisessem estudar submetendo-se a um plano de estudo concebido por aqueles que já possuem educação. Um estudante poderia frequentar tal faculdade até se sentir preparado para tutelar a sua própria educação e, então, transferir-se para uma universidade.

Está na hora de iniciar a subversão do sistema de ensino superior norte-americano, não com o objectivo de o destruir mas de o fazer renascer.



# Thomas Straubhaar

## Do plano ao mercado – universidades para o século XXI (1998)<sup>18</sup>

Pode o mercado livre ter impactos negativos no sistema educativo? Cepticismo acerca do desempenho do mercado na educação e medo de colocar os programas e estabelecimentos educativos à mercê das forças de mercado parecem ser os principais obstáculos ao arranque de reformas regulamentares incisivas no sector da educação. Straubhaar tenta invalidar os argumentos dos adversários do mercado livre e demonstra as vantagens das alternativas conformes ao mercado. Entre outras coisas, ele contraria o argumento de que a educação é um bem comum e de que a educação estatal resolve problemas causados pela injustiça.

Thomas Straubhaar nasceu em 1957 e é professor de Economia na Universidade de Hamburgo, na Alemanha. É, desde 2005, director do Instituto de Economia Internacional de Hamburgo, tendo dirigido o seu antecessor, o Arquivo de Economia Mundial de Hamburgo, a partir de 1999. É embaixador da Iniciativa para uma Nova Economia de Mercado Social e proponente da ideia de um rendimento básico incondicional para todos os cidadãos. Defende a abolição dos sistemas sociais nas suas formas actuais e financeiramente inviáveis, a liberalização radical do mercado de trabalho e o enfraquecimento dos cartéis e das uniões, incluindo os sindicatos que funcionam neste mercado.



*Do Plano ao Mercado* foi o título do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1996. O impacto do conhecimento e da educação no desenvolvimento económico é o tema do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1998. Contudo, nos estados providência europeus o sector universitário continua predominantemente em mãos públicas. O Estado tem um monopólio alargado no fornecimento de educação académica superior e no seu financiamento. Em maior ou menor grau, as universidades são detidas e financiadas pelo Estado.

18. Palestra proferida na 6.ª Conferência do Báltico, promovida pela Fundação Friedrich Naumann para a Liberdade em Lauenburg, de 22 a 26 de Outubro de 1998.

Isto é uma tragédia, tendo em conta que por todo o mundo, e na maior parte dos sectores, foram dados grandes passos rumo a uma maior eficiência e a uma melhoria dos serviços através da privatização e da desregulamentação. É o que se passa, por exemplo, na área da energia, dos transportes, dos serviços postais e das telecomunicações. O mercado demonstrou a sua superioridade em todos eles. A profunda desconfiança na eficácia do mercado só existe no sector do ensino superior. Porquê? As razões são sobretudo históricas e relacionadas, em parte, com a longa luta entre a Igreja e o Estado, que só ficou resolvida perto do final do século XIX.

As universidades do Estado estão sobrelotadas. A duração média da educação é demasiado longa. A percentagem de abandonos é elevada. O problema do desemprego entre as pessoas que possuem qualificações elevadas mas são demasiado velhas quando saem da universidade é grave. As universidades tendem a "produzir" académicos que têm poucas hipóteses de encontrar empregos que correspondam às competências que adquiriram.

### **a. Os desafios: o caminho para uma economia baseada no conhecimento no século XXI**

O sistema universitário europeu foi desenvolvido durante a era da industrialização. Porém, a economia do século XXI será uma economia baseada no conhecimento. Isto também se aplica aos países europeus que estão actualmente em transição.

A disponibilidade de recursos naturais e a disponibilidade de capital costumavam ser os factores estratégicos mais importantes para assegurar o sucesso macroeconómico. Porém, a economia do próximo século, orientada para os serviços, irá depender cada vez mais do conhecimento como factor estratégico, tanto a nível macro como a nível microeconómico. A capacidade e o talento das pessoas para criarem mais a partir de menos e novo a partir do velho serão os factores mais importantes para gerar crescimento económico no século XXI.

A velocidade e intensidade das mudanças será maior do que nunca na história humana. No século XXI, a economia baseada no conhecimento irá produzir mais e mais informação a uma velocidade cada vez maior. Aliás, informação passível de obter por via electrónica está já disponível em enormes quantidades e no momento.

No futuro, a quantidade de informação ao dispor dos cidadãos e o acesso à mesma serão quase infinitos. Logo, a questão crucial não será a disponibilidade nem a acessibilidade, será o processamento, ou seja, como seleccionar o que interessa de entre a enorme quantidade de informação que teremos na ponta dos nossos dedos.

A capacidade de processar informação de modo eficiente e eficaz será decisiva, tanto para a economia como um todo como para as carreiras dos indivíduos.

O conhecimento ficará desactualizado mais depressa do que nunca. O prazo de validade de novos conhecimentos será, em média, de cinco a sete anos e, como tal, os ciclos de vida tecnológicos e dos produtos serão mais curtos.

Será exigido um ajustamento radical do sistema educativo, de forma a privilegiar programas iniciais curtos, seguidos de actualizações constantes.

O carácter do trabalho e do ambiente de trabalho mudará. As fronteiras físicas serão cada vez menos importantes. A essência de uma empresa dependerá de quem a integra. Uma empresa trabalhará a partir de centros de serviço partilhados, o que terá efeitos no modo como um indivíduo trabalha e como se relaciona com o ambiente laboral. O trabalho em equipa poderá ser feito em rede. O controlo terá menos importância, sendo substituído pela motivação.

A flexibilidade e a mobilidade determinarão se um indivíduo ou uma empresa terão sucesso numa economia baseada no conhecimento.

## **b. Universidades no século XXI**

Neste contexto, as universidades enfrentam um enorme desafio. Se o encararem de forma adequada, ficarão irreconhecíveis. A alteração mais significativa talvez seja a de passarem a orientar-se para o conceito e para a realidade da aprendizagem ao longo da vida. Esta mudança não será fácil de efectuar, pois significa atirar a tradição borda fora e olhar para o futuro, significa responder a necessidades individuais e a diferentes faixas etárias, e significa acabar com os pré-requisitos, caso da licenciatura como condição prévia a um doutoramento.

Um pré-requisito chave para universidades de sucesso será a capacidade de garantirem uma livre circulação entre diferentes carreiras académicas

e profissionais. Vai desaparecer a distinção entre professores e alunos e entre áreas de negócio, políticas e aprendizagem/investigação.

Se as tecnologias e os ciclos dos produtos têm um tempo de vida inferior a cinco anos, as estruturas educativas institucionalizadas não podem continuar a funcionar com períodos de tempo superiores a isso. Em muitas áreas, as universidades correm o sério risco de produzir licenciados cujo conhecimento estará obsoleto antes do fim do curso.

O futuro está em promover e estimular a competência pessoal como principal objectivo educativo: capacidades analíticas (incluindo a de aceitar e processar as críticas), criatividade, curiosidade, empatia e sentido de responsabilidade. Com o tempo, será cada vez mais difícil definir uma profissão ou uma disciplina académica e, como tal, os conteúdos de uma licenciatura. Os *curricula* serão sujeitos a revisões constantes, devido à rapidez com que o conhecimento padrão se torna obsoleto.

O que é que tais desenvolvimentos requerem da parte das universidades actuais? A principal exigência é a de ultrapassar a inflexibilidade administrativa. É preciso ter uma velocidade, uma independência e um dinamismo que superem as actuais tentativas de promover "autonomia" e introduzir uma "nova gestão pública" e "orçamentos globais". Incentivos financeiros iriam acelerar o processo.

Hoje temos uma situação em que tais objectivos são definidos pelas autoridades políticas e em que, cada vez mais, as universidades vão tendo liberdade para se gerirem e para escolherem os instrumentos com que pretendem alcançar esses objectivos. Contudo, continuamos a não ter  
... concorrência  
... sanções reais e  
... forma de dispensar académicos que não cumpram os objectivos.

Estes são alguns dos principais obstáculos a uma reforma radical, que levaria à determinação da oferta no sector educativo através da procura expressa por via de um sistema de sanções e incentivos financeiros. Um tal sistema conduziria à competição por estudantes e por apoio financeiro, bem como à competição pela procura de inovação, pela atracção de novas ideias e pela promoção de novas formas de ensino. A competição é a chave que abre as portas do futuro.

### c. Um modelo rigoroso...

Um factor crucial para determinar se um novo sistema pode ser estabelecido será a prontidão com que potenciais reformadores acolhem o conceito da separação estrita entre a produção académica, isto é, a oferta de actividades de ensino e de investigação, e o seu financiamento. Um sistema universitário eficiente colocaria a oferta nas mãos de instituições privadas, pois estas são perfeitamente capazes de suprir todos os desejos e necessidades da investigação e da educação académicas de nível superior.

Considerações relativas à imparcialidade e à justiça social decerto tornariam necessários apoios financeiros públicos para determinadas pessoas – mas não para instituições anónimas! Os estudantes sem meios para financiar o seu ensino superior receberiam apoio, mas apenas para obter empréstimos privados no mercado. A imparcialidade exige pontos de partida iguais (igualdade de oportunidades), não pontos de chegada idênticos.

Misturar considerações sobre eficiência com considerações sobre equidade (justiça, imparcialidade) em universidades geridas e financiadas pelo Estado conduz a ineficiência e a perdas de bem-estar, bem como a uma redistribuição inversa, de baixo para cima – um sistema perverso em que "muitos pagam por uns poucos privilegiados".

Como deve, então, ser disponibilizado o acesso? Para pagar as propinas, cada estudante podia, por exemplo, ter direito a uma garantia estatal para um empréstimo contraído junto de um banco privado (sem ter penalizações em caso de antecipação do fim do contrato, por exemplo). Além desse apoio no campo financeiro, o Estado poderia ser responsável pela regulação das universidades privadas, de modo a garantir o acesso de todos os que tivessem as qualificações exigidas, padrões mínimos de qualidade e transparência (através de informação).

As propinas não são injustas. Pelo contrário, são essenciais num sistema de ensino superior socialmente justo e economicamente eficiente. Defende-se frequentemente que as propinas são um desincentivo para quem pretende estudar mas não tem recursos próprios ou pais que as possam suportar. Nesses casos, bastaria usar a fórmula mencionada acima para corrigir eventuais tendências nos mercados financeiros para não se concederem empréstimos a tais estudantes.

Os incentivos financeiros poderiam gerar efeitos positivos de uma outra forma: os incentivos financeiros deviam ser orientados para resultados positivos, ou seja, estarem relacionados com o sucesso.

Estudar, só por si, não é uma garantia de sucesso. Se o acto de estudar produzir efeitos positivos, são esses efeitos que devem determinar a recompensa. Por exemplo, os alunos que concluíam os estudos com sucesso num determinado período de tempo poderão receber um cheque de uma quantia de dinheiro predefinida, determinada pela relevância do objecto de estudo. Obviamente, isto é muitas vezes difícil de aferir e torna-se ainda mais difícil quanto mais elevado o grau académico.

A vontade de pagar pela própria educação superior é o melhor critério para determinar a qualidade de uma universidade. Para atrair estudantes, as universidades têm de provar que são boas e têm de produzir bons resultados. Para o fazer, precisam de competir pelos bons estudantes. Tal competição daria aos estudantes um poder considerável no mercado educativo.

A disponibilidade e os conteúdos dos cursos seriam determinados pelo facto de eles gerarem procura. A ausência de procura significaria fracasso. A vontade de pagar, por parte dos estudantes, seria uma preocupação dos directores e administradores das universidades, que seriam forçados a desenvolver programas de ensino e de investigação convincentes para um mercado livre na educação e na actualização de conhecimentos.

A capacidade de atracção de estudantes pagantes indicaria o grau de sucesso dessas tentativas.

Este modelo resultaria em períodos de estudo mais curtos para a grande maioria dos estudantes<sup>19</sup> – o que, em si, traria um retorno financeiro suplementar. Eles seriam mais jovens e, em regra, teriam maior mobilidade do que os seus antecessores. E teriam uma vida profissional mais longa pela frente. Como tal, passaria a fazer mais sentido actualizar o seu conhecimento mais tarde. A aceleração no tempo que demora até o conhecimento se tornar obsoleto terá de ser contrariada pela actualização permanente. Esta é uma oportunidade financeira para as universidades.

19. Convém recordar que muitas universidades europeias, apesar de aconselharem períodos de estudo mínimos, não possuem licenciaturas, mestrados ou cursos equivalentes com períodos fixos. [N.E.]

A introdução de três períodos por ano, em vez dos actuais dois, faria sentido num contexto de maximização dos recursos disponíveis – pessoal, edifícios, equipamentos – e de geração de rendimento. As universidades seriam usadas ao longo de nove meses por ano, em vez dos actuais seis, aumentando assim a sua capacidade de lidar com um elevado número de estudantes. A utilização contínua das instalações diminuiria o perigo de sobrelotações e geraria poupanças globais.

A informação, o controlo de qualidade e o feedback seriam inerentes a um tal sistema e não teriam de ser aplicados "a partir de cima". Seriam a base de melhorias nos serviços prestados. E serviços melhorados são a única forma de gerar um maior rendimento.

#### **d. ... e um modelo pragmático**

Um modelo radical seria muito difícil de implementar totalmente em muitas das sociedades representadas neste seminário. A alternativa seria um modelo pragmático que incorporasse a noção de "começar a reformar o financiamento do ensino superior".

Aqui podíamos imitar o "modelo de banco de poupanças" alemão, em que os bancos de poupanças públicos competem com os bancos privados.

As universidades e academias públicas deveriam continuar a existir. Todavia, elas deixariam de ser a norma, e as instituições privadas de ensino superior deixariam de ser a excepção.

Elas não substituiriam as instituições privadas, mas complementá-las-iam. Em particular, colmatariam as necessidades para as quais (ainda) não há uma resposta satisfatória no sector privado.

O sector terciário do Estado – e isto é da maior importância – já não poderia gozar de privilégios financeiros às custas de estabelecimentos privados de ensino e de investigação. Como regra, os fundos públicos deixariam de poder alimentar directamente o sector do ensino por via dos canais de oferta, tendo de seguir indirectamente, através da procura de serviços educativos. Se as academias e universidades do Estado quisessem dinheiro público, teriam de competir pelos estudantes e pelos contratos do Estado, no campo da investigação, por exemplo, tal como acontece com as suas homólogas privadas. As que tivessem sucesso a nível de ensino, receberiam

uma determinada quantia por período e por estudante inscrito. Do mesmo modo, as universidades que revelassem capacidade de inovação em termos de investigação poderiam contar com contratos do Estado. As actuais instituições de ensino superior poderiam usar a sua reputação durante algum tempo e beneficiar da sua experiência e das suas ligações e redes internacionais. Isto amenizaria os receios relativos à perda do seu monopólio.

A desconfiança dos políticos quanto à eficácia das forças de mercado e à oferta de educação pelo sector privado, ou a insatisfação com o alcance e a qualidade dessa oferta, podem ser enfrentadas da seguinte forma: o Estado pode abrir concurso para contratos públicos em que os conteúdos e o ensino de determinados assuntos sensíveis ou "exóticos" são prescritos sob a forma de currículo. Se não houver ofertas do sector privado, o contrato segue para uma instituição terciária do Estado, juntamente com o financiamento necessário. O Estado pode, assim, desempenhar um papel directo na preservação de temas de valor ético ou cultural (religião, filosofia, literatura, história) e até favorecer as instituições estatais nesta ligação. Semelhante intervenção teria, contudo, de ser a excepção e ter um limite no tempo. Também poderia ajudar a facilitar a transição do plano para o mercado e acalmar muitos dos medos que a acompanham.

Durante o período dentro do qual um curso teria de ser concluído, os estudantes receberiam cheques-ensino, mais ou menos subsidiados, para pagar os serviços de que necessitassem. Os estudantes sem recursos financeiros teriam direito aos mesmos gratuitamente; os que tivessem melhores condições teriam de contribuir para o pagamento dos seus estudos. Tais cheques poderiam ser usados em qualquer instituição privada ou pública licenciada para serviços educativos. Estas instituições licenciadas, universidades por exemplo, seriam, então, reembolsadas pelo Estado no valor dos cheques-ensino recebidos como pagamento pelos seus serviços.

Durante um período experimental, poderia ser aplicada uma abordagem passo-a-passo pragmática. Por exemplo, os encargos suplementares poderiam ser proibidos no caso das instituições do Estado. Assim, o Estado garantiria que todas as pessoas com cheques-ensino seriam capazes de assegurar realmente os serviços educativos necessários, talvez não na instituição da sua escolha mas numa instituição (universidade) estatal, no mínimo. Este serviço, enquanto último recurso, devia ser pago pelo Estado.



Se alguns estudantes pretendessem estudar durante um período de tempo mais longo do que o previsto ou o necessário, tal ocorreria às suas expensas, cabendo ao Estado apenas assegurar que quem tivesse menos meios podia sempre pedir dinheiro sob a forma de um empréstimo educativo. Este objectivo poderia ser alcançado mediante o fornecimento das garantias estatais necessárias para que os bancos avançassem tais empréstimos – de modo a ultrapassar eventuais inibições bancárias. Caso fosse necessário, os estudantes sem meios suficientes podiam candidatar-se a tais empréstimos no decorrer dos seus estudos, para pagar as suas despesas de manutenção.

Este modelo pragmático permite outras variações. Por exemplo, poderiam ser atribuídos gratuitamente cheques-ensino para o primeiro período ou o primeiro ano de estudo. A prossecução dos estudos sem custos dependeria do sucesso (créditos ou exames com aprovação) no período ou no ano anterior. Outro exemplo: os estudantes que tivessem origens muito pobres ou fossem particularmente bem-sucedidos poderiam receber patrocínios ou bolsas a fundo perdido para pagar as suas despesas de manutenção.

### **e. Como chegar lá?**

Os modelos delineados acima não são boas intenções sem qualquer hipótese de concretização. A dinâmica da globalização e a mobilidade das pessoas e do conhecimento que hoje temos já estão a pressionar nesse sentido, e creio que essa pressão é irresistível. Quem a tentar travar, irá perder; quem a suportar e se adaptar à realidade, irá ganhar.

As actuais academias e universidades estatais convencionais são demasiado caras e lentas. A sua concorrência já chegou, mas ainda tem pouca expressão. Estou a pensar em exemplos como a Universidade Internacional, na Alemanha, a Escola de Direito Internacional da Fundação Zeit, a Universidade de Duke e outras filiais de universidades norte-americanas que estão a "invadir" a velha Europa.

Elas irão acelerar a mudança e ajudar a demonstrar que as universidades privadas não são o fim mas o início de um bem-sucedido sistema de ensino superior no século XXI.

## James Tooley

### Deve o sector privado lucrar com a educação? As sete virtudes de mercados altamente eficientes (1999)<sup>20</sup>

Que argumentos existem a favor da comercialização do sistema de ensino e da sua orientação para o lucro? Tooley destaca os mais importantes: a busca de lucro implica a procura de novos programas possíveis, a aceitação de riscos e, como tal, um alargamento das opções educativas. A qualidade é garantida quando alguém tenta provar o seu valor no mercado contra os seus rivais. A busca de qualidade é também um incentivo para a investigação educativa, o que significa desenvolver melhores currículos e melhores conceitos educativos. As empresas que se estabelecem criam a sua própria marca e, desse modo, contribuem para a orientação dos clientes. Conquistar clientes significa ir ao encontro das necessidades deles. Dar provas no mercado também implica rentabilidade e preços acessíveis, o que, por sua vez, significa eficiência de custos. Não obstante, o programa tem de estar em sintonia com os tempos e os professores têm de ser pagos em consonância.

James Tooley é internacionalmente conhecido como um convicto defensor de uma privatização abrangente do sistema educativo, mesmo nos países em desenvolvimento. Ele é professor de políticas educativas na Universidade de Newcastle e director do Edwin George West Centre, dedicado à investigação internacional em educação. As suas áreas prioritárias são a garantia de qualidade através da orientação para o mercado e a criação de melhores oportunidades de educação para crianças e jovens de famílias de baixos rendimentos. A sua investigação em países em desenvolvimento produziu resultados sensacionais. Ela destaca o falhanço dos sistemas de ensino público em prestar um serviço adequado – especialmente em zonas pobres – e sublinha que a iniciativa privada e as escolas privadas já estão a assegurar oportunidades educativas para os pobres em grande escala.



20. Versão resumida de um artigo com o mesmo título publicado em *Educational Notes*, n.º 31, London: Libertarian Alliance, 1999. É o texto de uma palestra proferida no Fórum dos Negócios da Educação, a 11 de Maio de 1999.

## As sete virtudes

Virtudes da motivação para o lucro? Alguns acham esta linguagem estranha, mas apresento sete virtudes cuja adopção poderia melhorar a disponibilização de oportunidades educativas para todos. Não estou a inventar estas coisas a partir do nada, elas não são um conjunto de boas intenções ou ilusões minhas – as ideias são baseadas em cerca de uma dúzia de casos de estudo de empresas educativas com fins lucrativos por todo o mundo (...).

### Primeira virtude: o desejo de expansão

Um dos espectáculos mais deprimentes da actual configuração do ensino é termos uma escola estatal excelente numa zona carenciada – e há algumas com longas listas de espera –, que possui uma fórmula de sucesso, uma liderança forte e dinâmica, e não ocorrer a ninguém fazer mais do que recusar pais pobres, pais cujos filhos ficam, então, entregues à mediocridade indiferente das escolas vizinhas.

Que outro negócio trataria potenciais clientes desta forma? É claro que seria arriscado assumir escolas fracassadas das redondezas, ou começar do zero noutro lado para suprir a procura, mas é aqui que entra a motivação do lucro, que fornece o incentivo adicional para correr esses riscos, pois os investidores são atraídos pela possibilidade de lucro. Esta mão invisível do interesse próprio leva à replicação da escola excelente, melhorando imensamente as oportunidades de vida de muitos miúdos desfavorecidos.

Até onde podem as empresas crescer? O céu é o limite. Num estudo global, descobri empresas na área da educação que vieram quase do nada e se transformaram em enormes corporações. Nos EUA, algumas pessoas ficam muito entusiasmadas pelo facto de o Projecto Edison ter agora 51 escolas, ou de o Grupo Apollo ter 70.000 estudantes, o que não é nada quando comparado com algumas cadeias educativas que há no mundo.

No Brasil, há várias cadeias de escolas privadas e universidades concorrentes. A maior é a UNIP-Objetivo, sediada em São Paulo. A sua história teve início nos primeiros anos da década de 1960, quando João Carlos Di Genio alugou uma sala com vista a dar aulas de preparação para a entrada na universidade a cerca de 20 alunos. Dada a procura considerável pelos seus métodos de ensino, em 1965 fundou, com três amigos, um curso intensivo

com o nome de Objetivo. Em 1967, o curso utilizava emissões de televisão internas para as aulas – algo revolucionário à época. Três anos mais tarde, acrescentaram uma escola, do primário ao 2.º ciclo, alargada em 1974 para acolher cursos de entrada na universidade.

Continuaram a crescer e, actualmente, têm cerca de 500.000 alunos em centros e 450 franchises por todo o Brasil, com rendimentos anuais que rondam os 400 milhões de dólares. Ensinam alunos do pré-primário, do primário, do 1.º ciclo (11-14 anos), do 2.º ciclo (15-17 anos) e do propedêutico (entrada na universidade, 18 anos). A universidade oferece cursos de gestão, formação de professores, engenharia, medicina dentária e veterinária. E, saliente-se, a empresa também possui um canal de televisão e de rádio, que emitem programas educativos a partir das instalações em São Paulo.

História de crescimento similar tem o Instituto Nacional de Tecnologia da Informação (NIIT), o maior prestador de ensino e formação em informática da Índia, com uma quota de mercado de 37%, um rendimento anual de 73 milhões de dólares e lucros de 13 milhões de dólares. Esta empresa tem mais de 400 centros na Índia e apostou recentemente em mercados externos. Ela também ministra formação e consultoria de software a empresas, e tem produção própria de software educativo multimédia, com 550 funcionários, sendo a maior do mundo nesse sector. Com 18 anos de história, o NIIT já formou 500.000 alunos e tem uma rede com mais de mil empresas.

A empresa começou a funcionar em 1982. Rajendra S. Pawar, agora vice-presidente do Conselho de Administração e director executivo, abriu o primeiro Centro de Educação Informática com dois colegas, numa sala de um edifício de escritórios na baixa de Bombaim. No mesmo ano, abriu um segundo centro em Deli. Tendo alcançado um crescimento significativo, em 1993 a empresa foi cotada nas bolsas de Bombaim e Deli (Nacional). Em Fevereiro de 1996, abriu o primeiro centro educativo fora da Índia, em Kathmandu, no Nepal.

O sucesso do NIIT deve muito ao fracasso das universidades estatais. Alunos e empregadores consideram os cursos de informática do ensino superior indiano insatisfatórios, porque recorrem a tecnologias e métodos desactualizados e não exigem muito dos alunos. Por isso, o NIIT trabalha em conjunto com o sector formal, e oferece um curso de quatro semestres (2 anos) a estudantes já inscritos numa universidade estatal. Dando tempo para a realização de exames em ambos os cursos, ao fim de quatro anos os estudantes podem ser licenciados por uma universidade indiana e GNIIT – Graduados do NIIT.

(...)

## Segunda virtude: a necessidade de controlo de qualidade

Uma cadeia crescente de escolas – a escola de sucesso que pega numa fracassada e a melhora, mantendo-se em busca de oportunidades – traz a segunda virtude. À medida que o crescimento ocorre, o desejo de um controlo de qualidade torna-se absolutamente fulcral. Quando uma marca se forma e se torna conhecida, os clientes – pais e filhos – têm de ter garantias acerca da qualidade do serviço disponibilizado. Este governo, e o anterior, pensam que a única forma de dar essa garantia aos pais é mantendo um aparelho imensamente dispendioso e pesado de currículo nacionalizado, exames nacionalizados, inspecções nacionalizadas, objectivos nacionalizados e rankings nacionalizados. Mas o problema destas medidas de vigilância estatal é que se tornam politizadas. Por exemplo, em vez de se preocuparem com os procedimentos de avaliação a usar, com o que funciona melhor e com o que é mais eficaz para elevar os padrões em termos educativos, elas dão prioridade a procedimentos de avaliação politicamente aprovados; e os procedimentos de inspecção politicamente correctos estão minados de subjectividade e de evasivas. Entretanto, escolas mediocres podem continuar a sê-lo, e podem sempre culpar o governo central ou local, ou o tipo de crianças que a frequentam, sem resolverem a sua própria incompetência. No sector da educação privada com fins lucrativos, tal abordagem não é uma opção. As escolas ou colégios têm como razão de ser o fornecimento de serviços educativos de qualidade. Se não o fizerem, ficam sem clientes. Daí a sua necessidade de soluções de controlo de qualidade feitas à medida e que realmente elevem os padrões.

Eis alguns exemplos de todo o mundo: o NIIT, na Índia, implementou o CCQMS (Crosby's Complete Quality Management System). Cada funcionário é sujeito à mesma formação inicial, na sede ou num centro regional, e toda a administração tem de ter sido docente do instituto. Cada tutor de curso recebe um arquivo que descreve de forma meticulosa todos os cursos a ensinar, as subunidades, o material a abordar e o tempo a dedicar a cada secção – até prescreve o tempo de retroprojectção de um acetato! Para complementar, cada tutor segue um procedimento de controlo de qualidade padronizado, inicialmente monitorizado na filial e, depois, através de visitas de controlo de qualidade da administração regional ou central. (...)

## Terceira virtude: as marcas resolvem o problema da informação

Isto leva-nos até à terceira virtude do ensino com fins lucrativos. De acordo com os especialistas, os consumidores de educação vão ter problemas de 'informação'. Eles não sabem o que é uma educação de elevada qualidade, e isto permitirá que empresários desonestos se aproveitem da sua ignorância. Esta é a principal razão pela qual precisamos que o Estado esteja presente na educação. Mas, se somos ignorantes em tantas áreas das nossas vidas, porque é que só aqui isso é um problema? Eu nada sei sobre portáteis, por exemplo, mas consegui comprar um de alta qualidade sem que ninguém se aproveitasse da minha ignorância. Como? Comprei pela marca. A reputação de uma empresa é imprescindível e, como alguns clientes estão informados mas a empresa desconhece quais, ela não pode arriscar-se a falhar perante cliente algum. Como tal, uma empresa tem de possuir procedimentos de controlo de qualidade que lhe assegurem a excelência.

O mesmo acontece com as empresas educativas com fins lucrativos por todo o mundo. Todas levam extremamente a sério as medidas de controlo de qualidade, de modo a garantir que os seus alunos têm as mais elevadas oportunidades.

Alguns dos meus preconceitos sobre educação foram desafiados ao descobrir a importância da marca e, como tal, da promoção, em algumas empresas do sector do ensino. Por exemplo, quem visite a África do Sul encontra, em qualquer lado, os anúncios de cursos disponibilizados pela Damelin e por outras subsidiárias da Educor – que incluem o liceu, os cursos universitários e cursos vocacionais e profissionais. Quem visite o Brasil, encontrará facilmente outdoors com anúncios da UNIP-Objetivo, da COC ou da Pitágoras – com uma oferta que vai do pré-escolar à universidade. Na Índia, a marca NIIT está por todo o lado – na televisão, na rádio e na imprensa – a anunciar cursos de formação profissional, cursos de informática para universitários e, cada vez mais, cursos de literacia informática em escolas e em casa.

Este tipo de construção da marca parece registar grande sucesso. Na Índia, sondagens recentes da Gallup mostram que, tal como algumas pessoas dizem "fazer uma Xerox" como sinónimo de "fazer uma fotocópia", "fazer um NIIT" tornou-se sinónimo de "fazer um curso de informática". E alguns empregadores já anunciam que procuram alguém "com mestrado de uma universidade indiana ou GNIIT".

## **Quarta virtude: a necessidade de investigação e desenvolvimento**

O sucesso de uma cadeia ou empresa na área do ensino inspira outras a entrar no mercado – e isto traz consigo as virtudes da competição. Estamos a falar de concorrência real num mercado genuíno, não da falsa, ainda que bem-intencionada, concorrência que o governo anterior introduziu na educação, com os seus obstáculos impossíveis de transpor à entrada de novos competidores. A verdadeira competição entre empresas educativas conscientes da importância da qualidade que querem crescer leva-nos à quarta virtude: a necessidade de investigação e desenvolvimento (I&D).

Não é obrigatório que as empresas queiram investir capital em I&D – afinal, esse dinheiro pode simplesmente ficar nos bolsos dos investidores. Para quê tentar melhorar e tornar mais eficaz o que se oferece? Porque, no mundo dos negócios a sério, se não o fizeres, a tua concorrência fá-lo-á. Se a empresa não descobrir o que funciona melhor na pedagogia, a concorrência descobrirá, e os pais e os estudantes podem sentir-se tentados a mudar.

Porém, isto não significa que as empresas educativas possam aderir a modas, como as que são pensadas nas torres de marfim de certos departamentos educativos e que tanto mal fizeram às oportunidades de vida das nossas crianças... Estou a pensar no movimento anti-fonética para 'ensinar' a ler e nas várias modas matemáticas que tornaram as crianças inumeradas. As empresas concorrentes precisam de saber que qualquer inovação introduzida vai aumentar os padrões ou melhorar as oportunidades, caso contrário arriscam-se a perder clientes.  
(...)

## **Quinta virtude: recompensas adequadas para, e utilização de, professores**

O lucro, quinta virtude, pode também assegurar recompensas adequadas aos professores e disseminação alargada da excelência no ensino. Quem não considera bizarros os limites actualmente impostos aos professores mais capacitados? Ignoramos o facto de que os comunicadores dotados que inspiram os jovens são raros. Ao invés, obrigamo-los a usar coletes de força igualitários, pois um professor dotado tem contacto com tantas crianças como um medíocre. Imaginem que o mesmo princípio era aplicado a outras áreas de negócio da comunicação – comunicadores como

Jeremy Paxman<sup>21</sup> estariam confinados a uma pequena audiência de uma rádio local ou escreveriam para o *Malvern College Times*. Temos ao nosso dispor possibilidades tecnológicas para garantir que professores excelentes podem alcançar milhares de estudantes, e o lucro pode contribuir para que tal aconteça. Este tipo de desenvolvimento está a começar a acontecer em companhias educativas de todo o mundo. A cadeia de escolas Delhi Public Schools (DPS), na Índia, tem acordos com a Organização de Investigação Espacial Indiana (ISRO) para alugar tempo de satélite e criar ligações VSAT, dando origem a programas de educação à distância, via satélite e Internet, em toda a Índia e no restante subcontinente.

No Peru, a TECSUP está a inovar nos cursos via satélite, para fidelizar clientes e aumentar a sua quota no mercado de formação empresarial. O mercado-alvo dos cursos via satélite são as empresas mineiras fora de Lima. O programa coloca professores em Lima, numa sala estúdio com vídeos e computadores ligados à Internet, enquanto os estudantes estão noutros locais, também com vídeos e computadores ligados à Internet, pelo que a formação é interactiva.

## Sexta virtude: atrair investimento e rentabilidade

O lucro pode ajudar a fornecer o capital necessário para investir nas nossas escolas, pois os investidores serão atraídos pelos retornos que podem obter. Numa era de contracção fiscal, não é provável que o governo faça este investimento mas, mesmo que o fizesse, não temos garantias de que o mesmo seria efectuado de forma sensata e eficaz.

No sistema actual, encoraja-se pouco a oferta de serviços educativos mais baratos ou eficientes. No entanto, com o incentivo do lucro, as empresas educativas estariam sempre ansiosas por garantir que as inovações tecnológicas eram usadas para manter os custos no mínimo possível e os padrões no máximo possível – caso contrário, os alunos podem mudar para a concorrência. A combinação de custo e eficácia e a possibilidade de investimento podem gerar padrões mais elevados para todos.

Muitas das instituições e empresas analisadas parecem cientes da importância de manter os custos baixos, usando recursos – o espaço, a tecnologia e o tempo dos professores – de forma eficiente. Por exemplo, o NIIT

21. Jeremy Paxman (1950) é um jornalista britânico que trabalha para a BBC desde 1977 e é conhecido pelo seu estilo agressivo, sobretudo quando entrevista figuras políticas. [N.T.]



faz por garantir que todos os seus recursos são usados de forma produtiva das 7 às 22 horas. A procura de eficiência e inovação no ensino é essencial na filosofia NIIT. Devido aos imperativos económicos – falta de professores experientes, custos dos professores e falta de espaço – desde o início que o NIIT teve de ter bem presente a importância de racionalizar o seu espaço e o tempo de contacto com os professores. Assim, recorreu aos departamentos de I&D para desenvolver um modelo educativo que usa três tipos de sala – salas de aula, de apoio e de máquinas –, permitindo que um centro com apenas 30 computadores acomode 1.260 alunos por dia!

Outros, como a Educor, na África do Sul, o Speciss College, no Zimbabué, e as cadeias de educação brasileiras, usam as salas de aula para o ensino secundário durante a manhã e, no tempo restante, ocupam-nas com mais aulas de secundário e/ou de graus superiores. Muitas delas funcionam por turnos. Tudo isto gera poupança, ficando anos-luz à frente do desperdício a que assistimos nas escolas públicas deste país.

### **Sétima virtude: preocupação com o destino dos alunos**

Se fosse director de uma cadeia de escolas privadas e quisesse distinguir-se da concorrência, o que faria? Todas as formas mencionadas acima e, em especial, o investimento em I&D seriam importantes, mas podia considerar uma última abordagem, que tornaria a sua escola extremamente atractiva para pais e estudantes: procurar assegurar que os alunos encontram opções satisfatórias ao sair da escola, pois uma das principais expectativas de pais e filhos é que as escolas ou colégios preparem os alunos para o futuro, seja num emprego ou em estudos superiores. Por isso, são importantes as ligações próximas com empresas da região, que ajudam os estudantes e estas estruturas a desenvolver uma confiança mútua. Há, aliás, agências de recrutamento especializadas neste tipo de colocações.

O que algumas empresas educativas a nível mundial fizeram foi contratar agências de recrutamento, para assegurar a maximização da sinergia entre estas duas áreas de negócio. (...)

### **A virtude das sete virtudes: não é necessária a virtude humana**

Talvez o ponto-chave a enfatizar aqui é que nenhuma das sete virtudes acima depende das boas intenções de alguém. Elas não dependem da fi-

lantropia ou de indivíduos com espírito de missão pública; apenas requerem decisões empresariais calculadas e claras. Mas estas decisões vão gerar padrões mais elevados e melhorar as oportunidades. Trazer o lucro para a educação é uma perspectiva que pode transformar as nossas escolas sem que ninguém tenha de ser um anjo. E baseia-se numa percepção realista da humanidade, e não em aspirações arrebatadoras mas utópicas. Claro que também temos um lado de missão pública. Isto é tão verdadeiro nas empresas educativas com fins lucrativos como noutras áreas das nossas vidas – é a cereja no cimo do bolo. Mas as oportunidades educativas de alta qualidade não dependem disso.

(...)

Algumas empresas educativas globais possuem programas filantrópicos que incluem empréstimos e bolsas para os alunos, subsidiação cruzada, a procura de relações simbióticas com o sector público e programas de responsabilidade social.

(...)

Nas cadeias de escolas brasileiras (Pitágoras, COC, Objetivo, Radial) e na TECSUP (Peru) é normal haver cursos mais baratos nos turnos da tarde e/ou da noite. E todos os que estão no curso da manhã pagam por completo.

Mas as instalações e os professores são declaradamente os mesmos nos três turnos e, como tal, depreende-se que o turno da manhã subsidia, em certa medida, os turnos posteriores.

O programa de cursos rápidos da TECSUP – destinado a empregados e executivos em contexto de trabalho, normalmente financiado pelas empresas – também cobra propinas que geram grandes excedentes. Estes são parcialmente usados para subsidiar o programa 'básico', destinado a jovens que se estão a formar com vista a entrar no mercado de trabalho.

O Grupo Varkey, dos Emirados Árabes Unidos (EAU), fornece educação a 26.000 alunos em idade escolar do subcontinente indiano, cujos pais são, na sua maioria, trabalhadores convidados nos EAU, onde a educação estatal só está disponível para os cidadãos do país. As escolas Varkey cobram propinas mensais que variam entre os 50 dólares e quantias mais de dez vezes superiores a esta. Praticamente todos os trabalhadores convidados conseguem pagar a educação dos seus filhos, sendo os mais pobres subsidiados pelos mais ricos.

Na Índia, a DPS tem o programa Escolas de Aldeia – as escolas públicas em áreas desfavorecidas de Mewat foram compradas e melhoradas graças a recursos excedentários de escolas base maiores. Um esquema similar está a começar a ser aplicado no Punjab.

## Karl-Heinz Hense

### Conceitos e políticas de educação no liberalismo (2005)<sup>22</sup>

Terá a Alemanha uma política educativa liberal e, se sim, tem havido continuidade no conceito?

Hense tenta delinear as características-chave desta política e da política do liberalismo organizado. A característica essencial da política educativa liberal é o seu foco na liberdade individual e nos ideais do Iluminismo, que são interdependentes. Essencialmente, esta abordagem “emancipatória” implica uma política educativa activa, na qual o Estado também desempenhe um papel central. Os resultados abaixo da norma do sistema de ensino alemão à escala internacional tornaram bastante evidente que são mais urgentes do que nunca iniciativas e reformas liberais das políticas e dos regulamentos. Só estas iniciativas e reformas podem desfazer os vestígios danosos de autoritarismo estatal na educação alemã.

Karl-Heinz Hense é director da Academia Theodor Heuss, criada pela Fundação Friedrich Naumann para a Liberdade. Como antigo chefe de redacção do periódico *Liberal* e como membro do conselho editorial da revista *Mut*, ele trouxe – e continua a trazer – as questões liberais para o domínio público.



“O verdadeiro fim do homem – não o que lhe indicam as suas inclinações variáveis, mas o que lhe é prescrito pela razão eterna e imutável – é o desenvolvimento mais elevado e mais bem proporcionado das suas forças como um todo. Para este tipo de desenvolvimento, a liberdade é a condição primeira e indispensável.”

Estas são as duas primeiras frases do segundo capítulo do famoso ensaio *Os Limites da Acção do Estado*, de Wilhelm von Humboldt, datado de 1792. As ideias do Iluminismo e do Humanismo, nomeadamente a preocupação com o Homem e com as suas acções na Terra, são combinadas por Humboldt no seu conceito de um indivíduo livre, guiado pela razão, que arca com a responsabilidade não apenas por si e pela sua vida como pelo bem-estar da comunidade. O Estado desempenha o papel de facilitador.

22. Extraído de *Mut – Forum für Kultur, Politik und Geschichte*, n.º 458, Outubro de 2005

Existe para garantir protecção e, em alguns casos, definir parâmetros que proporcionem e assegurem a liberdade individual, sem a restringir. A liberdade do indivíduo é, assim, o ponto central e pivotal; sem esta liberdade, não pode existir humanidade adequada à natureza essencial do ser humano. E o desenvolvimento do carácter, através da aquisição de conhecimento e através do comportamento ético, é a tarefa central, é o “verdadeiro fim do homem”, rumo ao qual, guiado pela sua razão, ele deve caminhar.

Desde o início do século XIX, os esforços políticos dos liberais alemães têm sido guiados por esta imagem do ser humano. O seu objectivo era diminuir o domínio do clero e da religião nas questões educativas, um domínio que se manteve na segunda metade do século XIX, e substituí-lo por uma educação secular proporcionada pelo Estado e por instituições seculares. Humboldt defendia que o Estado não deve, em caso algum, recorrer à Igreja e aos seus objectivos religiosos em matéria de educação. Ao invés, cada indivíduo deve ser livre de decidir qual o papel que a religião deve ter na sua vida.

Como tal, Humboldt concebeu um sistema de ensino não apenas em teoria mas, durante o breve período em que foi funcionário público da Prússia, também na prática, do ensino básico à universidade (que, recorde-se, leva o seu nome em Berlim). O sistema baseava-se no desenvolvimento de um indivíduo secular livre das exigências da religião e também, em grande medida, das do Estado. Segundo Heinrich Weinstock, que é versado nos escritos de Humboldt, “a preocupação com a salvação – que, para ele, obviamente, não se deveria esperar obter após a morte mas antes alcançar neste mundo, atingindo o carácter ideal através da educação – era adoptada conscientemente por Humboldt (...) como padrão para a vida”.

O facto de Humboldt acreditar que o desenvolvimento do carácter humanista começava, em primeiro lugar, pela linguagem, parece surpreendentemente moderno. Ele encarava a linguagem como o epitome da capacidade humana de dar forma e expressão ao mundo e às suas ideias dominantes. Apesar de avesso à religião, Humboldt não via o mundo como um lugar que tinha de obter sentido através da acção humana, como acontece no pensamento moderno, na filosofia da vida, por exemplo. Humboldt acreditava que a ordem mundial baseada na ideologia grega tinha sentido: só era necessário encontrar as palavras para expressar esta ideologia.

Hoje, quando olhamos para os resultados do primeiro estudo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, da OCDE), vemos que o domínio

da linguagem é, de facto, alicerce de e pré-requisito para qualquer educação posterior. Segundo Horst Wolfgang Boger, da Fundação Friedrich Naumann, "um estudante que lê de forma reticente, que não compreende o que lê e que, além disso, lê pouco, deve preparar-se para ter maus resultados na matemática e nas ciências". Duzentos anos antes, Humboldt parecia estar intuitivamente ciente desta descoberta cientificamente fundamentada.

Obviamente, não devemos descurar o facto de que, no tempo de Humboldt, a educação enquanto formação do carácter ainda era um privilégio das classes altas. Para as classes médias e baixas, qualquer educação acima da elementar normalmente só se alcançava através do mecenato. Seja como for, se as pessoas comuns quisessem aspirar a algo mais através da educação, tinham forçosamente de se adaptar às condições dominantes.

Não obstante, o início do século XIX foi turbulento e a educação escolar para todas as classes sociais adquiriu um maior significado. Embora o feudalismo alemão ainda demorasse mais de um século a ruir, na viragem do século XIX, alguns académicos defendiam convictamente que a mente fosse livre da repressão da nobreza e do clero. Nenhum texto da época descreve isto de forma tão eloquente como o famoso discurso de 1793 do filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte: *Reivindicação da Liberdade de Pensar, para os Príncipes da Europa que a Oprimiram até Hoje*. Começa assim: "Terminaram os tempos bárbaros, ó gente, aqueles em que alguns tinham a audácia de vos anunciar, em nome de Deus, que éreis um rebanho colocado por Ele na Terra para obedecer a meia dúzia de filhos divinos, para ser seus trabalhadores e criadas, para satisfazer os seus confortos, apenas para ser chacinados; que Deus lhes outorgou esse direito inalienável de ser vosso dono e que, graças a esse direito divino e enquanto Seus representantes, eles vos podiam punir pelos vossos pecados. Vós sabeis, ou podeis aprender, caso ainda não o saibais, que não sois propriedade de Deus, mas que Ele colocou o Seu selo divino fundo nos vossos corações para declarar que sois livres e pertenceis a vós mesmos e a mais ninguém".

Com a industrialização do século XIX e a consequente dissolução da ordem das classes, os conceitos de educação universal desenvolvidos por Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e outros educadores ganharam peso. No que concerne ao desenvolvimento académico, os liberais continuaram a defender a necessidade de o indivíduo se libertar da autoridade clerical – tal foi até estipulado na Constituição de 1849 do Reich e na Lei da Inspeção Escolar Prussiana de 1872. Nos anos seguintes, o sistema de ensino

tornou-se cada vez menos uniforme, emergiram escolas secundárias e de gramática, foi criado o ensino vocacional e as raparigas foram educadas. Todavia, a escola liberal permaneceu uma escola estatal, uma "instituição do Estado" como lhe chamava a Lei Geral da Prússia de 1794.

Não obstante algumas tentativas marginais de promover um "movimento liberal longe da escola pública" (baseado no educador Hans-Jürgen Töwss), a política liberal do século XIX decidiu a favor da escola pública como padrão – uma visão que continuaria até depois da Segunda Guerra Mundial. Até 1918, esperava-se que as escolas estatais estabilizassem a monarquia e fornecessem súbditos o mais obedientes possível. A ideia de Humboldt, de um sistema educativo livre das influências do clero e do Estado, não se conseguiu impor. Os primeiros sinais de oposição sustentada que desafiarão repetidamente a ordem dinástica surgiram sobretudo nas universidades (Fichte foi o primeiro reitor eleito da Universidade de Berlim, em 1811–1812). Parte das classes educadas e abastadas também expressou crescentemente a sua dissensão e oposição a partir das fileiras dos partidos democráticos e liberais. Ludwig Quidde, vencedor do Prémio Nobel, é o exemplo de um liberal que passou a vida a desafiar a adulação submissa do *establishment* educativo alemão e da maioria da burguesia germânica. Foi condenado pelas autoridades a três meses de prisão.

Após 1918, quando os príncipes foram obrigados a abdicar, as características essenciais de uma lei escolar iluminista foram finalmente consagradas na Constituição de Weimar; por um lado, a lei garantia que seria dada maior consideração à soberania da escola pública mas, por outro, permitia que os pais criassem escolas religiosas – um direito que se revelou controverso devido ao seu âmbito. Entre 1933 e 1945, a lei escolar foi baseada exclusivamente na ideologia nazi, mas as políticas do pós-guerra recuperaram este direito.

Deve ser enfatizado que o desenvolvimento do conceito geral de educação, bem como o desenvolvimento da expressão educação liberal, abraçou uma convicção que terá começado a ter efeitos durante a República de Weimar: a de que o desenvolvimento do carácter deve englobar a educação cívica.

O político alemão Friedrich Naumann, que pretendia "transformar os súbditos da indústria em cidadãos da indústria", fundou a Universidade Alemã de Ciência Política (DHP) pouco antes de morrer, em 1919. Antonio Misiroli, do Centro de Política Europeia, estudou a fundo a DHP e descreve assim uma das suas causas: "(...) a grande necessidade de uma educação

cívica (...), após a agitação de 1918, na linha da República de Weimar; por outras palavras, uma educação democrática juridicamente vinculativa do originalmente 'apolítico' povo alemão (...)"

O conceito sustenta-se na ideia de emancipação tomada de empréstimo ao Iluminismo de Humboldt e Fichte: ao invés de ser controlado e tratado com indulgência por outros e desistir do seu destino, o cidadão deve, através da educação, obter os meios com que vai moldar a sua própria vida; também na política deve assumir responsabilidades, de acordo com as regras de uma democracia, pelas circunstâncias da coexistência humana.

O triunfo das ciências e a crença comum de que a educação era sinónimo de ciência desempenhou um papel crucial no adiamento do sucesso da ideia de emancipação política nos conceitos educativos do início do século XX. O ensino superior tinha sido equiparado a educação científica adquirida nas universidades, sobretudo desde a segunda metade do século XIX. As humanidades eram vistas com particular suspeição e as críticas académicas ao sistema feudal consideradas indesejáveis.

Para se manter a par do desenvolvimento científico e técnico, a educação foi-se distanciando das suas tradicionais conotações humanistas, o que originou uma polémica que continua por resolver – se é que pode ser resolvida. Em *A Catástrofe Educativa Alemã* (1964), Georg Picht lamenta o facto de as instituições de ensino do seu país não irem ao encontro dos desafios futuros da prática profissional e da mudança social, enquanto Ralf Dahrendorf, no importante livro *A Educação é um Direito Civil*, defende que a função emancipatória da educação deve ser prioritária. No panorama universitário moderno, esta ambivalência reflecte-se na diferenciação entre as universidades de ciências e as outras. Em muitas áreas, a unidade da investigação e do ensino, tal como difundida por Humboldt, já não existe.

Já em 1959, o filósofo alemão Theodor Litt discutiu, em *O Ideal Educativo do Período Clássico Alemão e o Mundo Moderno do Trabalho*, as questões em torno de um conceito de educação contemporâneo. Ele entende o mundo do trabalho na linha de Hegel, nomeadamente como uma antítese, na qual o ideal clássico de educação deve ser abolido num duplo sentido: a substância, a "humanidade", deve ser preservada, enquanto tudo o que já não é contemporâneo, que é "contraditório", deve ser eliminado. Em contraste, o *Apelo por uma Política de Educação Activa*, de Dahrendorf, publicado em 1965 e que depois se veio a chamar *A Educação é um Direito*



*Civil*, parece seguir a abordagem tradicional de libertar o indivíduo de "laços indesejados"; embora a abordagem vise estratégias pragmáticas para ir ao encontro de uma nova realidade, ela não perde de vista o dever de a educação garantir que as pessoas possam ser responsáveis por si mesmas.

Sim, Dahrendorf não acredita que o homem possa viver sem quaisquer laços, sem "ligações" como ele lhes chama no livro *Oportunidades de Vida*, de 1979. Contudo, temos de poder decidir se nos queremos comprometer com esses laços, e não nos devemos expor a estruturas prejudiciais cegas. O direito civil à educação irá garantir que um indivíduo não estará sob coacção a este nível.

Em 1965, quando Dahrendorf escreveu o seu *Apelo por uma Política de Educação Activa*, ele estava envolvido com o Partido Liberal Democrata (FDP) na Alemanha, que adoptou a abordagem dele no seu programa. Em 1972, o partido desenvolveu o seu primeiro conceito abrangente de educação: as Orientações de Estugarda para uma Política de Educação Liberal. Assente no direito civil à educação, estas definiram um programa para uma educação aberta; o programa foi sistematicamente estruturado desde o nível básico até à investigação e planeamento educativos e orientado com base no conceito de uma escola abrangente integrada e de uma instituição pós-secundário integrada. A aspiração foi formulada da seguinte forma: "Todo o sistema educativo, do pré-escolar às instituições de ensino superior, deve (...) ser aberto e diferenciado através da integração, para assegurar que a aprendizagem óptima está ao alcance de todos". Os três principais objectivos educativos eram: auto-determinação, comportamento democrático e desenvolvimento educativo.

A orientação do programa liberal era obviamente inspirada pelas tendências das décadas de 1960 e 1970, quando havia confiança no planeamento supra-regional e o entusiasmo de um novo começo era suportado pela ciência, como se nota nos escritos do professor Friedrich Edding (*Rumo ao Planeamento da Educação*, 1970) ou dos pedagogos Paul Heiman, Günter Otto e Wolfgang Schulz (*Análise e Planeamento de Aulas*, 1965). Pode dizer-se que, nos programas da década de 1970, o compromisso liberal fundamental para com a liberdade pessoal tinha de ser harmonizado com os conceitos de planeamento para o desenvolvimento do carácter, sob a influência do espírito dos tempos. No conceito nacional uniforme de uma escola e de uma universidade abertas, esperava-se que cada indivíduo encontrasse o seu caminho de desenvolvimento consoante a sua aptidão e as suas inclinações.

Agora, sabemos que o caminho tomado pelo planeamento educativo falhou. Contudo, seria errado proclamar Dahrendorf como a testemunha principal do planeamento educativo liberal ou torná-lo no bode expiatório dos esforços fracassados. No último capítulo do seu *Apelo*, ele escreve: "Uma sociedade moderna e livre caracteriza-se pela sua insistência nas regras do jogo mas, para tudo o resto, confia no mercado, na livre conjugação de forças. Em contraste, a actual falta de liberdade caracteriza-se pela tentativa de substituir o mercado por um plano, ou seja, substituir a confiança na incerteza por uma pretensa certeza. A pretensão da certeza é, invariavelmente, uma pretensão de poder absoluto – e também uma oportunidade para o erro absoluto. Onde quer que exista, uma sociedade livre irá assentar na lógica do mercado e não nos princípios do planeamento. (...) Só as regras que suportam o funcionamento do mercado precisam de ser salvaguardadas de acordo com um plano. O direito à educação é, contudo, o pré-requisito para uma interacção livre das forças na política democrática de uma sociedade moderna".

Estas ideias também foram seguidas pelo FDP em 1988, quando apresentou um novo programa de política educativa. Em grande medida, o programa está desprovido de ideologia e apela a medidas extremamente concretas, que continuam a fazer sentido hoje. Por exemplo, a necessidade de: reduzir a responsabilidade federal de definir o enquadramento global; aumentar as escolas que funcionam durante todo o dia; fortalecer a autonomia das, e a competição entre, escolas, bem como promover as escolas privadas. Além disso, as universidades deviam ter maior autonomia, a duração dos estudos devia ser reduzida e o trabalho ser mais eficiente. Devia haver uma separação clara entre ensino e investigação, continuando a investigação empenhada em "dedicar-se a temas centrais da sociedade, ao desenvolvimento técnico e económico e suas consequências". O Estado permanece responsável pelo financiamento da educação e o "direito à educação" mantém-se. As oportunidades educativas continuam a ser entendidas como "oportunidades de liberdade e oportunidades de vida".

Como tal, o caminho dos programas educativos liberais no terceiro milénio já foi definido: o envolvimento do Estado está cada vez mais confinado ao financiamento enquanto as "tarefas da sociedade" tomam a dianteira, como afirma o Programa do Cidadão de 2002.

É espantoso que a ideia de Humboldt do direito à educação como desenvolvimento do carácter mal seja acentuada no programa liberal. A necessidade de transmitir valores sociais como a disposição para assumir

responsabilidades, a consciência dos direitos individuais, a vontade de participar, o compromisso para com a liberdade e a defesa dos direitos das minorias já não é explicitamente enfatizada. A prova de que isto é vital surge num olhar rápido pelos problemas da nossa sociedade – problemas que alimentam comportamentos extremistas e criminosos, que espalham a insegurança. Em última análise, é a nossa liberdade que está em risco.

Não há dúvida de que a eficiência e a qualidade da educação escolar e universitária na Alemanha estão a precisar de melhorias. Todos os anos, há uma taxa de abandono escolar que ronda os 10%, e a Curadoria da Indústria Alemã queixa-se de que cerca de 25% dos que saem das escolas não possuem níveis de educação adequados. Em muitas escolas, os professores mal conseguem manter a disciplina e garantir que os estudantes tenham vontade de aprender. Segundo a Associação Alemã de Educação e Escolarização, 5 a 10% dos alunos alemães faltam regularmente. E torna-se evidente que as escolas e universidades têm de sofrer grandes reformas quando Joachim Starbatty, professor de economia em Tübingen, escreve: "Quando revejo exames, tenho a impressão de que um terço dos alunos é incapaz de escrever uma frase completa".

Em tudo isto, não devemos, porém, esquecer que é essencial transmitir valores, caso queiramos garantir uma sociedade livre e um Estado liberal. Perante os desafios colocados pelos partidos de extrema-direita e pelas ideologias fundamentalistas que não respeitam os nossos princípios constitucionais, cada vez é mais frequente o apelo à transmissão de valores democráticos. Mas que valores devem acompanhar uma educação prática adequada?

O filósofo da ética e kantiano Otfried Höffe recorre aos termos clássicos e formula os valores de uma ordem liberal da seguinte forma: "As escolas e as universidades, juntamente com as suas administrações, estão, obviamente, empenhadas em todas as cinco dimensões: nos valores económicos, nomeadamente a vontade e a capacidade de cada um obter o seu sustento pelos seus meios; nos valores gerais de todas as democracias liberais, nomeadamente o primado da lei, os direitos humanos, a justiça e a tolerância; nos valores (não apenas) eudaimonistas<sup>23</sup>, como a ponderação, a auto-confiança e a capacidade de fazer e receber críticas (afinal, mesmo uma boa democracia é incapaz de tomar decisões astutas se tiver cidadãos tolos); nos valores específicos da democracia de cada um; e, por fim, nos direitos dos cidadãos do mundo".

23. O eudaimonismo é uma doutrina segundo a qual a felicidade é o objectivo da vida humana. [N.T.]

Este é um cânone exigente, bem alicerçado, capaz de definir o fundamento de uma política de educação liberal, cuja formulação e implementação tarda há muito.

