
FÁTIMA M. ANTUNES

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Políticas Educativas e Discursos sobre Educação nos Anos 80 e 90:

O debate acerca do ensino profissional na escola pública*

157

Através da análise do debate acerca do ensino profissional na escola pública, explora-se a questão de saber que definições de educação disputaram a possibilidade de influenciar a elaboração e formulação das políticas educativas ao longo dos anos 80/90.

São identificados três discursos principais sobre educação — «a diversificação da educação»; «a escola democrática»; «a democratização da

educação» — que propõem medidas de política educativa para Portugal com base em distintas concepções acerca da educação. Defende-se que estas concepções se apresentam polarizadas em torno de temáticas que constituíram eixos estruturadores daquele debate: (i) projectos de desenvolvimento para o país; (ii) a relação educação e trabalho/emprego; (iii) a igualdade de oportunidades em educação.

O

presente trabalho inscreve-se numa problemática mais vasta, a da exploração dos fundamentos e dos processos sociais que podem explicar a formulação, implementação e efeitos das medidas de política educativa.

O conjunto de questões específicas que, de forma mais precisa, enquadram a reflexão e pesquisa aqui desenvolvidas dizem respeito ao que pode ser designado como a construção da hegemonia acerca da educação escolar (entre outros, Dale, 1988a: 29; Education Group, 1981: 32; Avis, 1993: 241)¹

* Este texto procura sintetizar algumas das linhas principais do trabalho produzido no âmbito da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, por mim apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Ao Professor Doutor Stephen Stoer de novo manifesto o meu reconhecimento pela exigência, interesse e disponibilidade com que orientou esse trabalho.

Ao Almerindo J. Afonso agradeço as questões e sugestões apresentadas em relação a versões anteriores deste artigo

¹ No campo da sociologia da educação e das políticas educativas, o conceito de hegemonia tem sido utilizado e desenvolvido sobretudo em estudos e análises produzidos no Centre for Contemporary Cultural Studies da Universi-

O conceito de hegemonia remete para processos políticos de imposições, concessões e compromissos (que incidem igualmente sobre a organização da economia), bem como para um trabalho de natureza ideológica, especificamente exercido através dos sistemas simbólicos, enquanto «instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e conhecimento» (Bourdieu, 1989 : 11) e, nomeadamente, da linguagem, isto é, do(s) discurso(s).

A questão que a seguir se explora, definida no contexto desta problemática teórica, é orientada no sentido de responder a um conjunto de preocupações de âmbito mais restrito. Trata-se de identificar que definições de educação disputam ou disputaram a possibilidade de influenciar a formulação das políticas educativas num período da nossa história recente.

Focalizar-se-á o nível ideológico e dos discursos, encarados simultaneamente como sistematização e expressão de interesses de grupos e como formulações argumentativas tendentes a propor e impor definições «do contexto sócio-económico», «dos problemas enfrentados pela educação» e de soluções (Avis, 1993: 247) e a disseminar visões e perspectivas visando a constituição de uma «ortodoxia» (Bourdieu, 1972: 168 ss.; 1989: 13 ss.) em relação às questões em debate.

O debate acerca do ensino profissional na escola pública, reconstituído a partir de documentos de divulgação e circulação alargada e irrestrita, expressando, portanto, as posições publicamente assumidas pelos intervenientes, constitui o estudo de caso no contexto do qual é possível identificar, circunscrever, explorar e discutir questões relevantes em torno do objecto de pesquisa.

A busca de conceitos estruturantes e ideias-força que podem traduzir alinhamentos e clivagens, convergências e oposições entre enunciados, permite explorar o campo da educação escolar como constituído e atravessado por discursos e projectos heterogéneos e controversos, antagónicos e contestados.

A condensação de tal pluralidade e conflitualidade em torno de conceitos organizadores que são «conceitos-pro-

dade de Birmingham (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1977; Education Group, 1981; Avis, 1993). Ball (1990) e, em particular, Dale (1988, 1989) apresentam também importantes análises das políticas educativas recentes em Inglaterra, em que o conceito de hegemonia é discutido, articulado e desenvolvido no contexto de outras referências teóricas como as teorias do Estado e as teorias da regulação.

jecto» de «diversificação da educação», «democratização da educação» ou «escola democrática» constitui uma proposta de leitura e análise sociológicas cuja relevância e valor heurístico se procura defender e reforçar através da identificação dos «parâmetros fundamentais» e «quadros de referência» ideológicos que constituem as distintas «abordagens coerentes», isto é, as concepções, no sentido atribuído por Englund (1989: 37), que caracteristicamente definem os referidos discursos acerca da educação.

No contexto do estudo de caso em foco, aqueles discursos polarizam-se em torno de alguns temas e relações (a educação face ao desenvolvimento, ao mundo do trabalho, à igualdade de oportunidades), que constituem também os vectores a partir dos quais a análise desenvolvida procura reconstituir, nos seus próprios termos, a textura, densidade e orientações do debate educativo em Portugal nos anos 80/90

A diversificação da educação pode ser vista como o projecto que, apontando para a necessidade de mudanças profundas num «país fora de moda» (Damião, 1983: 5), estabelece o sentido dessas mudanças através da orientação para a modernização enquanto processo cujo eixo dinâmico reside na organização económica e no sistema produtivo face ao qual são reclamadas e devem ter lugar alterações concomitantes ao nível social, político, institucional e cultural.

Tais desenvolvimentos são postulados e promovidos tomando como referência os países centrais industrializados cujos parâmetros, índices e processos são tomados como modelos.

A educação é vista como mecanismo privilegiado para favorecer e concretizar os imperativos da modernização, isto é, a adaptação à mudança e a qualificação de recursos humanos em ordem à salvaguarda do interesse nacional.

Se, para corresponder ao imperativo de adaptação à mudança, são propostas a expansão do sistema educativo e a elevação do nível educativo da população, a concretização da qualificação dos recursos humanos aponta antes para a diversificação da escolarização pós-básica, no referente a cursos, currículos e instituições.

Impõe-se, assim, uma acção vigorosa no domínio do desenvolvimento dos recursos humanos, encarados estes não só com o

**1. Diversificar
a educação:
qualificar,
adequar,
modernizar.**

objectivo económico de adequar a estrutura da oferta de mão-de-obra às necessidades dos sectores e áreas profissionais, mas também com o objectivo de elevar o nível cultural da população. (Carneiro, 1988: 25)

Portugal, que apresenta ainda um handicap em relação aos países mais desenvolvidos, sem se confundir com os menos desenvolvidos, tem que acelerar a implantação de uma rede diversificada de cursos técnico-profissionais [...] favorecendo a mobilidade profissional e a adaptação às mutações que a inserção do nosso país no espaço europeu implica... (Seabra, 1991: 189)

O papel da educação é definido como crucial, quer enquanto mecanismo infra-estrutural e instrumental para o processo de modernização, capaz de contribuir para regular quantitativa e qualitativamente a oferta de mão-de-obra, quer porque, simultaneamente, parece promover e assegurar, agora em contexto escolar, a mobilização e transição dos jovens para o emprego, num momento de forte intensificação do desemprego estrutural.

A relação sistema educativo/estrutura ocupacional exprime-se (ou é justificada) através do que pode ser designado como o argumento realista que valoriza a adequação de identidades, aspirações e percursos às oportunidades realmente oferecidas pelo sistema educativo, económico e social, e também através do «argumento vocacional» (Gaskell, 1992: 105) que enfatiza as preocupações de preparação para a vida activa e qualificação para o emprego.

... num momento em que o emprego incerto e o desemprego são, no termo da escolaridade de base, mais seguros do que esta ou aquela profissão, cada vez sobressai mais o papel da orientação escolar, vocacional e profissional. É preciso que os jovens construam um projecto para a sua vida, que saibam participar na vida social de uma maneira criativa e enfrentar o «deserto» do mercado de emprego.

[...] A actual complexidade do processo de transição entre a escola e a vida activa alerta, assim, para uma formação que ofereça um conjunto variado de possibilidades de formação para responder às necessidades e interesses de todos os jovens... (Azevedo, 1986 :3)

Neste sentido, a preparação para a vida activa parece consistir na mobilização e motivação dos jovens para o emprego (ou para as novas condições do emprego), favorecendo a construção de identidades sociais ligadas a posi-

ções específicas na divisão social do trabalho. A socialização ao nível expressivo (atitudes, referências culturais e predisposições) e a inculcação de uma ética de trabalho assume uma importância tanto mais fundamental quanto mais longínquas e inacessíveis se tornam as modalidades tradicionais de transição para (e integração no) mercado de emprego.

De igual forma, traduzindo o princípio da igualdade de oportunidades educativas em termos, por um lado, da generalização do acesso à educação e, por outro, da diversificação das oportunidades (e modalidades) de formação, como via para garantir o sucesso educativo (isto é, promovendo a escolha dos indivíduos, sem questionar as condições em que estes são levados a escolher), o projecto de *diversificação da educação* parece apostar no reforço do contributo da escola para a diferenciação funcional e estatutária dos indivíduos (congruente com a organização da vida social), traduzindo tal resultado pela necessidade de proporcionar diferentes modalidades de realização pessoal aos jovens e de qualificar os recursos humanos para a modernização do país.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória de seis para nove anos, é possível que, a breve prazo, aumente a heterogeneidade dos jovens que concluem a formação básica, o que se traduzirá, provavelmente, por um aumento da percentagem dos que, entre esses, desejam ingressar imediatamente num percurso curto de formação pós-obrigatória. [...]

Não poderá o sistema de ensino, por outro lado, ter um papel importante na preparação para o exercício profissional qualificado dos jovens (de todos os jovens), após a escolaridade obrigatória, dada a tão grande carência de quadros intermédios na estrutura de mão-de-obra nacional? Não será a diversidade de oportunidades de formação (dado que em todas as «vias» se assegura a possibilidade de prosseguimento de estudos) uma condição de maior realização pessoal e social dos jovens, após a formação básica? (Azevedo, 1991: 79)

Argumenta-se com a necessidade de, contrariando o que é visto como a orientação de um Estado tradicionalmente centralista, rigidamente burocrático e regulamentador, tornar o sistema educativo mais permeável a:

(i) supostas solicitações do sistema produtivo;

(ii) uma lógica de promoção da escolha individual e de introdução de um mercado concorrencial em educação ou, pelo menos

(iii) a ênfase na ideia de que esta deve ser mais influenciada por (ou mais sensível e responsável face a) interesses privados e/ou de grupos sociais particulares.²

Encontramos, assim, uma concepção de educação como oferta de oportunidades diferenciadas a indivíduos diferentes e construídas como resposta à diversidade de interesses, valores, competências, vocações, projectos.

A ênfase na heterogeneidade social e cultural da população escolar (conceptual e ideologicamente tratada como social, política e eticamente neutra e inócua) resulta na diluição da preocupação com as desigualdades sociais (apresentadas como efeito perverso e indesejado da organização da vida social) que desde sempre constituiu a referência estruturante do princípio de igualdade de oportunidades educativas.

Tais concepções têm sido analisadas, por alguns sociólogos da educação, como a defesa de um conceito de igualdade de oportunidades que toma o futuro como dado. Isto é, ao proporcionar currículos diferenciados segundo lugares ocupacionais prováveis, toma-se como dado o que devia ser problemático — que um determinado jovem irá após o ensino secundário para um lugar ocupacional particular (Coleman, 1990: 22).

Assim, refere o mesmo sociólogo, enquanto o currículo comum «deixa o futuro da criança completamente aberto, este conceito de currículos diferenciados usa o futuro esperado para 'encaixar' (*match*) a criança e o currículo» (*ibid.*).

Por outro lado, do ponto de vista de Tomas Englund, a «ênfase na igualdade de oportunidades, com o objectivo de orientar os dons individuais de todos os grupos sociais para bom uso» está associada com «uma imagem de sociedade com uma forte ênfase no mercado [...] [em que] as outras instituições [...] são modeladas para as exigências do mercado» (Englund, 1989: 46 ss.).

² Tais propostas têm sido analisadas como modalidades de "liberalização do fornecimento da educação", que apontam para a "despolíticação" da educação" pela "introdução do mercado" assumindo, entre outras formas, "a devolução à 'comunidade' (deliberadamente construída como um grupo 'politicamente neutro') de uma série de responsabilidades no fornecimento da educação". Tal actuação é caracterizada por Roger Dale como uma forma de o Estado, por um lado, impor a ideia de que o mercado é uma forma eficaz de produzir serviços sociais, relativizando e diminuindo a sua responsabilidade directa e exclusiva pelo seu fornecimento, distanciando-se face aos conflitos e reivindicações protagonizados pelos utentes, sem deixar de exercer o controlo político último e sem perder o bônus de legitimação que daí possa retirar, rentabilizando, assim, de modo mais eficaz, (a escassez de) os recursos financeiros disponibilizados para esses serviços (Dale, 1994: 113 ss.).

Outros sociólogos têm chamado a atenção para a subvalorização da questão da estruturação (social) das escolhas levada a cabo por aqueles que «estão comprometidos com diferenciação sem igualdade» (Green, 1988: 2). Assim, a retórica dos interesses do aluno e das necessidades da economia, acoplada «com o conceito liberal de 'escolha'» (*ibid.* : 12), seria mobilizada para fundamentar propostas em que «a chamada 'liberdade de escolha' tende a funcionar em benefício daqueles mais bem colocados para retirar vantagens da desigual distribuição das oportunidades culturais, económicas e institucionais disponíveis» (*ibid.* : 20).

Por sua vez, Roger Dale argumenta que deve ser colocada a questão de saber entre que coisas são os jovens encorajados a escolher, pois «as escolhas são limitadas por requisitos vocacionais (senão ocupacionais)» (1988b: 56), ao mesmo tempo que, segundo Avis (1983: 27 ss.), reconhecendo «a resistência dos estudantes à educação tradicional» (*apud* Dale, *ibid.* : 57), as propostas de diversificação da educação apresentam um «progressivismo superficial» que resulta antes num forte «instrumentalismo» dirigido àqueles que «mais sofrem das limitações económicas e educacionais» (Dale, *ibid.*).

A *diversificação da educação* surge, assim, como um projecto que visa favorecer a promoção de profundas mudanças na formação social portuguesa, para cuja consecução é suposto o contributo da educação escolar como parte de um vasto programa de regulação social destinado a garantir: (i) a formação dos cidadãos como indivíduos responsáveis, motivados, competitivos, racionais e cooperantes face às novas condições e padrões de vida social; (ii) o controlo e regulação social das identidades (e expectativas) dos jovens como futuros trabalhadores (e desempregados); (iii) o ajustamento estrutural da oferta de mão-de-obra às condições do mercado de emprego; (iv) a redefinição do papel do Estado e da Educação como direito social e como política pública.

Por sua vez, o discurso que promove a *democratização da educação* aparece associado a um projecto de desenvolvimento democrático e independente, de cariz modernizador, embora sob uma forma que poderia ser definida como mitigada e (politicamente) voluntarista.

Isto é, assume-se que o desenvolvimento independente terá de ser garantido através da modernização da economia

2. Democratizar a educação: igualizar oportunidades e qualificar recursos humanos

(segundo o modelo dos países industrializados), em ordem ao crescimento económico, mas que tal deverá estar associado a processos políticos e sociais autónomos de natureza endógena que assegurem o desenvolvimento democrático.

Concebe-se que a concretização de tais projectos pode decorrer de forma harmoniosa, sem considerar a possibilidade de eventuais antagonismos quanto às prioridades e condicionalismos decorrentes da sua realização, como se apenas a vontade política (minimizando a força e a complexidade dos processos sociais) fosse determinante para fazer convergir, sem problemas, por um lado, o crescimento económico segundo padrões e requisitos semelhantes aos dos países industrializados e, por outro lado, os processos de democratização política e social que só podem ser concretizados tomando como referência a especificidade da formação social portuguesa.

A educação escolar é, no contexto deste projecto, concebida como:

- (i) espaço de reestruturação das relações sociais;
- (ii) mecanismo de distribuição igualitária de oportunidades e bens culturais e de valorização da força de trabalho;
- (iii) mecanismo de qualificação de recursos humanos.

Proporcionar uma educação de base a toda a população é visto como essencial para a formação de novas gerações capazes de sustentar e desenvolver o regime democrático, criando as condições para uma alteração das estruturas sociais no sentido da redução de desigualdades e de uma maior justiça e progresso sociais.

A *democratização da educação* justifica-se e revela-se assim como a reivindicação da concretização de um direito conquistado, mas também como a forma de alicerçar e consolidar formas de organização das relações sociais que materializem um processo de desenvolvimento cujas componentes políticas, culturais e económicas se manifestam interdependentes.

É neste contexto de alteração de estruturas, relações e destinos sociais, possibilitada por (ou acompanhada de) um processo de socialização e (re)construção cultural e educativa congruente com tais mutações que a escola é vinculada ao papel de contribuir para a transformação social.

Não se exige que inicie ou desencadeie tais processos, mas que, realizando o que formalmente lhe é atribuído (o

direito à educação, a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares), permita a sua consolidação e aprofundamento.

[...] a escola portuguesa, enquanto instituição [...] deve estar ao serviço do progresso e transformação social [...] com uma orientação voltada para a superação das desigualdades sociais e para a democratização plena da sociedade portuguesa, com vontade e determinação política, é possível resolver os problemas da Educação e reencontrar a esperança num sistema educativo que sirva os jovens e o País». (SPGL, 1985, *apud* Fenprof, 1986b: XIV)

165

O discurso acerca da *democratização da educação* constituiu-se em torno de um outro vector que, ao longo da década de 80, vai assumindo uma intensidade progressivamente mais forte até se tornar o elemento (quase) dominante: a «valorização dos recursos humanos».

A educação é, obrigatoriamente, um investimento a longo prazo. O investimento na reconversão e modernização das economias pressupõe um investimento correspondente nos recursos humanos. Ambos devem satisfazer os objectivos de longo prazo do desenvolvimento social. (SPGL, *ibid.*: XIII)

Esta invasão crescente do discurso por temáticas de ressonância económica é de tal forma visível que, no início da década de 90, é difícil encontrar qualquer declaração que, de forma directa, não evoque, justifique e legitime a democratização da educação também, ou sobretudo, pelo seu contributo indispensável ao desenvolvimento através do que é designado como a valorização dos recursos humanos essenciais à economia.

A valorização dos recursos humanos através da educação escolar é entendida, por estes actores, como uma condição base para que a modernização do aparelho produtivo e o desenvolvimento independente tenham lugar.

Assumindo como dado a ocorrência de uma necessária (e desejável) correlação funcional e directa entre a incorporação de métodos, instrumentos e processos tecnologicamente mais avançados, ao nível do sistema produtivo, e uma concomitante alteração, de idêntico sentido, no que toca às competências exigidas aos trabalhadores, prevê-se que tais mudanças devam ser acompanhadas pelo fornecimento de novas qualificações ao nível do sistema de ensino que respeitem, ainda que de forma considerada abrangente, a divisão social

e técnica do trabalho («uma base científica ampla, [...] a formação cívica do trabalhador e visar ramos largos da produção» [Fenprof, 1986b: XII]).

O «investimento nos recursos humanos» é ainda reivindicado como estratégia de «valorização da força de trabalho» (CGTP-IN, 1986: 30; 1989: 40).

Trata-se agora de assumir a qualificação e o ensino profissional como forma de fortalecer a posição e os interesses dos trabalhadores (numa perspectiva de «desenvolvimento democrático»), ameaçados, no imediato ou num futuro próximo, por processos de exclusão do emprego, através do alargamento das suas oportunidades de reforço do «capital profissional e cultural» (Stoleroff, 1991: 382), adquirindo qualificações elevadas e reconhecidas como instrumento de afirmação e defesa face às mudanças e incertezas do mercado de emprego.

Estancar o abandono prematuro dos estudos por milhares de crianças e jovens é a primeira medida de combate ao trabalho infantil e à mutilação das perspectivas de um real desenvolvimento económico e social. [...]

Urge criar em Portugal um sistema de ensino profissionalizante/formação profissional de duração mínima de um a dois anos que abranja todos os jovens com mais de 14 anos que vão ingressar no mercado de trabalho apenas com a escolaridade obrigatória ou sem a ter concluído. (CGTP-IN, 1989: 56 ss.)

É assim que a valorização dos recursos humanos é assumida pelos protagonistas do discurso acerca da *democratização da educação* como um contributo estratégico e essencial da educação escolar para o processo de desenvolvimento.

Por um lado, trata-se de possibilitar o processo de modernização do sistema produtivo com vista ao «desenvolvimento independente», fornecendo os técnicos e trabalhadores qualificados capazes de incorporar, compreender e dominar o progresso científico e tecnológico, garantindo a auto-suficiência e/ou a competitividade e uma posição favorável à economia nacional no contexto das relações e mercados internacionais.

Por outro lado, e agora também como forma de favorecer o «desenvolvimento democrático», o «investimento nos recursos humanos», através do ensino (e formação) profissional, justifica-se como forma de «valorização da força de trabalho» através do reforço do «capital profissional e cultural» como forma de alargar as oportunidades dos indivíduos, sobretudo os mais vulneráveis e desfavorecidos, perante

ameaças, cada vez mais ferozes e generalizadas, de exclusão, prolongada ou definitiva, do mercado de emprego.

Desta forma, o dilema quanto às prioridades que são defendidas para a educação escolar, privilegiando fins sociais e culturais ou fins económicos, reaparece sucessivamente através da dicotomia escolaridade básica/pós-básica.

Se, para a primeira, é defendido o princípio de igualdade de oportunidades articulado segundo uma perspectiva igualitária, já para a segunda prevalece uma versão meritocrática do mesmo, prevendo a canalização e distribuição de contingentes de estudantes para tipos de cursos congruentes com a divisão social e técnica do trabalho. Enquanto, para os níveis básicos de escolarização, a educação é definida como um direito universal, este aparece condicionado, nos níveis subsequentes, à articulação entre as capacidades de cada um e as necessidades do país (CGTP-IN, 1986: 130 ss.; Fen-prof, 1986a: XIII).

A *democratização da educação* parece, assim, constituir parte integrante de um projecto de desenvolvimento societal que aspira a contemplar, por um lado, a modernização económica e, por outro, a democratização social e política do país, contribuindo para a criação de condições que favoreçam a transformação das relações e estruturas sociais, enquanto simultaneamente se propõe a sua orientação no sentido de proporcionar formas de regulação social capazes de garantir quer o fortalecimento da posição dos trabalhadores (individuais) no mercado de emprego, quer a divisão social e técnica do trabalho inerente às formas prevaletentes de organização do sistema produtivo.

O discurso que propõe «*a escola democrática*» acentua a especificidade social, política e histórica do país que configura também a sua particular posição no sistema de relações mundiais. Defende-se um projecto de desenvolvimento que:

(i) leve a sério as realidades portuguesas, vistas como estruturadas em torno de desigualdades sociais e assimetrias de recursos e caracterizadas por heterogeneidades de índole diversa (aos níveis económico, cultural e social);

(ii) contemple a interrelação e articulação dinâmica, conflitual e problemática entre os objectivos económicos, a estrutura social e o poder político;

3. A escola democrática : currículo comum e pluralismo cultural

(iii) fortaleça a sociedade democrática construindo uma base sólida sobre a qual possa alicerçar-se o crescimento económico.

[...] [as] assimetrias regionais do espaço económico e social nacional [...] afinal mais têm contribuído para a degradação das condições de vida e para a emergência de novos e dramáticos factores de pobreza e exclusão social [...].

Tudo indica, na verdade que, salvo para alguns sindicalistas e uns tantos militantes das ciências sociais, a extensão da cidadania ao espaço da produção há-de continuar a ser em Portugal uma questão tabu. (Pinto, 1993: 64 ss.).

A formulação da política educativa na década de 80 não pode restringir-se a uma preocupação «funcional» com a preparação para o trabalho assim relegando para segundo plano o desenvolvimento de capacidades individuais e a formação de cidadãos para uma sociedade democrática, sem pôr em causa a própria especificidade do país — isto é, os costumes e as culturas que resultam da história e da biografia e as relações entre ambas [...]. (Stoer, 1991: 13)

Num momento em que aparecem como preponderantes as preocupações em torno da modernização e do crescimento económico, reforçadas pela perspectiva de integração de Portugal na CEE e, posteriormente, no mercado único europeu, corre-se o risco de que «as realidades portuguesas», reformuladas agora em termos de «resposta ao desafio europeu», possam ser sacrificadas e manipuladas em função de interesses (económicos e políticos) que ignoram essas mesmas realidades.

Desta forma, os protagonistas do discurso acerca da *escola democrática* contestam a orientação política e ideológica prevalecte, considerando que se trata de um «paradigma normativo de desenvolvimento» (Correia *et al.*, 1993: 32 ss.) que toma como modelos inquestionáveis os países centrais «desenvolvidos» e «modernos», quer quanto aos objectivos, quer quanto aos processos de desenvolvimento (Dale, 1981: 15).

[...] a noção de modernização [...] está intimamente ligada a tentativas de caracterizar a actual situação social como uma situação desajustada (atrasada) relativamente a uma outra cuja estrutura não é necessário problematizar. [...] incorpora, pois, referências a deficiências estruturais de um sistema social [...] visíveis quando esse sistema é comparado com países do centro que [...] são considerados como modelos inquestionáveis a atingir. (Correia *et al.*, 1993: 32)

Uma segunda crítica apontada à concepção dominante acerca do desenvolvimento para Portugal tem a ver com a consideração de que se trata de um «paradigma tecnológico de mudança social» (Correia *et al.*, 1993: 33) evidenciado na própria noção de modernização que, repousando essencialmente numa racionalidade económica, acaba por dominar as formas e conteúdos da avaliação de (e intervenção em) qualquer campo da vida social.

Segundo os promotores da concepção aqui designada por *escola democrática*, um dos traços marcantes da realidade educativa portuguesa nos anos 80 é a ocorrência, em simultâneo, dos processos e fenómenos de crise e consolidação da escola de massas (Stoer e Araújo, 1992). Dadas as condições particulares de Portugal enquanto país da semiperiferia europeia, associadas à sua história específica, ao longo do século vinte, o sistema educativo teria sofrido um desenvolvimento irregular de tal forma que, no momento em que, com alguma consistência, se definem os contornos, a alguns níveis ainda incipientes, de uma escola de massas, se assiste igualmente a fenómenos que prenunciam ou evidenciam já elementos claros de crise.

Por outro lado, como resultado da deslocação dos debates educativos e da política educativa, ao longo dos anos 80, para preocupações que enfatizam a contribuição da educação para o desenvolvimento económico e o imperativo de adequar a formação escolar terminal dos jovens a «necessidades», por parte das empresas e do sistema produtivo, de determinados tipos e níveis de profissionais, assiste-se à agudização de dois tipos de clivagem a todos os títulos perversos do ponto de vista da construção de um desenvolvimento que aprofunde e consolide uma sociedade democrática:

(i) a clivagem entre conhecimentos teóricos, académicos, abstractos, ainda dominantes na «cultura escolar», e conhecimentos ligados ao fazer, à actividade prática e à experiência das coisas, secundarizados, quando não excluídos, pelos currículos;

(ii) a clivagem entre as competências, saberes e capacidades desenvolvidos na escola e a sua actualização ao nível do sistema produtivo, no desempenho do trabalho (Grácio, 1986; Pinto, 1991, 1993, 1994; Correia *et al.*, 1993).

Segundo estes actores, um projecto de desenvolvimento que leve a sério as «realidades portuguesas», e não exclua

as dimensões de emancipação a favor de uma exclusiva lógica economicista, exige:

(i) a transformação do sistema produtivo, especialmente no que toca às relações sociais e técnicas de trabalho, eliminando aqueles bloqueamentos nelas inscritos;

(ii) a mudança da escola, no sentido de a tornar mais abrangente e responsável no que toca às desigualdades sociais e culturais e à formação dos cidadãos.

É minha convicção que, para o processo de extensão da escolarização nas sociedades contemporâneas poder ser, como sempre defenderam os seus mais generosos arautos, factor de progresso e de emancipação das classes subalternizadas, é indispensável impor mudanças profundas no próprio trabalho — não apenas no sentido de uma generalização de formas avançadas de participação, como no da implicação dos produtores directos em modalidades de efectiva democratização das organizações económicas.

Mas, penso ainda que o nó de contradições [...] não se resolverá sem que, paralelamente, também mude o coração da escola [...]. (Pinto, 1991: 28)

É neste contexto que ganha sentido a proposta de consolidação de um currículo comum, capaz de incluir e generalizar, sem hierarquizar, a aquisição das competências, disposições e conhecimentos essenciais à produção e reprodução da vida social, incorporando concepção e execução, as dimensões mental e manual das actividades humanas, as aprendizagens ligadas ao corpo, ao sentimento e ao intelecto numa mesma concepção de educação para todos.

Relativamente à argumentação que propõe a promoção de mudanças na educação como «resposta às necessidades das empresas», sugere-se que estas são demasiado restritas do ponto de vista educativo, criticando-se «o processo de trabalho em termos de necessidades humanas (já que) muitos dos que saem da escola nunca realizarão o seu potencial no trabalho...» (Finn e Frith, 1981: 81).

Defende-se, em alternativa, a educação tecnológica, integrada na educação geral e para todos (currículo comum), contrapondo à noção de diversificação de cursos o argumento de que manter um ensino geral, académico, abstracto e elitista ao lado de vias com forte componente tecnológica e/ou técnica/profissional significa a condenação destas últimas como opções socialmente desvalorizadas e desvalori-

zantes, o que, longe de constituir um desafio ao currículo liceal, confirma-o como «via nobre» dos percursos escolares, impedindo de facto a disseminação de elevadas competências por todos e reforçando o carácter discriminatório do sistema de ensino (Silva, 1991: 14 ss.).

Para os protagonistas do discurso que assume como referência a *escola democrática*, a igualdade de oportunidades em educação decorre da concretização universal de três condições básicas: (i) igualdade de acesso à, e sucesso na, educação escolar; (ii) igualdade de participação no sistema de ensino; e (iii) igualdade de efeitos educacionais nas oportunidades de vida.

A igualdade de oportunidades educativas escolares será ainda reforçada pela existência de um ensino unificado suficientemente prolongado, aliás um dos meios de atenuar a função conservadora da divisão social do trabalho, quando, no ensino, a dualidade de vias paralelas, os sistemas binários, de desigual prestígio, são fonte de discriminações sociais. Por outro lado, serão tomadas medidas de discriminação positiva em favor de elementos oriundos das camadas sociais que têm padecido, longamente, de tão grandes discriminações negativas que bem pode dizer-se que a «crise do ensino» o é principalmente para quem não pôde frequentá-lo ou teve de o abandonar muito cedo. No contexto que estamos explorando, especial atenção será prestada aos conteúdos do ensino e às formas da sua comunicação, de maneira a que a escola não ignore, antes atenda e valorize, a cultura e os interesses populares, minorando assim os efeitos selectivos, socialmente determinados, que têm caracterizado o sistema». (Grácio, 1981: 682)

Isto é, numa sociedade estratificada, só poderá falar-se em igualdade de oportunidades educativas se o sistema de ensino for capaz de proporcionar a todos os estudantes uma formação de igual valor enquanto preparação para o futuro, quer do ponto de vista educativo e cultural, quer do ponto de vista social.

Tal projecto exige, para ser assegurado, a total prioridade à escolaridade básica, bem como a reestruturação dos currículos de modo a integrar as principais culturas de pertença ou referência de todos os grupos sociais, orientando a educação para o desenvolvimento e autonomia da subjectividade (em lugar da normalização e alienação dos sujeitos).

A proposta de currículo comum adquire, neste contexto, um sentido acrescido, sendo assumida como desafio ao currículo académico hegemónico e recusando a subordinação

dos currículos alternativos, que sempre ocorre quando estes são definidos como percursos paralelos às vias orientadas para o prolongamento de estudos.

Um currículo comum assim concebido implica que as desigualdades sociais são colocadas no centro das preocupações em educação, como desafio a ser enfrentado do ponto de vista educativo, enquanto as heterogeneidades culturais são incorporadas como eixo dos processos de aprendizagem e como recurso privilegiado através do qual é possível forçar as fronteiras do «arbitrio cultural» prevalecente no currículo escolar dominante.

O projecto da *escola democrática* propõe, assim, uma reorientação das políticas educativas que assuma como eixos determinantes:

(i) a prioridade à transformação da escola a partir da base;

(ii) construindo esta como um espaço de pluralismo cultural, através de um currículo comum, em que o confronto de subjectividades, culturas e saberes possa traduzir-se pela construção de conhecimentos, capacidades e competências que

(iii) possibilitem a todos os grupos sociais, e aos indivíduos, o uso dos recursos políticos de que necessitam para influenciar as opções e decisões que continuamente definem as suas oportunidades em todos os contextos em que decorrem as suas vidas.

4. Conclusão

Remetendo para o título deste trabalho, sugere-se que, ao longo dos anos 80/90, no contexto do debate sobre o ensino profissional na escola pública, se confrontaram discursos e concepções acerca da educação escolar que configuraram distintas propostas de política educativa, no contexto de projectos, ideologias e interesses sociais também diferentes.

As relações que parecem evidenciar-se entre

(i) os discursos e concepções sobre educação,

(ii) os projectos de desenvolvimento preconizados para a sociedade portuguesa e

(iii) as políticas educativas propostas permitem sinalizar alguns dos elementos mais relevantes da matriz discursiva que configurou o debate em curso ao longo dos anos 80/90 no campo das políticas para a educação escolar.

O discurso acerca da *diversificação da educação* propõe, no contexto de um projecto de desenvolvimento comprometido com a modernização da sociedade portuguesa, uma política educativa que pode ser referida como produtivista (em que a educação é vista como infra-estrutural e instrumental face à produção) e reguladora/meritocrática (a reformulação do projecto da escola meritocrática (a favor) de élites como mobilização para o emprego).

O discurso que valoriza a *democratização da educação* configura-se como vinculado a um projecto de desenvolvimento que se pretende democrático e independente, procurando articular a modernização económica com a democratização social e política. Nesse contexto se propõe uma política educativa algo dilemática, que pode ser identificada como produtivista e transformadora/meritocrática (a concretização das promessas do projecto da escola meritocrática).

Por último, o discurso da *escola democrática*, procurando articular um projecto de desenvolvimento que, levando em conta os objectivos económicos, o poder político e a estrutura social, aprofunde e consolide a sociedade democrática como alicerce para o crescimento económico, propõe uma política educativa que pode ser definida como transformadora e utópico-culturalista (o projecto da escola participada e igualitária). ■

Referências Bibliográficas

- Avis, James 1993 «A New Orthodoxy, Old Problems: post-16 reforms», *British Journal of Sociology of Education*, 14 (3), 245-260.
- Azevedo, Joaquim 1986 «A transição escola-vida activa», *Correio Pedagógico*, 2, 1-3.
- Azevedo, Joaquim 1991 *Educação Tecnológica, anos 90*. Porto: Edições Asa.
- Ball, Stephen J. 1990 *Politics and Policy Making in Education — Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre 1972 *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 175
- Bourdieu, Pierre 1989 *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- Carneiro, Roberto 1988 *Portugal, os próximos 20 anos (vol. V), Educação e Emprego em Portugal — uma leitura de modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Centre for Contemporary Cultural Studies 1977 *On Ideology: Working Papers in Cultural Studies*, 10. Birmingham: University of Birmingham.
- CGTP-IN 1986 *Programa da CGTP-IN, Programa de Acção e Plataforma Reivindicativa*. Lisboa: Edições 1 de Outubro.
- CGTP-IN 1989 *Plataforma para a Acção Sindical (1989-1992)*. Lisboa: DIF/CGTP-IN.
- Coleman, James S. 1990 *Equality and Achievement*. Boulder: Westview Press.
- Correia, José Alberto; Stoloroff, Alan D.; Stoer, Stephen R. 1993 «A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal», *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Dale, Roger 1981 «Education and «development», in *Education and National Development* (unit 5). The Open University Educational Studies: a Third Level Course. Milton Keynes: The Open University Press.
- Dale, Roger 1988a «A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições», *Educação e Realidade*, 13 (1), 17-37.
- Dale, Roger 1988b «Implications for Progressivism of Recent Changes in the Control and Direction of Education Policy», in A. G. Green / S. G. Ball (orgs.), *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. London: Routledge, 39-62.
- Dale, Roger 1989 *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Dale, Roger 1994 «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação». *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- Damião, José M. Lemos 1983 «Proposta de resolução sobre reforma do ensino e carreiras docentes», *Notícias da Federação*, Fevereiro, 5-7.
- Education Group 1981 *Unpopular Education — Schooling and Social Democracy in England since 1944*. London: Hutchinson.
- Englund, Tomas 1989 «Educational Conceptions and Citizenship Education», in S. G. Ball / S. Larsson (orgs.), *The struggle for Democratic*

- Education. Equality and Participation in Sweden*. London: The Falmer Press, 32-66.
- Fenprof 1986a «As Propostas da Fenprof para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o Desenvolvimento da Educação (documento-base para o 2º Congresso Nacional dos Professores), *Jornal da Fenprof*, 22, II-XV.
- Fenprof 1986b «As propostas da Fenprof para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o desenvolvimento da Educação» (resolução aprovado pelo 2º Congresso Nacional dos Professores). *Jornal da Fenprof* (número especial, Maio 86), I-XXVI.
- Finn, Dan; Frith, Simon 1981 «Education and the Labour market», in *The State and the Politics of Education* (Part 2). Milton Keynes: The Open University Press.
- Gaskell, Jane 1992 *Gender Matters from School to Work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Grácio, Rui 1981 «Perspectivas futuras», in *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, Rui 1986 «A educação, dez anos depois — que transformações, que rupturas, que continuidades?», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18/19/20, 153-182.
- Green, Anthony G. 1988 «Introduction and Overview: Choice, Progress and Inequality», in A. G. Green / S. G. Ball, (orgs.), *Progress and Inequality in Comprehensive Education*. London: Routledge, 1-22.
- Pinto, José Madureira 1991 «Escolarização, relação com o trabalho e práticas sociais», in S. R. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, 15-32.
- Pinto, José Madureira 1993 «Educação, trabalho e desenvolvimento: uma reflexão sobre o caso português», *O professor*, 35 (3ª série), 63-69.
- Pinto, José Madureira 1994 *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Seabra, José Augusto 1991 «Novos rumos para o ensino técnico e profissional no mundo à luz da convenção aprovada pela última conferência geral da Unesco», in *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: ME/GETAP, 182-195.
- Silva, Augusto Santos 1991 «Prefácio», in J. Azevedo (1991).
- Stoer, Stephen R. 1991 *Educação, Ciências Sociais e Realidades Portuguesas — uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, Stephen R.; Araújo, Helena C. 1992 *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.
- Stoleroff, Alan D. 1991 «Educação, formação profissional, escola e empresa» in *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto, ME/GETAP, 378-388.

Abreviaturas utilizadas

CGTP-IN, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses — Intersindical Nacional
 FENPROF, Federação Nacional dos Professores