

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

**Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas
Ciências da Educação**

**EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO
POLÍTICA DOS PROFESSORES.**

*Contributo para uma análise crítica da política
educativa portuguesa dos anos oitenta*

António Neves Duarte Teodoro

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a
obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, área de Educação e Desenvolvimento.

Sob a orientação de

Professor Doutor **Stephen R. Stoer**

Ref. 6661

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

MONTE DA CAPARICA

1992

A meus pais, António e Ludovina, que
tudo sacrificaram.

À Elsa, Rita e Joana, pelo apoio e
incentivo determinante.

Resumo

A década de oitenta é marcada, nos planos político e económico, pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Todos os sectores da vida nacional foram confrontados com a necessidade de darem uma resposta a esse *desafio*, tornado um verdadeiro *motor exógeno* do desenvolvimento do país. Assumindo que o discurso político pode ser transformado em instrumento de dissimulação, pelo que se utilizam cuidados metodológicos particulares, procura-se determinar em que medida o *desafio* nacional da integração europeia atribuiu, no discurso político dominante, um novo *mandato* à educação.

Partindo da análise de uma multiplicidade de documentos, constata-se a emergência do discurso político sobre a prioridade educativa, embora com um propósito dominante distinto do prevalecente na década de setenta: já não se aponta a democratização da educação como a finalidade primeira das políticas educativas mas antes a adequação do sistema educativo às necessidades da modernização da economia portuguesa, em função da sua integração na CEE e da construção do mercado único. Ou seja, a prioridade vai para a reforma do sistema de ensino, de forma a que este contribua decididamente para a elevação da qualificação dos recursos humanos.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 na base de um amplo compromisso social e político, marcou toda a década de oitenta. Primeiro, pelo debate que gerou até estarem reunidas as condições que permitiram a sua elaboração e aprovação. Depois, encerrando o período da *normalização*, abriu uma nova fase na política educativa nacional centrada no propósito de realizar uma reforma global do sistema educativo. Procedendo a uma análise dos principais documentos sobre a *reforma educativa*, procura-se determinar os seus propósitos principais, que se inserem no processo contraditório de construção e de legitimação do Estado e pretendem estabelecer uma continuidade com a grande reforma dos anos setenta de Veiga Simão.

A *reforma educativa*, em Portugal como em outros países, tem significado a tentativa de consolidar tutelas diversas sobre os professores. Com o objectivo de conhecer melhor os professores, enquanto grupo profissional em busca de uma identidade, aborda-se a questão do *poder* dos professores nas sociedades modernas, através de um levantamento da sua participação nas principais instâncias democráticas do poder político (Câmaras Municipais, Assembleia da República e Governo). Constata-se que os professores têm vindo, progressivamente, a assumir um maior protagonismo na vida política, o que pode prenunciar mudanças no seu tradicional posicionamento de *agentes* de ensino, ou de *funcionários* de um poder em que não intervinham.

Conclui-se pela abordagem dos paradoxos com que se debate, neste início da década de noventa, a reforma educativa, e apontam-se direcções de trabalho centrais para uma perspectiva alternativa que assuma a escola enquanto *esfera pública democrática*, entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, e permita ao professor assumir a sua plena condição de *intelectual*, nas condições específicas do sistema escolar português, marcado por uma simultaneidade entre a *crise* e a *consolidação* da escola de massas.

Abstract

Both politically and economically, Portugal's entry into the European Community during the decade of the 1980s had tremendous impact. All areas of national life were confronted with the need to respond to this challenge which became a veritable motor of exogenous development of the country. Taking as a starting point the notion that political discourse can be transformed into a instrument of disguise, (which obliges the use of cautious methodological procedures), one attempts to determine to what extent the national *challenge* of European integration meant, with respect to the dominant political discourse, a new *mandate* for education.

Through the analysis of a multiplicity of documents, the emergence, in political discourse, of education as a priority becomes apparent. However, its main intent shows itself as distinct from that prevailing during the decade of the 1970s: no longer is the democratization of education the first aim of education policy, but, rather, the adequacy of the education system to the modernization needs of the Portuguese economy, in function of its integration into the European Community and the building of the single market. In other words, the priority has become the reform of the education system so that it may clearly contribute to increasing the qualification of human resources.

The General Law of the Education System, passed in 1986 on the basis of a wide platform of social and political compromise, was a high point in the 1980s. This resulted, firstly, from the debate which it generated on the way to creating the conditions necessary for its elaboration and approval. Secondly, by ending the period known as "normalization", it opened a new phase in national education policy now centered on the aim to carry out a global reform on the education system. On the basis of an analysis of the main documents of the educational reform process, one attempts to determine its main objectives - making up part of the contradictory process of state formation and legitimation - and also to establish continuity with the vast *Veiga Simão Reform* of the 1970s.

In Portugal, as well as in other countries, educational reform has meant an attempt to consolidate different wards on teachers. In order to gain a better knowledge of teachers, as a professional group in search of an identity, the question of teachers' *power* in modern societies is raised through data collection with regard to their participation in the main bodies of democratic government (Municipal City Halls, Parliament and the Government itself). Evidence shows that teachers have come progressively to take on a more active role with regard to political affairs. This fact may imply a change in their traditional position as simply *teachers*, or *employees*, unaccustomed to political intervention.

One concludes with a reflection upon the paradoxes confronting educational reform at the beginning of the 1990s. Directions are also indicated for work on an alternative perspective. This perspective characterizes the school as part of the *public democratic sphere*, understood (and preserved) as a site of justice and of common interest, and which allows the teacher to fully assume his/her condition as an *intellectual*. The teacher assumes this condition, in Portugal, within the specific circumstances of the Portuguese school, characterized, in the 1990s, by the simultaneous *crisis* and *consolidation* of mass schooling.

Résumé

Les années 80 ont été marquées, aux plans politique et économique, par l'adhésion du Portugal à la Communauté Européenne. Tous les secteurs de la vie nationale ont été confrontés avec la nécessité de répondre à ce *défi*, véritable *moteur exogène du développement* du pays. Le discours politique peut être transformé en instrument de dissimulation, ce qui requiert des soins méthodologiques particulières, nous cherchons donc à déterminer dans quelle mesure le *défi* de l'intégration européenne a conféré, dans le discours politique, une nouvelle *mission* à l'Education.

Analysant divers documents, nous constatons l'émergence dans le discours politique du thème de la priorité à l'éducation. Le thème dominant est différent de celui qui prévalait dans les années 70: la démocratisation du système éducatif n'apparaît plus comme l'objectif premier. Elle cède la place à l'adaptation du système éducatif aux besoins de modernisation de l'économie portugaise, en fonction de sa intégration dans la CEE et de la construction du marché unique. Ce qui signifie priorité à la réforme du système éducatif pour qu'il contribue efficacement à l'élévation de la qualification des ressources humaines.

La Loi de Bases du Système Educatif, adoptée en 1986, s'appuie sur un vaste compromis social et politique. Elle a marqué tous les années 80, en particulier par le débat qu'elle a suscité avant que ne soient réunies les conditions permettant son élaboration et son adoption. Ainsi, clôturant la période de *normalisation*, elle a ouvert une phase nouvelle dans la politique éducative nationale axée sur la perspective d'une réforme globale. Procédant à l'analyse des principaux documents consacrés à la *réforme éducative*, nous cherchons à déterminer ses principales orientations, qui s'insèrent dans le processus de construction et de légitimation de l'État et qui visent à établir une continuité avec la grande réforme de Veiga Simão des années 70.

La *réforme éducative* au Portugal a, comme dans d'autres pays, signifié la tentative de renforcer diverses tutelles sur les enseignants. Avec l'objectif de mieux connaître les enseignants, en tant que groupe professionnel en quête d'identité, nous abordons la question du *pouvoir* des enseignants dans les sociétés modernes, au travers de leur participation aux principales instances démocratiques du pouvoir politique (Mairies, Assemblée de la République et Gouvernement). Nous constatons que les enseignants deviennent progressivement des protagonistes de la vie politique, ce qui peut être le signe de changements dans leur position traditionnelle d'*agents* d'éducation ou de *fonctionnaires* au service d'un pouvoir où il n'interviendraient pas.

Nous terminons en abordant les contradictions dans lesquelles s'ouvre le débat sur la réforme éducative au début des années 90 et nous indiquons des directions fondamentales de travail pour une perspective alternative qui affirme l'école comme *espace public démocratique*, espace de justice et de défense de l'intérêt général, qui permette à l'enseignant prendre sa pleine condition d'*intellectuel*, dans le contexte spécifique du système éducatif portugais, marqué à la fois par la *crise* et la *consolidation* de l'école de masse.

Índice

Introdução

1.	Um percurso: a intervenção social como processo de formação	3
2.	A problemática do trabalho	8
3.	Anotações sobre a metodologia	13
	<i>Notas</i>	19

CAPÍTULO I: A educação e o desenvolvimento. Pontos de referência teóricos

1.	Nota introdutória: sobre os conceitos de educação e de desenvolvimento	30
2.	Escola: reprodução e produção da sociedade	38
3.	Educação e desenvolvimento: o paradigma do capital humano	43
4.	Modernização, competitividade e novos sistemas produtivos. A prioridade educativa	51
	<i>Notas</i>	60

CAPÍTULO II: A sociedade portuguesa dos anos oitenta e a emergência do discurso sobre a prioridade educativa

1.	Nota introdutória: sobre a análise de documentos oficiais de política educativa	73
2.	O pós-25 de Abril e a educação: da <i>mobilização</i> à <i>normalização</i>	79
3.	A opção europeia e a modernização da sociedade portuguesa	87
4.	A prioridade educativa no discurso político dos anos oitenta	96
5.	O ensino profissional e técnico: propósitos e contradições	112
6.	Lei de Bases: da <i>normalização</i> à <i>reforma educativa</i>	129
7.	Reforma educativa: uma continuidade retomada?	145
	<i>Notas</i>	159

CAPÍTULO III: Os professores. Identidade profissional e participação na vida política

1.	Nota introdutória: sobre a profissionalização da actividade docente	193
2.	A dimensão e características do grupo profissional dos professores e a sua inserção social	212
3.	Aspectos da participação dos professores na vida política	226
	a. Câmaras Municipais: uma muito forte representação de professores dos ensinos básico e secundário	228
	b. Assembleia da República: os professores constituem o segundo grupo profissional, logo a seguir ao dos advogados e juristas	237
	c. Governo: uma expressiva participação de docentes universitários	251
4.	Professores: um protagonismo acrescido na vida política	258
	<i>Notas</i>	265

Conclusão ou a procura de uma estratégia de mudança	281
<i>Notas</i>	296

Apêndices

1.	Cronologia dos titulares dos cargos políticos no sector da Educação. 1974-1992.	303
2.	Despesas do Orçamento do Estado com a Educação. 1970-1991.	321
3.	Análise temática dos discursos dos Primeiros Ministros dos VIII e XI Governos Constitucionais, sobre a Educação, na apresentação dos respectivos Programas de Governo na Assembleia da República.	322
4.	Análise temática dos discursos dos Ministros da Educação dos VI, IX, X e XI Governos, na apresentação dos Programas de Governo, na Assembleia da República.	324
5.	Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PS, sobre política geral centrada na política de educação. Reuniões Plenárias da Assembleia da República de 31 de Março e 1 de Abril de 1981.	331
6.	Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do MDP-CDE, sobre política geral centrada sobre os objectivos da política educativa e sua expressão concreta. Reunião Plenária da Assembleia da República de 14 de Julho de 1984.	338

7.	Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PCP, sobre política geral centrada na educação. Reuniões Plenárias da Assembleia da República de 4 e 5 de Dezembro de 1984.	346
8.	Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PS, sobre política geral sectorial centrada nos problemas da educação e da formação profissional e particularmente do ensino superior e do respectivo acesso. Reunião Plenária da Assembleia da República de 5 de Junho de 1990.	358
 Bibliografia		 368
Índice de figuras e gráficos		386
Índice de quadros		387
Índice de nomes		390
Índice temático		396
Síglas utilizadas		402
Agradecimentos		405

Introdução

"Se alguém disser: onde iremos nós parar se os operários, os moços de fretes e finalmente até as mulheres se entregarem aos estudos? Respondo: acontecerá que, se esta educação universal da juventude for devidamente continuada, a ninguém faltará, daí em diante, matéria de bons pensamentos, de bons desejos, de boas inspirações e também de boas obras".

Comênio. *Didáctica Magna* (1627-1657)¹

1. Um percurso: a intervenção social como processo de formação

Os meus primeiros trabalhos orientaram-se para a compreensão histórica dos factos educativos. Embora tendo uma formação de base na área da Educação Física, ou da Motricidade Humana como agora se designa a instituição onde me formei, a minha tese de licenciatura² pretendeu ser, sem nada de substancialmente novo, reconheça-se, um contributo para a história do ensino em Portugal, abrangendo o vasto período que vai de 1820 a 1926, ou seja, os vários momentos ou tendências do nosso liberalismo³.

Tenho consciência de que ao me centrar na história da educação, procurava, como afirma Léon, "um instrumento indispensável de análise das situações presentes graças ao desejo de relativizar (...) os problemas actuais e à preocupação de esclarecer os comportamentos dos homens e o funcionamento das instituições, restituindo-lhes a sua dimensão temporal", e constituindo, de certo modo, uma *fase preliminar da acção*⁴.

Num momento em que já me empenhava activamente no plano social e político, não pretendi, com esse transcurso histórico, um regresso ao *reino dos mortos*, para utilizar uma expressão de Petitot. O passado, segundo este autor, "não é somente vestígio escrito ou instrumento vetusto: ele habita-nos de dois modos: pela continuidade, e as filiações evidentes com o presente, e pela consciência das rupturas, do novo, de onde vem o reconhecimento da nossa própria especificidade"⁵.

Desde muito cedo que a esta preocupação com o conhecimento histórico associei interesses de ordem sociológica, sobretudo centrados na tentativa de situar a escola enquanto instituição de reprodução social. O meu estágio profissional, realizado em 1971-1972 na Escola Marquês de Pombal, em Lisboa, centrou-se, em grande medida, numa empírica caracterização sociológica dessa antiga e conceituada escola industrial⁶.

A minha formação fez-se, em simultâneo, com uma intensa intervenção social, primeiro nos Grupos de Estudo do Pessoal Docente⁷ e no movimento democrático de oposição ao regime ditatorial⁸, num período marcado pela tímida *abertura* de Caetano e pela *reforma do ensino* de Veiga Simão, depois na constituição dos sindicatos dos professores e na democratização das estruturas educativas no período subsequente ao 25 de Abril⁹, e, recentemente, no processo de consolidação e desenvolvimento do sindicalismo docente em Portugal¹⁰.

Deste percurso ficaram diversos trabalhos, em geral textos de intervenção historicamente datados¹¹. Como assinala Rogério Fernandes a propósito de um deles, tive sempre a preocupação de tornar

"visível a concepção dialéctica da unidade *educação/escola/sistema social*. Os problemas educacionais articulam-se com os problemas sociais, económicos e políticos. A educação, e um dos seus teatros privilegiados: a escola, reflecte e potencia valores em que se incluem o *saber* e o *saber-fazer* que uma sociedade pretende proporcionar às jovens gerações. A educação e a escola *reflectem* esses valores. Mas também os *refractam* - e *refractam-nos* de forma tanto mais intensa quanto mais forte é o movimento popular e democrático e quanto mais encarniçada for a luta de classes nos planos social e ideológico"¹².

De certo modo, a experiência tornou-se fonte de conhecimento, fez parte da própria *démarche* da produção dos conhecimentos¹³, permitindo uma ampla abertura disciplinar, nomeadamente nos domínios da história e da sociologia, o que, segundo Van Haeht, constitui uma das duas grandes orientações actuais na investigação em sociologia da educação¹⁴.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) trouxe para primeiro plano a necessidade de, na política nacional, dar prioridade à reforma do sistema educativo. As contradições e impasses na aplicação da lei, a atitude generalizada de desconfiança e de cepticismo por parte dos professores face à denominada *reforma educativa*, conduziram-me a uma reflexão sobre as condições necessárias à definição e aplicação de uma reforma educativa.

"Deve reconhecer-se que o progresso da educação depende em grande parte das qualidades e competência dos professores em geral, bem como das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular", escreveu-se no mais importante instrumento internacional até agora aprovado sobre a situação dos professores, a Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente¹⁵.

Passados mais de vinte anos sobre a aprovação desta Recomendação, em que a generalidade dos governos que a aprovaram pouco se empenharam na concretização das propostas e medidas aí contidas¹⁶, os professores voltam a estar no centro de novas iniciativas de instituições intergovernamentais¹⁷, reflectindo não apenas a *sensibilidade* dos peritos dessas instituições mas sobretudo as preocupações dos governos que as integram¹⁸.

Também no domínio das ciências da educação se assiste a um incremento das investigações sobre os professores, nomeadamente sobre o seu *estatuto e imagem social*, bem como sobre o seu *pensamento e ciclos de vida*¹⁹. Portugal também acompanha essa tendência internacional, com a realização de estudos como os de António Nóvoa²⁰, de Áurea Adão²¹ ou de Maria Helena Cavaco²².

O renovar desse interesse pelos professores, enquanto cidadãos e trabalhadores intelectuais, tem razões objectivas, que se prendem com o progressivo reconhecimento do lugar central que os professores ocupam nos processos de mudança dos sistemas educativos, profundamente desajustados face à emergência de novos sistemas produtivos.

Depois de um insistente questionar sobre o papel da escola²³, a reforma educativa voltou a constituir tema de debate nas instâncias supranacionais e a inscrever-se nas preocupações dominantes de um significativo número de países industrializados²⁴.

Estamos hoje perante uma nova perspectiva de desenvolvimento, que alguns autores designam de *perspectiva antropocêntrica*, onde o factor humano é entendido "como um factor de competitividade tão importante como o factor tecnológico"²⁵. Como diz Kovacs

"paradoxalmente, quanto mais a tecnologia parece permitir a substituição do homem e/ou a simplificação do seu trabalho (a sua redução à vigilância das

máquinas e/ou equipamentos), mais a formação, a comunicação, a motivação, a iniciativa constituem condições essenciais para que as potencialidades das novas tecnologias sejam realizadas"²⁶.

Ou seja, as sociedades contemporâneas estão confrontadas com necessidades crescentes de técnicos e de trabalhadores altamente qualificados, capazes de promoverem e de dominarem o progresso científico e tecnológico. O crescimento constante do elemento intelectual no conjunto das actividades sociais está a impor uma formação inicial e permanente de nível cada vez mais elevado para todos.

A emergência deste papel central da educação no desenvolvimento coincide com o reconhecimento da existência do que Michel Godet designa de *crise mundial dos sistemas educativos*. Na leitura dos relatórios internacionais sobre a Educação, escreve Godet, "espantamo-nos pela similitude das evoluções constatadas e dos problemas postos nos diferentes países, não obstante a diversidade dos sistemas educativos considerados"²⁷. Precisamente uma das convergências constatadas nos relatórios internacionais analisados consiste na *crise de identidade dos professores*, que viram o seu estatuto social degradar-se, as suas competências postas em causa, os seus saberes relativizados por outros medias, como assinala criticamente Michel Godet.

"Os professores são, num certo sentido, *a escola*; eles são o seu símbolo universal e único", constata o *relatório* de 1988 do Comité conjunto OIT-UNESCO de peritos sobre a aplicação da Recomendação relativa à Condição de Pessoal Docente. E acrescenta:

"O respeito atribuído aos professores engendra o respeito pela função que exercem. Desde que a profissão docente está mal vista na sociedade, este preconceito reflecte-se sobre o conjunto do sistema de ensino formal"²⁸.

Num plano mais próximo do acto educativo, Gaston Mialaret confirma que a imagem que os pais e os alunos têm do educador e da sua profissão, "imagem que resulta de toda uma série de condições sociais", desempenha um papel de "primeiro plano entre os factores que actuam sobre as situações de educação"²⁹.

A consciência de que os professores estão no *coração do processo educativo* aumenta rapidamente nos países industrializados, a par do

reconhecimento de que o êxito das reformas educativas depende, em larga medida, da capacidade em ultrapassar o *círculo vicioso* em que normalmente têm esbarrado: a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis, têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo nem se sentindo motivados, o que tem conduzido a resultados desastrosos na aplicação dessas reformas³⁰.

Pelas funções que desempenho, tenho sido um protagonista activo neste debate³¹. Dois trabalhos, de características diferentes³², reforçaram-me a convicção do interesse em aprofundar o conhecimento sobre os professores portugueses, inserindo-o na procura dos factores de construção de uma nova identidade profissional para a profissão docente.

A minha primeira intenção foi a de centrar este meu trabalho numa caracterização sociológica dos professores portugueses. Razões de ordem metodológica conduziram-me, posteriormente, a descentrar a problemática na caracterização sociológica e a circunscrevê-la à participação dos professores na vida política. Foi uma opção que conteve evidentes riscos, por ser um mundo social em que estou directamente envolvido, o que obriga a ultrapassar, como recomenda Bourdieu,

"sob uma forma que se pode considerar *dramatizada*, um certo número de problemas epistemológicos fundamentais, todos ligados à questão da diferença entre o conhecimento prático e o conhecimento erudito, e nomeadamente à dificuldade particular da *ruptura* com a experiência indígena e da restituição do conhecimento obtido ao preço dessa ruptura. Sabe-se o obstáculo ao conhecimento científico que representam tanto o excesso de proximidade como o excesso de distância e a dificuldade de instaurar essa relação de proximidade rompida e restaurada"³³.

Sendo legítima a posição de Bourdieu, importa igualmente reconhecer que, se a experiência se torna fonte de conhecimento, "o êxito do cientista depende, em grande parte, de um tipo de conhecimento particular, os conhecimentos *tácitos*, que se adquirem pelo exercício prático, não pela explicitação teórica"³⁴. É que, no presente caso, como afirma Karl Popper, *sem paixão nada avança*³⁵.

2. A problemática do trabalho

O conceito de *problemática* pode ser definido, segundo Ardoino e Berger, como

"a tentativa de articulação dos referentes teóricos, das proposições e das hipóteses, a partir do qual uma situação, uma instituição, uma prática, uma política, etc., podem ser interrogados, de maneira a se apresentar sob a forma de problema, quer dizer, de questionamento aberto, inacabado, mas prestando-se a um exame sistemático, segundo vários ângulos e perspectivas, e permitindo a produção de conhecimentos".³⁶

No princípio era a pergunta, lembram Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, que acrescentam:

"A forma e os protocolos da pergunta não-se condicionar as respostas que se obtêm, ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas ou, pelo menos, susceptíveis de acolhimento no âmbito do questionamento formulado".³⁷

A elaboração das perguntas conduz à formulação das hipóteses. "Não há observações, técnicas, modelos de análise, sem referência implícita ou explícita a uma (ou várias) hipótese(s), que por sua vez se inscreve(m) no quadro da teoria", defendem Jean-Pierre Durand e Robert Weill³⁸. Ou seja, na esteira de Bachelard,

"à teoria é conferido o papel de comando do conjunto do trabalho científico que se traduz em articular-lhe os diversos momentos: ela define o objecto de análise, confere à investigação, por referência a esse objecto, orientação e significado, constrói-lhe as potencialidades explicativas e define-lhes os limites"³⁹.

A ciência é a busca da verdade, insiste sempre Karl Popper⁴⁰. Uma teoria, sendo um património acumulado de interpretações provisoriamente validadas,

constitui um ponto de partida insubstituível. Mas tal, obviamente, não significa a manipulação dos dados recolhidos de forma a que a sua interpretação se circunscreva aos limites traçados previamente. Procurei não o fazer, até porque partilho da opinião de Georges Lerbet que, para agir cientificamente, não convém, sobretudo, "proteger o estado do corpo teórico mas, pelo contrário, procurar seguir o rasto dos erros que ele contém, para os eliminar"⁴¹.

Uma problemática, esclarecem Ardoino e Berger, pode, e até deverá, "compreender um trabalho sobre as implicações do investigador que condicionam em parte tanto os seus referentes, como as suas hipóteses"⁴². Por isso, iniciei este trabalho por descrever o contexto e as razões que a ele me conduziram.

Uma teoria científica não é o reflexo do real mas, pelo contrário, uma construção de ideias, defende Edgar Morin, que acrescenta: "o observador é um ser capaz de cogitar e de conhecer", ou seja, um *observador-conceptor*⁴³.

Na definição da problemática procurei respeitar as três etapas defendidas por Crozier e Friedberg para o encaminhamento do investigador numa *démarche* de investigação. Numa primeira etapa, o investigador não se pode expor, adoptando uma posição de recuo e de distância, permitindo-lhe romper com a *realidade sensível*, com as *categorias do senso comum*, sejam as dos autores de referência ou as suas próprias. Numa segunda etapa, o investigador deve deixar a sua posição de observador desligado e exterior ao campo de estudo para realizar uma viagem pela interioridade do actor. Porque, afirmam Crozier e Friedberg, "não é senão reconstruindo *do interior* a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios actores que [o investigador] poderá descobrir os *dados implícitos* em relação aos quais só as suas condutas, aparentemente aberrantes, tomam sentido e significação." Numa terceira etapa, depois desse mergulho na interioridade, o investigador poderá e deverá *reconquistar a sua exterioridade*, de forma a poder discernir na massa dos dados à sua disposição os que lhe permitirão articular e descobrir essa realidade subjacente - "a das relações de poder entre actores e a das regras implícitas que governam as suas interacções"⁴⁴.

O meu trabalho assenta então numa dupla problemática de fundo:

(i) a integração europeia de Portugal, ao tornar-se um *motor exógeno* do desenvolvimento, atribuiu, no discurso político dominante na década de oitenta, um novo *mandato* à educação;

(ii) os professores assumem, cada vez mais, uma participação activa na vida política portuguesa.

Esta dupla problemática admite múltiplas direcções de trabalho. Uma primeira, que segui, foi a de proceder a uma abordagem sumária das implicações teóricas e práticas das relações entre a educação e o desenvolvimento.

Aceitando que a escola não é única e fatalmente uma instituição de reprodução social, contribuindo igualmente para a produção social,⁴⁵ desenvolvo, num primeiro capítulo, o conceito de *competitividade*, considerado por Alain d'Iribarne, o ponto de encontro de dois universos: o do *aparelho produtivo e o da formação dos homens*⁴⁶.

O conhecimento e a informação constituem hoje uma força produtiva directa. As ciências modernas geram, pela primeira vez de uma forma generalizada, um saber tecnicamente utilizável, transformando o conhecimento científico e técnico na primeira força produtiva e uma variável determinante no desenvolvimento económico⁴⁷. Esta constatação de Habermas tem consequências profundas na formulação das estratégias de desenvolvimento, atribuindo aos sistemas que produzem conhecimento (educação e ciência) um novo lugar, que procuro explicitar.

Esta é uma problemática universal que, todavia, procurei centrar na realidade portuguesa. Num segundo capítulo, pretendi demonstrar as razões que justificam a emergência da prioridade educativa no discurso político dominante na década de oitenta, apontando para a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia como o factor determinante para a consensualização entre os principais actores sociais e políticos da necessidade de proceder a uma reforma global do sistema educativo.

Em Portugal, como em outros países, a aplicação das reformas educativas corre o sério risco de entrar no *círculo vicioso*, "que as economias e as sociedades modernas não podem mais tolerar", considera a OCDE, e que é

motivado, na opinião dessa instituição intergovernamental, pela existência de um clima de desconfiança, de confrontação e de suspeição mútua entre as autoridades e os professores⁴⁸.

A necessidade de substituir esse *círculo vicioso* por um *círculo virtuoso*, assente no reconhecimento pelas autoridades e pela opinião pública do carácter difícil e exigente da missão dos professores⁴⁹, conduziu-me, num capítulo terceiro, a procurar conhecer melhor os professores, enquanto grupo profissional em busca de uma identidade.

Ao atribuir aos professores um razoável protagonismo político, procuro trazer para primeiro plano a questão do *poder* dos professores. Galbraith, referindo-se em particular aos docentes e investigadores universitários, mas generalizável a todos os professores, considera:

"A classe dos educadores e dos cientistas, tal como antigamente sucedia com a comunidade dos financeiros, deve o seu prestígio ao factor produtivo que fornece. E, pelo menos potencialmente, este é também uma fonte de poder"⁵⁰.

Os professores constituem, em Portugal, o mais numeroso grupo profissional de trabalhadores intelectuais e um dos maiores grupos profissionais do país, representando quase 4% do total dos trabalhadores por conta de outrém. O crescimento do número de professores processou-se de uma forma muito rápida nas últimas três décadas, situando-se presentemente em torno dos 150 mil nos diferentes níveis de escolaridade, o que representa um crescimento, entre 1960 e a actualidade, superior a 3,5 vezes.⁵¹

As modificações no corpo de professores não têm sido unicamente quantitativas. Procuro mostrar que os professores têm vindo, progressivamente, a assumir um maior protagonismo na vida política, o que pode prenunciar mudanças no seu tradicional posicionamento de *agentes* de ensino, ou de *funcionários* de um poder em que não intervinham e de que eram meros *representantes e reprodutores*.

A transferência da condição de *agente* para a de *actor*⁵² verifica-se num momento em que se constata um profundo mal-estar na profissão docente e uma evidente crise de identidade profissional nos professores⁵³. Talvez porque,

afirma Edgar Morin, a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo, ou seja, "a crise põe em movimento forças de transformação e que pode, eventualmente, constituir um momento decisivo na transformação"⁵⁴

Partilho da opinião de António Nóvoa quando afirma que os desafios que se apresentam hoje aos professores não poderão ser ganhos sem uma nova atitude face à profissão docente, o que pressupõe que se abandone "o comportamento defensivo, mais próprio de *funcionários* do que de verdadeiros *profissionais*". É com esse objectivo que Nóvoa propõe, em contraponto à tendência dos anos setenta de diversificação dos papéis num contexto escolar, uma *diversificação dos contextos e das práticas de intervenção*, com base numa *identidade profissional e pedagógica dos professores*⁵⁵.

Na conclusão, faço uma primeira abordagem ao decisivo desafio com que se confrontam os sistemas educativos nos dias de hoje, justificando que a prioridade à valorização do estatuto social e profissional dos professores se torna condição para se ultrapassar, com êxito, o que aponto como um dos paradoxos de uma estratégia de mudança educativa nos anos noventa.

3. Anotações sobre a metodologia

Numa obra clássica da filosofia das ciências, Paul Feyerabend insurge-se contra a ideia de que a ciência pode, e deve, ser organizada segundo regras fixas e universais, considerando-a simultaneamente *utópica*, *perniciosa* e *prejudicial*. *Utópica*, porque implica uma concepção muito simples das atitudes do homem e das circunstâncias que encorajam, ou causam, o seu desenvolvimento; *perniciosa*, porque a tentativa de impor tais regras para aumentar as nossas qualificações profissionais é feita à custa da nossa humanidade; *prejudicial*, porque negligencia as condições físicas e históricas complexas que influenciam na realidade a mudança científica. Segundo Feyerabend, o *método* torna a nossa ciência menos facilmente adaptável e mais dogmática⁵⁶.

Não assumindo esta *teoria anarquista do conhecimento*⁵⁷, que Boaventura Sousa Santos considera uma *epistemologia de crise* inserida na vertente de desdogmatização da ciência⁵⁸, afastei-me, todavia, de concepções que reduzem a metodologia a *receitas técnicas*⁵⁹.

Assumindo que o saber é um *construído* humano, interface entre a informação comunicável e quantificável e o conhecimento inefável, íntimo e qualitativo, na expressão de Lerbet⁶⁰, procurei que o *método* regressasse ao seu significado primeiro, o de *encaminhamento*⁶¹.

Edgar Morin, citando o provérbio de António Machado, *caminhante não há caminho, o caminho faz-se a andar*, defende que o método não pode formar-se senão durante a investigação; "não pode libertar-se e formular-se senão depois, no momento onde o final se torna um novo ponto de partida, esta vez dotada de método", acrescenta. O método científico, segundo Morin, opõe-se à concepção dita *metodológica*, que liga a ciência à simplificação lógica. Trata-se, pelo contrário, de encontrar no trabalho científico um novo paradigma de *complexidade*, ligando o que estava disjunto⁶².

O conhecimento não parte de percepções, de observações nem da recolha de dados ou factos, defende Karl Popper. Parte sim, de *problemas*:

"Sem problemas não há saber, como não há problemas sem saber. Quer isto dizer, que o conhecimento começa com a tensão entre o saber e o não-saber. Não há problema sem saber-não há problema sem não-saber. Isto porque todo o problema resulta da descoberta de que algo do nosso pretendo saber não está em ordem; ou, considerado numa perspectiva lógica, da descoberta de uma contradição intrínseca no nosso suposto saber, ou de uma contradição entre o nosso pretendo saber e os factos; ou, de uma forma ainda mais rigorosa, da descoberta de uma aparente contradição entre o nosso suposto saber e a suposta realidade"⁶³.

Ao abordar a *problemática*, aponte as duas questões de fundo para as quais procuro uma resposta, transitória, no quadro do presente trabalho. A metodologia estabelecida pretendeu responder a este desafio.

Segundo Boudon e Lazarsfeld, a *metodologia* é a "arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los"⁶⁴. Nesta perspectiva, torna-se impossível pensar a metodologia como *um conjunto de receitas universalmente geradoras de cientificidade*, pois, como apontam Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, "tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório"⁶⁵.

Todavia, não se entenda esta afirmação como consequência da impossibilidade de estabelecer a metodologia de um trabalho no domínio das ciências sociais. A metodologia alimenta-se dos métodos, ou seja, dos percursos já feitos por uma dada formação científica "através das múltiplas investigações que foram desembocando em conhecimentos estruturadores da sua matriz teórica", o que significa, segundo Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, que cada novo percurso não pode ser nem meramente repetitivo nem inteiramente novo, tem de retirar dos anteriores a *novidade produtiva*⁶⁶.

Uma das principais tarefas da metodologia consiste em proceder à classificação dos métodos a utilizar no processo de investigação, clarificando o campo de incidência, detectando os principais problemas e codificando as

soluções provisórias encontradas. Não me foi uma tarefa fácil, sobretudo por pretender evitar *receitas apriorísticas e desenraizadas*⁶⁷, que empobrecem muitos trabalhos que se produzem em meios universitários no domínio das Ciências da Educação e que, em meu entender, resultam de uma preocupação excessiva em buscar uma *cientificidade* que tem nas chamadas ciências exactas e naturais o seu modelo.

Segundo a classificação de Greenwood⁶⁸, o método fundamental, ou o procedimento lógico da investigação empírica, que adoptei foi o do *estudo de caso*, que

"consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, e utilizando todas as técnicas disponíveis, (...) de um fenómeno social, ordenando os dados resultantes por forma a preservar o carácter unitário da amostra, tudo isto com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenómeno na sua totalidade"⁶⁹.

Na explicitação feita por Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, Greenwood atribui ao método do estudo de caso três aspectos que o caracterizam:

- a *intensidade*, que tem que ver com a multiplicidade de facetas a explorar na análise da unidade de investigação e com a profundidade do estudo que implica as dimensões históricas dessa unidade;
- a *flexibilidade*, que se traduz numa selecção e utilização normalmente mais livres e amplas das técnicas disponíveis;
- a grande *quantidade* de material informativo recolhido, material que ainda por cima é heterogéneo por resultar de diversos níveis de análise e da utilização de diferentes técnicas⁷⁰.

Destes três aspectos, que caracterizam um estudo de caso, resultou que não pude utilizar os procedimentos clássicos e normalizados de tratamento de informação (classificação e ordenação) e que a análise e relação dos dados se tornaram particularmente difíceis e exigentes, para não se transformarem num *impressionismo* com larga margem de arbitrário⁷¹.

Entendendo por *técnicas de investigação* os conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na

recolha e tratamento da informação requerida pela actividade de pesquisa, utilizei fundamentalmente *técnicas documentais*, sobretudo as chamadas *técnicas clássicas* - que propiciam uma análise qualitativa em profundidade (intensiva) -, e, muito pouco, as *técnicas modernas* - de base quantitativa e, em geral, extensivas, ou seja, cobrindo um amplo campo de estudo⁷².

As técnicas documentais constituem o fundamental das técnicas de investigação utilizadas, embora, obviamente, tendo o trabalho a educação e os professores como problemáticas centrais, logo estando inserido empenhadamente no sector e no grupo profissional considerados, uma outra técnica esteve sempre presente, ou subjacente, no percurso do trabalho de investigação: a *observação participante*, revestindo-se, neste caso, da variante *participação-observação*⁷³.

A introspecção é a forma privilegiada desta forma de observação participante, que, todavia, comporta enormes riscos, nomeadamente o de poder permitir que o senso comum ou a ideologia se façam passar por conhecimento científico da realidade. Como assinalam Ferreira de Almeida e Madureira Pinto, "os resultados da introspecção devem assim ser tomadas como testemunhos, que, por muito interesse informativo que contenham, não são geralmente susceptíveis de constituir mais do que matérias-primas para o estudo da realidade social a que se referem"⁷⁴. A minha própria *história de vida*, tal como Pineau a concebe⁷⁵, foi então um recurso a que, moderadamente, recorri.

Concretizando, a metodologia que adoptei assentou no seguinte percurso de investigação:

(a) Proceder à fundamentação teórica de um conjunto de conceitos-chave subjacentes a uma das duas problemáticas centrais do trabalho, a emergência do discurso sobre a prioridade educativa: educação e desenvolvimento, produção e reprodução social, o paradigma do capital humano, conhecimento e evolução tecnológica, modernização e competitividade.

(b) Proceder a um aprofundamento teórico sobre os riscos da análise de documentos de política educativa, procurando ultrapassar os tradicionais métodos empiricistas que identificam como expressão real de intenção política os objectivos contidos nos documentos oficiais.

(c) Situar historicamente as políticas educativas dos anos oitenta, seja nos antecedentes específicos das políticas educativas da década anterior, seja na opção europeia de Portugal, que teve na adesão à Comunidade Económica Europeia o seu acontecimento determinante.

(d) Proceder à análise de Programas de Governo, de debates na Assembleia aquando de interpelações ao Governo sobre política educativa e de discursos de Primeiros Ministros e Ministros da Educação centrados nas orientações a adoptar no plano educativo.

(e) Proceder a uma recolha de documentos produzidos no âmbito do debate público sobre a Lei de Bases e a *reforma educativa*, e da principal legislação publicada entre 1979 e 1991.

(f) Recolher informação estatística relevante, de forma a permitir confrontar alguns dos objectivos e medidas estabelecidos com o seu grau de execução.

(g) Situar historicamente o processo de profissionalização da actividade docente e proceder a uma sintética caracterização dos professores enquanto grupo profissional.

(h) Determinar aspectos do grau de intervenção dos professores na vida política do país, nomeadamente através da evolução de professores nas Câmaras Municipais, na Assembleia da República e no Governo, desde a promulgação da Constituição da República em 1976.

(i) Proceder, por último, a uma reflexão sobre as estratégias de mudança na escola e, em particular, sobre o que designei de paradoxos das reformas educativas dos anos noventa.

Para realizar este percurso tive, obviamente, que recorrer a múltiplas e variadas fontes de informação, assinaladas de forma sistemática nas notas de referência ao longo do texto e na bibliografia apresentada no final. A multiplicidade e diversidade das fontes enriqueceu seguramente o trabalho, embora me tenha obrigado a uma aturada vigilância sobre o estatuto do organismo produtor da informação e da sua validade.

Edgar Morin considera que há *duas sociologias na sociologia*: uma sociologia que se pode dizer *científica* e uma sociologia que se pode dizer *ensaística*⁷⁶. Na classificação de Morin, que não é nada abonatório para a primeira⁷⁷, assumo que o meu trabalho se insere na que designa de sociologia *ensaística*, não apenas porque o autor do ensaio está bem presente, mas igualmente porque também concebo "a sociedade como um campo onde se encontram actores e onde a própria intervenção sociológica pode ajudar a tomada de consciência por parte dos actores sociais"⁷⁸.

Husén corrobora, de certo modo, a classificação de Morin, ao considerar que existem dois paradigmas na investigação em educação: *um*, modelado nas ciências naturais, parte de observações empíricas quantificadas e procura estabelecer relações causais, para explicar; *outro*, derivado das humanidades, enfatiza uma informação qualitativa e holística e procura interpretar os fenómenos ou acontecimentos⁷⁹. Reconheço que o contexto social e cultural da minha formação e percurso profissional me aproximam do segundo paradigma, embora partilhe, decididamente, a afirmação de Husen de que os dois principais paradigmas não são exclusivos, *mas complementares um do outro*⁸⁰.

Em síntese, segundo os critérios apresentados por Antoine Léon⁸¹ e Gilbert de Landsheere⁸², a pesquisa que apresento orienta-se para *conclusões*, embora provisórias, - e não para uma decisão ou concretização de medidas -, situa-se a um macronível e tem como suporte a investigação documental. Procura ser, no sentido que lhe dá Popkewitz, uma pesquisa que assente numa perspectiva *crítica* da realidade educacional portuguesa⁸³.

Notas

1. Joaquim Ferreira Gomes, na *Introdução* à 2ª edição portuguesa da *Didáctica Magna*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (1976), considera esta obra de Coménio "o primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didáctica e até de sociologia escolar" (p. 33). Tenho por Coménio, e a sua larga visão do mundo, uma particular consideração, pelo que não admira que, em outro trabalho (*O Sistema Educativo Português*, Lisboa: Livros Horizonte, 1982), tenha utilizado este mesmo trecho de Coménio na *nota introdutória*.
2. Na altura, dissertação final do Curso de Professores de Educação Física do então INEF. Só mais tarde, aquando da integração do INEF na Universidade Técnica de Lisboa e da sua transformação em Instituto Superior de Educação Física (Decreto-Lei nº 675/75, de 3 de Dezembro), é que ao Curso de Professores foi atribuído o grau de licenciatura.
3. *Para uma História do Ensino em Portugal. Período Liberal (1820-1926)*, Dissertação Final, INEF (1972).
4. LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, p. 15.
5. PETITAT, André (1982). *Production de l'école - Production de la société*. Genebra: Librairie Droz, p. 11.
6. *Relatório de Estágio*, Escola Industrial Marquês de Pombal (1971-1972), INEF (1972).
7. Pertenci a este movimento, praticamente desde os seus primórdios, que esteve na génese do sindicalismo docente actual. Sobre os Grupos de Estudo consultar:
 - GRÁCIO, Rui (1983). "O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário". *Análise Social*, vol. XIX (77-78-79).
 - MONTEIRO, Agostinho R. (1976). *Educação, acto político*, 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.

8. Participava, na época, nas actividades da CDE, tendo nomeadamente pertencido à Comissão Organizadora do 3º Congresso da Oposição Democrática (Aveiro, Abril de 1973) e à Comissão Coordenadora da secção "Educação, Cultura e Juventude" do referido Congresso.
9. Entre Abril e Setembro de 1974 participei na fundação do que veio a ser o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, tendo sido eleito, sucessivamente, para a sua Comissão Instaladora e primeira Comissão Directiva. Em Setembro de 1974, fui convidado para Inspector-Chefe do Ensino Primário, tendo tido, nessa qualidade, responsabilidades em diferentes processos, nomeadamente na reforma das Escolas do Magistério Primário, na concepção dos novos programas do ensino primário e na reformulação do sistema de classes, na democratização da gestão das escolas primárias e na programação das acções de formação contínua para os cerca de 36 mil professores então em exercício.
10. Em 1979 fui eleito Presidente da Direcção do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, função que desempenhei até 1989. Desde 1983, sou Secretário-Geral da Federação Nacional dos Professores (FENPROF).
11. Reportando-me apenas aos livros publicados:
 - *Professores: que vencimentos*. Lisboa: Ed. do Autor/ *O Professor* (1974).
 - *Perspectiva do ensino em Portugal*. Porto: Ed. *O Professor* (1976).
 - *Sobre as qualificações escolares e profissionais dos trabalhadores portugueses*. Lisboa: Seara Nova (1977).
 - *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho (1978).
 - *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte (1982).
 - [Em colaboração com FERNANDES, Graça e TEODORO, Vitor Duarte] *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora (1984).
 - *Os Professores. Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora (1990).
12. Carta-Prefácio a *O Sistema Educativo Português*, p. 11.
13. Cf. DOMINICÉ, Pierre (1989). "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu." *Education Permanente*, 100-101, p. 63.

14. VAN HAECHT, Anne (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie, questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelas: Editions Universitaires - De Boeck Université, p. 223.
15. A 1ª edição portuguesa desta Recomendação data de Maio de 1971, em documento copiógrafado pelos Grupos de Estudo do Pessoal Docente e tendo como base uma tradução realizada do inglês e do francês por um grupo de professores da região de Lisboa. Um extracto da Recomendação foi publicado no boletim dos Grupos de Estudo, *Cadernos O Professor*, nº 2 (Set. 1971). Posteriormente, apareceram traduções completas nas revistas *Gazeta de Matemática*, ano XXXII, nºs 121-124 (Jan.-Dez. 1971), e *Média-Pedagogia Moderna*, ano II, nºs 11-12 (Mar.-Abr. 1973), bem como no livro de GRÁCIO, Rui (1ª ed. 1973; 2ª ed. 1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
Como assinala ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 26, a divulgação em Portugal desta Recomendação antes de 1974 integrou-se num processo de debate do estatuto profissional dos professores e, acrescido, como instrumento internacional legitimador da defesa do direito de associação profissional, então expressamente interdito aos professores do ensino oficial e tolerado, no quadro do corporativismo, aos professores do ensino particular.
16. Em BIT-UNESCO (1988). *Rapport, Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, 5ª sessão, Genebra: 18-27 Outubro 1988 (CEART/V/1988/5), p. 9, pode-se ler:
"Com efeito, vários de nós constatámos que, em numerosos meios relacionados com o ensino, a existência mesmo da recomendação é ignorada e mais ainda o seu teor. Nesses meios, o impacto da resolução não pôde ser, no melhor dos casos, senão mínimo e de qualquer modo indirecto. E o facto de que nunca mais de metade dos Estados Membros tenha respondido aos nossos questionários, parece fornecer uma prova do pouco prestígio que gozavam o comité conjunto, a recomendação e, por isso mesmo, os professores".
Assinale-se que dessa comissão de peritos - 12 elementos de diversos países - faz parte Manuela Silva, professora do ISEG/UTL, convidada a integrar a referida comissão pelo BIT. Manuela Silva foi co-relatora do *relatório* acima citado.
Acrescente-se ainda que o Governo português, através do Ministério da Educação ou de qualquer outro departamento, nunca procedeu à divulgação da Recomendação

entre professores, técnicos de educação ou responsáveis políticos, desconhecendo-se ainda qual foi a posição adoptada por Portugal na Conferência Intergovernamental que aprovou a referida Recomendação (Paris, 1966).

17. Com âmbitos e dimensões diferentes, podem ser apontados diversos exemplos. A Comissão das Comunidades Europeias encomendou a um instituto de investigação holandês um estudo sobre os professores, *Final report on conditions of service within the EEC*, Research voor Beleid, RIN: 698/08.01 (1988), documento copilografado de difusão muito restrita, por imposição do governo britânico da Sr^a Thatcher. A OCDE criou um grupo de trabalho sobre a situação dos professores, que realizou diversas reuniões entre 1986 e 1989 e produziu um interessante relatório, da autoria da David Instance, publicado sob o título *L'enseignant aujourd'hui. Foctions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE (1990). Encontra-se prevista a realização próxima de uma Conferência Internacional do Trabalho, sob os auspícios da OIT, tendo em agenda a situação do pessoal docente.
Como artigo de síntese sobre as razões profundas deste reganhar de interesse pelos professores nas instâncias intergovernamentais, recomenda-se o artigo de INSTANCE, David (1989). "Enseignants: la nouvelle donne." *L'Observateur de l'OCDE*, nº 160, pp. 19-21.
18. O Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação Roberto Carneiro insere-se nessa preocupação geral. Por esse despacho foi criada uma Comissão, presidida por Manuel Braga da Cruz e integrando Alberto Romão Dias, João Formosinho Sanches, Joaquim Bairrão Ruivo, José Carlos Seabra Pereira e José Joaquim Cordeiro Tavares, que elaborou o relatório *A Situação do Professor em Portugal*, publicado em separata à *Análise Social* nº 103-104, 3ª série, vol. XXIV, 1988, 4º e 5º (1989).
19. Apenas a título de exemplo, refiro a obra colectiva dirigida por ABRAHAM, Ada (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions du ESF, o trabalho dirigido por HUBERMAN, Michaël (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, que sintetiza muitos anos de investigação. O *International Journal of Educational Research*, vol. 13, nº 4 (1989), publica um número temático tendo como editor convidado Michaël Huberman sobre a *Research on Teachers' Professional Lives*, com uma colaboração de luxo, particularmente em autores de língua inglesa.

20. NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. 2 vols., Lisboa: INIC.
21. ADÃO (1984). Ver nota 15.
22. CAVACO, Maria Helena (1989). *Ser professor: fases de vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
23. Ver, por exemplo: HUSÉN, Torsten (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
24. Sem carácter exaustivo, países como a Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália ou Luxemburgo procedem a reformas globais ou parcelares dos respectivos sistemas educativos. Associando-se a outras razões resultantes das profundas mudanças políticas verificadas, os países da Europa Central e do Leste procedem a reformas dos seus sistemas educativos, algumas com um carácter profundamente contraditório (privatização de escolas, introdução do ensino da religião nas escolas públicas, supressão da via única no ensino geral politécnico).
25. Cf. KOVACS, Ilona (1989). "Tendências de transformação tecnológica e organizacional nas empresas: a emergência de novos sistemas produtivos." *CESO - Revista do Centro de Estudos "Economia e Sociedade"*, 1, p. 48.
26. *Ibidem* pp. 48-49.
27. GODET, Michel (1988). "Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs." *Futuribles*, Fevereiro 1988.
28. BIT-UNESCO (1988), p. 7.
29. MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores, p. 32.
30. OCDE (1989), pp. 1-8.
31. Enquanto secretário-geral da FENPROF tenho participado em inúmeros debates sobre esta problemática, em Congressos, Seminários ou Conferências de âmbito muito diverso, no Conselho Nacional de Educação, de que sou membro desde a sua criação, e em organizações internacionais como a Confederação Mundial das Organizações da Profissão Docente, de que sou dirigente a nível europeu.

32. NÓVOA (1987) e CRUZ (1989).
33. BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Editions du Minuit, p. 11.
34. Cf. CARRILHO, Manuel Maria (1988). "Kuhn e as revoluções científicas". *Colóquio/Ciências*, nº 2, p. 45. A ideia expressa é atribuída pelo autor do artigo a POLANY, Michael (1958). *Personal Knowledge*, Chicago.
35. POPPER, Karl R. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos, p. 79.
36. ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice: ANDSHA, p. 220.
37. ALMEIDA, João Ferreira e PINTO José Madureira (1989). "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais". In *Metodologia das Ciências Sociais*, [SILVA, A.S. e PINTO, J.M. orgs.], Porto: Afrontamento, p. 62.
38. DURAND, Jean-Pierre e WEIL, Robert (1989). *Sociologie contemporaine*. Paris: Vigot, p. 297.
39. Cf. ALMEIDA e PINTO (1989), p. 62.
40. POPPER (1989), p. 18 e pp. 48-49.
41. LERBET, Georges (1986). *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Mesonance: Editions Universitaires, pp. 17-18.
42. ARDOINO e BERGER (1989), p. 220.
43. MORIN, Edgar (1986). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América, pp. 11-12.
44. CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Editions du Seuil, pp. 454-457.
45. Cf. PETITAT (1982), p. 13. Ver também LÉON (1980), p. 113.
46. IRIBARNE, Alain d' (1989). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*. Paris: Presses du CNRS, p. 17.

47. HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, pp. 45-92.
48. OCDE (1989), p. 6.
49. *Ibidem*, p. 6.
50. GALBRAITH, John Keneth (1989). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 231.
51. Cf. TEODORO, António (1990). *Os Professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora, p. 15 e ss.
52. Na definição de ARDOINO e BERGER (1989), *agente* é o "membro de uma organização, de um aparelho, por conta dos quais ele age, exercendo aí uma função", e *actor* o "sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado" (p. 213).
53. TEODORO, António (1990). *Sobre o mal-estar na profissão docente e a construção de uma identidade profissional nos professores*, 3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, Janeiro de 1990 (*O Professor*, 3ª série, nº 4, Abril 1990, pp. 29-33).
54. MORIN (1986), p. 115.
55. NÓVOA, António (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Cruz Quebrada: Instituto Superior de Educação Física, pp. 66-67.
56. FEYERABEND, Paul (1979). *Contre la méthode*. Paris: Éditions du Seuil, p. 332.
57. Subtítulo dado pelo próprio Feyerabend ao seu livro *Against Method* (ed. orig. 1975). Ver nota anterior para a tradução francesa.
58. SANTOS, Boaventura Sousa (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento, p. 38, em nota.
59. MORIN, Edgar (1977). *La méthode. I-la Nature de la Nature*. Paris: Éditions du Seuil, p. 23.
60. LERBET (1986), p. 110.

61. MORIN (1977), p. 22.
62. MORIN (1977), pp. 22-23.
63. POPPER (1989), p. 72.
64. BOUDON, Raymond e LAZARSFELD, Paul (1965). *Le Vocabulaire des Sciences Sociales*, Paris: Mouton, p. 4. [Cit. por ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*, 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, p. 19].
65. ALMEIDA e PINTO (1990), p. 85.
66. *Ibidem*, p. 85.
67. *Ibidem*, p. 86.
68. GRENEWOOD, Ernest (1965). "Métodos de investigação empírica em sociologia". *Análise Social*, nº 11. [Cit. por ALMEIDA e PINTO (1990), p. 86].
69. ALMEIDA e PINTO (1990), p. 87.
70. *Ibidem*, p. 87.
71. *Ibidem*, p. 87.
72. *Ibidem*, pp. 78-99.
73. *A participação - observação* verifica-se quando um ou vários elementos de um grupo decidem aproveitar a sua inserção para observar o grupo de que participam. [Cf. ALMEIDA e PINTO (1990), p. 97].
74. ALMEIDA e PINTO (1990), pp. 97-98.
75. PINEAU, Gaston (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Mesonance: Éditions Universitaires. O trabalho que apresentei no âmbito do Mestrado da FCT/UNL, *A intervenção social como processo de formação - notas breves sobre um percurso profissional*, 1990, constitui um exercício que se pode incluir nessa técnica de introspecção.
76. MORIN (1986), p. 9.

77. "A sociologia que se crê científica adoptou o modelo físico determinista clássico (...). Serve-se de noções mecânicas e energéticas donde, efectivamente, elimina as ideias de actores, de sujeitos" [MORIN, Edgar (1983). "Peut-on concevoir une science de l'autonomie?". In *L'auto-organisation. De la physique au politique* [Coloque de Cerisy, org.]. Paris: Éditions du Seuil, p. 317].
78. MORIN (1986), p. 9.
79. HUSÉN, T.(1988) "Research Paradigms in Education". In *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, [KEEVES, J.P. ed.]. Oxford: Pergamon Press, p. 17.
80. *Ibidem*, p. 21.
81. LÉON, Antoine et al. (1980). *Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes Editores, pp. 20-21.
82. LANDSHEERE, Gilbert de (1981). "La pédagogie expérimentale". In *L'Histoire Mondiale de l'Éducation*, [MIALARET, G. e VIAL, J., orgs.] vol. 4, Paris: PUF, p. 488.
83. "O uso que fazemos do termo *crítico* vai mais além do que a simples preocupação em entender a lógica interna e a consistência de um argumento, de uns métodos ou de umas descobertas. *Crítico* refere-se a uma visão intelectual e a uma tradição que tem as suas origens no desenvolvimento da ciência social europeia do século XIX. A qualidade problemática implica relacionar as questões da filosofia social com a política, a história e os motivos *desmascaradores* da indagação social, tal como ocorre na sociologia do conhecimento e no marxismo. *Crítico* significa sair-se dos supostos e das práticas da ordem existente. É uma luta contra o que se dá por suposto culturalmente. Há que questionar as categorias, as assunções e as práticas da vida quotidiana de uma instituição". [POPKEWITZ, Thomas S. (1990). "Conocimiento e interés en los estudios curriculares". In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica* (POPKEWITZ, Th. S., ed.). Valência: Universitat de València, p. 319].

CAPÍTULO I

A educação e o desenvolvimento. Pontos de referência teóricos

"Face a estes acontecimentos [mudanças políticas e económicas dos finais da década de oitenta], redescobrimos uma verdade essencial: as mulheres e os homens devem estar no centro de todo o desenvolvimento. O fim do desenvolvimento é alargar a gama das oportunidades que se oferecem aos indivíduos. Por exemplo, poder dispor de um melhor rendimento, não como um fim em si, mas como um meio de alcançar o bem-estar. Mas também, poder usufruir de uma longa vida, da liberdade política, aceder ao saber, ter assegurado segurança física, participar efectivamente na vida da comunidade, exercer os seus direitos humanos. Os indivíduos não saberiam estar reduzidos à única dimensão do *homo economicus*. O que torna apaixonantes os seres humanos, e logo o estudo do desenvolvimento, é o modo como as potencialidades humanas são alargadas e utilizadas".

- William H. Draper III. Prefácio ao *Rapport Mondial sur le Développement Humain* 1990¹.

1. Nota introdutória: sobre os conceitos de educação e de desenvolvimento

A educação existiu sempre, em todos os tempos e em todas as sociedades, estando intimamente ligada às relações que os seres humanos estabelecem entre si. Todavia, como assinalam Debesse e Mialaret, a palavra *educação* é relativamente recente. Proveniente do latim, tem uma dupla origem: *educare*, que significa alimentar, e *educere*, tirar para fora de, conduzir para. Na raiz etimológica de *educação* estão as duas tendências seculares, muitas vezes em conflito, de uma educação preocupada em alimentar a criança (ou o adulto) de conhecimentos, ou então centrada no desenvolvimento de todas as suas potencialidades².

De Platão aos nossos dias, têm-se sucedido as definições de educação. Gaston Pineau, referindo-se à educação permanente mas generalizável ao conceito de educação, considera que se deve remontar ao célebre *mito da caverna* de Platão³ para se compreender o modelo protótipo de educação, que impregna, inconscientemente, o imaginário socio-educativo ocidental⁴.

O mito da caverna constitui, conjuntamente com o do *Fedro*, a doutrina central da filosofia platónica e demonstra, segundo Maria Helena da Rocha Pereira, "a diferença da natureza humana, conforme é ou não esclarecida pela educação"⁵.

As definições de educação apresentadas desde Platão estão estreitamente ligadas às condições da vida social e política. Das numerosas definições conhecidas, umas acentuam o carácter individualista dos fins da educação; outras, reforçam o ponto de vista social.

Para Huxley, a educação consiste em educar jovens seres humanos, tendo em vista a liberdade, a justiça e a paz, o que só pode ser alcançado no *homem sem grilhetas*. Herbart atribui à educação o fim de formar o indivíduo por ele próprio, despertando nele a multiplicidade de interesses, enquanto

Kerschensteiner vai ainda mais longe na postura individualista: a educação consiste em distribuir a cultura, a fim de que o homem organize os seus valores na sua consciência e a seu modo, conformemente à sua individualidade⁶.

Kant é menos optimista quanto à excelência da natureza, atribuindo à educação a finalidade de desenvolver no indivíduo toda a *perfeição* de que ele é susceptível. Stuart Mill advoga posição semelhante à de Kant, ao defender que a educação visa aproximar-nos da *perfeição da nossa natureza*⁷.

Em Durkheim são já as finalidades de ordem social que são acentuadas. Segundo a sua definição, a educação é a acção das gerações adultas sobre as que não estão maduras para a vida social, comportando duas *aberturas* distintas: integração na sociedade política no seu conjunto e integração nos meios especiais de destino da criança ou do jovem. Como diz Petitat, em Durkheim "a educação unifica e divide ao mesmo tempo, obedecendo às exigências de uma totalidade social simultaneamente integrada e altamente dividida"⁸.

Naturalmente, também os autores que se reclamam do marxismo acentuam o carácter social da educação, embora procurando fazer a síntese entre os interesses colectivos e o desenvolvimento individual. É o caso de Bogdan Suchodolski, que engloba as *tarefas da educação* em três grandes grupos indicados por estas designações: *sociedade-trabalho-cultura*. E precisa:

"A preparação para uma participação na vida social, para uma execução criativa de um trabalho especializado e, finalmente, para uma inserção activa nas actividades culturais representam as três finalidades fundamentais da educação socialista, em que, como vimos, se manifesta a tendência básica da sociedade socialista para realizar uma convergência substancial entre os interesses sociais e as exigências evolutivas dos diferentes indivíduos"⁹.

A educação pode apresentar-se sob as formas e as modalidades mais diversas, segundo os grupos humanos considerados e os seus graus de desenvolvimento. Mas é sempre, no dizer de Abbagnano e Visalberghi, fundamentalmente o mesmo: "transmissão de cultura de uma geração a outra, transmissão mercê da qual as gerações mais jovens adquirem a capacidade de utilizar as técnicas que condicionam a sobrevivência do grupo". Insistindo na importância desta definição de educação, "não só para a vida e sobrevivência de qualquer grupo humano, mas também para a formação e o desenvolvimento da

peessoa humana individualmente considerada", os autores de *História da Pedagogia* distinguem *educação cultural*, quando se trata de transmissão da cultura de grupo, de *educação institucional*, quando tem por fim conduzir as novas gerações ao nível das *instituições*, isto é, dos modos de vida ou das técnicas próprias do grupo¹⁰.

Hameline partilha esta concepção, mas introduz um elemento dinâmico, produtor de mudanças:

"Educar é instituir a integração dos educandos como *agentes* no seu lugar designado num conjunto social onde nem eles, nem os seus educadores, fazem lei. É assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, por consequência, dos seus educadores, em *actores* da sua própria história individual e da História colectiva em curso"¹¹.

Mialaret procede também a detalhada tentativa de definição do conceito de educação, tarefa que, aliás, não considera fácil. Procurando partir de uma concepção não apriorística de educação, Mialaret chega primeiro à definição de *facto de educação* - "é uma acção exercida sobre um sujeito ou grupo de sujeitos, acção aceite e mesmo procurada pelo sujeito ou o grupo de sujeitos tendo em vista atingir uma modificação profunda, tal como novas forças vivas nascem nos sujeitos e estes se tornam eles mesmos elementos activos desta acção exercida sobre eles" -, para depois tentar uma definição formal de uma *boa* educação, caracterizada por um conjunto coerente dos objectivos escolhidos, pela escolha adequada dos processos e por um sistema de retroacção, que, segundo as opções filosóficas escolhidas, pode ter este ou aquele conteúdo. Os factos de educação inscrevem-se num contexto a que Mialaret chama *situação de educação*; "o conhecimento das suas características principais é indispensável à interpretação e à compreensão dos factos educativos", acrescenta¹².

Inerente à própria matriz teórica¹³ adoptada, os autores que partilham de uma perspectiva sistémica e da auto-organização dos sistemas vivos complexificam a definição de educação. Para estes autores, sintetiza Teresa Ambrósio, "considera-se o acto educativo como resultante da interface de dois Sistemas Vivos [o Sistema/Sociedade e o Sistema/Pessoa], o que em diversas e múltiplas situações educativas geram a interferência de *meios* - o Social e o Individual"¹⁴.

Reportando-se ao *individual*, Teresa Ambrósio explicita que, "como resultante de dois sistemas geradores de energia, o acto educativo imprime uma dinâmica ao processo auto-organizativo da personalidade na dialéctica permanente e continua do *Eu-Mundo*. A pessoa, considerada como um sistema sujeito a vectores de tensão (...), tende a crescer e a organizar-se de maneira cada vez mais autónoma, complexificando-se na sua organização interna e nas respostas ao meio ambiente"¹⁵. Acrescento, reportando-me agora ao *social*, que o acto educativo imprime igualmente uma dinâmica de desenvolvimento às sociedades¹⁶.

A educação é, deste modo, um fenómeno antropológico por excelência e o analisador privilegiado de uma dada sociedade, como defendem Ardoino e Berger no seu *léxico*, para acrescentarem: "antes mesmo dos projectos programáticos, que deveriam ser somente a tradução estratégica, o enunciado realmente político da educação supõe um determinado projecto educativo explícito, ele próprio articulado a um projecto de sociedade", que Edgar Morin chama de *grande desígnio*¹⁷.

Reportando-nos agora ao conceito de desenvolvimento, este constitui, desde meados dos anos cinquenta, um conceito capital abundantemente utilizado no âmbito do sistema das Nações Unidas e, segundo Morin, uma palavra-chave que se encontra em todas as *vulgatas ideológico-políticas* dos decénios cinquenta e sessenta¹⁸.

O conceito de desenvolvimento surge da noção biológica de que é a extrapolação e de que, ingenuamente, se julga o correspondente nos domínios sociológico e económico¹⁹. Lerbet, referindo-se ao ser vivo, utiliza o conceito de desenvolvimento numa das suas acepções mais clássicas: *todo o conjunto de processos que tende a complexificar um sistema aberto*. E explicita:

"Para o físico, tratar-se-á das zonas de turbulências que, longe do ponto de equilíbrio, apresentam uma diminuição da entropia. Para o biólogo, trata-se do que concorre para a auto-organização e para a auto-finalização do organismo. Enfim, situando-se no plano das ciências sociais, considera-se que são os processos graças aos quais uma pessoa (um sistema aberto biológico-psicológico), da qual uma das características consiste em gerar energias entendidas em sentido amplo (físico-químico, informações...), pode tornar-se mais e mais organizada e variada"²⁰.

Lerbet identifica desenvolvimento com os processos de *complexificação* em conflito com os da *deterioração*²¹. A simplificação - no ser vivo, na sociedade ou nas teorias - conduz à deterioração e à morte, defende Morin²².

As sociedades são sistemas vivos, logo portadores da sua propriedade central: a capacidade de se auto-produzir de forma permanente, que autores como Maturana, Varela ou Uribe designam de *auto-poesis*²³.

Considerar as sociedades como sistemas vivos, logo sistemas abertos e hipercomplexos, significa entendê-las como estruturas que produzem energia. A sua permanência, enquanto sistemas vivos, implica uma regeneração e reorganização permanentes da energia, ou seja uma organização neguentrópica. Como diz Morin, " a vida não é senão uma forma particular da organização neguentrópica"²⁴.

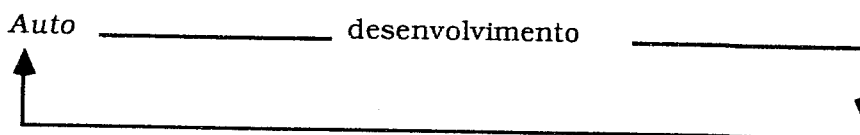
Partindo de uma analogia, a sociologia e a economia adoptam, todavia, um conceito de desenvolvimento assente no que Morin designa de *grande paradigma do humanismo ocidental*:

"O desenvolvimento socio-económico, alimentado pelo desenvolvimento científico-técnico, garante só por si o desabrochar e o progresso das virtualidades humanas, das liberdades e dos poderes do homem"²⁵.

O objectivo é construir um futuro inédito. Acreditou-se nos anos sessenta que o crescimento industrial era o motor do desenvolvimento económico, o qual se tornava o motor do desenvolvimento social, e este, por sua vez, o motor do desenvolvimento/bem estar humano. É o que Morin designa de *mito da sociedade industrial*, gerador de "uma prática redutora, tecnocrática, economicista e pobre, uma vez que os peritos do crescimento eram os guias e os contabilistas do desenvolvimento"²⁶. O crescimento industrial tornou-se um fim em si próprio.

Morin considera este conceito de desenvolvimento *simplificador, mutilante, mecânico, linear, racionalizador, eufórico*. Propõe, em alternativa, que se vá à raiz da noção de desenvolvimento, à ideia de homem e à ideia de sociedade:

"Dizer desenvolvimento é dizer *auto-desenvolvimento*. Auto = Homem (sociedade, indivíduo). Por conseguinte, o desenvolvimento deve ser concebido como:



numa recorrência sem fim em que o desenvolvimento se torna ao mesmo tempo, meio e fim do sistema auto-organizador (sociedade, indivíduo)"²⁷.

O pensamento económico contemporâneo encontra-se ainda muito marcado por um conceito redutor e mutilador do desenvolvimento. Para a sua difusão muito contribuem instituições internacionais, como a OCDE, o Banco Mundial ou o FMI. As políticas de ajustamento²⁸ e de estabilização²⁹ defendidas por essas duas últimas instituições financeiras do sistema das Nações Unidas, constituem exemplos paradigmáticos da aplicação prática de um conceito de desenvolvimento onde as implicações sociais e humanas dessas políticas não são geralmente tidas em consideração.

Todavia, ao mesmo tempo que se verifica um peso crescente das referidas instituições financeiras no concerto internacional, mesmo em áreas não directamente relacionadas com os seus fins imediatos, como é o caso da educação³⁰, constata-se, em outras instituições, esforços no sentido de construir novos quadros conceptuais, que coloquem o homem no centro das políticas de desenvolvimento.

No seu campo de intervenção, a UNICEF procurou dar uma face humana -, ou uma preocupação social, às políticas de ajustamento³¹. O PNUD acaba de desenvolver e explicitar um novo conceito de desenvolvimento, o de *desenvolvimento humano*.

Tendo como objectivo explícito encontrar um indicador compósito do desenvolvimento humano, que substitua anteriores indicadores de desenvolvimento utilizados no seio das Nações Unidas, o *Relatório Mundial 1990* define o desenvolvimento humano do seguinte modo:

"O desenvolvimento humano é um processo que conduz ao alargamento da gama das possibilidades que se abrem a cada um. Em princípio, são

ilimitadas e podem evoluir com o tempo. Mas qualquer que seja o estágio de desenvolvimento, implicam que sejam realizadas três condições essenciais: viver longo tempo e em boa saúde, adquirir um saber e disfrutar de um nível de vida razoável. Se estas condições não são satisfeitas, numerosas possibilidades ficam inacessíveis.

"Mas o conceito de desenvolvimento humano não se limita a isso. Engloba igualmente noções tão capitais como a liberdade política, económica ou social, e tão importantes como a criatividade, a produtividade, o respeito por si e a garantia dos direitos humanos fundamentais.

"O desenvolvimento humano apresenta dois aspectos: de uma parte, a criação de capacidades pessoais (pelos progressos obtidos em matéria de saúde, de saber e de aptidões), e de outra parte, o emprego que os indivíduos fazem dessas capacidades nos seus lares, com fins produtivos ou culturais, sociais e políticos. Se o desenvolvimento humano não equilibra estes dois aspectos, pode resultar uma imensa frustração.

"Segundo esta noção de desenvolvimento humano, a melhoria do rendimento, por importante que seja, não é mais do que uma aspiração entre outras. Mas toda a sua vida não se pode resumir a isso. O desenvolvimento deve pois, ser bem mais que uma acumulação de rendimentos e de riquezas. Deve estar centrado nas pessoas"³².

No *Relatório*, o desenvolvimento deixa de ser um fim para se tornar um processo. Os indivíduos deixam de ser um meio para se alcançar determinados estádios de desenvolvimento para se tornarem *actores e destinatários* do desenvolvimento.

A consolidação desta perspectiva implica que se abandone, de vez, concepções de progresso e de evolução social, tão caras ao pensamento ocidental, assentes numa mudança uniforme, programada e finalizada, e se tenha em consideração a diversidade das culturas, a extrema complexidade da história e a imprevisibilidade das acções sociais³³.

A sociologia do desenvolvimento passou, afirmam Goussault e Guichaoua, por um enriquecimento progressivo da *démarche* científica, ou seja, processou-se uma verdadeira recentragem teórica, sendo possíveis distinguir três etapas nesse processo: uma primeira, de sujeição ao economicismo dominante; uma segunda, de revalorização dos movimentos sociais, de *regresso dos actores*; e,

uma terceira, em que o acento é colocado nas representações, no imaginário social e nas diversas formas do simbólico³⁴.

A complexidade das sociedades actuais talvez recomende uma análise *compreensiva* dos três estágios por que passou a sociologia do desenvolvimento, centrados nas *estruturas*, nos *movimentos* e nas *representações*. Para que a sociologia do desenvolvimento se torne uma *meta-ciência do desenvolvimento integral* é necessário que a *démarche* científica apreenda esses três níveis na sua interacção³⁵.

2. Escola: reprodução e produção da sociedade

*A escola é uma criação de indivíduos vivendo em sociedade, correspondendo o seu aparecimento a necessidades históricas resultantes da complexificação das sociedades. Apoiando-se na história, uma das melhores fontes críticas da sociologia, Petitat associa o aparecimento e o desenvolvimento da escola à escrita, sem, todavia, estabelecer laços implicativos absolutos entre uma e outra*³⁶.

Como Petitat abundantemente demonstra, a difusão da escrita e das escolas encontra-se ligada à emergência de um Estado central, à urbanização das sociedades e à diferenciação destas em classes. Referindo-se ao *Ocidente medieval e moderno*, Petitat distingue quatro grandes períodos:

*1) escolas cristãs e sociedade feudal rural; 2) escolas urbanas e corporativas e renascimento urbano; 3) primórdios de generalização da escrita e nítida diferenciação das culturas escolares segundo as classes sociais; 4) revolução industrial, eliminação da predominância rural, urbanização e centralização política: generalização da escrita e nascimento dos sistemas escolares de Estado*³⁷.

Petitat, ao analisar estes quatro grandes períodos da evolução da instituição escolar nas sociedades ocidentais procura mostrar, recorrendo à *longa duração* que a história permite³⁸, que a escola não é unicamente um instrumento de reprodução social, mas igualmente uma instituição social que permite a produção e a mudança das sociedades em que se insere.

É inequívoco que a sociologia da educação tem sido dominada, desde os anos sessenta, pelo paradigma da reprodução. Uma reacção lógica, inserida na emergência da sociologia crítica da educação³⁹, que funcionou como resposta às teorias e concepções idealistas que atribuíam à educação o papel primeiro no desenvolvimento e na mudança social, no sentido da emancipação e da libertação dos homens.

Em Portugal, o pensamento pedagógico republicano e a sua mitificação durante a resistência à ditadura, acentuaram a convicção de que a escola era a instituição por excelência capaz de produzir uma nova sociedade, ou, por outras palavras, que se situava na transformação das mentalidades, realizadas através da difusão da mensagem escolar, a condição primeira para o desenvolvimento económico e social do país e a própria condição para o acesso à cidadania plena⁴⁰.

António Sérgio é, sem dúvida, em Portugal, o mais alto expoente de um *idealismo crítico*⁴¹ que, embora reconhecendo que "redondamente se ilude quem considere abstractamente o problema pedagógico fora das concretas relações com a vida económica e política"⁴², atribui à escola um sentido de regeneração nacional. Sérgio defende uma *escola activa*, uma *escola de trabalho associado e livre*, que sirva o fomento económico e a democracia social, alicerces necessários da moralidade colectiva. À escola "cumpre educar homens [...] capazes de prosperarem pela produção - e, para isso, de soltar o garrote do parasitismo em que agoniza a sociedade". Como sintetiza Rui Grácio, "em tal escola e por ela pretende Sérgio que se dê a cada espírito a capacidade de um contínuo desenvolvimento; e que por ela se aperfeiçoe a sociedade em que vivemos, antecipando aí uma sociedade melhor"⁴³.

A obra de António Sérgio, associada a um vasto conjunto de trabalhos produzidos por uma pleiade de pensadores e pedagogos, onde avultam, em diferentes momentos, Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, Adolfo Coelho, Bento de Jesus Caraça, Maria Borges Medeiros, Irene Lisboa e, mais recentemente, Rui Grácio, representou um referencial decisivo na luta contra as concepções educativas do regime saído do golpe de Estado do 28 de Maio de 1926.

Os anos cinquenta e sessenta ficaram marcados por um grande optimismo quanto ao contributo da educação para o desenvolvimento económico, com uma presença activa dos economistas na área da educação e a rápida difusão de teorias como as do *capital humano*⁴⁴ ou da *reserva de talentos*⁴⁵. É um período de *euforia*, onde os Estados investem mais e mais na educação, passando a parte do PNB reservado ao ensino de 2-3% nos anos cinquenta a 6-8% no decurso da década seguinte⁴⁶. É a época da explosão escolar, do aumento da escolaridade obrigatória, da generalização do ensino secundário e do rápido crescimento e diversificação do ensino superior⁴⁷.

Os reformadores dos anos cinquenta e sessenta⁴⁸ acreditaram ser possível transformar a sociedade a partir da escola. Acreditaram, nomeadamente, que a escola seria um factor de rápida mobilidade social, *premiando o mérito* dos que a frequentam, independentemente da sua origem social.

As esperanças das ideologias igualitárias que marcaram as orientações educativas do pós-segunda guerra mundial mostraram-se ilusórias. A sociologia crítica da educação emergiu ao constatar o carácter ilusório dessas esperanças e ao introduzir um marcado pessimismo sobre o papel da escola na transformação e democratização das sociedades.

Em França, os trabalhos de Bourdieu (e Passeron)⁴⁹, de Boudon⁵⁰ e de Baudelot e Establet⁵¹, utilizando embora orientações metodológicas bem diferentes, marcaram decisivamente a sociologia (da educação) de língua francesa, tornando o princípio da reprodução o paradigma dominante⁵². Na sociologia de língua inglesa, embora não se possa considerar que o princípio da reprodução atingiu a condição de paradigma dominante, diferentemente da sociologia de língua francesa, os trabalhos de Bowles e Gintis⁵³, nos EUA, e de Bernstein⁵⁴, na Grã-Bretanha, entre outros, contribuíram igualmente de forma decisiva para a difusão das teorias da escola como um instrumento predominante de reprodução social⁵⁵.

É inquestionável o enorme contributo dado pelas teorias da reprodução à análise dos resultados das políticas educativas, alimentando inúmeras investigações sobre os processos de orientação e de selecção escolar e conduzindo mesmo governos e instituições intergovernamentais, como a OCDE, a procurarem respostas políticas para a compatibilização entre o acesso aos estudos, o sucesso escolar e a origem social, racial ou regional dos estudantes⁵⁶.

Esse é o grande contributo que as teorias sociológicas da educação que assentam no princípio da reprodução nos legaram. Mas, como assinala Petitat, "este princípio privilegia certos aspectos do processo educativo, relança na sombra uma quantidade de fenómenos importantes, orienta as análises e as interrogações empíricas em educação"⁵⁷.

Snyders, em análise *militante* sobre as principais teses de Bourdieu-Passeron, Baudelot-Establet e também Illich, insurge-se contra a ideia de uma escola *como puro e simples instrumento de reprodução social*. Reconhecendo

embora nestes autores, sobretudo a Bourdieu e Passeron, o mérito essencial de denunciar a *função reprodutora da escola* e a desmontagem da *ideologia dos dons*, Snyders defende:

"Não é a escola que desempenha o papel determinante na reprodução das desigualdades, na reprodução social e nem mesmo, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta encontra sempre o seu alimento nas divisões sociais existentes: senão volta-se a cair no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente pelas ideologias e não pela materialidade dos factos da existência colectiva"⁵⁸.

Petitát responsabiliza a *absurda divisão* académica das tarefas entre sociólogos e historiadores pela permanência de "teorias mais ou menos estáticas da escola como agência de reprodução social"⁵⁹. A posição metodológica de Petitát é suportada pelas actuais orientações de investigação no domínio das ciências da educação, onde se verifica uma queda de barreiras disciplinares, nomeadamente entre a sociologia e a história⁶⁰.

A *démarche* metodológica adoptada por Petitát tinha já permitido a Léon, utilizando uma aproximação histórica que lhe permitisse encarar os efeitos a longo termo da educação, afirmar que "ao lado da função de *reprodução* das estruturas existentes, [a escola possui] uma função provável de *produção* das condições de mudança"⁶¹.

É também com uma *démarche* semelhante que Elias ultrapassa a oposição clássica entre *indivíduo* e *sociedade*. Elias, ao mesmo tempo que faz uma crítica muito dura aos sociólogos unicamente do presente, propõe uma leitura das realidades do presente alimentada numa perspectiva da longa duração histórica. Postulando uma *teoria sociológica da interdependência*, Elias considera o mundo social como uma rede de relações, sendo a própria humanidade marcada pela presença em cada indivíduo das estruturas e da história do mundo social ao qual ele pertence.⁶²

Interessante constatar que foi através do recurso a fontes históricas que dois dos autores mais marcantes das teorias da reprodução, Baudelot e Establet, refutam o que designam de "uma velha ideia respeitante à pretendida decadência das nossas escolas", ou seja, que o *nível de ensino baixa*⁶³.

Recorrendo a abundante documentação de arquivos, Baudelot e Establet mostram que, afinal, na escola francesa, *o nível sobe*.

Reconheça-se, em abono da honestidade intelectual dos seus percursores, que as teorias da reprodução, nomeadamente em Bourdieu (e Passeron), contêm já o princípio da sua superação, ao reconhecerem a autonomia relativa do sistema de ensino, definida pela independência profissional aparente dos seus agentes⁶⁴.

"A escola é uma invenção social que, nas suas imensas consequências, pode-se comparar com a escrita, com quem está quase sempre intimamente associada", considera André Petitat, que conclui:

"Reprodutora a um certo nível, a escola contribui para a mudança social a um outro. A sua acção, explícita no capítulo de certos valores ou normas culturais definidos, tornar-se-á implícita, ou seja, inconsciente a outros níveis. Aparentemente voltada exclusivamente para a veneração da ordem estabelecida, participa, apesar dela e de modo não directo, na sua ultrapassagem"⁶⁵.

A escola produz e reproduz a sociedade. Um conceito com enormes potencialidades operatórias, que procurarei utilizar sempre como suporte metodológico.

3. Educação e desenvolvimento: o paradigma do capital humano

A seguir ao emprego e ao crescimento, o ensino tornou-se um dos temas principais do pensamento económico, afirmava Le Than Khoi em pleno período de *euforia* sobre os efeitos económicos da educação num livro significativamente titulado *A Indústria do Ensino*, acrescentando:

"Pesquisas cada vez mais numerosas sobre o *investimento intelectual* e o *capital humano* tendem a analisar o seu conteúdo e modalidades, bem como a medir-lhes o contributo trazido ao desenvolvimento material das nações"⁶⁶.

A atenção posta no papel *económico* do ensino foi um fenómeno relativamente recente, que apenas nos anos cinquenta e sessenta se tornou dominante, substituindo em larga medida a tradicional abordagem do papel *social* da educação, concebida fundamentalmente como um instrumento de transmissão dos valores do grupo, no sentido da sua *conservação*. Khoi, ao referir que, pelo contrário, a nossa época insiste na contribuição da educação para o *desenvolvimento* atribui a *esta mudança de palavra* o sentido da "passagem de sociedades estáticas para outras dinâmicas e da economia agrícola para a industrialização"⁶⁷.

Na base de toda a discussão sobre os aspectos económicos da educação encontra-se, segundo Jacques Hallack, *uma série de questões simples* ligadas às preocupações de cada um:

- "- Porquê prosseguir estudos para além da escolaridade obrigatória?
- "- Como justificar os sacrifícios financeiros das famílias para a educação dos seus filhos?
- "- Pode-se compreender a vontade das empresas de desenvolver a reciclagem, a especialização e a promoção dos seus assalariados?
- "- Como explicar que muitos estudantes peçam emprestado para financiar os seus estudos; outros vão para as forças armadas, para adquirir

uma especialização; outros aceitam empregos a tempo completo para financiar os seus estudos em cursos nocturnos?

"- Quais são as razões da emergência de uma procura cada vez mais forte em favor da educação permanente?"⁶⁸

A tentativa de resposta dos economistas aos problemas levantados por este incompleto conjunto de *questões simples*, constitui a *teoria do capital humano*, considerada por Hallack um dos *paradoxos mais curiosos* da economia da educação, pois, sendo uma teoria que quase *monopolizou* a literatura da economia da educação, especialmente no mundo anglo-saxão, é, todavia, "impossível encontrar uma só [obra] que exponha em detalhe em que consiste esta teoria"⁶⁹.

A teoria do capital humano tem *paternidades veneráveis*⁷⁰. Os primeiros economistas a referirem a noção de capital humano foram os mercantilistas, embora com uma concepção puramente quantitativa - o que lhes interessa apenas é o número de homens e não a sua qualidade - que ainda se manterá em William Petty (1623-1687), considerado por Marx o pai da economia política inglesa e, em muitos aspectos, o precursor da teoria moderna dos recursos humanos⁷¹. É, todavia, a Adam Smith, no século XVIII, e a Alfred Marshall, no século XIX, que a teoria do capital humano vai buscar os seus *títulos de nobreza*⁷².

Adam Smith (1723-1790), no Livro I de *A Riqueza das Nações* (1776), sublinha o valor económico do ensino:

"Quando construimos uma máquina cara, esperamos que a extraordinária quantidade de trabalho que irá efectuar antes de ficar fora de uso substitua o capital empregado na sua aquisição, pelo menos com os lucros vulgares. Um homem que tenha gasto muito tempo e trabalho para ficar apto a exercer uma profissão que exija uma capacidade e experiência extraordinárias pode comparar-se a uma destas máquinas dispendiosas. Temos de contar que a função para que se prepara lhe renda algo que o indemneze de todas as despesas com a sua educação, para além dos salários devidos ao trabalho não qualificado, pelo menos com os lucros vulgares pagos a um capital de igual valor. (...) A diferença entre os salários do trabalho que exige uma grande habilitação em relação com os de trabalho vulgar baseia-se neste princípio"⁷³.

Alfred Marshall, um século mais tarde, escrevia:

"Os salários e os rendimentos do trabalho assemelham-se ao juro do capital, porque há uma correspondência geral entre os factores que determinam os preços de oferta do capital humano; o que leva um homem a acumular capital humano na educação do seu filho é equivalente ao que o leva a acumular capital físico para o seu filho"⁷⁴.

Embora a paternidade moderna da teoria do capital humano seja, inequivocamente, atribuída ao economista e prémio Nobel norte-americano Theodore W. Schultz, os primeiros estudos referenciados com o objectivo de *medir* a rentabilidade directa do ensino são atribuídos por Khoi ao economista soviético Strumiline, que, em 1924, iniciou pesquisas integradas no exame dum projecto de desenvolvimento decenal do sistema escolar, no âmbito do Ministério do Plano, o Gosplan, da URSS, tendo em vista tornar o ensino gratuito e obrigatório⁷⁵.

Comparando os salários e a produtividade de diferentes categorias de trabalhadores em relação com o nível de instrução, tendo em conta, entre outros factores, a idade, a experiência profissional e a qualificação técnica, Strumiline constatou que até o ensino mais elementar traz mais vantagens aos trabalhadores do que uma longa aprendizagem numa fábrica, calculando que a melhoria da qualificação profissional resultante de um ano de escolaridade era 2,6 vezes superior à que derivava de um ano de aprendizagem. Strumiline calculou ainda a rentabilidade média dos investimentos no ensino na URSS entre 1940 e 1960, concluindo que passou de 52% em 1940 para 144% em 1960⁷⁶.

Schultz (1961), bem como Denison (1962), calcularam o contributo da educação para o crescimento da economia norte-americana na primeira metade do século. Os primeiros ensaios de medida foram baseados tanto numa aproximação contabilística, utilizada por Denison e outros, como na taxa de rendimento do capital humano, método utilizado por Schultz e outros. A contabilidade do crescimento foi baseada no conceito de produção agregada, que liga o *output* (Y) ao *input* de capital físico (K) e ao trabalho (L), calculada através de funções de produção homogênea linear: $Y=F(K,L)$ ⁷⁷.

Segundo estes autores, se o crescimento económico era devido inteiramente aos acréscimos em capital físico e em trabalho, então deveria ser possível desagregar a taxa de crescimento do *output* entre as suas componentes capital e trabalho. Ao analisar o crescimento económico dos EUA entre 1910 e 1960, Denison constatou a existência de um *resíduo* que não era possível explicar desse modo, ligando-o então ao efeito da educação sobre a qualidade da força de trabalho e procurando determinar até que ponto estava igualmente ligado a outros factores tais como as melhorias da qualidade do capital físico e as economias de escala. Desse modo, Denison calculou que, entre 1930 e 1960, quase um quarto (23%) da taxa de crescimento do *output* nos EUA era devido ao acréscimo da educação da força do trabalho⁷⁸.

Os trabalhos de Schultz e Denison, e de outros utilizando métodos semelhantes e aplicando-os a numerosos países, com estádios e percursos de desenvolvimento diferente, conduziram, na opinião dos peritos do Banco Mundial, Psacharopoulos e Woodhal, à seguinte *conclusão de conjunto*:

"A argumentação do nível de formação da força do trabalho parecia explicar uma parte importante do crescimento da produção tanto nos países desenvolvidos como em desenvolvimento, desde os primórdios dos anos 1950"⁷⁹.

Esse foi o contributo que a teoria do capital humano trouxe ao nível da análise macro-económica: a importância dos recursos humanos como factor de produção de parte inteira, tornou-se indiscutível⁸⁰. A nível micro-económico, ou seja visto sob o ângulo do indivíduo, a teoria do capital humano funda-se no reconhecimento da educação como um investimento privado, o que quer dizer que o indivíduo renuncia a um consumo imediato para obter, graças ao diploma, recursos suplementares num período posterior, supondo-se evidentemente que os conhecimentos adquiridos no tempo t serão valorizados, no mercado de trabalho, no tempo $t+1$ ⁸¹.

As críticas à teoria do capital humano são numerosas. Umas, provenientes dos próprios economistas, foram feitas sobretudo no período de crise económica dos anos setenta quando se pôs em causa a crença numa correlação entre o investimento na educação e o crescimento económico. Normalmente essas críticas incidiram sobre as hipóteses teóricas, numerosas e variadas, em que assentaram as estimativas de entre outros, Schultz, Denison e Becker.

Outras, originárias da sociologia, põem em causa os próprios fundamentos teóricos do conceito de capital humano. Por exemplo, Petitat considera:

"Do ponto de vista do assalariado, a apresentação de conhecimentos e saber-fazer como *capitais* surge mais como um artifício de linguagem que uma hipótese teoricamente válida. Com efeito, o trabalhador assalariado não possui, nos seus conhecimentos, um capital que possa fazer frutificar para e por ele próprio. O seu saber profissional não se torna capital senão para o empregador, para quem o assalariado é um factor de produção entre outros (capital variável ou capital circulante, segundo as teorias). Assim, a linguagem utilizada pelos defensores do *capital humano* dá a ilusão que o assalariado é um capitalista que investe nele próprio. Ora, a sua posição é antes a de um consumidor podendo fazer um certo cálculo económico: na sua decisão de prosseguir ou de abandonar os seus estudos, o aluno pode fazer intervir, entre outros elementos, uma estimativa das vantagens em salários para um ou vários anos de estudos suplementares. O aluno não investe: adquire mercadorias (saber-fazer e conhecimentos) que conta poder revender mais tarde a alguém que delas necessite como capital; faz uma aposta sobre o mercado de trabalho futuro"⁸².

Outras críticas ainda, embora não pondo em causa o contributo da educação para o desenvolvimento, pretendem unicamente ultrapassar a linearidade da afirmação de que existe uma correlação entre investimento na educação e crescimento económico. Page afirma:

"A educação não é automaticamente factor de mudança e de progresso. (...) De toda a maneira, a educação não pode senão criar um potencial humano susceptível pela sua formação de jogar um papel positivo no desenvolvimento. Esse papel não pode tornar-se efectivo senão quando a economia é capaz de absorver utilmente os indivíduos formados e na medida em que as estruturas da economia favoreçam a propagação dos efeitos do desenvolvimento"⁸³.

Foi esse o propósito de Edouard Parker com o seu bombástico artigo *L'éducation peut causer des catastrophes*. Socorrendo-se de abundante documentação sobre a sobreprodução de diplomados pelo ensino superior e analisando o seu impacto em alguns países da América Latina (Equador, Argentina, Venezuela), Parker conclui:

"A sobreeducação de massa pode também ser uma causa de catástrofe, se não é prestada suficiente atenção ao conteúdo [da formação], mas igualmente às aspirações explícitas e implícitas dos estudantes e das suas famílias, aspirações que podem ser em certos casos, prioritariamente, de melhorar uma situação material"⁸⁴.

Reconhecendo embora que a teoria do capital humano não permite nem estabelecer um diagnóstico claro dos problemas da atribuição dos recursos em educação, nem explicar completamente a quem beneficiam esses recursos, Jacques Hallack atribui-lhe úteis prolongamentos:

"a) sobre o plano da teoria económica, nomeadamente por intermédio dos modelos de investimento; b) sobre o do papel da escola no crescimento económico, substituindo a noção de complementaridade tradicional capital/trabalho pela mais conforme à realidade capital físico/capital humano, e c) sobre o da integração da lucidez política na ciência económica com o pôr em causa da *abordagem* neo-clássica pelas teses radicais ou neo-marxistas"⁸⁵.

Apesar das críticas, a teoria do capital humano teve uma larga difusão, para a qual muito contribuíram instituições intergovernamentais como a OCDE, o Banco Mundial ou o FMI. Algumas dessas instituições, continuaram a fomentar investigações em busca de novas provas da existência de laços entre diversos aspectos do desenvolvimento dos recursos humanos e o crescimento económico⁸⁶. O livro publicado em 1988 pelo Banco Mundial, *L'Éducation pour le Développement. Une analyse des choix d'investissement*⁸⁷, constitui um documento fundamental para a compreensão das modernas aplicações da teoria do capital humano.

A esta teoria, que se tornou paradigma dominante na economia da educação dos anos sessenta, se deve, em grande medida, o forte crescimento das despesas públicas com a educação. A crise dos anos setenta, a necessidade de comprimir as despesas públicas, a decepção face aos resultados mínimos de algumas reformas educativas, fizeram com que o ensino deixasse de *estar na moda*⁸⁸. Era o *desencanto* que se sucedia à *euforia* dos anos sessenta⁸⁹.

As conclusões da teoria do capital humano inserem-se, globalmente, na tradição económica neo-clássica da escola de Chicago⁹⁰. Os ataques contra esta

*cintura protectora*⁹¹ permitirão naturalmente a renovação da teoria. É esse já o sentido da generalidade dos artigos publicados no *dossier* preparado em 1988 pela revista *Éducation Permanente* sobre o *Investimento Formação*⁹².

A irrupção da economia no campo dos bens imateriais, o acento colocado sobre o conhecimento, a introdução de novos conceitos como o de *competitividade*⁹³, permitem considerar que, sucedendo ao período de *desencanto* dos anos setenta, estamos perante a emergência de um novo período, em que aos sistemas que produzem conhecimento (educação e investigação) se atribui um papel central nos processos de desenvolvimento das sociedades. De um ponto de vista da abordagem teórica, é esse o propósito do ponto seguinte.

A teoria do capital humano, ou os seus pressupostos teóricos, tem marcado incisivamente diferentes percursos da política educativa portuguesa, desde a presença de Leite Pinto no Ministério da Educação (1955-1961), um engenheiro que representava o sector desenvolvimentista do regime e o predomínio dos interesses económicos industriais e financeiros sobre o tradicionalismo rural⁹⁴. Antes de 1974, o Projecto Regional do Mediterrâneo (1965), elaborado no âmbito da OCDE, a criação e a multiplicidade de estudos produzidos no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativo (GEPAE), no Ministério da Educação, e do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO), no então Ministério das Corporações, a reforma Veiga Simão e todos os seus pressupostos de modernização do sistema educativo como um todo, atestam a crescente, e predominante, ênfase do papel da educação na formação do capital humano⁹⁵.

Mais recentemente, no período de *normalização* da política educativa portuguesa⁹⁶, as concepções do capital humano voltaram a estar bem presentes nos relatórios do Banco Mundial (1978) que antecederam o lançamento do Ensino Superior Politécnico⁹⁷. O *novo vocacionalismo*, na expressão de Stoer e outros⁹⁸, que caracteriza a política educativa dos anos oitenta, bem como as mais recentes tomadas de posição sobre o financiamento das instituições de ensino superior (1990)⁹⁹, não são outra coisa senão o retomar da teoria do capital humano, agora incidindo, em particular, no conceito de investimento privado do processo de formação¹⁰⁰.

Estas são questões centrais na análise da política educativa portuguesa, abordadas no capítulo II e na conclusão.

4. Modernização, competitividade e novos sistemas produtivos. A prioridade educativa

Tem sido hábito designar por *modernização*, "o processo em que países menos evoluídos tentam aproximar-se aos padrões (económicos, técnicos, sociais e culturais) dos países mais evoluídos ou mais poderosos", segundo Ilona Kovacs¹⁰¹, ou, como dizem Martins Barata e Teresa Ambrósio, o processo segundo o qual se procura "atingir algo que vai adiante de nós", que é objectivo e mensurável por *referência exterior*¹⁰².

O termo modernização foi introduzido nas ciências sociais apenas nos anos cinquenta e retoma uma abordagem teórica que procede do conceito de *modernidade* de Max Weber. Segundo Habermas, o conceito de modernização refere-se a um *feixe de processos cumulativos* que se reforçam mutuamente, ou seja,

"à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal, refere-se à secularização de valores e normas, etc."¹⁰³.

Ainda segundo Habermas, o conceito de *modernização*, ao decorrer de uma abstracção do conceito de modernidade de Weber, "dissocia a modernidade das suas origens na Europa dos novos tempos e utiliza-a até como um padrão neutralizado espaço-temporalmente de processos de desenvolvimento social em geral", e quebra, além disso, "as conexões internas entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental, e de tal modo que os processos de modernização deixam de poder ser concebidos como racionalização, como uma objectivação histórica de estruturas racionais". Decididamente, Habermas não partilha a ideia de uma "modernização social que progride de forma auto-suficiente, e que executa apenas as leis funcionais da

economia e do Estado, da técnica e da ciência, as quais parecem ter-se conjugado num sistema imune a influências"¹⁰⁴.

Touraine vai numa mesma direcção, começando por *distinguir o que foi confundido*. Precisamente com esse objectivo, Touraine define modernidade "como um conjunto de atributos da organização social", sem a confundir com a modernização que é "um movimento, uma vontade, uma mobilização à cabeça do qual se encontra, de todo o modo colocado o Estado, quaisquer que sejam os seus apoios sociais". A modernidade, ainda segundo Touraine, já não se define "pela racionalização, pelo triunfo da lei, da regra geral, mas mais pela capacidade de responder a um meio em mudança e de gerir sistemas complexos", ou seja, "por um nível crescente de intervenção da sociedade sobre ela própria", o que coloca no centro da análise os temas da *complexidade* e da *incerteza*¹⁰⁵.

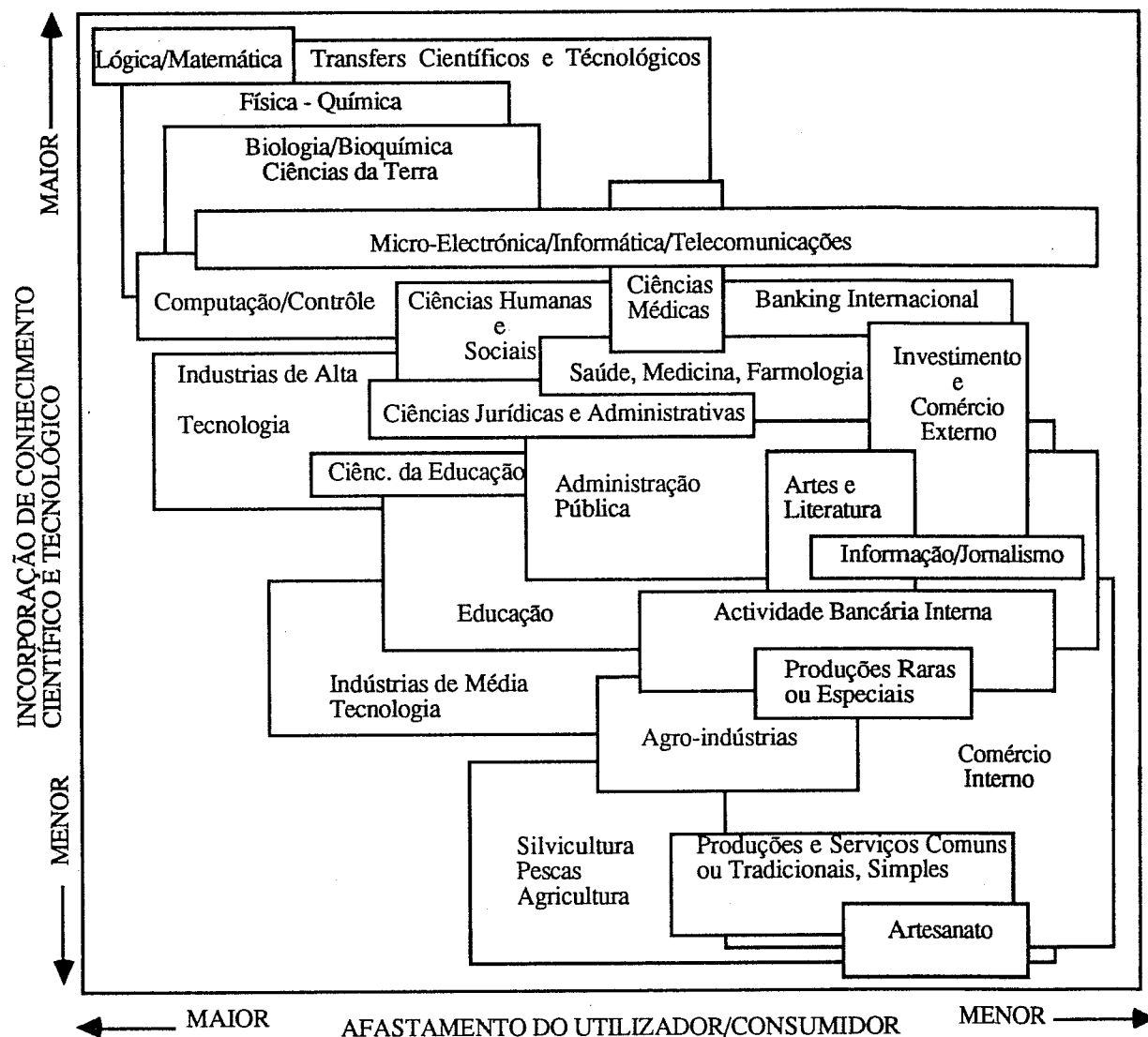
Martins Barata e Teresa Ambrósio falam em modernização como um *conceito transitivo*¹⁰⁶ e apresentam-na como um processo contínuo, "uma mudança de atitudes, uma renovação de mentalidades, um sistema complexo e uma intervenção contínua sobre uma realidade *complicada*". Estes autores, embora com uma figuração que classificam de discutível, por apresentar lacunas e lhe faltar rigor metodológico¹⁰⁷, consideram a modernização como um *sistema*, que comporta diversas *dimensões* passíveis de sistematização, conforme a figura 1¹⁰⁸.

No quadro apresentado, Barata e Ambrósio designam a área de actividades do canto inferior direito como *zona solicitadora* da modernização, o canto superior esquerdo de *zona elaboradora*, o centro de *zona motora* e o canto superior direito de *zona introdutora*¹⁰⁹. A educação surge, neste contexto, como um *motor* da modernização, ou, como dizem Barata e Ambrósio, *no seu centro mais íntimo*¹¹⁰.

A consciência deste lugar central da educação, melhor dos sistemas que produzem conhecimento e informação, resulta, em primeiro lugar, dessa nova situação emergente no nosso século de uma *interdependência* entre ciência e técnica. Como lembra Habermas, as ciências modernas ao gerarem um saber *tecnicamente utilizável*, transformaram-se na *primeira força produtiva*, adoptando também, segundo Marcuse, o papel de uma *ideologia*, ou, como contrapõe Habermas, constituindo-se no fundamento da *legitimação da*

dominação do capitalismo tardio que, deste modo, substitui a velha forma de ideologia¹¹¹.

Figura 1 - A modernização como sistema



Extraído de: BARATA J.P. Martins, AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Desafios e limites da modernização*, Lisboa: IED, p. 115.

A emergência de um novo paradigma técnico-económico, na expressão de Maria João Rodrigues¹¹², traz igualmente para primeiro plano o papel da educação na modernização social. O modelo de organização económica que até

aos anos sessenta prevaleceu, que Ilona Kovacs designa de *modelo burocrático (taylorista-fordista)*¹¹³, e que reivindica para si próprio representar o padrão de modernização, esgotou-se e entrou em evidente crise de eficácia.

O modelo burocrático, ou taylorista-fordista,¹¹⁴ continuando a usar o conceito de Kovacs, manifesta-se desadaptado face às novas exigências de mercado e, sobretudo, face aos processos de *mundialização* da tecnologia e da economia, que está a criar graus de interdependência e de integração até há pouco insuspeitados.

No plano da economia, a *mundialização* é um fenómeno nascente que, como afirma Petrella, representa uma nova fase na organização do capitalismo industrial e financeiro avançado em relação aos processos já em vias de internacionalização e de multinacionalização¹¹⁵, e que se caracteriza pelo conjunto de processos que permitem:

- produzir, distribuir e consumir bens e serviços a partir de estruturas de valorização dos factores de produção materiais e imateriais organizados em bens mundiais (por exemplo, através das patentes, das bases de dados, da formação muito avançada dos recursos humanos...);

- para mercados mundiais regulados (ou que o serão) por normas e *standards* mundiais (tais como MAP, TOP, OSI, SNA...);

- por organizações nascidas ou actuando em bases mundiais, com uma cultura de organização que se quer aberta a um contexto mundial e obedecendo a uma estratégia mundial;

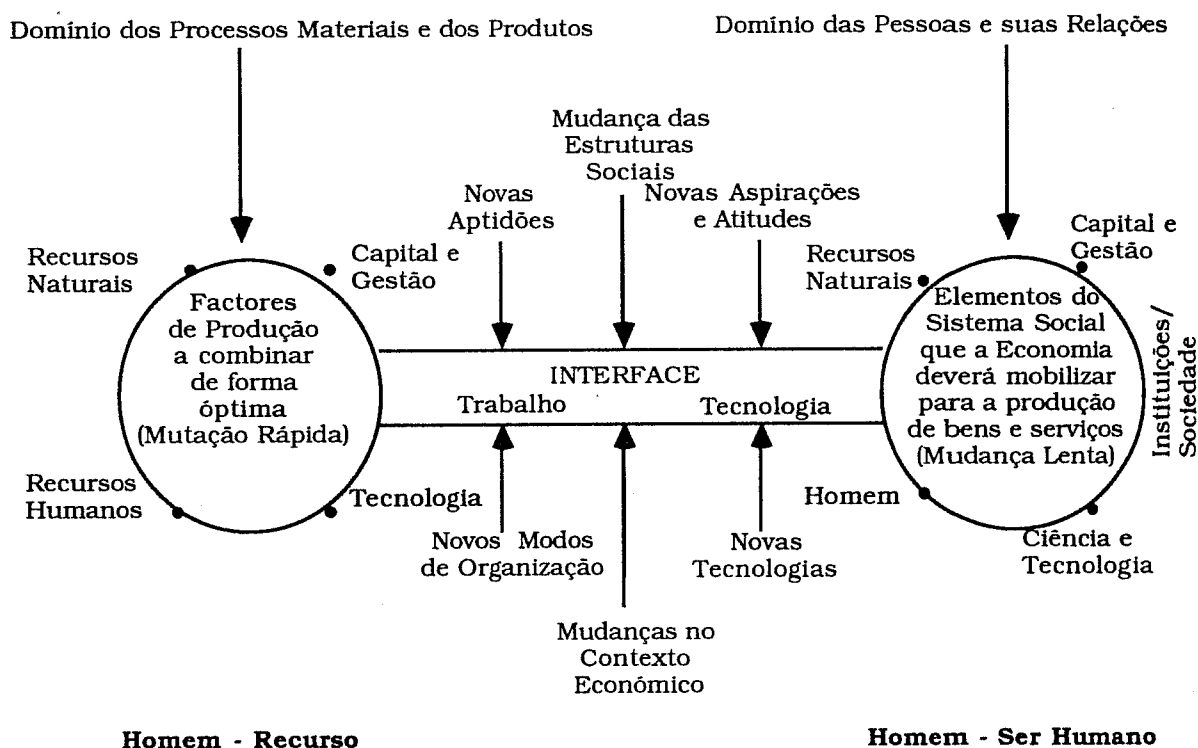
- de que é difícil identificar uma única *territorialidade* (jurídica, económica, tecnológica) devido às numerosas interrelações e integrações entre os elementos em jogo nas diferentes fases *produtivas*, a montante e a jusante da própria produção"¹¹⁶.

A *mundialização* da economia decorre em simultâneo, influenciando e sendo influenciado, com o que Gorbatchov designa de tendência crescente no sentido da *interdependência* dos Estados na comunidade mundial¹¹⁷. Interdependência que se manifesta igualmente nas chamadas *questões globais*¹¹⁸ ou problemas de *mais desenvolvimento*¹¹⁹, onde figuram tanto a protecção do ambiente, o buraco do ozono e o sobreaquecimento da atmosfera, a exploração dos oceanos e do espaço, a desertificação crescente da Terra, como o desarmamento, o combate à droga e as novas epidemias do século (sida,

cancro) ou a luta contra a miséria e a fome que atingem milhões de seres humanos.

Se se pretende colocar o *homem* no centro do desenvolvimento, então a tecnologia e o trabalho constituem um *interface* essencial, que, como reconhece Ramos dos Santos, "está a ser submetido a forte radiação, a partir de novas aspirações, atitudes e aptidões, mudanças nas estruturas sociais e no contexto económico (interno e internacional), novas tecnologias e novos modos de organização"¹²⁰. A convergência entre os planos *homem-produtor* e *homem-ser humano* (figura 2) torna-se central para garantir o *desenvolvimento humano*.

Figura 2- Interface Homem-Produtor/Homem Ser Humano



Fonte: Adaptação de PETRELLA, Ricardo (1984). "Europe at work: Challenges and Prospects". *New Technology and the Future of Work and Skill*, fig. 1.5.

Extraído de: RAMOS DOS SANTOS, Américo (1988). "Inovação Tecnológica, Trabalho e Emprego". *Colóquio/Ciências*, nº 2, p.54.

A emergência de novos sistemas produtivos está a conduzir a que o *trabalho* e a *empresa* tenham de ser encarados de forma diferente, ou, como

diz Kovacs, tendam "a ser vistos não apenas como espaços de produção de bens e de serviços mas também como espaços de produção social e cultural, do não quantificado e do simbólico ou seja como espaços de expressão de subjectividade, de identidade e de integração para indivíduos e grupos"¹²¹.

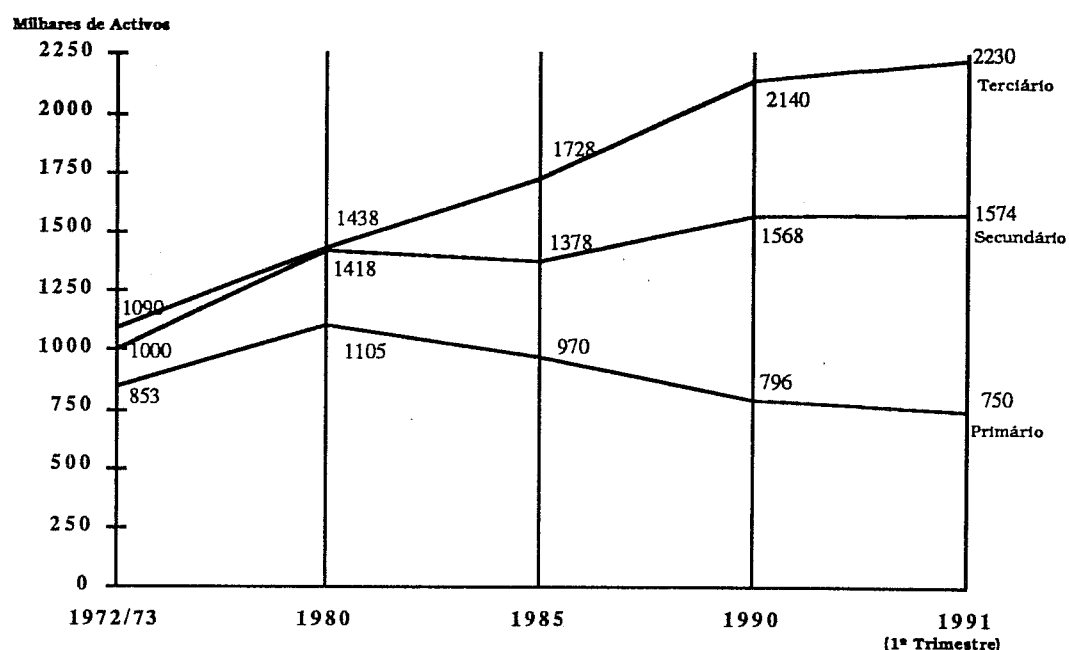
Na nova lógica de empresa que está a emergir, o factor humano surge como um factor de competitividade tão importante como o factor tecnológico. Para Kovacs,

"só quando os indivíduos são capazes de diagnosticar e resolver os problemas na altura adequada, - o que pressupõe qualificação, motivação, iniciativa e responsabilidade -, torna-se possível o aproveitamento rendível dos equipamentos. Por outras palavras, paradoxalmente quanto mais razão de existência parece ter a *perspectiva tecnocêntrica*, mais necessária se torna de facto a adopção de uma *perspectiva antropocêntrica*, reconhecendo que quanto mais desenvolvida for a tecnologia utilizada, maior se torna a dependência das empresas do seu sistema social, da qualificação dos grupos e dos indivíduos"¹²².

Esta perspectiva de desenvolvimento do conceito de empresa parece ser corroborado por análises prospectivas da economia mundial realizadas no seio das organizações que integram o sistema das Nações Unidas. No *Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano 1990* descreve-se o que se designa de *nova economia mundial dos serviços*, assinalando a transformação da noção tradicional de serviço, em resultado dos avanços tecnológicos das duas últimas décadas, em particular na informática. Segundo o *Relatório*, os serviços formam já hoje a parte predominante da economia mundial, gerando perto de 70% do PNB e de emprego nas nações industrializadas, embora nos países em desenvolvimento esse valor seja ainda consideravelmente mais baixo, 48% do PNB e 18% do emprego¹²³. Portugal acompanha este processo de *terciarização* da economia, como decorre do gráfico 1 e do quadro 1.

Uma conclusão é apresentada imediatamente pelo próprio *Relatório* :se as qualificações humanas constituem agora o aspecto mais importante das actividades modernas da banca, da finança, da gestão de negócios e da administração pública, então *a emergência de uma nova economia mundial dos serviços desloca a vantagem comparativa entre países dos recursos naturais para as pessoas*¹²⁴.

Gráfico 1 - A terciarização da economia



Fonte: INE (Informação Trimestral e Anual), Banco de Portugal (Relatórios Anuais) e OCDE

Extraído de: RODRIGUES, J. N. (1991). "A 'revolução' silenciosa". *Expresso*, 21.09.1991, p. c 8.

Quadro 1 - Estrutura do emprego, segundo os sectores de actividade

Sectores/Anos	1972-73	1980	1985	1990
Primário	29%	28%	24%	18%
Secundário	34%	36%	34%	35%
Terciário	37%	36%	42%	47%

Fonte: INE, Banco de Portugal e OCDE

Extraído de: RODRIGUES, J. N. (1991). "A 'revolução' silenciosa". *Expresso*, 21.09.1991, p. C 8.

Neste outro modo de desenvolvimento, cujos contornos são ainda oscilantes, lembra Maria João Rodrigues¹²⁵, o conceito de *competitividade* emerge como central. Alain d'Iribarne considera que a *competitividade* se inscreve no ponto de encontro de dois universos: *o do aparelho produtivo e o da formação dos homens*. Referindo-se às empresas (francesas), d'Iribarne lembra que a sua competitividade joga-se na capacidade para articular convenientemente *inovações técnicas e inovações sociais*¹²⁶.

Maria João Rodrigues refere que, embora os factores de competitividade sejam múltiplos, "em qualquer caso, ganha hoje peso a convicção de que os recursos humanos são um (o?) factor básico de competitividade, já que depende deles a potencialização dos demais: equipamento, informação, organização, infra-estruturas, matérias-primas, etc."¹²⁷ O que significa, acrescenta Rodrigues:

"Este princípio introduz uma ruptura de fundo nas culturas de gestão dominantes em Portugal e tem implicações múltiplas, não só sobre a vida interna e as estratégias das empresas, mas também sobre a política industrial, regional, educativa e de emprego em Portugal, e ainda, talvez, sobre os percursos individuais de cada um de nós"¹²⁸.

Num autêntico grito de alerta, uma instituição comunitária ligada ao desenvolvimento industrial, o IRDAC¹²⁹, depois de comparar os meios humanos disponíveis na área da biotecnologia nos EUA, no Japão e na Europa (dos 12), lançava o seguinte repto: "não há dúvida que num mundo cada vez mais competitivo, em que a indústria, os serviços e a administração são cada vez mais *conhecimento intensivo*, os vencedores serão aqueles cuja *mão-de-obra, a todos os níveis, for melhor educada e formada*"¹³⁰. E acrescentava, citando em seu apoio estudos do CEDEFOP¹³¹:

"O produto dos sistemas de educação e formação (incluindo em especial o ensino superior), em termos quantitativos e qualitativos de qualificação a todos os níveis, é o *primeiro factor determinante da produtividade industrial de um país e, consequentemente, da sua competitividade*"¹³².

O IRDAC apresenta um quadro bastante desfavorável à Europa, em comparação nomeadamente com os EUA e o Japão, na sua competitividade industrial. Apontando a carência de qualificações como uma limitação macro-

-económica central, agravada por tendências demográficas negativas, o IRDAC atribui a principal responsabilidade pela situação à *inadaptação das estruturas educativas* ao novo ambiente económico em evolução.

Embora a investigação mostre que não há *determinismo tecnológico* e que as instâncias de formação possuem *autonomia* suficiente para traduzir, na sua própria lógica, o pedido que lhe é feito pela esfera económica¹³³, a emergência da prioridade educativa, pelo menos ao nível do discurso, decorre da consciência que os decisores políticos cada vez mais possuem do carácter estratégico que assume hoje a questão da formação dos recursos humanos.

A reforma do sistema educativo surge pois, deste modo, como uma condição para a criação de novas competências¹³⁴. O investimento na educação (e na formação) torna-se parte integrante e decisiva dos investimentos *imateriais*, tanto ao nível da empresa ou do país¹³⁵, e transforma-se num *mito útil*, por poder representar uma *fé no homem* e uma vontade deliberada de *investir na sua inteligência*"¹³⁶.

Notas

1. PNUD (1990). *Rapport Mondial sur le Développement Humain 1990*. Paris: Economica/PNUD, p. iii.
2. DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston (1969). *Traité des Sciences Pédagogiques, 1. Introduction*, Paris: PUF, pp. 10-21.
3. Livro VII de *A República*, Lisboa: Europa-América Livros de Bolso, 1975, pp. 229-261.
4. PINEAU, Gaston (1989). "La formation permanente: vie d'un mythe". *Education Permanente*, nº 98, p.90.
5. PEREIRA, Maria Helena da Rocha (1976). *Estudos de História da Cultura Clássica, I Vol.: Cultura Grega*, 4ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 416.
6. Cf. DEBESSE e MIALARET (1969), p. 22.
7. *Ibidem*, p. 23.
8. Cf. PETITAT, André (1982). *Production de l'école. Production de la société*. Genebra: Librairie Droz, p. 23, que cita, em particular, o livro de Durkheim *Education et sociologie* (1922).
9. SUCHODOLSKI, Bogdan (1976). *A Pedagogia Socialista*. Lisboa: Editorial Futura, p. 101.
10. ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. (s/d). *História da Pedagogia*, t.I., Lisboa: Livros Horizonte, p. 15.
11. HAMELINE, Daniel (1977). *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Paris: Les Editions Ouvrières, p. 32 [cit. por NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Vol I. Lisboa: INIC, p. 57].

12. MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*, 2ª ed. Lisboa: Moraes Editores, pp. 16-28.
13. Sobre o conceito de *matriz teórica*, v. ALMEIDA, João Ferreira e PINTO José Madureira (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*, 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença, p. 13.
14. AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Limites metodológicos na investigação dos processos auto-organizativos dos sistemas sociais e humanos*, comunicação apresentada ao Colóquio da AIPELF, Lisboa, Abril de 1988. Teresa Ambrósio remete o aprofundamento desta questão para os trabalhos de inúmeros autores que desenvolveram a aplicação da Teoria dos Sistemas às Ciências Sociais e Humanas e, nomeadamente, para os de L. von Bertalanffy, J. de Rosnay, Le Moigne, G. Lerbet e Y. Barel, entre outros.
15. *Ibidem*.
16. Em momento posterior abordo esta questão da ligação entre educação e desenvolvimento.
17. Cf. ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Les cas des universités*. Matrice: ANDSHA, PP. 215-216.
18. MORIN, Edgar (1986). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 345.
19. *Ibidem*, p. 345.
20. LERBET, Georges (1986). *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Mesonance: Éditions Universitaires, pp. 104-105.
21. *Ibidem*, p. 109.
22. MORIN, Edgar (1977). *La méthode: I. La Nature de la Nature*. Paris: Éditions du Seuil, pp. 385-387.
23. Cf. MORIN, Edgar (1980). *La méthode: II La Vie de la Vie*. Paris: Éditions du Seuil, p. 109. Ver, igualmente: Colloque de Cerisy (1983). *L'auto-organization: de la Physique au Politique*, Paris: Ed. du Seuil.
24. MORIN (1977), p 300.

25. MORIN (1986), p. 346.
26. *Ibidem*, p. 347
27. *Ibidem*, pp. 348-349.
28. "Ajustamento.: Processo que consiste em reagir aos défices (muitas vezes graves) da balança de pagamentos de um país, adoptando habitualmente medidas que aumentam as exportações, reduzem as importações ou ainda atraem divisas para o país. Trata-se muitas vezes de medidas visando conter um défice público por aumento das receitas públicas ou redução das despesas. Todas estas medidas provocam modificações da estrutura da economia". Cf. CORNIA, G.A. *et al.* (1987). *L'ajustement à visage humain*, Paris: Éditions Economica, p. vi.
29. "Estabilização: Forma extrema do ajustamento, onde o acento é colocado sobre a estabilização dos défices exteriores e interiores a curto termo, obtida muitas vezes por reduções brutais do nível da actividade económica. Dá-se relativamente pouca importância à manutenção do crescimento económico ou à sua retoma que, neste caso, são habitualmente tratados como questões a mais longo termo". Cf. CORNIA *et al.* (1987), p. vi.
30. Veja-se, a título de exemplo, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, onde o Banco Mundial desempenhou um papel de primeiro plano na respectiva Comissão Organizadora.
31. Ver CORNIA, Giovanni Andréa *et al.*, dir., (1987). *L'ajustement à visage humain. Protéger les groupes vulnérables et favoriser la croissance*, UNICEF, Paris: Ed. Economica.
32. PNUD (1990), p. 10.
33. Cf. BADIE, Bertrand (1990). "Desenvolvimento". In *Dicionário de Sociologia*, [BOUDON, R. *et al.*, dir.] Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 70.
34. GOUSSAULT, Yves e GUICHAOUA, André (1989). "La sociologie du développement". In *Sociologie contemporaine*, [DURAND, J.P. e WEIL, R.] Paris: Editions Vigot, pp. 401-402.
35. *Ibidem*, pp. 402-412.

36. PETITAT (1982), pp. 321-330.
37. *Ibidem*, pp. 325-326.
38. Sobre este conceito de longa duração, Ver BRAUDEL Fernand (1976). *História e Ciências Sociais*, 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença. Em 1979 publiquei um artigo em que abordo, entre outras questões, o tempo em história e a inserção da história no contexto das ciências sociais e onde faço uma revisão da literatura acessível na época ["Em torno da problemática da moderna ciência histórica". *o professor*, nº 20 (nova série), Julho 1979].
39. Cf. VAN HAECHT, Anne (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie*. Bruxelas: Editions Universitaires/De Boeck Université, Primeira Parte (pp. 7-90).
40. A título de exemplo, durante a 1ª República, o direito de voto só era atribuído à população alfabetizada.
41. Cf. MAGALHÃES - VILHENA, V. de (1964). *António Sérgio. O idealismo crítico e a crise da ideologia burguesa*. Lisboa: Seara Nova.
42. *Educação Profissional*, 1916. [Cit. por GRÁCIO, Rui (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 166-167].
43. Cf. GRÁCIO (1968), pp. 175-176.
44. No ponto seguinte desenvolverei criticamente a teoria do capital humano.
45. Reserva de talentos: "a ideia directriz é que cada nação encerra um potencial de aptidões que é preciso gerir o melhor possível, de forma a posicionar-se bem na concorrência internacional dirigida cada vez mais para os domínios científicos e técnicos" [PETITAT (1982), p. 358]. Um resumo desta corrente encontra-se em HUSÉN, Torsten (s/d). *Meio Social e Sucesso Escolar*, Lisboa: Livros Horizonte, Cap. 3, pp. 83-124.
46. A expressão e os dados são de HUSÉN, Torsten (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Pierre Mardaga Editeur, pp. 17-25.
47. Em Portugal, apesar da tímida abertura desenvolvimentista de Leite Pinto, (1955-1961), a expansão do sistema escolar só se verificou após a criação do ciclo preparatório em 1967-68 e, sobretudo, nos anos setenta já com Veiga Simão.

48. Leia-se, para a realidade portuguesa, anos setenta.
49. Em especial *Les Héritiers* (1964). Paris: Editions du Minuit, e *La reproduction* (1970), Paris: Editions du Minuit.
50. Em particular *L'inégalité des chances* (1973). Paris: Armand Collin.
51. Em particular *L'école capitaliste en France* (1971). Paris: Maspero.
52. *Paradigma*: descoberta científica universalmente reconhecida que, por um tempo, fornece a um grupo de investigadores problemas-tipo e soluções [cf. Thomas S. KUHN, Thomas s. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris: Flammarion, p. 11].
53. Em particular, *I, Q. in the U.S. Class Structure* (1972). Harvard Institute of Economic Research Papers, e o trabalho de BOWLES, Samuel (1976). *Schooling in Capitalist America*, Londres: Routledge and Paul Kean.
54. Em especial, *Class, Codes an Control* (1978), 3 vols. Londres: Routledge and Paul Kegan.
55. Em Portugal, antologias como as organizadas por GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala de e STOER, Stephen (1983). *Sociologia da Educação*, 2 vols. Lisboa: Livros Horizonte, e por MÓNICA, Maria Filomena (1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, ajudaram a divulgar amplamente junto de um público especializado as teorias da reprodução.
56. Cf. VAN HAECHT, (1990) p. 72.
57. PETITAT (1982), p. 19.
58. SNYDERS, Georges (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris: PUF, pp. 10-104.
59. PETITAT (1982), p. 19.
60. Cf. VAN HAECHT (1990), p. 223.
61. LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, p. 113.
62. ELIAS, Norbert (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.

63. BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger (1989). *Le niveau monte*. Paris: Éditions du Seuil. A citação constitui o subtítulo desta obra.
64. Cf. VAN HAECHT (1990), p. 25, e CORTESÃO, Luiza (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação*, Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, p. 82.
65. PETTAT (1982), pp. 465-466.
66. KHOI, Le Than (1970). *A indústria do ensino*. Porto: Livraria Civilização-Editora, p. 477. A citação contém uma ligeira correcção à tradução portuguesa, exclusivamente do ponto de vista linguístico.
67. KHOI (1970), pp. 477-478.
68. HALLACK, Jacques (1974). *À qui profite l'école?*. Paris: PUF, p. 43.
69. *Ibidem*, p. 44.
70. A expressão é de HALLACK (1974) p. 44.
71. Cf. KHOI (1970), p. 489.
72. A expressão é igualmente de HALLACK (1974), p. 44.
73. Cit. por KHOI (1970), p. 491.
74. *Princípios de Economia* (1890). [Cit. por KHOI (1970), p. 496].
75. Cf. KHOI (1970), pp. 500-504.
76. *Ibidem*, pp. 501-504.
77. Cf. PSACHAROPOULOS, George e WOODHALL, Maureen (1988). *L'Éducation pour le Développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris: La Banque Mondiale/Economica, p. 16.
78. *Ibidem*, p. 16.
79. *Ibidem*, p. 18.

80. Cf. CLÉMENT, Werner (1988). "Pour un renouveau du paradigme du capital humain". *Education Permanente*, nº 95, pp. 22-23.
81. Segundo a *definição* de BOUDON, Raymond e LAGNEAU, Janina (1980). "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale". *Perspectives*, vol. X, nº 2, p. 204.
82. PETITAT (1982), p. 357.
83. PAGE, A. (1985). "Économie de l'éducation". In *Encyclopédie Universalis*. Paris: Corpus 6, p. 657 [cit. por VAN HAECHT (1990), p. 13].
84. PARKER, Edouard (1989). "L'éducation peut causer des catastrophes". *Futuribles*, nº 131, p. 27.
85. HALLACK (1974), p. 70.
86. É o caso dos estudos de HICKS, Norman (1980). *Economic Growth and Human Resources*. Staff Working Paper nº 408, Washington D.C. [Cf. PSACHAROPOULOS e WOODHALL (1988), p. 18].
87. Ver nota 77 para a referência completa.
88. A expressão é do alemão H. BECKER (1976), [cit. por HUSEN (1979), p. 23].
89. As expressões são de HUSEN (1979), p. 15.
90. Cf. HALLACK (1974), p. 45, e CLÉMENT (1988), p. 22.
91. A expressão é de CLÉMENT (1988), p. 22.
92. *Education Permanente*, nº 95, Outubro 1988. Destacam-se, na abordagem teórica desta questão, os artigos de CLÉMENT, já citado (nota 80), e de BERTON, Fabienne, *Capital humain: une théorie d'actualité?*, bem como uma importante Bibliografia sobre: *Teoria do capital humano e investimento; Investimento formação; reconhecimento e medida; e. investimento imaterial/investimento intelectual*.
93. Este conceito é explicitado no ponto seguinte.
94. Cf. SAMPAIO, José Salvado (1982). "O Sistema Escolar Português". *Análise Psicológica*, série II, nº 4.

95. Cf., nomeadamente, STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento, p. 51 e ss.
96. O conceito de *normalização* é, explicitado no capítulo II.
97. Ver STOER (1986), p. 227 e ss.
98. STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIRA, José Alberto (1990). "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 11-53.
99. *Livro Branco sobre o Financiamento Público do Sistema de Ensino Superior*. Relatório Preliminar, Novembro 1990 (mimeo).
100. A questão do pagamento das propinas a custos reais, defendida no referido *Livro Branco*, bem como a criação de um forte sector privado de ensino, inserem-se nesta lógica de redução e de crítica ao chamado Estado Providência.
101. KOVACS, Ilona (1989). "Tendências de transformação tecnológica e organizacional nas empresas: a emergência de novos sistemas produtivos". *CESO. Revista do Centro de Estudos "Economia e Sociedade"*, nº 1, p. 39.
102. BARATA, J.P. Martins e AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Desafios e limites da modernização*, Lisboa: IED, pp. 22-23.
103. HABERMAS, Jürgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*, Lisboa: Dom Quixote, p. 14.
104. *Ibidem*, pp. 14-15.
105. TOURAINE, Alain (1988). "Modernité et spécificités culturelles". *Révue Internationale des Sciences Sociales* nº 118, pp. 505-506.
106. BARATA e AMBRÓSIO (1988), p. 13.
107. *Ibidem*, pp. 113-114.
108. Segundo Martins Barata e Teresa Ambrósio (1988), "representam-se neste quadro as posições sugeridas de actividades e sectores, segundo dois critérios ortogonais - no primeiro, horizontal, a sua maior ou menor aplicabilidade e uso imediato pelos

utilizadores ou consumidores (isto é, indo desde as actividades que praticamente são apenas elaboração mental, científica ou filosófica, investigação pura, portadora de futuros, mas que não desenbocam directamente na vida quotidiana pública ou privada; até às actividades que, dia após dia, hora a hora, representam a própria vida organizada, prática, alheada dos próprios significados, conteúdos e origens - a vida do homem comum, do cidadão, neste prisma, indiferenciado); - no segundo, em sentido vertical, as actividades e sectores dispõem-se desde a maior incorporação de conhecimento científico sistematizado e aplicado, até às que têm uma menor incorporação desse saber e sim do saber intuitivo, da prática e da experiência transmitida ou adquirida na acção.

"Resultam assim posições ou áreas dentro deste quadro, que não representam nem a sua importância quantitativa dentro da vida colectiva, da economia, nem qualquer hierarquia de valor profissional ou social" [BARATA e AMBRÓSIO (1988), pp. 114-115].

109. BARATA e AMBRÓSIO (1988), pp. 116-118.
110. *Ibidem*, p. 103.
111. Cf. HABERMAS, Jurgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, pp. 67-68 e ss.
112. RODRIGUES, Maria João (1991). *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 124-125.
113. KOVACS (1989), p. 40.
114. "Taylorismo: sistema nascido nos EUA na década de 70 do sec. XIX, a partir das ideias de F.W. Taylor (1856-1915), sobre a chamada *organização científica do trabalho*, visando reduzir o poder dos operários. O objectivo é eliminar os tempos mortos dos trabalhadores, através de uma divisão vertical do trabalho (separação entre concepção e execução) e de uma divisão horizontal do trabalho (parcelização das tarefas), acompanhada pelo estabelecimento de normas de trabalho. Há uma estrutura de comando de tipo militar. O sistema aplica-se às tarefas de produção e de gestão, à produção em grandes séries e às indústrias de processos descontínuos.
"Fordismo: sistema igualmente nascidos nos EUA, a partir de ideias de Henry Ford (1863-1947) sobre o trabalho em cadeia, com base no princípio de que o trabalho parcelizado pode ser mecanizado. O objectivo é eliminar os tempos mortos das

- máquinas. Existe também separação entre trabalho de concepção e trabalho de execução, com parcelização do trabalho de execução e incorporação do tempo nas máquinas. Uma parte da função de comando desaparece e ganha relevo a função de vigilância. O sistema aplica-se fundamentalmente às tarefas de produção e de gestão, produção em grandes séries e às indústrias de processos descontínuos. À grande produção em cadeia, o Fordismo faz corresponder um consumo de massa". Cf. RAMOS DOS SANTOS, Américo (1988). "Inovação Tecnológica, Trabalho e Emprego". *Colóquio/Ciências*, nº 2, p. 55.
115. Segundo PETRELLA, Ricardo (1990). *Reflexão sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Gulbenkian, p. 29:
"A internacionalização define a integração crescente, através dos países do mundo, dos fluxos dos conhecimentos técnicos, das matérias-primas, dos bens intermédios, dos produtos e serviços finais.
"A multinacionalização, por sua vez, exprime o processo através do qual os actores económicos nacionais, nomeadamente as empresas, estendem gradualmente as suas actividades a outros países, quer pela criação de filiais, quer pela aquisição de outras empresas, quer ainda por acordos de cooperação (comercial, financeira, tecnológica, industrial)."
116. *Ibidem*, p. 30.
117. GORBATCHOV, Mikhail (1987). *Perestroika*. Lisboa: Europa-América, p. 153.
118. *Ibidem*, p. 153.
119. PETRELLA (1990), p. 31.
120. RAMOS DOS SANTOS (1988), p. 54.
121. KOVACS (1989), p. 47.
122. *Ibidem*, p. 49.
123. *Rapport Mondial sur le Développement Humain 1990*. Paris: Economica, p. 91, Quadro 4.11.
124. *Ibidem*, p. 91, Quadro 4.11.
125. RODRIGUES (1991), p. 11, que se interroga se esse *outro modo de desenvolvimento* não é também uma nova civilização.

126. IRIBARNE, Alain d' (1989). *La compétitivité*. Paris: Presses du CNRS, p. 17 e p. 83.
127. RODRIGUES (1991), p. 11.
128. *Ibidem*, p.11.
129. *Industrial Research and Developpment Advisory Committee* da Comissão das Comunidades Europeias.
130. IRDAC (1991). *A carência de qualificações profissionais na Europa. Parecer do IRDAC*. IRDAC/CCE, p. ii.
131. Centro Europeu para o Desenvolvimento do Ensino Vocacional, com sede em Berlim.
132. IRDAC (1991), p. iii.
133. Ver, a este propósito: TANGUY, Lucie *et al.* (1985). "Rapport d'orientation". *Éducation. Formation Societé: Recherches pour Demain*. Paris: CNDP/INRP, p. 105.
134. Cf. RODRIGUES (1991), p. 130 e ss.; IRIBARNE (1989), p. 149 e ss.
135. Maria João Rodrigues, utiliza um conceito alargado de investimento, "identificando-o com o conjunto de despesas efectuadas com factores não imediatamente consumíveis no processo produtivo, com vista a melhorar a capacidade competitiva das empresas". Ainda segundo Rodrigues, os factores "reportam-se não só ao *investimento material* (máquinas, material de transporte, instalações e terrenos), mas também ao *investimento imaterial* nas suas diversas componentes: formação profissional, aquisição de patentes, investigação e desenvolvimento, trabalho desenvolvido com vista à transformação do modelo organizacional, do sistema de informação e da rede de relações em que a empresa se insere (trabalho que inclui, portanto, a actividade de reflexão estratégica)" [RODRIGUES (1991), p. 147].
179. CASPAR, Pierre e MEIGNANT, Alain (1988). "L'investissement formation: un mythe utile". *Éducation Permanente*, nº 95, p. 20.

CAPÍTULO II

A sociedade portuguesa dos anos oitenta e a emergência do discurso sobre a prioridade educativa

"Após alguns anos, à esquerda como à direita, a educação é proclamada grande causa nacional mas tratada em discursos e práticas numa lógica mais gestionária que política. A formação é uma prioridade nacional: constantemente retomada, este princípio põe uma obrigação mais do que define uma política. Que valores, que relações sociais, que modelos de sociedade estão em jogo através da educação que a nação dispensa aos jovens na perspectiva do século XXI? Esta questão, eminentemente política, não é posta."

- Bernard Charlot. *Les mutations du discours éducatif*, 1989¹.

1. Nota introdutória: sobre a análise de documentos oficiais de política educativa

Na *introdução* referi como sendo um dos aspectos que caracterizam a metodologia utilizada num *estudo de caso* a grande quantidade de material informativo recolhido. Neste capítulo, esse material é, predominantemente, constituído por declarações e discursos políticos e, em menor medidas, pela produção legislativa.

Antoine Léon, ao analisar o *implícito* e o *explícito* nos objectivos pedagógicos, recomenda ao investigador atenção e cuidado, pois, como afirma, "a história revela a importância dos deslocamentos temporais entre o *dizer* e o *fazer*, entre a proclamação de certos objectivos e a atribuição dos meios para os atingir"². Esta constatação, simples e óbvia mas de tão profundas consequências metodológicas, obriga a procedimentos na análise dos discursos e das iniciativas legislativas que não permitam confundir o *dizer* e o *fazer* na política educativa.

A educação constitui uma categoria social. O discurso público, e político, sobre a educação é marcado pelo que o cidadão comum atribui como o seu objectivo maior: o *aperfeiçoamento da sociedade*.

Na educação convergem todas as grandes aspirações sociais ou, na expressão de Popkewitz, os *sonhos milenares* da humanidade, que permitam "realizar as missões democráticas da sociedade, eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criar os fundamentos tecnológicos e científicos da riqueza material"³.

O discurso político, ao partir desse senso comum e ao constatar, obviamente, que a educação não responde a essa expectativa, centra-se geralmente no tema da *reforma*, que Popkewitz designa como um *ritual* e uma *retórica*, destinados a fazer com que a instituição escolar pareça mais responsável, progressiva e eficiente face às suas contradições. O discurso sobre

a reforma educativa assume, deste modo, o objectivo de gerar na opinião pública, e nos directamente envolvidos - professores e estudantes -, a imagem de uma instituição que responde às potencialidades de modernização, legitimando novas relações de poder.⁴

A política educativa é um espaço de conflitos e de contradições sociais. Com o objectivo de mascarar esses conflitos e contradições, o Estado tem um interesse particular em promover discussões e debates públicos sobre política educativa. Como afirma John A. Codd, na esteira de Claus Offe sobre o papel do Estado Social,

"tais discussões começam por ser aceites como parte do chamado *processo democrático*, através do qual as pessoas acreditam que as políticas do Estado são o resultado do *consentimento público* mais do que formas necessárias de controlo social e de gestão da crise. Por outras palavras, se as pessoas acreditam que as decisões políticas são o resultado da discussão pública, e se elas têm o direito de contribuir para essa discussão, então estão mais susceptíveis de aceitar do que resistir às relações de poder existentes"⁵.

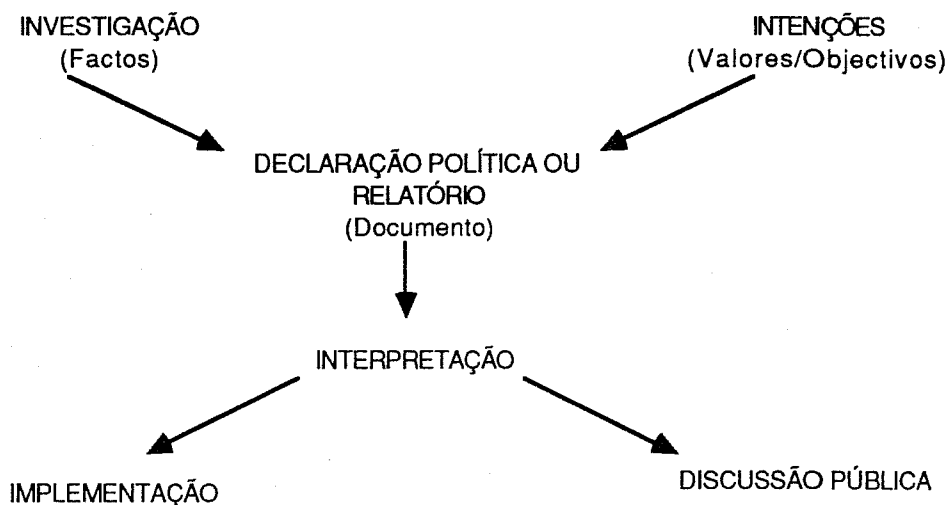
A consciência dessa função legitimadora do discurso sobre a educação e em particular dos documentos sobre a reforma educativa, obriga a uma procura técnica que os contextualizem e permitam situar os objectivos reais que fundamentam uma determinada intervenção ou iniciativa.

A análise dos documentos de política educativa é normalmente feita através de técnicas empiricistas, que interpretam como expressão de propósitos políticos o que é *declaração* sobre o curso de acção que responsáveis políticos e administradores intentam seguir. Nesta perspectiva técnico-empiricista de análise da política educativa, as declarações políticas e os documentos relatam as intenções educativas, sob a forma de valores ou objectivos, resultando daí, para a investigação, informações factuais⁶. Codd esquematiza, em diagrama, esta perspectiva conforme a figura 3.

Socorrendo-se de uma expressão utilizada na crítica literária, Codd designa a perspectiva técnico-empiricista de *falácia intencional*. Segundo Codd, a crítica literária pode trazer importantes contributos para a análise política, até tendo em consideração que muitos documentos políticos não têm um único autor identificável e dirigem-se inevitavelmente a uma pluralidade de leitores.

Em vez de procurar as intenções dos autores, acrescenta Codd, "talvez a tarefa específica da análise política seja a de examinar os diferentes efeitos que os documentos têm na produção de sentido pelos leitores"⁷.

Figura 3 - Modelo técnico-empiricista de análise política



Extraído de: CODD, Jonh A. (1988). "The construction and desconstruction of educational policy documents". *Journal of Education Policy*., vol. 3 nº 3, p. 238

A linguística pode dar um importante contributo à análise do discurso, entendido numa *dupla significação*: sistema formal de sinais e práticas sociais que governam o seu uso⁸. O discurso político é um meio de comunicação, de transmissão de mensagens e de conhecimento; mas é igualmente um instrumento de poder e de afirmação dos responsáveis políticos.

O discurso é um instrumento privilegiado de construção do que Bourdieu designa de *poder simbólico*, esse "poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica)". O discurso desempenha, segundo Bourdieu, um papel de primeiro plano na

"transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, [no] trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia"⁹.

Por tudo isto, a análise dos documentos oficiais sobre política educativa (discursos e declarações políticas, iniciativas legislativas, relatórios e documentos programáticos) não se pode ficar pelo *dizer*, na feliz expressão de Léon. Tem de descobrir, como assinala Laurence Bardin, "as conexões que possam existir entre o exterior e o discurso, entre as *relações de força* e as *relações de sentido*, entre *condições de produção* e *processo de produção*"¹⁰

É com este objectivo que Codd recomenda a *desconstrução* dos documentos analisados. Os documentos políticos neste tipo de análise, que Codd designa de *análise crítica*, não têm um único sentido autoritário, nem são uma espécie de *cópia fotográfica* para a acção política, expressando um conjunto de intenções inequívocas; são, antes de tudo, *textos ideológicos* que foram construídos tendo em conta uma história particular e um contexto político¹¹.

Para Codd, a tarefa de *desconstrução* começa com o reconhecimento explícito desse contexto, ou, se se preferir, a desconstrução requiere um *novo processo de produção* de sentido pelo leitor. Esse processo exige distância face à coerência do texto, vendo-o não tanto como um veículo de comunicação ou de transmissão de um *plano de acção*, mas sobretudo como um produto ideologicamente construído, sujeito a contradições, incoerências e omissões que reflectem o carácter contraditório da sociedade em que foi produzido. Tal significa, na perspectiva que Codd desenvolve, que o propósito da desconstrução de textos políticos é o de indagar o seu efeito actual e potencial nos leitores, mais do que estabelecer o sentido desejado pelos seus autores¹².

Em síntese, Codd defende:

"O objectivo da análise do discurso não é provar qual das leituras é *correcta* mas considerá-las *todas* como evidência das ausências, distorções e ambiguidades inerentes a um texto ideológico. Nesta perspectiva, é possível penetrar na ideologia dos documentos políticos oficiais e expor os conflitos reais de interesses no mundo social que reclamam representar"¹³

Uma análise crítica de documentos de política educativa permite ir, seguramente, mais longe na compreensão das razões que subjazem a uma declaração ou a uma decisão política. Mas importa ter presente, como recorda Boudon, que "acções individuais inspiradas por boas razões *podem*,

combinando-se umas com as outras, *compondo-se*, produzir efeitos não desejados"¹⁴.

Raymond Boudon, em *Effets pervers et ordre social*, analisa o que designa de *efeitos perversos*¹⁵ verificados em algumas das medidas de política educativa adoptadas depois do Maio de 1968 em França. No quadro do paradigma metodológico que adopta, o *individualismo metodológico*, Boudon justifica esses efeitos não desejados pelo efeito de *agregação* ou de *composição* das acções individuais que se pode apresentar com uma imagem *pervertida* (no sentido etimológico) das intenções dos autores¹⁶.

Boudon lembra que a sua teoria tem *consequências essenciais* na filosofia política, ao permitir sublinhar nomeadamente que *pequenas causas* - modestas mudanças institucionais por exemplo - *podem produzir grandes efeitos*, o que o leva a considerar que "uma boa política é a que se esforça por encontrar uma boa dosagem entre o respeito que atribui aos princípios e a atenção que presta às consequências". E acrescenta:

"Desde que se toma consciência da complexidade das reacções em cadeia que provoca toda a mudança numa parte do sistema institucional por exemplo, crer que se possa fixar os princípios que permitiriam a eles só julgar da qualidade de uma política não pode mostrar-se senão um absurdo"¹⁷.

A necessidade de não se ficar apenas pelos princípios na análise crítica de uma política, indo, sempre que possível, à análise das suas consequências práticas é um registo de extrema utilidade que Boudon nos deixa, mesmo quando o paradigma teórico predominantemente utilizado não seja o individualismo metodológico.

A análise da política educativa exige um grande sentido de equilíbrio, que permita distinguir o *ilusório* e o *possível* na concretização das políticas enunciadas. Socorrendo-se de múltiplos trabalhos realizados em Inglaterra, nos Estados Unidos, em França, na Suíça e em alguns outros países, Roger Girod aborda esta complexa questão em torno de *quatro categorias* que constituem problemas fundamentais da política educativa:

(i) o crescimento é acompanhado por uma elevação do grau de instrução real da população?;

(ii) em que medida o saber depende da natureza e da duração do ensino recebido?;

(iii) constata-se uma baixa do nível das saídas profissionais correspondente aos diversos géneros de diplomas em função do crescimento do ensino?;

(iv) em que medida o aumento da duração dos estudos e a sua democratização podem repercutir-se sobre a mobilidade social e a desigualdade de oportunidades¹⁸.

Girod reúne uma importante documentação que lhe permite algumas constatações, que ele próprio classifica de *surpreendentes*¹⁹. Não estando propriamente no âmbito do trabalho a análise dos problemas colocados por Girod, importa reter a sua preocupação em colocar em limites adequados as expectativas quanto aos resultados de determinadas políticas.

Neste segundo capítulo irei proceder a uma análise da política educativa portuguesa nos últimos anos, com especial incidência na década de oitenta. A opção de incluir esta *nota introdutória* teve o significado de tornar explícitos alguns conceitos e técnicas de análise que permitam ultrapassar a perspectiva técnico-empiricista tradicional, que marca ainda muita da investigação no campo da política educativa.

2. O pós-25 de Abril e a educação: da *mobilização à normalização*

Boaventura Sousa Santos defende que foi em 1969 que o Estado Novo (1926-1974) iniciou a crise final da sua forma organizativa do Estado e, com ela, uma profunda *crise de legitimação e de hegemonia*. O 25 de Abril de 1974 introduziu uma ruptura nesse processo de crise, em virtude da explosão do movimento social popular que se seguiu imediatamente ao golpe de Estado que, segundo Santos, "foi sem dúvida o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra"²⁰.

Eduardo Lourenço advoga tese semelhante, designando mesmo o 25 de Abril de *revolução*:

"(...) a solução à portuguesa não foi uma evolutiva, cautelosa e hábil mudança de cenário conduzida pela fracção mais modernista da classe dirigente e das Forças Armadas, como em Espanha, mas uma surpreendente e fulgurante alteração de fundo e forma. Aquilo que, com delícia ou terror, se costuma designar como *revolução*"²¹.

A mobilização social popular, a que se refere Boaventura Sousa Santos, atingiu as mais diversas áreas da vida social, entre as quais, com relevo, a educação. Stephen Stoer, citando o *Boletim Informativo do MFA*, sintetiza essa mobilização através da expressão, *as escolas saem para as ruas e a rua vai às escolas*²².

Assumindo que o Estado se confronta com a resolução de três problemas básicos - *legitimação, controlo social e acumulação*, a mobilização verificada no pós-25 de Abril no sector da educação orientou-se fundamentalmente no sentido da *legitimação*, ou seja, de considerar a educação, e a cultura genericamente, instrumentos fundamentais na construção e manutenção de uma sociedade democrática²³.

A relação entre *educação* e *democracia* no processo de mobilização educativa verificada entre 1974 e 1976 foi procurada segundo uma perspectiva, normalmente não assumida explicitamente pelos diferentes actores, englobando três dimensões, complementares e convergentes:

- (i) a igualdade de oportunidades de acesso à educação;
- (ii) a igualdade de oportunidades de sucesso na educação;
- (iii) a participação democrática na escola e no sistema educativo²⁴.

A primeira dimensão esteve presente em inúmeras iniciativas populares, como sejam a criação de creches e jardins de infância por comissões de moradores, comissões de trabalhadores ou juntas de freguesia, o lançamento do movimento das CERCI's, envolvendo comissões de pais e outras instituições ligadas à educação especial, as campanhas de alfabetização e de dinamização popular, da iniciativa de organizações de juventude, do MFA e de activistas pedagógicos seguidores do método de Paulo Freire, entre outras. Essa dimensão esteve igualmente presente em medidas governamentais que procuraram generalizar o acesso à educação e à cultura, aumentando o parque escolar, incentivando o ensino nocturno, reforçando os diferentes esquemas de acção social escolar, entre os quais a criação de um *suplemento alimentar* no ensino primário, assumindo o combate ao analfabetismo e ao abandono escolar como uma prioridade, e que reforçaram a *procura optimista de educação* que, segundo Sérgio Grácio, caracterizou todo o período que se estende de meados dos anos cinquenta até provavelmente ao primeiro quartel dos anos setenta²⁵.

A segunda dimensão, envolvendo a complexa questão dos valores educativos, teve múltiplas expressões nesse período de mobilização, seja por iniciativa de base ou (de sectores) do Ministério da Educação. A supressão da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação (OPAN) e a revisão global dos programas de ensino visando retirar todos os conteúdos considerados legitimadores da ideologia fascista e colonialista, foram medidas tomadas logo no rescaldo do golpe militar, bem como, por pressão de estudantes e de professores, a supressão dos exames nacionais e das provas de admissão ao ensino superior. Mais tarde, procedeu-se à revisão global dos programas no ensino primário e à criação do sistema de fases, em substituição das classes, bem como à implantação da via única do ensino secundário (7º ao 9º anos de escolaridade), em que se procurava superar a função conservadora

do ensino na divisão social do trabalho, onde a Educação Cívica Politécnica representava uma área integradora dos objectivos pretendidos. A reforma global da formação dos professores do ensino primário, elevando as habilitações de ingresso e a duração do curso, o alargamento das Escolas do Magistério à formação de educadores de infância, o aumento considerável dos estágios pedagógicos nos ensinos preparatório e secundário, a adopção de um plano global de *acções de reciclagem* para os professores em exercício, o incentivo à inovação pedagógica, constituíram medidas complementares e de apoio à introdução dos novos conteúdos escolares, conformados, segundo o testemunho de Rui Grácio, por valores de *modernidade científica e cultural*, de *pluralismo ideológico*, de *inspiração democrática*²⁶.

A terceira dimensão teve na gestão democrática das escolas e na criação de fortes organizações sindicais de professores os aspectos mais marcantes. A gestão democrática das escolas surgiu da *periferia* do sistema, com a destituição dos reitores e directores nomeados pelo Ministério e a sua substituição por comissões eleitas de professores, funcionários e estudantes, primeiro em amplas assembleias, depois por voto secreto. A gestão democrática foi, seguramente, o aspecto mais marcante de uma dinâmica escolar assente numa enorme *vontade de libertação e mudança*²⁷ e, como tal, representou uma perdurável *inovação instituinte*²⁸ na administração escolar portuguesa. O sindicalismo docente, herdeiro das movimentações associativas verificadas no período marcelista, estruturou-se rápida e representativamente, e desempenhou um papel determinante na melhoria das condições de vida e de trabalho dos professores. As relações institucionais no aparelho de ensino transformaram-se profundamente, libertando-se de formas repressivas de autoritarismo e mandarinato político, administrativo e pedagógico, como assinala Rui Grácio²⁹.

Uma listagem deste tipo, como igualmente lembra Grácio na sua permanente busca de rigor, pelo seu carácter sintético e pela opção assumida, esbate "(a) as contradições, as sombras e os excessos, bem como (b) a distância entre o ideal e o real, entre o desígnio e a concretização"³⁰. A compreensão do significado da mobilização educativa entre 1974 e 1976 implica, nomeadamente, uma análise da complexa relação entre o movimento social e o Estado.

Boaventura Sousa Santos, ao recordar que o colapso do regime em 25 de Abril de 1974 não implicou o colapso generalizado do Estado, assinala:

"O que há de mais característico e até de mais original na crise do Estado português neste período é precisamente a capacidade do Estado para se manter intacto através de uma paralisia administrativa generalizada durante bastante tempo e no seio de lutas sociais muito agudizadas"³¹.

Assumindo esta *originalidade* do processo revolucionário português, Santos defende que não houve uma situação, mesmo transitória, de dualidade de poderes; quando muito, houve *uma dualidade de impotências*. E explicita, referindo-se à economia, mas generalizável também às políticas educativas:

"Em vez de dualidade de poderes, a crise revolucionária produziu um Estado dual: de um lado, as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal; do outro lado, as importantes transformações institucionais que impunham ao Estado um papel novo e mais decisivo no processo de acumulação e na direcção global da economia, um papel tão-só ensaiado e ainda de contornos políticos muito vagos"³².

Num tempo de *libertação, por vezes explosiva, de tensões sociais acumuladas*³³, a mobilização educativa realizou-se em torno do pressuposto de que a educação representa um elemento de primordial importância na transformação das relações sociais. É esta característica que distingue a mobilização educativa do pós-25 de Abril da verificada em torno da *reforma Veiga Simão*, centrada fundamentalmente em torno do papel económico da educação e limitando a *democratização do ensino* à mera expansão da rede escolar. O papel económico da educação, assinala Stoer, foi interpretado como a dominação da educação pelas necessidades da indústria, especialmente depois da época da intervenção na educação portuguesa de organizações como a OCDE³⁴.

A Constituição da República de 1976, embora sendo já resultado de um compromisso³⁵, traduz a preocupação de que a educação dê um contributo decisivo para a consolidação da democracia, não apenas na sua dimensão política mas igualmente - e insistentemente - na sua dimensão social, identificada no texto constitucional com *a transição para o socialismo* mediante

o exercício democrático do poder pelas classes trabalhadoras³⁶. No capítulo dos direitos e deveres culturais, a Constituição atribui ao Estado a responsabilidade maior de promover "a democratização da educação e as condições para que a educação [...] contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista"³⁷, defende que o ensino deve ser modificado "de modo a superar a sua função conservadora da divisão social do trabalho"³⁸ e aponta diversas medidas de discriminação positiva destinadas a "estimular e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras" na Universidade e aos níveis mais elevados do conhecimento³⁹.

Como sintetiza Stoer:

"Se os anos 50 e os anos 60 esclareceram e aprofundaram a ligação entre educação e desenvolvimento industrial (em termos de modernização), os anos 70 tornaram claro a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário"⁴⁰.

A crise revolucionária de 1974-1975 desembocou nos acontecimentos de 25 de Novembro de 1975, onde, segundo Boaventura S. Santos, se procurou, "acima de tudo, pôr termo à paralisia do Estado, reconstruir a autoridade e reactivar o exercício do poder do Estado", bastando para isso "desmoralizar os movimentos sociais populares, neutralizar as forças políticas mais radicais, disciplinar as forças armadas, reactivar o aparelho repressivo e concluir o processo de definição constitucional do novo regime"⁴¹. Tendo todos esses passos sido dados rapidamente desde 1976, "a consolidação do novo regime democrático tem consistido num processo de reconstituição do Estado que se caracteriza pela superação lenta e gradual do Estado dual saído da crise revolucionária", completa Sousa Santos⁴².

No plano da educação, sobretudo a partir do I Governo Constitucional, pretendeu-se concretizar o processo de *normalização* do sistema educativo. Segundo Rui Grácio, a quem se deve a introdução deste conceito caracterizador de um período da política educacional portuguesa, a normalização consistiu "numa alegada neutralização ideológica do aparelho de ensino, em correlação aparente com o objectivo, prioritário, da sua adaptação às necessidades de um

desenvolvimento que exige a preparação de mão-de-obra e de quadros de diferentes níveis de qualificação". A orientação de fazer prevalecer prioritariamente os objectivos de qualificação profissional, de formação de *capital humano* foi apresentada como se essa prioridade não fosse ela própria *ideologicamente esteada e legitimada*. Como diz Grácio, desmontando esse propósito, é do "reino da ficção... ideológica supor que é possível a desideologização do ensino"⁴³.

Stoer assume o conceito de normalização de Grácio e apresenta-o como [principalmente] "um processo pelo qual o Estado reconquistou e assumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação". E acrescenta: "Todo o sistema de ensino foi atingido por este processo de definição e limitação que foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento"⁴⁴.

A *política* que refere Stoer, consistia na *ideologização socialista ou socializante*⁴⁵ inscrita na Constituição da República de 1976 e nos principais textos legislativos e orientações programáticas adoptadas pelos Governos Provisórios, que privilegiavam a relação da educação com a democracia e a transformação social. O *planeamento*, igualmente referido por Stoer, que lembra que não estava isento de propósitos políticos⁴⁶, significava uma prevalência na política educativa da ligação ao trabalho, à formação do *capital humano* necessário à modernização da sociedade portuguesa.

A normalização começou por *intervenções negativas*⁴⁷: afastamento dos quadros superiores do Ministério da Educação identificados com as principais reformas educativas levadas a cabo nos anos de 1974 e 1975⁴⁸; alterações profundas na estrutura curricular e em programas de ensino, com a supressão de disciplinas (Ciências Sociais, Ciências do Ambiente), da área de Educação Cívica Politécnica e a *licealização* do ensino secundário unificado⁴⁹; substituição dos directores e de parte do corpo docente das Escolas do Magistério, e alteração profunda na organização curricular e nas metodologias de trabalho utilizadas por estas escolas de formação de professores⁵⁰; extinção do Instituto de Inovação Pedagógica e dos Centros Regionais de Apoio pedagógico, em instalação, e abandono de (quase) todos os programas de formação contínua dos professores; extinção de movimentos desportivos e secundarização do desporto escolar⁵¹; conflitualidade crescente com os professores e as suas organizações

sindicais representativas, que culminou na primeira greve de professores; suspensão das acções de alfabetização e de educação permanente⁵².

A normalização do sistema educativo não podia ficar apenas pelas intervenções negativas. Teve de ir construindo uma outra orientação política, que necessitava de uma nova legitimidade, que *compensasse* a dinâmica social perdida e permitisse responder às prioridades agora assumidas, que privilegiavam a ligação da educação à satisfação das necessidades económicas do desenvolvimento nacional. Foi, no dizer de Stoer,

"um retorno à dualidade do início dos anos setenta - entre o crescimento económico e a igualdade de oportunidades na educação (agora restringida ao direito à educação, i.e. à igualdade legal de acesso)"⁵³.

A história recente da educação em Portugal mostra a existência de uma estreita associação entre os projectos educativos nacionais e o recurso ao apoio de instituições internacionais, procurando, por esse meio, uma legitimação e credibilização para as propostas avançadas. Foi assim a partir dos anos cinquenta com a OCDE, associada ao período da expansão escolar e da crescente ênfase do papel da educação na formação do *capital humano* necessário aos projectos do sector desenvolvimentista do regime⁵⁴. Foi assim nos anos de 1974 e 1975 com a UNESCO, respondendo às preocupações democratizadoras das reformas educativas de então⁵⁵. Foi assim a partir de 1976, no período da *normalização*, com o Banco Mundial, associado ao retorno do papel do planeamento das necessidades de mão-de-obra qualificada na condução da política educativa⁵⁶. Foi assim, já no início dos anos oitenta, quando a OCDE *recuperou* a sua influência ao lhe ser solicitada o *Exame* à política educativa portuguesa⁵⁷.

O Banco Mundial surgiu assim associado à tentativa de formulação de uma política educativa que consolidasse o processo de *normalização* do sistema educativo português. Stoer, que abordou em diversos trabalhos o processo de intervenção do Banco Mundial em 1977-1978⁵⁸, defende que a contribuição do Banco *foi mais ideológica que instrumental*⁵⁹.

Nos relatórios que apresentou sobre Portugal, o Banco Mundial defendia como preocupação central a tomar em consideração na formulação da política educativa a necessidade de aumentar a produtividade da força de trabalho

existente e preparar melhor os que entram no mercado de trabalho. As propostas contidas nos relatórios foram complementadas por empréstimos financeiros, no valor global de 47,9 milhões de dólares, que permitiram nomeadamente o lançamento da rede de instituições de ensino superior de curta duração, mais tarde designada de ensino superior politécnico⁶⁰.

Stoer encontra um abismo considerável entre as preocupações do Banco e o próprio debate sobre a educação em curso na sociedade portuguesa, que decorre da "disjunção (ou aparente disjunção) entre a herança ideológica da revolução portuguesa e as políticas educativas resultantes, pelo menos em parte, da teoria técnico-funcional utilizada pelo Banco Mundial, na sua análise da educação portuguesa". Stoer defende que o Banco Mundial pode ter desempenhado um papel semelhante, embora *menos directo e mais subtil*, ao do FMI na *credibilização* da economia portuguesa, "ao dar apoio externo a um Ministério da Educação desesperadamente necessitado de uma nova imagem, depois da perda de autoridade sofrida durante o período revolucionário"⁶¹.

O processo de normalização conduziu, deliberadamente, a uma *travagem* na mobilização social para a *batalha da educação*⁶² e correspondeu, objectivamente, a uma diminuição relativa da prioridade da educação, no discurso político e nas despesas públicas⁶³, só recuperada, parcialmente e com propósitos políticos distintos, nos anos oitenta, já no âmbito do processo de *modernização* decorrente da integração de Portugal na CEE, como abordarei nos pontos seguintes.

Como diz Stoer, "a lógica inexorável do processo de *normalização* foi a de *normalizar* a revolução e os seus efeitos como um não-acontecimento, *naturalizar* a revolução, olhando-a como *morta* ou como nunca tendo sido uma *revolução*". Uma tal lógica, conclui Stoer, reduziu drasticamente o papel transformador da educação e enfraqueceu os princípios de participação e igualdade preconizados pela Reforma Velga Simão e pela revolução⁶⁴.

3. A opção europeia e a modernização da sociedade portuguesa

Escrevendo em 1989, Ricardo Petrella defendia que, em quinze anos, o *centro* de impulsão da dinâmica social de Portugal mudou de posição. E justificava:

"Nos primeiros momentos da revolução, a força criadora emanava do interior e era constituída pelo projecto de transformação radical da sociedade e do Estado herdados do passado. Pouco a pouco, a força deslocou-se para o exterior. A adaptação aos imperativos estabelecidos pelas sociedades mais desenvolvidas tornou-se a força criadora"⁶⁵.

Portugal é, no plano económico (e não apenas no plano geográfico), um país da *periferia europeia*⁶⁶ que, desde 1969, como assinalai antes socorrendo-me de Boaventura S. Santos, iniciou uma fase de transição,

"que consiste na renegociação, conduzida pelo Estado, da sua posição no sistema mundial depois de se terem esgotado, tanto no plano económico como no plano político, tanto ao nível interno como ao nível internacional, as condições em que assentara a sua anterior posição"⁶⁷.

A integração⁶⁸ europeia, objectivo central da política externa portuguesa desde 1976,⁶⁹ tornou-se o factor determinante do processo de *renegociação* da posição de Portugal no sistema mundial⁷⁰.

Ernâni Lopes, um dos artífices das negociações de Portugal com a CEE, afirmava em 1982 que a origem da decisão do Governo português, tomada em Março de 1977, foi de *natureza estritamente política*⁷¹. Justificando que o reforço das relações de Portugal com os países europeus constituía uma tendência clara entre as *forças democráticas*⁷² na década de setenta, Lopes defende que o dilema entre a África e a Europa era real e só podia ser resolvido

depois da mudança de regime e da estabilização das relações entre Portugal e os novos países de língua portuguesa de África⁷³.

A iniciativa política da adesão de Portugal à CEE (e a outras instituições europeias) pertenceu ao Partido Socialista e, em particular, ao seu secretário-geral Mário Soares, que, enquanto Primeiro Ministro, justificava na Assembleia da República, em Março de 1977, a opção efectuada:

"O Programa do Governo, que foi, em devido tempo, apresentado à Assembleia da República e por ela aprovado, anunciava a intenção do Governo de solicitar, nos termos dos Tratados de Paris e de Roma, a adesão de Portugal às Comunidades Europeias.

"Esta intenção inseria-se, não só na busca de uma identidade nacional, que a descolonização tornara urgente, mas também na necessidade de apresentar ao País um projecto verdadeiramente nacional, que simultaneamente permitisse situar Portugal no espaço político, geográfico, económico e social a que, por direito próprio, pertencia. Só um projecto dessa natureza e dessa dimensão poderia - e estamos certos que assim sucederá - galvanizar o País e justificar os esforços e mesmo os sacrifícios que será indispensável enfrentar se quisermos - como queremos - vencer a crise e dar ao povo português o nível de vida a que tem direito e a Portugal o lugar que merece na cena internacional.

"Somos um país europeu, e grande parte do nosso passado e seguramente do nosso futuro está na Europa. [...]"⁷⁴.

Mário Soares, depois de referir o *condicionalismo económico* que pautava as relações de Portugal com a CEE, consagrado no acordo de comércio celebrado em 1972 e no facto de cerca de 50% da nossa exportação ser absorvida pelos países comunitários, acrescentava:

"Tal condicionalismo implica necessariamente que o quadro em que se inseriam as nossas relações com as Comunidades já não permite um desenvolvimento mais completo das relações entre as duas partes, fora da adesão. A sua potencialidade activa ou latente encontra-se virtualmente esgotada e, assim, a própria coerência interna da situação exige uma espécie de salto qualitativo que só poderá visar a adesão. Mas se o condicionalismo económico existente assim o determinava, outras razões e mais profundas, tal como a busca de uma nova identidade através do regresso à Europa a que

pertenciamos e até a necessidade de participarmos e contribuirmos para uma Europa que sentimos numa fase de transição, em busca de novas formas políticas, sociais e económicas, todo este conjunto de razões foram igualmente decisivas na intenção do Governo Constitucional de apresentar o pedido de adesão às Comunidades Europeias. Pensamos também que a consolidação da democracia em Portugal assumirá um novo vigor em virtude da opção a que nos decidimos"⁷⁵.

A adesão à CEE contou, no plano político, com o apoio do PSD/PPD. Sá Carneiro, então Presidente do PSD/PPD, declarava, com solenidade, em Fevereiro de 1977, na Assembleia da República:

"[...] não temos qualquer dúvida em declarar [...] que apoiamos a política do Governo de requerer imediatamente a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia.

"Fazemo-lo também com a consciência de que este é o caminho certo para a consolidação da democracia portuguesa, para a participação de Portugal, na continuação da sua missão histórica, no trabalho de união dos povos da Europa e dos povos dos países democráticos, de que este é o caminho da recuperação económica, da obtenção da igualdade de condições, designadamente para os nossos trabalhadores imigrados, e de uma prosperidade que seja encarada, não como fonte de riqueza, mas como meio de desenvolvimento da pessoa.

"Trata-se de um projecto nacional e não de uma posição partidária. Trata-se de uma opção histórica, não de um recurso a um meio circunstancial para salvação económica"⁷⁶.

O CDS compartilhou de idêntica opção europeísta, conforme expressava o seu Presidente, Freitas do Amaral, na Assembleia da República em Março de 1977:

"Do ponto de vista de Portugal, nós consideramos que é na Europa - na Europa democrática - que o nosso país pode e deve encontrar o quadro institucional, geográfico e cultural, em que há-de enraizar-se e desenvolver-se o nosso novo destino histórico.

"Do ponto de vista da Europa nós consideramos que é indispensável alargá-la a todos os países democráticos que nele se situam e reforçar a sua importância, a sua projecção e a sua influência, a fim de que seja ouvida e pese

na evolução do Mundo a voz da sua civilização milenária, democrática e humanista.

"Por ser assim, por ser profunda e convicta a nossa fé europeia e sobretudo por ser esse, em nossa opinião, o interesse de Portugal e do seu futuro, o CDS concorda com a política europeia do actual Governo e apoia os seus esforços no sentido da nossa próxima adesão à Comunidade Económica Europeia"⁷⁷.

Coincidindo embora com os defensores da integração europeia no reconhecimento da prevalência de pressupostos políticos na opção de adesão à CEE, o PCP constituiu excepção, entre os grandes partidos, opondo-se frontalmente à adesão de Portugal à Comunidade. Álvaro Cunhal, Secretário-Geral do PCP, afirmava em Janeiro de 1980 na Assembleia da República:

"Ainda sobre política externa. O Governo afirma que a integração, o mais rápido possível, de Portugal no Mercado Comum é *a prioridade das prioridades da política externa portuguesa*.

"O Governo e as forças que o apoiam confessam agora aquilo que o PCP sempre afirmou e que eles sempre contestaram: que a integração no Mercado Comum não era tanto uma decisão ditada por razões económicas como uma grande operação política visando a destruição das conquistas de Abril.

"O que o Governo pretende não é o desenvolvimento económico nacional, mas *alterações estruturais* que restaurem monopólios e latifúndios e que reconduzam Portugal ao capitalismo monopolista de Estado.

"Trata-se também não só de uma política que poderá trazer gravíssimos prejuízos à economia nacional, provocar a ruína e a falência de milhares de pequenas e médias empresas, submeter efectivamente o País ao imperialismo estrangeiro, como de uma política que visa uma revisão de facto e ilegal da Constituição antes da sua revisão formal"⁷⁸.

No plano social, não se verificou oposição de princípio à adesão de Portugal, embora se tenham manifestado múltiplas preocupações com o processo de negociação. Após uma ronda de encontros do Primeiro Ministro, Pinto Balsemão, com os parceiros sociais, em Março de 1982, o *Diário de Notícias* sintetizava as reacções das diferentes organizações, patronais e sindicais, do seguinte modo: a CAP, Confederação dos Agricultores de Portugal, manifestava *preocupações quanto ao processo de negociações*; a UGT, União Geral dos Trabalhadores, dispunha-se a *colaborar na negociação*; a CIP,

Confederação da Indústria Portuguesa, insistia, procurando ganhar novas posições, que *a adesão é contraditória com a Constituição que temos*; a CGTP-IN, Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses, insistia que os *trabalhadores portugueses não têm garantias* de que os seus interesses estejam a ser bem defendidos; e, a CNAE, Conselho Nacional das Associações Empresariais, considerava a adesão *uma acção irreversível*⁷⁹.

A decisão política da adesão adquiriu uma dimensão económica quando se considerou como objectivo da integração o processo de gradual aproximação da economia portuguesa às economias mais desenvolvidas dos Dez. Ernâni Lopes designa este processo por *binómio integração-desenvolvimento*⁸⁰.

Ao terminar a década de setenta, assinala Petrella, "Portugal era não só um país subdesenvolvido no plano económico em relação à grande maioria dos países europeus ocidentais, mas *a sua dependência económica* do exterior era tal que tornava muito vulneráveis e precários qualquer programa e qualquer acção local", pelo que se tornava claro "que *reduzir a dependência económica* encetando um processo de longo prazo de luta contra o subdesenvolvimento estrutural, constituía o *principal desafio do futuro*"⁸¹.

Para fazer face a esse desafio perfilavam-se duas perspectivas de desenvolvimento. Uma, assente num *desenvolvimento endógeno*, que privilegiava o crescimento da procura interna e a realização de importantes programas de investimento público. Outra, voltada para um *desenvolvimento exógeno*, que defendia uma rápida inserção de Portugal na economia europeia e mundial, procurando explorar as vantagens comparativas da sua economia⁸².

A perspectiva de um desenvolvimento endógeno teve no PCP o seu grande defensor⁸³. Contudo, foi a perspectiva do desenvolvimento exógeno que prevaleceu com a opção da integração europeia, assumida em 1976-1978 logo com o I Governo Constitucional e confirmada posteriormente.

Como afirma Petrella, a *transição para o socialismo* deixou de ser o motor determinante da vontade de inovação dos portugueses; o motor da inovação saiu da sociedade *interna*, transferiu-se para *fora de Portugal*, prioritariamente para a Europa⁸⁴.

Os considerandos do *voto de congratulação* pelos progressos na adesão de Portugal à CEE, apresentado na Assembleia da República por deputados de diversos partidos⁸⁵, em Março de 1977, não deixam dúvidas quanto à nova localização do motor do desenvolvimento:

"- A opção europeia é para Portugal uma escolha histórica decisiva, cujas repercussões alterarão profundamente as estruturas económicas, sociais e políticas da vida portuguesa;

"- Os desafios que a adesão à Comunidade Económica Europeia põe a todos os portugueses, criando estímulos de desenvolvimento e perspectivas de progresso, hão-de mobilizar o povo português num projecto nacional de reconstrução da economia e de reestruturação de uma sociedade mais justa"⁸⁶.

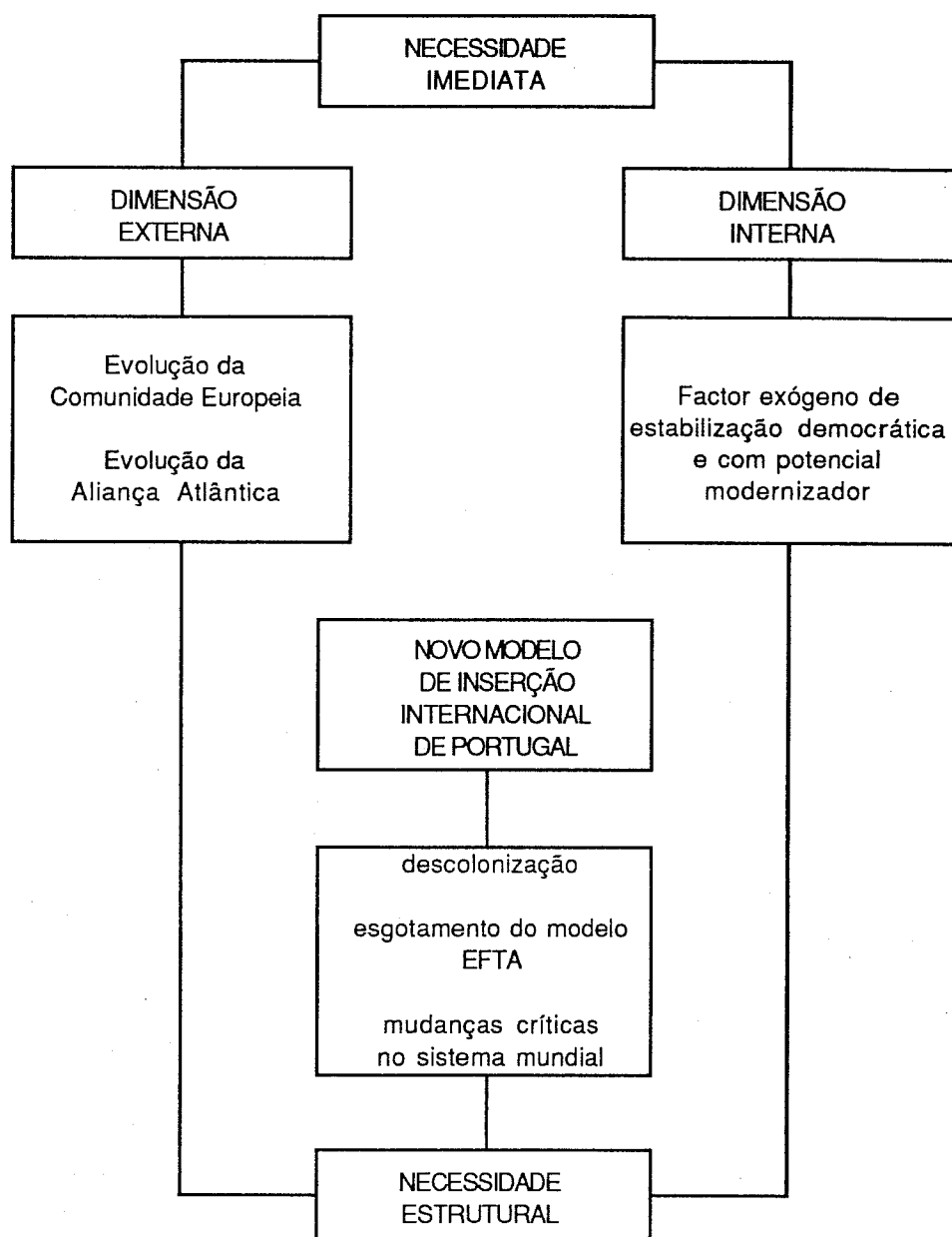
Uma equipa multidisciplinar do Instituto Humanismo e Desenvolvimento⁸⁷, defende que a adesão de Portugal à CEE não foi um *reflexo voluntarista* ou uma *escolha oportunista* inspirada por uma abstracta aspiração de desenvolvimento. Resultou, segundo essa equipa, de um *duplo efeito*, que conjugou a "progressiva transformação e desagregação do sistema de inserção geo-económica de Portugal, particularmente evidente a partir do final dos anos 60", com as "novas necessidades criadas pelo processo de transformação dos equilíbrios internos da sociedade portuguesa"⁸⁸. Apresentado de forma sistematizada na figura 4, a adesão à CEE correspondeu não apenas a uma necessidade *imediata* mas igualmente a uma necessidade *estrutural* de internacionalização, tornada matriz da evolução da economia e da sociedade.

A opção europeia de Portugal significou a assunção, durante toda a década de oitenta, de uma lógica e de um discurso sobre a modernização da sociedade, onde a educação e a formação profissional foi reservado um importante espaço.

O discurso da modernização serviu em Portugal, segundo Correia, Stoleroff e Stoer, de pretexto para o reforço da imposição de lógicas *externas*, resultantes eventualmente da integração num novo espaço sócio-económico. A modernização, segundo esses autores, é encarada, simultaneamente, como *desafio* e *desejo*: desafio a que o país não se pode furtar e desejo de libertação de um atraso secular que finalmente é possível realizar. No discurso da modernização, acrescentam,

"é a natureza predominantemente exógena do processo de mudança que facilita que ele desempenhe mais ou menos eficazmente uma função de redução da conflitualidade de interesses o que [...] permite que ele seja accionado como um instrumento ideológico de coesão social"⁸⁹.

Figura 4 - Portugal, e a necessidade de internacionalização



Extraído de: LOPES, Ernâni et al. (1989). *Portugal: os desafios dos anos noventa*, Lisboa: Presença, p. 39.

Quadro 2 - Localização da Educação na estrutura do Programa do Governo. 1979-1987.

Governo: Primeiro Ministro Ministro Educação	Organização geral do Programa	Localização do sector Educação
<i>VI Governo</i> PM: Sá Carneiro V.PM: Freitas do Amaral <i>Ministro da Educação e Ciência:</i> Vitor Crespo	3 capítulos: I - Organização do Estado democrático II - Política económica e Social III - Educação e qualidade de vida	Integrado no III capítulo: 15. Educação e ciência 16. Cultura 17. Comunicação social 18. Ordenamentos e ambiente
<i>VII Governo</i> PM: Pinto Balsemão V.PM: Freitas Amaral <i>Ministro da Educação e Universidades:</i> Vitor Crespo	4 capítulos: I - Construir o Estado de direito democrático II - Recuperar e desenvolver a economia III - Promover o reformismo social	Integrado no III capítulo: III. 1 - Pressupostos de uma política reformista III. 2 - Cultura e coordenação científica - conjugar a memória, a sensibilidade e a inteligência colectiva III. 3 - Qualidade de vida - valorizar o homem e o ambiente III. 4 - Habitação, obras públicas, transportes e comunicações - Uma política global e coerente. III. 5 - Educação e universidades - Expandir, regionalizar e modernizar III. 6 - Assuntos sociais - Promover melhores condições de vida das famílias portuguesas III. 7 - Trabalho e emprego - Maior justiça social III. 8 - Fomento cooperativo - Apoio e diversificação
<i>IX Governo</i> PM: Mário Soares V.PM: Mota Pinto <i>Ministro da Educação</i> José Augusto Seabra	5 capítulos I - Construção do Estado democrático II - Políticas de solidariedade social III - Estabilização financeira e desenvolvimento económico IV - Sector produtivo V - Sector social e cultural	Integrado no V capítulo: 1 - Trabalho e segurança social 2 - Política de saúde 3 - Política de educação 4 - Política cultural 5 - Ordenamento do território e ambiente. Desportos.
<i>X Governo</i> PM: Cavaco Silva <i>Ministro da Educação e Cultura:</i> João de Deus Pinheiro	4 capítulos: I - Organizar o Estado II - Desenvolver a economia III - Promover o bem-estar social IV - Valorizar os recursos humanos	Integrado no IV capítulo 1 - Educação 2 - Cultura 3 - Comunicação social 4 - Comunidades portuguesas 5 - Juventude 6 - Desporto
<i>XI Governo</i> PM: Cavaco Silva <i>Ministro da Educação:</i> Roberto Carneiro	4 capítulos: I - Organizar o Estado. Fortalecer a democracia II - Modernizar o País. Criar mais riqueza III - Promover o bem-estar. Reforçar a solidariedade IV - Preparar o futuro. Apostar nos Portugueses	Integrado no IV capítulo: 1 - Educação 2 - Cultura 3 - Ciência e tecnologia 4 - Comunicação social 5 - Juventude 6 - Família 7 - Condição Feminina 8 - Comunidades portuguesas 9 - 500 anos de Descobrimentos 10 - Desporto

Fonte: Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate, Lisboa: Assembleia da República, 1980; *idem* VII Governo, 1981; *idem* VIII Governo, 1982.; *idem* IX Governo, 1983; *idem* X Governo, 1986; *idem* XI Governo, 1987.

A educação, no plano programático, foi deixando ser considerada, prioritariamente, uma questão social para passar a ser um sector determinante na *valorização dos recursos humanos*, como a sua própria localização na estrutura dos Programas de Governo deixa antever (quadro 2).

Os anos oitenta marcam, ao nível do discurso político, o retorno à ideologia dos *recursos humanos*. Como assinala André Gorz, esta ideologia prepara a *instrumentalização* - ou, como diz Habermas, a *colonização* - pela racionalidade económica das aspirações não económicas: "a empresa de tipo novo esforçar-se-á em as tomar em consideração, mas porque são factores de produtividade e de *competitividade* de um tipo particular". Toda a questão, acrescenta Gorz,

"está em saber se esta tomada em consideração prepara uma exploração e uma manipulação agravadas dos trabalhadores ou uma autonomização dos valores extra-económicos, não quantificáveis, até ao ponto onde estes restringirão os direitos da lógica económica em proveito dos seus próprios direitos"⁹⁰.

4. A prioridade educativa no discurso político dos anos oitenta

A década de oitenta é marcada, nos planos político e económico, pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia. Todos os sectores da vida nacional foram confrontados com a necessidade de fornecerem respostas a esse *desafio*, tornado um verdadeiro motor *exógeno* do desenvolvimento do país.

Assumindo que o discurso político pode ser transformado em *instrumento de dissimulação*⁹¹, e tomando em devida consideração os cuidados metodológicos referenciados em 1, importa determinar em que medida o *desafio* nacional da integração europeia atribuiu, no discurso político dominante, um *mandato* à educação⁹².

Na década de oitenta formaram-se seis governos e ocuparam a pasta da Educação cinco ministros, conforme se descreve no apêndice 1. Não sendo objecto de análise a composição partidária dos diferentes governos, importa todavia assinalar a permanência durante este período de uma clara hegemonia de personalidades ligadas ao PSD, que, directa ou indirectamente, mantêm nesse partido a responsabilidade pela pasta da Educação desde Janeiro de 1980.

Os seis governos formados na década de oitenta apresentaram na Assembleia da República, nos termos constitucionais, os seus programas, onde naturalmente, a educação ocupou o seu espaço. O quadro 2 localiza nos programas de governo o sector da educação, constatando-se, como assinala anteriormente, uma transferência de localização, não isenta de significado político: a educação que se situava nos programas do VI, VII e VIII Governos, no capítulo das *questões sociais*, foi englobada, nos programas do IX e X Governos, no capítulo da *valorização dos recursos humanos*.

Os discursos de apresentação do Programa de Governo na Assembleia da República têm um evidente significado político. Reflectem, em certa medida, a

imagem que se pretende veicular para a opinião pública sobre as prioridades e o sentido político da actuação governativa. Neste pressuposto, torna-se politicamente significativo proceder a uma análise das intervenções realizadas pelos primeiros responsáveis governamentais pela política educativa, Primeiro Ministro e Ministro da Educação. O quadro 3 resume as intervenções realizadas na Assembleia da República durante a apresentação dos Programas do VI ao XI Governos constitucionais.

Quadro 3 - Referências à política de educação na abertura e encerramento do debate sobre o Programa de Governo, feitas pelo Primeiro Ministro, e uso da palavra no debate por parte do Ministro da Educação. 1980 a 1987.

		VI Gov. 1980	VII Gov. 1981	VIII Gov. 1981	IX Gov. 1983	X Gov. 1985	XI Gov. 1987
Primeiro	Abertura	Não	Não	Sim	Não	Não ^(a)	Sim
Ministro	Encerramento	Não	Não	Não	Não	Sim	Não
Ministro da Educação		Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim

Nota: (a) Há uma referência, todavia, à formação profissional, entendida como meio de "valorizar profissionalmente os recursos humanos" (*Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Lisboa: Assembleia da República, 1986, p. 52).

Fontes: *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Lisboa: Assembleia da República, 1980; *idem VII Governo*, 1981; *idem VIII Governo*, 1982; *idem IX Governo*, 1983; *idem X Governo*, 1986; *idem XI Governo*, 1987.

Os Primeiros Ministros, Pinto Balsemão e Cavaco Silva, fizeram referências expressas ao sector da educação na apresentação dos Programas do VIII e XI Governos, respectivamente. Discursos que, tendo embora uma matriz ideológica comum, apontam para formas de actuar diferentes, como decorre da análise do apêndice 3, e que reflectem estádios distintos na política educativa portuguesa. Pinto Balsemão, em 1981, mostra-se ainda preocupado em garantir a hegemonia, no plano ideológico, de uma escola liberal e meritocrática, e aponta três prioridades legislativas: uma, visando dar coerência global ao projecto educativo do governo, *a lei de bases*; outra, acelerando o projecto do *ensino politécnico*, que vinha dos primeiros governos constitucionais (1977-1978); e,

outra ainda, incrementado o *ensino profissionalizante*, residual no sistema formal de ensino⁹³.

Cavaco Silva, em 1987, assume como prioridade governativa global a realização de uma "profunda reforma educativa", que exija de *todos*, "Governo, famílias, educadores, instituições da sociedade civil", uma mobilização capaz de recuperar "atrasos estratégicos" num sector vital à "modernização do País". A *reforma educativa*, torna-se, com Cavaco Silva e o XI Governo Constitucional, um "imperativo inadiável da Nação"⁹⁴.

Os discursos dos Ministros da Educação na Assembleia da República, na apresentação dos respectivos Programas do Governo, analisados no apêndice 4, confirmam essa tendência no discurso político sobre a educação e explicitam algumas das suas fases intermédias.

No discurso de Vítor Crespo sobressai, na base de uma caracterização extremamente crítica da situação escolar e de uma apreciação negativa das transformações realizadas após o 25 de Abril nas estruturas do sistema educativo, - "em rigor, não existe em Portugal um sistema educativo", afirma Crespo⁹⁵ -, a orientação central de procurar dotar o sistema de uma coerência e de um projecto global de reforma, através da elaboração e aprovação de uma lei de bases do sistema educativo para cuja elaboração e aprovação propõe uma metodologia próxima da adoptada dez anos antes por Veiga Simão: elaboração pelo Ministro da Educação de um projecto de lei, debate público e recolha de opiniões e pareceres, apresentação à Assembleia da República de uma proposta de lei do Governo, para aprovação. Sendo este aspecto dominante, no discurso de Vítor Crespo sobressai igualmente a preocupação de introduzir de imediato no sistema as alterações estruturais consideradas prioritárias e objecto de promessa eleitoral da AD - fim do ano propedêutico e criação do 12º ano, formação profissional -, bem como a necessidade de dar resposta, em prazo curto, às consequências da expansão escolar, sobretudo nos ensinos preparatório, secundário e superior - plano de emergência de instalações escolares, profissionalização de professores, estudos graduados. Significativa é ainda a permanência de preocupações com a igualdade de oportunidades no acesso à educação - acção social escolar, apoio aos alunos carenciados, educação especial⁹⁶ -, reflectindo ainda os debates que marcaram os anos

setenta e que foram progressivamente diminuindo de importância no discurso político dominante nos anos 80.

No discurso acentuadamente ideológico de José Augusto Seabra, a lei de bases já não surge como uma prioridade mas antes como o "fecho da abóbada de uma política educativa de grande consenso nacional - que nesse horizonte se deve desenvolver, mas que dela já não pode ficar eternamente à espera". A *prioridade das prioridades*, no dizer de Seabra, vai para a institucionalização das "vias profissionalizantes e profissionais, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico", apresentado como um meio de "adequar a educação a um contexto económico, social e cultural" marcado pela "falta de emprego" ou pela "não preparação para ele, quando, apesar de tudo, existe"⁹⁷. A remissão prática da lei de bases para uma prioridade remota reflectiu as dificuldades políticas e económicas que marcaram o IX Governo, constituído na base de uma coligação entre o PS e o PSD, a que se associaram sucessivos conflitos internos no Ministério da Educação⁹⁸, que paralizaram, em grande medida, a acção governativa no sector educativo.

Na apresentação do Programa do X Governo, João de Deus Pinheiro, que anteriormente fora Secretário de Estado de Fraústo da Silva e Ministro na fase final do IX Governo, substituindo José Augusto Seabra, retoma o discurso da reforma do sistema educativo, apresentado como uma "reforma global de estruturas, métodos e conteúdos e, principalmente, de atitude". Contudo, Deus Pinheiro introduz uma mudança metodológica fundamental: a reforma assentaria não na aplicação de uma lei de bases da iniciativa do Governo mas antes "no trabalho e acção coordenadora de uma comissão expressamente constituída para o efeito, composta por individualidades de reconhecido mérito e competência [...], necessariamente heterogênea e multifacetada, que promoverá a elaboração e preparação dos textos, estudos ou diplomas requeridos para uma reforma global e coerente assegurando o acompanhamento da sua aplicação". A justificação apresentada por Deus Pinheiro é que se tratava de "desgovernamentalizar e despartidarizar uma reforma", embora recordasse que as "grandes linhas orientadoras" dessa comissão estavam explicitadas no Programa do Governo⁹⁹.

É com o XI Governo que o discurso político assume a *reforma educativa* como o centro das referências à política educativa. Roberto Carneiro, ao

apresentar o Programa na Assembleia da República, declara que "este governo de legislatura elege claramente como uma grande prioridade a reforma do sistema educativo", pois nos próximos quatro anos "se joga muito de essencial do período de transição para uma integração europeia plena". Considerando a educação uma "exigência radical que decorre [...] da dignidade humana", Carneiro insiste, todavia, no papel económico da educação, lembrando que "os factores estratégicos de vantagem [dos países] já não são nem a energia, nem as matérias-primas, nem o capital fixo, mas, outrossim, a inteligência, a informação, a inovação tecnológica, a criatividade, a adaptação à mudança, em suma, a qualidade do factor humano"¹⁰⁰.

O discurso político até agora objecto de análise tem sido, unicamente, o realizado por membros do Governo, Primeiros Ministros e Ministros da Educação, na ocasião da explicitação perante a Assembleia da República dos principais propósitos, ou como tal apresentados, da sua futura actuação governativa no domínio da educação. Importa então alargar o campo de análise, procedendo nomeadamente a um confronto entre o discurso político governamental, dominante em termos de poder legislativo, e o discurso político da oposição parlamentar, centrado fundamentalmente no debate sobre a política educativa.

A interpelação ao Governo, figura parlamentar prevista na Constituição da República¹⁰¹, constitui um momento privilegiado para se proceder a uma análise desse teor. Conforme se pode retirar do quadro 4, na década de oitenta realizaram-se quatro interpelações ao Governo sobre política educativa: uma, em 1981, da iniciativa do PS e visando o Governo da AD e o Ministro da Educação, Vítor Crespo; duas, em 1984, da iniciativa do MDP-CDE e do PCP visando directamente o Ministro José Augusto Seabra, e, subsidiariamente, o Governo conhecido como do Bloco Central (PS-PSD); e uma outra, em 1990, novamente da iniciativa do PS e visando o Governo do PSD e o Ministro da Educação, Roberto Carneiro.

Quadro 4 - Interpelações sobre política educativa realizadas na Assembleia da República. 1980 a 1990

Data	Partido que teve a iniciativa	Governo e Ministro da Educação em funções	Intervenientes no debate
31 de Março e 1 de Abril de 1981	PS	VI. Governo. AD (PSD, CDS, PPM) Vitor Crespo (PSD)	Governo: Ministro da Educação, Vítor Crespo e Secretário de Estado da Administração Escolar, Carlos Robalo PS: Teresa Ambrósio, Virgílio Rodrigues, Luís Patrão, Carlos Lage, Bragança Tender, Trindade Reis UEDS: César Oliveira ASDI: Magalhães Mota, Jorge Miranda PSD: Marília Raimundo, Pedro Pinto, Amélia de Azevedo, Lemos Damião, Amândio de Azevedo, Costa Andrade, Amadeu dos Santos, Vaz Freixo, Carlos Pinho PCP: Zita Seabra, Cabral Pinto, Jorge Patrício, Vital Moreira CDS: Adriano Rodrigues, Coutinho de Andrade UDP: Mário Tomé MDP/CDE: Raimundo de Freitas, Helena Cidade Moura PPM: Barrilero Ruas
14 de Junho de 1984	MDP/CDE	IX Governo Bloco Central (PS, PSD) José A. Seabra (PSD)	Governo: Ministro da Educação, José Augusto Seabra, Secretário de Estado do Ensino Superior, Pinto Machado, e Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares, Almeida Santos MDP/CDE: Helena Cidade Moura, António Taborda, João Corregedor da Fonseca PS: Sottomayor Cardia, Raul Brito, Fillol Guimarães, Laranjeira Vaz, Jorge Miranda, António Meira, Agostinho Domingues, Maria do Céu Fernandes, Margarida Marques PSD: Agostinho Branquinho, Lemos Damião, Marília Raimundo, José Cesário PCP: Luísa Cachado, Mariana Lanita, Paulo Areosa, Vidigal Amaro, Jorge Patrício, Jorge Lemos UEDS: Octávio Cunha, Hasse Ferreira, César Oliveira CDS: Jorge Góis, Nogueira de Brito, Narana Coissoró, Adriano Moreira Indep.(Os Verdes): António Gonzalez
4 e 5 de Dezembro de 1984	PCP	X Governo Bloco Central (PS, PSD) José A. Seabra (PSD)	Governo: Ministro da Educação, José Augusto Seabra, Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares, Almeida Santos, Secretário de Estado do Ensino Superior, Pinto Machado, e Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação, Maria Helena Carvalho dos Santos

			PCP: Jorge Lemos, Paulo Areosa, Luísa Cachado, Rogério Fernandes, Zita Seabra, Carlos Brito, António Mota, João Abrantes, Jorge Patrício, Manuel Fernandes, Odete Santos, Anselmo Aníbal UEDS: César Oliveira, Lopes Cardoso, Octávio Cunha MDP/CDE: Helena Cidade Moura, Raul de Castro, João Corregedor da Fonseca PS: Helena Valente Rosa, Margarida Marques, Jorge Miranda, Conceição Quintas, Fernandes de Sousa, António Costa, Agostinho Domingues, Cunha e Sá, Laranjeira Vaz, Dinis Alves, Jorge Lacão CDS: Soares Cruz, Nogueira de Brito, Jorge Goes, Adriano Moreira, Morais Barbosa PSD: Luís Monteiro, Lemos Damião, Amélia de Azevedo, Marília Raimundo, Antas de Barros, José Vitorino, Carlos Coelho, José Cesário Indep.(Os Verdes): António Gonzalez
5 de Junho de 1990	PS	XI Governo. PSD Roberto Carneiro (Indep.)	Governo: Ministro da Educação, Roberto Carneiro, Secretário de Estado do Ensino Superior, Alberto Ralha, Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional, Bagão Félix, e Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey Cunha. PS: António Barreto, Elisa Damião, José Apolinário, Julieta Sampaio, João Proença, António Braga PSD: Carlos Coelho, Virgílio Carneiro, Guerra de Oliveira, Rui Salvado, Lemos Damião PCP: Paula Coelho, Lourdes Hespanhol, Vitor Costa, António Filipe Os Verdes: Herculano Pombo CDS: Adriano Moreira PRD: Natália Correia, Isabel Espada, Barbosa da Costa

Fonte: *Diários da Assembleia da República.*

Uma análise sumária de cada uma das interpelações, realizada nos apêndices 5, 6, 7 e 8, mostra tanto a existência de temas e preocupações comuns, entre os partidos e nos vários momentos, como diferenças assinaláveis em função do projecto ideológico inerente a cada partido ou do contexto em que decorre a interpelação.

Uma análise dos intervenientes mostra que o debate se restringiu normalmente, ao nível do Governo, ao Ministro da Educação e seus Secretários de Estado e, ao nível dos grupos parlamentares, aos seus deputados professores ou técnicos de educação de profissão e aos que foram indicados pelas

organizações de juventude de cada partido. Como exceções, registem-se a intervenção do Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares, em 1984, e do Secretário de Estado de Emprego e da Segurança Social, bem como de deputados do PS ligados ao sector sindical, em 1990, mas, neste último caso, devido à interpelação também se centrar sobre a formação profissional. Todavia, em nenhuma interpelação se verificou a intervenção, sobre questões de fundo e não sobre meras questões processuais, do Primeiro Ministro ou dos líderes parlamentares dos principais partidos da oposição. Como afirmava na interpelação de 1981, um deputado de apurado sentido político, "alguém, desatento ao desenrolar deste debate, suporia que se tratava não de um debate entre o governo da AD e os partidos da oposição, mas, sim, entre o professor de uma universidade e alguns funcionários do Ministério da Educação"¹⁰².

Na interpelação de 1981, sumariada no apêndice 5, o partido interpelante, o PS, centrou as suas críticas na "visão funcionalista do sistema escolar" inerente à política governamental¹⁰³, atacando com veemência o deficiente funcionamento do sistema (caos na abertura do ano lectivo) e a tomada de decisões de forma precipitada (criação do 12º ano; entrada aos 5 anos de idade na escola primária; criação dos estudos graduados), geradoras de um acentuar do elitismo e da selecção escolar. Perante o que classificou de desprezo do Governo pela Assembleia da República e face ao protelamento na (re)apresentação por parte do Governo da sua proposta de lei de bases, o PS aproveitou a interpelação para apresentar duas iniciativas legislativas, os projectos de Lei Quadro do Sistema Nacional de Educação e de criação do Instituto de Investigação e Inovação Educacional, ambos obedecendo ao mesmo propósito de proceder a uma reforma global do sistema educativo, dando-lhe coerência e condições para a introdução de inovações no quadro de um planeamento educativo¹⁰⁴.

Na intervenção do PCP, ainda na interpelação de 1981, para além de elementos de crítica comuns ao PS, há uma maior incidência nas críticas à política de alfabetização e de educação de adultos, incluindo os trabalhadores estudantes, e à situação dos professores, em especial na sua profissionalização nos ensinos preparatório e secundário, e na crítica ideológica, atribuindo à *direita* o propósito de proceder à "degradação das condições de ensino-aprendizagem", à "desvalorização da função docente" e à "produção sistemática do insucesso escolar"¹⁰⁵. Relativamente às intervenções dos outros partidos,

registre-se a preocupação do deputado da ASDI, Jorge Miranda, com a reforma da universidade¹⁰⁶, apresentando uma iniciativa legislativa sobre a autonomia universitária, que veio a iniciar um ciclo de projectos e propostas de lei sobre a matéria, que só terminou em 1988 com a aprovação pela Assembleia da República da Lei da Autonomia Universitária.

Na resposta do Governo e do seu principal partido de suporte, o PSD, há a destacar o reafirmar da *obra feita*, em contraposição à considerada desastrosa gestão socialista anterior, embora reconheçam, através de Vítor Crespo, que o Ministro Sottomayor Cardia (1976-1978) foi, "na altura e no contexto, um bom Ministro da Educação"¹⁰⁷. Significativo politicamente é o reconhecimento, por parte do Ministro da Educação, de que a opinião pública mostrava uma limitada atenção às questões da educação. Como dizia então Vítor Crespo, baseado em "sondagens [realizadas] no período eleitoral passado sobre os assuntos que mais preocupavam os portugueses", a "educação representava uma preocupação muito secundária"¹⁰⁸.

Em 1984, o Governo PS-PSD e o Ministro da Educação José Augusto Seabra, foram submetidos, em curto espaço de tempo, a duas interpelações na Assembleia da República, reflectindo um debate político intenso em torno das questões da educação e formação.

A primeira interpelação, sumariada no apêndice 6, da iniciativa do MDP-CDE, teve na formação profissional o principal tema de debate, mostrando existir sérias discordâncias quanto à oportunidade, ao modelo e às condições de implementação do ensino técnico-profissional, tal como foi apresentado e defendido pelo Ministro Seabra. O MDP-CDE, acompanhado pelo PCP, acusou o Governo de estar a subalternizar a Assembleia da República, a quem compete "encontrar as linhas mestras de um sistema que valorize os portugueses", introduzindo medidas de fundo na estrutura do sistema educativo sem que antes apresentasse e debatesse uma Lei de Bases enquadradora das reformas educativas¹⁰⁹. No discurso dos partidos da oposição de esquerda, MDP-CDE e PCP mas também da UEDS, ressaltou ainda uma crítica incisiva às condições de funcionamento do sistema escolar, à diminuição das despesas públicas com a educação, à atribuição de subsídios e privilégios ao ensino particular e à Universidade Católica, e à política de juventude, temas que passarão a dominantes na interpelação seguinte. O CDS aproveitou a interpelação para

apresentar, pela primeira vez, o seu projecto de lei sobre o *cheque escolar*, considerado pedra angular de uma política que respeite a liberdade de ensino, e que mantém na Assembleia da República desde então, sem, todavia, nunca o ter agendado para debate¹¹⁰.

Nas extensas intervenções de resposta, José Augusto Seabra optou por apresentar as linhas mestras do que condiderou ser uma política educativa assente em valores nacionais e por atacar, com veemência, os que "se infiltraram [no Ministério] há uns dez ou mais anos" atrás¹¹¹. Dessas intervenções ressalta a defesa da introdução da educação cívica nos conteúdos dos ensinos básico e secundário, na tradição sergiana, conforme insistia, e a justificação da (re)criação do ensino técnico-profissional e do lançamento da aprendizagem, consideradas medidas fundamentais para a resolução do problema do desemprego, nomeadamente entre os jovens à procura do primeiro emprego. O relatório da OCDE sobre Portugal¹¹² e, em menor grau, a Conferência Geral da UNESCO de 1984, foram sistematicamente utilizados como meios de legitimação da opção do Governo quanto à política de formação.

No debate, a postura dos partidos de suporte do VIII Governo, PS e PSD, foi diferente. O PS, sem defender explicitamente a política do Ministro da Educação, mas ainda sem a atacar directamente, acusou o MDP-CDE de não visar a política educativa do Governo mas antes de tentar, "de forma enviesada, pôr em causa o Governo PS/PSD"¹¹³. Coube sobretudo ao PSD a defesa do Ministro da Educação, não tanto através da justificação política das medidas adoptadas, mas sobretudo pelo ataque à "passagem pelo Ministério da Educação[...] de pessoas próximas do PCP"¹¹⁴, responsabilizadas por introduzirem no "retalhado e inconsequente sistema de ensino" alterações condicionadas por "vectores eminentemente político-ideológicos em vez de determinadas por factores privilegiadamente técnico-pedagógicos", como a gestão das escolas, a extinção do ensino técnico, a introdução do sistema de fases no ensino primário, a organização curricular do ensino secundário e a centralização do Ministério¹¹⁵.

Com significado no plano político, tanto por representar um apoio explícito ao Ministro da Educação como pelo seu conteúdo programático, foi o discurso de encerramento do debate feito, em nome do Governo, pelo Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares, Almeida Santos. Começando por

caracterizar a actividade dos ministros da Educação desde 1971 - "a brisa de progresso que por vontade de um homem, que hoje é nosso companheiro de trabalho, soprou na quietude marasmática do consulado caetanista; o anarco-pedagogismo dos primeiros tempos da revolução de Abril; a lufada de bom senso e inteligência imprimida ao sistema educativo pelo Ministro Sottomayor Cardia; enfim, as oscilações hesitantes, e pouco intervenientes, das gestões que se seguiram sem motivo para registo na memória de cada um de nós" -, Almeida Santos apontou a *modernização* como "a palavra-chave do nosso sistema educativo", apresentando um vasto programa de trabalho, que abarcava praticamente todos os domínios educativos e tinha numa Lei de Bases, associada a um plano de desenvolvimento educacional, a sua trave-mestra¹¹⁶. Um discurso que o Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares já não repegou seis meses mais tarde, aquando de nova interpelação à política educativa do Governo do Bloco Central.

A segunda interpelação, realizada ainda em 1984, que se sumaria no apêndice 7, foi da iniciativa do PCP e teve características acentuadamente diferentes da anterior, em virtude tanto da contestação política ao Ministro Seabra como da deterioração do funcionamento do sistema escolar.

O PCP, que preparara a interpelação através de um minucioso programa de visitas e de contactos, responsabilizou o Governo pela degradação do sistema de ensino, de que a caótica abertura do ano lectivo era exemplo marcante, denunciou a diminuição das despesas públicas com a educação e a asfixia financeira das universidades, contestou diversas políticas sectoriais do Governo (combate ao analfabetismo, escolaridade obrigatória, educação infantil, acção social escolar, trabalhadores-estudantes, recrutamento do pessoal técnico e dirigente do Ministério, etc.) e associou-se às movimentações que, no plano social, professores e estudantes desenvolviam, em torno dos seus problemas profissionais, os primeiros, e contra o aumento dos preços das cantinas universitárias, os segundos. Apontando diversos exemplos demonstrativos da incapacidade para gerir o Ministério da Educação, de que a criação de trinta grupos de trabalho sobre os assuntos mais díspares constituía exemplo marcante¹¹⁷, e aproveitando o "notável consenso" que José Augusto Seabra suscitava contra si¹¹⁸, o PCP conduziu a interpelação no sentido de exigir a demissão do Ministro da Educação, no que foi acompanhado por todos os partidos da oposição, incluindo o CDS¹¹⁹.

De entre os partidos que suportavam politicamente o Governo, foi significativa a posição de demarcação dos deputados do PS ligados ao sector da educação e que intervieram com um discurso acentuadamente crítico para o Ministro da Educação, gerando mesmo o protesto do PSD e a exigência deste à direcção da bancada do PS de demarcação face às afirmações proferidas por deputados desse partido¹²⁰. O PSD acentuou nesta interpelação o ataque ao PCP, responsabilizando-o pela política de *destruição* de 1974-1975¹²¹ e considerando mesmo que o seu lugar não é o "advogado de acusação" mas sim o de "sentar-se no banco dos réus"¹²². No plano político, o PSD assinalou que o verdadeiro objectivo do PCP "pouco ou nada tem a ver com a educação e os seus reais problemas", mas antes o procurar desacreditar a coligação PS-PSD¹²³. Todavia, nas duas intervenções de deputados pertencentes à JSD, foi visível a incomodidade destes em defender a actuação do Ministro Seabra, resultante, em grande medida, da forte contestação estudantil à política de acção social na universidade, que gerara mesmo uma intervenção do Primeiro Ministro anulando uma anterior decisão assumida pelo Ministro da Educação¹²⁴.

A intervenção de José Augusto Seabra nesta segunda interpelação tem igualmente características diferentes da primeira, realizada menos de seis meses antes. É, em primeiro lugar, um discurso que tenta situar na crise da coligação governamental e no "período difícil da nossa democracia", o cerne das suas dificuldades no Ministério da Educação. Em segundo lugar, procura situar a crise da nossa escola na "grande, complexa e tortuosa mutação que se processou no nosso sistema de ensino", responsabilizando pela situação diversas medidas tomadas anteriormente, desde 1968, que geraram "desequilíbrios e rupturas" no sistema escolar, segundo Seabra, como o aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos, por Galvão Teles, o incentivo ao acesso ao ensino secundário e a unificação do seu 1º ciclo, por Veiga Simão, a destruição do ensino técnico-profissional, depois do 25 de Abril, a subalternização do ensino particular, a organização de uma acção social escolar centralizada e custosa, o estímulo inconsiderado ao acesso ao ensino superior, a confusão de gestão escolar democrática com autogestão, a ideologização abusiva dos conteúdos programáticos, a negligência e partidarização quanto ao recrutamento e formação de professores, e o crescimento irregular das despesas com o ensino¹²⁵.

Reflectindo o isolamento de José Augusto Seabra no Governo e renunciando a sua substituição, o que veio a acontecer cerca de dois meses depois, o encerramento do debate não foi, desta vez, feito pelo Ministro do Estado e dos Assuntos Parlamentares, Almeida Santos, que se escusou, embora estando presente.

A interpelação de 1990, sumariada no apêndice 8, da iniciativa do PS, introduz a novidade de abarcar, em simultâneo, as políticas de educação e formação profissional, embora os intervenientes se tenham reportado a uma ou a outra das políticas, raramente procurando uma abordagem comum e integrada dessas políticas. É seguramente por essa razão que, no debate, participaram deputados e membros do governo que não são professores ou técnicos de educação.

No que respeita directamente à política educativa, o debate centrou-se em dois grandes temas, a *reforma educativa* e os *valores da escola*, e um outro, não aprofundado mas de grande impacto social e por isso apresentado como objecto prioritário de interpelação, o acesso ao ensino superior. No respeitante à formação profissional, que ocupou menos espaço de intervenção, o debate centrou-se sobretudo sobre as verbas comunitárias e a sua utilização, e, em menor escala, sobre o interesse em elaborar uma lei de bases da formação profissional.

O PS, referindo-se à reforma educativa, centrou a sua crítica na contradição entre a eloquência do Ministro da Educação e a realidade da política, apontando diversos aspectos sectoriais que pretendem provar uma ausência de estratégia, de prioridade e de calendário na actuação do Ministro Roberto Carneiro. "Sem preparação, sem cuidado, sem participação nem rigor, esta reforma está a patinar, ou a resvalar, no único sítio onde deveria exigir esforços sérios e criar raízes: na escola", sintetizou o porta-voz do PS para a política educativa, defendendo, simultaneamente, uma nova estratégia para a reforma, gradual e permanente, centrada na escola e no papel preponderante dos professores, com prioridades e com uma finalidade principal: combater a desigualdade social¹²⁶.

Os discursos dos deputados do PS mostram um grande cepticismo quanto à situação da reforma educativa¹²⁷, no que são acompanhados pelos do PCP, que igualmente apontam diversos aspectos sectoriais (Plano de Desenvolvimento

tendo como horizonte o ano 2000, PRODEP, PIPSE, educação pré-escolar, estatuto do professor, etc.) onde a realidade contradiz o discurso fácil do Ministro, considerado "verdadeiro delírio de promessas, de projectos e de intenções". Tudo, considera o mesmo deputado do PCP, "como se uma promessa, por mil vezes repetida, se transformasse em obra feita"¹²⁸.

O Ministro Roberto Carneiro, assentando o seu discurso numa visão optimista do presente de Portugal e da humanidade, defendeu que grandes passos foram dados nos últimos três anos na expansão do sistema educativo, na estabilização profissional dos professores, na luta pelo sucesso educativo, na reforma da administração das escolas e na defesa da língua e cultura portuguesas. Relativamente à reforma educativa, Roberto Carneiro considerou que o "encerramento do ciclo legislativo [...] não é o *fim da história* da reforma educativa", mas antes "a antecâmara do seu início"¹²⁹. Tanto o Secretário de Estado do Ensino Superior, Alberto Ralha, como o Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey Cunha, procuraram mostrar que a acção do Governo abarcava todos os sectores e, no dizer do último, a reforma educativa empreendida "é uma reforma global que necessariamente tem de integrar todos os vectores nevrálgicos do sistema de educação e ensino, fazendo-o de modo orgânico e consistente"¹³⁰.

A interpelação permitiu um debate aceso sobre os valores da escola. O deputado do PS António Barreto insurgiu-se contra a "escola de projecto" de Roberto Carneiro, acusando este de defender uma "escola militante" que dará origem à "feudalização doutrinária, religiosa, política e partidária". Em contraponto, António Barreto defendeu o "combate pela neutralidade da escola", enquanto "causa funda da liberdade" capaz de gerar uma escola "diversa e plural, não empenhada política e religiosamente"¹³¹. O Ministro da Educação defendeu uma reforma educativa com valores, assente na valorização da identidade nacional, "o nosso código genético, os *cromossomas espirituais* dessa pátria de oito séculos". Atacando violentamente a escola neutra, que, acusou, "é o paraíso dos burocratas, dos ditadores de gabinete", Roberto Carneiro associou o seu conceito de escola de projecto ao seu desejo de que "a escola portuguesa seja uma instituição eminentemente social", ou seja, "uma instituição da sociedade civil e da comunidade e não um terminal do Estado burocrático"¹³².

Com significado neste debate foi o facto de outros deputados do PS não terem acompanhado a argumentação de António Barreto¹³³, mostrando, porventura, não ser uma questão consensual no interior desse partido. Ao nível dos outros partidos, o PCP fez questão de se distanciar tanto da "escola neutralista" defendida por António Barreto como da "escola empenhada" de Roberto Carneiro¹³⁴, e o CDS pediu um debate nacional sobre o conceito de "escola empenhada", no quadro da definição dos valores de um novo conceito estratégico nacional¹³⁵.

A prioridade à elaboração e aprovação de uma lei de bases, primeiro, e ao desenvolvimento da reforma educativa, depois, surge igualmente no discurso político dos partidos da oposição. As críticas que fazem à política governamental, expressas nomeadamente nas interpelações parlamentares, vão em geral no sentido de questionar o Governo sobre o afastamento prático dessa prioridade, por carência de meios atribuídos, por incompetência ou incapacidade técnica, ou por orientação política, sectorial ou geral, não partilhada.

A análise realizada ao discurso político dominante durante a década de oitenta parece confirmar a tese de Stephen Stoer e Helena Araújo que existe em Portugal, diferentemente de outros países, como os EUA, a Inglaterra ou a França, um alheamento do problematizar sobre a *relação Escola-Democracia-Trabalho*. Como justificam,

"em Portugal, a democracia está menos dependente da noção de igualdade, e sem dúvida mais relacionada apenas com a igualdade de oportunidades (no seu sentido meritocrático). Este facto, mais a preocupação com a modernização (a entrada na CEE), levou aparentemente a uma reconceptualização da relação *escola-meio* e do papel da escola *democrática*, de tal forma que já não pretende, em primeiro lugar, fornecer educação para combater uma sociedade fortemente diferenciada do ponto de vista social, mas antes preencher eficazmente os lugares da estrutura ocupacional"¹³⁶.

O retorno do discurso sobre a prioridade educativa - que, todavia, no plano dos meios financeiros é bem mais mitigada, como decorre da análise da evolução das despesas com a educação nos anos oitenta, apresentada no apêndice 2, tem agora um outro propósito dominante: já não é a democratização da educação prevalecente no discurso político dos anos

setenta, mas sim a adequação do sistema educativo às necessidades de modernização da economia portuguesa, em função da sua integração na CEE e da construção do mercado único. Ou seja, a prioridade vai para a reforma do sistema de ensino, de forma a que este contribua decididamente para a elevação da qualificação dos recursos humanos nacionais. A exceção existe, por vezes, em algum do discurso político situado à esquerda do espectro partidário.

5. Ensino profissional e técnico: propósitos e contradições

Os anos setenta ficaram marcados em Portugal por políticas educativas que tiveram como *eixo dominante* a ligação entre educação e democracia¹³⁷. Primeiro, com Veiga Simão, a *expansão e democratização* da educação tornavam-se necessárias para legitimar um regime em crise e que procurava, desesperadamente, uma saída para o impasse em que a guerra colonial o colocara. Depois, no período revolucionário, a continuação da expansão escolar, a democratização das estruturas escolares e de gestão e a reforma dos conteúdos do ensino inseriram-se na tentativa de fazer *alinhar* a educação com o novo quadro político e ideológico que era o Portugal *em transição para o socialismo*. Por último, após a formação e tomada de posse do I Governo Constitucional, que marca o início do período da *normalização*, a preocupação com a consolidação de uma *democracia pluralista* continuou a ser ainda um propósito dominante no mandato atribuído à educação, embora sejam já perceptíveis novas preocupações que virão a se tornar hegemónicas na década de oitenta¹³⁸.

As reformas realizadas nos anos setenta no ensino secundário, em particular os processos de unificação das suas diferentes vias, situam-se neste contexto, em que a preocupação dominante se manifesta ao nível da ligação entre educação e democracia, e que tem na crítica ao carácter *reprodutor* das desigualdades sociais do sistema educativo, desenvolvida abundantemente nos anos sessenta, a sua base e fundamento teóricos.

Como sublinha Rui Grácio, a unificação do ensino secundário "resulta de uma decisão política de transparente inspiração democrática", consonante com decisões tomadas em países *escolarmente avançados*, a Leste e a Oeste da Europa, e com as recomendações de organismos como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa ou o BIE¹³⁹. A tendência para a unificação estava igualmente presente nas reformas dos ensinos liceal e técnico desencadeadas a partir 1972-1973, e que veio a ter consagração na Lei 5/73, com a substituição não

apenas das antigas designações de *liceus* e de *escolas técnicas, comerciais ou industriais*, mas mesmo da expressão *liceus polivalentes*, utilizada ainda no projecto apresentado a debate público, por *escolas secundárias polivalentes*, designação transcrita para a lei¹⁴⁰. Justificando a opção, o Secretariado da Reforma Educativa resumia os argumentos do seguinte modo:

- "a) Evita a discriminação de classes sociais;
- "b) Dá a todos os alunos igualdade de oportunidades e possibilidades;
- "c) Facilita a mudança de orientação, sem saída do mesmo estabelecimento"¹⁴¹.

A criação do ensino secundário unificado, em 1975, no novo contexto político democrático, obedeceu a finalidades explícitas, onde a preocupação democratizadora está sempre presente. Rui Grácio sintetiza-as do seguinte modo:

Primeira: adiar para os quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze, permitindo aos rapazes e raparigas autodeterminarem-se com menor probabilidade de erro e adlando, com vantagem, a incidência dos factores financeiros e culturais de ordem familiar na *opção* do rumo escolar ou profissional do jovem;

Segunda: romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante-dominado;

Terceira: romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal-
-educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binário¹⁴².

A unificação do ensino secundário, a partir de 1976, não continuou, todavia, de acordo com as orientações iniciais dos seus impulsionadores. É então suprimida a área de Educação Cívica Politécnica e substituída a disciplina de Ciências Sociais pela de História, bem como outros *ajustamentos* programáticos, que alteram substancialmente os propósitos iniciais do ensino secundário unificado. Em 1978, procede-se à reestruturação dos cursos complementares do ensino secundário, procurando eliminar as duas vias existentes, liceal e técnica. Como se afirmava na legislação que procedeu a essa reestruturação, pretendia-se facultar aos jovens o acesso ao ensino superior e, simultaneamente, a inserção na vida activa em articulação com sistemas já

existentes ou a criar. Pretendia-se que "os 10º e 11º anos constituam sequência equilibrada do 9º ano e do regime de opções então criado"¹⁴³.

Rui Grácio, principal responsável pela unificação do ensino secundário em 1975¹⁴⁴, é particularmente crítico face às mudanças introduzidas pelo I Governo Constitucional, acusando-o de, conservando a *moldura formal*, organizar "o ensino secundário geral de maneira a torná-lo fortemente selectivo, designadamente licealizando o plano de estudos, os programas, as metas e as normas didácticas, os critérios de avaliação" e de "orientar os ensinos secundários complementares, pouco a pouco, no sentido de se tornarem essencialmente estudos preambulares do ensino superior"¹⁴⁵. Significativamente, será a crítica à *licealização* do ensino secundário que estará também no cerne do discurso político dos anos oitenta contra a *extinção do ensino técnico*, embora com objectivos e pressupostos completamente diferentes dos de Rui Grácio.

Sérgio Grácio defende que "a licealização do primeiro troço do secundário vem assim acrescentar o seu contributo próprio ao que, só por si, o desenvolvimento do sistema escolar já trazia ao desenvolvimento das aspirações"¹⁴⁶. Até ao ano lectivo de 1969-1970, o ensino técnico tem uma maior frequência que o ensino liceal e mesmo uma maior implantação, sobretudo no interior do País: o ensino liceal está presente em 40 concelhos e o ensino técnico em 80. É a partir de 1969-1970 que se verifica uma inversão, com o crescimento explosivo do ensino liceal - 178,3% entre 1969-70 e 1973-74, e a estagnação, ou mesmo retrocesso, da procura do ensino técnico. Tavares Emídio justifica este crescimento quer pelo *estatuto privilegiado* que o ensino liceal continuava a gozar quer pela entrada em funcionamento de escolas secundárias onde, "por aquela razão e por menores exigências de equipamentos, predominavam os cursos liceais"¹⁴⁷.

Cherkaoui, estudando as mudanças do sistema educativo em França, entre 1950 e 1980, defende a tese de que as "reformas institucionais não consistiriam, de facto, senão num mecanismo de adaptação do sistema escolar a novas realidades produzidas pela agregação de decisões individuais, elas próprias função da percepção do mercado de trabalho"; ou seja, "a mudança institucional não é o regulador, é o regulado", "ela não vem do alto, sofre os constrangimentos de baixo"¹⁴⁸.

De acordo com a tese de Cherkaoui, pode-se afirmar que o período de pleno emprego que Portugal viveu durante a primeira metade dos anos setenta, em consequência do enorme fluxo migratório dos anos sessenta para a Europa e da mobilização dos jovens para a guerra em África, representou um forte factor de atracção pela frequência escolar, enquanto meio de mobilidade social ascendente.

Quadro 5 - Evolução da taxa de desemprego. 1974 a 1982

	1. População residente total (10 ³)	2. População activa civil(10 ³)	3. Emprego (10 ³)	4. Desemprego (10 ³)			Taxa de desemprego 4/2 (%)
				Procura do 1º emprego	Procura de novo emprego	Total	
1974	1º sem. 8537	3668	3620	24	23	47	1.3
	2º sem. 8650	3853	3767	41	45	86	2.2
1975	1º sem. 8810	3847	3713	52	81	133	3.5
	2º sem. 8947	3957	3739	86	136	222	5.6
1976	1º sem. 9027	4003	3787	92	152	247	6.1
	2º sem. 9123	4096	3820	125	151	276	6.7
1977	1º sem. 9143	4078	3786	142	149	291	7.1
	2º sem. 9168	4107	3781	166	160	326	7.9
1978	1º sem. 9188	4055	3736	178	198	319	7.9
	2º sem. 9204	4157	3809	141	150	348	8.4
1979	1º sem. 9311	4142	3798	192	151	343	8.3
	2º sem. 9388	4251	3906	198	146	344	8.1
1980	1º sem. 9360	4207	3887	171	149	320	7.6
	2º sem. 9423	4303	3961	177	163	340	7.9
1981	1º sem. 9479	4381	3994	199	187	386	8.8
	2º sem. 9496	4269	3943	164	161	325	7.6
1982	1º sem. 9525	4279	3968	141	169	310	7.2
	2º sem. -	4272	3950	151	170	321	7.5

Fonte: INE. Inquérito Permanente ao Emprego.

Extraído de: RODRIGUES, M. J. (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e mutações*, 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 102.

A segunda metade da década de setenta é, todavia, marcada pela emergência de duas novas realidades que vão condicionar a política educativa dos anos oitenta. Refiro-me ao crescimento rápido do desemprego, em particular entre os jovens à procura do primeiro emprego, e ao acentuar da pressão sobre o ensino superior, em especial sobre a universidade.

No quadro 5 é apresentada a evolução do desemprego entre 1974 e 1982, onde é possível constatar o seu rápido crescimento, atingindo uma taxa 8,8% no 1º semestre de 1981. Registe-se que, nessa ocasião, cerca de 200 mil jovens encontravam-se na situação de procura do primeiro emprego.

Maria João Rodrigues, ao analisar as componentes da procura de emprego que podem identificar as que contribuíram para agravar o desemprego, considera a *deriva do sistema de educação-formação* e, nomeadamente, a sua incapacidade em fazer face aos problemas de inserção profissional dos jovens, como uma dessas componentes¹⁴⁹.

Na opinião de Rodrigues, essa *incapacidade* manifesta-se das seguintes formas:

"- a insuficiência da cobertura escolar: em 1981, de entre os jovens dos 15 a 19 anos, estimados em 800.000, 54% não passara por uma escolarização de nove anos e 25% não passara mesmo por uma escolarização de seis anos, o que era então o mínimo legalmente obrigatório;

"- a imposição de um *numerus clausus* à entrada da Universidade e, para aqueles que não têm aí entrada, a fragilidade das alternativas escolares mais voltadas para a formação profissional, tanto ao nível secundário como superior. Em suma, os circuitos de formação escolar de operários qualificados e de técnicos de nível médio são quase inexistentes, incitando a uma lógica de tercearização generalizada, e a maior parte dos jovens abandonam a escola com uma formação de empregados ou de operários pouco qualificados;

"- a fragilidade dos dispositivos de aprendizagem e de formação profissional extra-escolar. Basta referir que, em 1980, os jovens adultos que frequentavam um curso de formação representavam no máximo 5% de todos os alunos que deixaram o sistema escolar nesse ano, enquanto a proporção correspondente era de 50% em França e de 60% na RFA"¹⁵⁰.

Uma análise da evolução comparada da frequência escolar no ensino secundário e no ensino superior, na segunda metade da década de setenta, permite a constatação, imediata, da contradição entre a continuação do rápido crescimento do ensino secundário complementar e a estagnação, ou mesmo decréscimo, da frequência do ensino superior¹⁵¹, decorrente da introdução do regime de *numerus clausus*. Essa medida, generalizada em 1978 a todos os cursos¹⁵², veio gerar um enorme desajustamento entre a *procura* e a *oferta* de ensino superior, que só nos finais da década de oitenta se veio a equilibrar, após o *boom* da oferta criada pelas universidades privadas.

Situando já num período que designa de *procura desencantada da educação*¹⁵³, Sérgio Grácio defende que, a partir de 1978, as principais decisões de política educativa vão convergir, *inapelável e necessariamente*, na orientação de "desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior, ou no ensino superior universitário"¹⁵⁴. Estão neste caso, para além do citado *numerus clausus*, a criação do ensino superior politécnico, primeiramente designado de curta duração, do 12º ano e, em especial, da sua via profissionalizante, do ensino profissional e técnico-profissional e, acrescento à lista de Sérgio Grácio, mais recentemente, das escolas profissionais.

A preocupação em desviar os jovens da procura do ensino superior, em especial do universitário, verificou-se ainda nos finais dos anos setenta, com o ministro Sottomayor Cardia e o impulso dado à criação do ensino superior de curta duração, que depois se fixou na designação de politécnico, de características vincadamente profissionais, conforme preconizou então o Banco Mundial, que apoiou técnica e financeiramente este processo de reestruturação da formação de técnicos de *nível médio*¹⁵⁵. Todavia, a reforma realizada ao nível do ensino secundário complementar (10º e 11º anos), ao unificar as vias liceal e técnica e ao organizar o *curriculum* em cinco áreas, integrando disciplinas de carácter *geral, específico e vocacional*, cuja combinação permitia, em simultâneo, o acesso ao ensino superior e a uma formação profissionalizante, gerou, pela sua *ambivalência* e pela sua maior proximidade com a antiga via nobre, o ensino liceal, uma ainda maior pressão para a entrada no ensino superior¹⁵⁶.

A Aliança Democrática (AD) norteou a sua acção governativa, na área da educação e ciência, por preocupações de reforma global da política educativa e do seu aparelho político-administrativo, embora prevendo o lançamento de medidas sectoriais consideradas inadiáveis¹⁵⁷. Entre estas últimas figurava a formação profissional, pois, como assinalava Vítor Crespo, criticamente, na apresentação do Programa do VI Governo na Assembleia da República, "do ensino secundário desaparece totalmente a formação profissional [...], (deixando) milhares de jovens sem a preparação mínima para o ingresso na vida activa, o que aumenta as dificuldades de obtenção de um primeiro emprego"¹⁵⁸.

A criação do 12º ano, em substituição do ano propedêutico, foi, a par da apresentação de uma proposta de lei de bases, a medida em que mais se empenhou politicamente Vítor Crespo, correspondendo aliás a uma promessa eleitoral da AD e um dos maiores *trunfos* da sua política de juventude, por acabar com o ano propedêutico, objecto de larga contestação juvenil. Foi uma medida controversa, criticada acerbamente pelos partidos da oposição, sobretudo pela sua implantação apressada, sem cobertura legal e antecedendo a aprovação de uma lei de bases¹⁵⁹.

A estrutura do 12º ano foi pensada no sentido de travar o acesso ao ensino superior, tanto pela selectividade deste ano-tampão entre o ensino secundário e o ensino superior, como pela tentativa de apostar em "12º anos de escolaridade com características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formação profissional", conforme defendia então o Ministro Vítor Crespo¹⁶⁰. Foi uma tentativa frustrada, pois os jovens rejeitaram liminarmente essa via profissionalizante, como decorre do quadro 6.

Quadro 6 - Frequência do 12º ano, segundo as vias de escolaridade 1980/81 e 1982/83

	1980/81		1982/83	
Via de ensino	36.466	(94,1%)	42.141	(98,5%)
Via profissionalizante	2.321	(5,9%)	642	(1,5%)

Fonte: FENPROF (1983). "A grande mistificação". In *Parecer sobre a Organização da Formação Profissional*, Cadernos da FENPROF, nº 12 [1987].

Durante o Ministério Vítor Crespo foi ainda lançada uma *experiência-piloto* de formação profissional de jovens em empresas, associando, para a leccionação das disciplinas humanísticas e científicas, escolas secundárias próximas. Esta formação situava-se, todavia, a um outro nível, equivalente ao curso secundário unificado (7º ao 9º anos de escolaridade) e tinha como destinatários privilegiados os jovens com mais de 14 anos e que tinham abandonado ou estavam em risco de abandonar o sistema escolar formal¹⁶¹.

A prioridade à formação profissional na política educativa nacional, relegando mesmo a questão da Lei de Bases para segundo plano no discurso político governamental, teve um impulso decisivo com o *exame* à política educativa portuguesa realizada pela OCDE¹⁶². Este *exame*, iniciado em 1992 a pedido do Ministro Vítor Crespo e terminado a 8 de Junho de 1983, último dia de mandato do Ministro Fraústo da Silva¹⁶³, pelo conjunto das suas recomendações e propostas, constituiu um factor legitimador importante da actuação do IX Governo, constituído na base de uma coligação dos dois maiores partidos, o PS e o PSD, e tendo, inicialmente, como Ministro da Educação José Augusto Seabra, que irá fazer da (re)criação do ensino técnico a sua principal batalha política.

O *exame* da OCDE é bem explícito nas suas propostas. Partindo da constatação que, em geral, "o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português" e associando o ensino secundário "à cidade e à classe média", a OCDE recomenda "como grande prioridade, a criação de alternativas profissionais *a partir da idade de 14 anos*", ou, de outro modo, "que o ensino técnico e profissional deveria ser uma prioridade capital da política educativa". Na defesa da sua posição, os examinadores da OCDE acrescentam mesmo que "o alargamento de acesso aos institutos politécnicos não é uma questão prioritária"¹⁶⁴, opção dissemelhante da anteriormente apresentada pelo Banco Mundial e assumida até aí pelos governos constitucionais antecedentes.

José Augusto Seabra, na apresentação do Programa do IX Governo, em intervenção efectuada na Assembleia da República em 24 de Junho de 1983, justificava a nova *prioridade das prioridades* na política educativa:

"E, assim, a prioridade das prioridades, que o Governo se propõe alcançar, num país como o nosso, onde nos últimos anos se operou uma

democratização algo massificante e atribiliária, que levou à desregulação do sistema do Ensino, apesar de algumas experiências positivas, será a de institucionalizar as vias profissionalizantes e profissionais, através de um *plano de emergência para a reorganização do ensino técnico*, como meio de adequar a educação a um contexto económico, social e cultural que vai ser o dos jovens das mais próximas gerações, hoje angustiadas com a falta de emprego ou, mais ainda, com a não preparação para ele, quando apesar de tudo existe.

"Aplausos do PS, do PSD e da ASDI"

"Como haveremos de fazer face, neste contexto, à necessidade de modernizar as estruturas produtivas, de adaptá-las ao desafio da CEE, trabalhando mais e melhor, se em vez de formar homens de ofício - que podem ao mesmo tempo ser homens de arte - continuarmos a alimentar as ilusões de um falso igualitarismo, sacrificando no altar das ideologias visionárias precisamente os filhos das classes mais desfavorecidas, que ficam muitas vezes pelo caminho, sem diploma nem profissão?

"Aplausos do PS, do PSD, da UEDS e da ASDI".¹⁶⁵

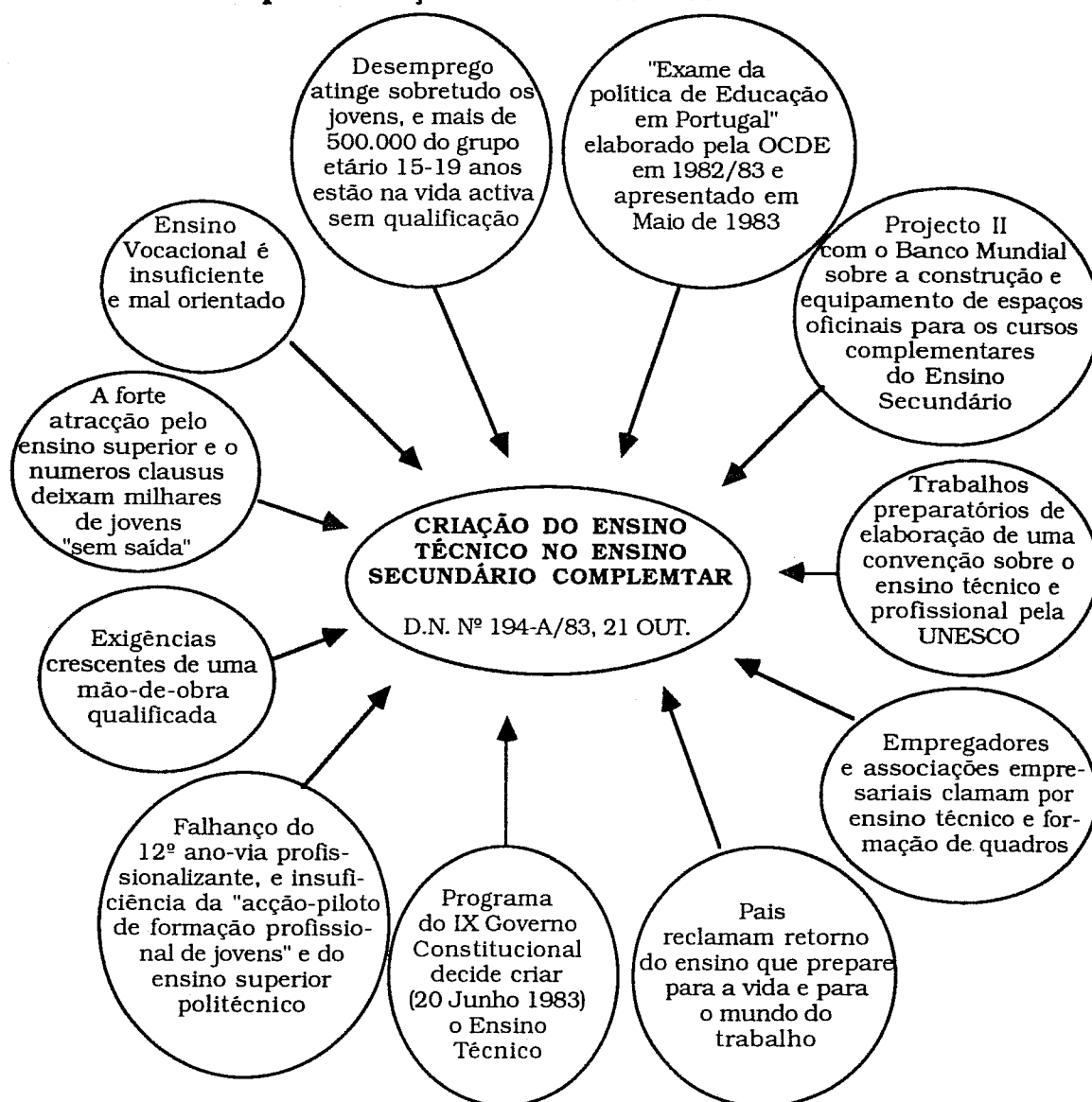
O Despacho Normativo nº 194-A/83, que cria cursos profissionais e cursos técnico-profissionais, após o 9º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respectivos cursos, constitui o quadro legislativo que procedeu à reorganização do ensino técnico. Joaquim Azevedo sintetiza na figura 5 o que designa de *pressões internas e externas para a criação do ensino técnico*.

O Despacho 194-A/83 criou dois tipos de cursos: (1) os cursos profissionais, com a duração de 1 ano, complementados com um estágio profissional de 6 meses, e tendo uma "organização curricular essencialmente destinada à qualificação profissional de trabalhadores para os diversos sectores de actividade"¹⁶⁶; e, (2) os cursos técnico-profissionais, com a duração de 3 anos, correspondentes ao 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, visam "a formação de profissionais qualificados de nível intermédio, simultaneamente com uma preparação geral equivalente às demais áreas do ensino secundário complementar"¹⁶⁷.

O quadro 7 apresenta a evolução da frequência dos cursos profissionais e técnico-profissionais, entre o ano de 1983-84, em que foram criados 21 cursos

técnico-profissionais e 27 cursos profissionais em 42 estabelecimentos públicos e 3 privados, e o ano de 1990-91, onde abriram, para o 10º ano de escolaridade, 433 cursos técnico-profissionais e 43 cursos profissionais, em 189 escolas oficiais e 16 particulares¹⁶⁸. Regista-se a quebra acentuada de frequência, a partir de 1986-87, dos cursos profissionais, e tenha-se, como elemento de referência, que, em 1987-88, frequentavam o ensino secundário complementar (10º ao 12º anos) um total de 232 752 alunos¹⁶⁹.

Figura 5 - Síntese das pressões internas e externas para a criação do ensino técnico



Extraído de: AZEVEDO, J. (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Porto: ASA, p.

Quadro 7 - Frequência dos cursos profissionais e técnico-profissionais. Continente. 1983-84 a 1990-1991

	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89	89-90	90-91
Cursos profissionais	585	662	1 407	1 520	1 436	1 270	1 044	629
Cursos Técnico-profissionais								
Oficial	225	1 522	4 935	9 530	13 627	16 279	19 838	22 575
Particular	101	312	722	1 333	1 934	2 513	2 921	3 260
Total	326	1 834	5 657	10 863	15 561	18 792	22 759	25 835

Fonte: JACINTO, F. e LOUSADA, A. (1991). "Evolução da oferta e da procura no Ensino Técnico-Profissional" (anexos). In *Conferência nacional. Novos rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Porto: GETAP, pp. 557-597.

O (re)lançamento do ensino técnico foi acompanhado por duras críticas nos meios educacionais¹⁷⁰ e na Assembleia da República, por parte dos partidos da oposição e mesmo, de forma mais mitigada, pelo PS, então partido maioritário do Governo¹⁷¹. As críticas então apresentadas podem sistematizar-se em dois grupos: umas, de ordem institucional, resultantes da subalternização da Assembleia da República na introdução de alterações estruturais no sistema educativo, sem que antes o Governo procedesse à apresentação de uma proposta de lei de bases; outras, respeitantes ao modelo de formação adoptado, que, no essencial, retomou os antigos cursos técnicos, muitos já desajustados nos anos setenta, e à forma apressada como foi lançado.

No plano institucional, o desenvolvimento da política educativa deu, no essencial, razão às críticas ao (re)lançamento do ensino técnico. De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 pela Assembleia da República, não consagrou o modelo de formação técnica e profissional do Despacho 194-A/83, apontando para uma outra organização do ensino secundário (10º ao 12º anos), como se abordará adiante.

Por outro lado, a avaliação realizada em 1986 e 1987 a esta *experiência pedagógica*¹⁷², veio igualmente comprovar que tinham fundamento a generalidade das críticas então avançadas. O relatório final dessa avaliação, da responsabilidade de Joaquim Azevedo¹⁷³, considera como *característica nuclear* dessa reforma o seu *voluntarismo*, reconhece que "a rede cresceu

essencialmente com base nos recursos disponíveis do antigo ensino técnico, dez anos após o seu encerramento", com um investimento muito limitado em recursos humanos e materiais, constata um desequilíbrio entre a oferta e a procura, havendo cursos que "acabaram por não abrir por falta de inscrições e muitos outros abriram com frequências mínimas", e reconhece que, afinal, o desemprego entre os diplomados pelo ensino técnico-profissional atinge uma taxa de 20 a 30%, em 1987¹⁷⁴. É, neste contexto, que Joaquim Azevedo conclui:

"(...) o lançamento da reforma de 1983 contém uma inequívoca intenção de *desviar* os jovens da pressão sobre o ensino superior, criando, ao nível do ensino complementar, outras saídas dirigidas ao mercado de trabalho. Mas as novas vias de formação foram introduzidas paralelamente à via de ensino já existente e o modelo da via técnico-profissional nasceu decalcado do da via de ensino, o que limitou consideravelmente a inovação (inadequação de programas e currículos e cargas horárias despropositadas, etc.). Os meios subverteram os fins anunciados"¹⁷⁵.

A Lei de Bases do Sistema Educativo dedica larga atenção ao papel do sistema educativo na formação para o trabalho, preocupação emergente e que rivaliza, na Lei de Bases, com uma outra, dominante nos anos setenta mas ainda bem presente na lei, a democratização do ensino¹⁷⁶.

Ao sistema educativo compete, conforme a Lei de Bases, garantir a todos os jovens a formação para o trabalho, onde se inclui, forçosamente, a preparação para a vida activa decorrente de uma boa formação geral básica realizada, nomeadamente, no período consagrado à escolaridade obrigatória. Esta é uma das funções, ainda que não exclusiva, dos ensinos básico, secundário e superior, ou seja, da via regular da educação escolar, prevendo ainda a Lei de Bases, para aqueles que não obtiveram tal preparação seguindo a via regular, uma modalidade especial de formação escolar, designada por formação profissional¹⁷⁷.

A Lei de Bases consagra o ensino básico de 9 anos, com um plano curricular unificado, e ao qual atribui a competência de

"proporcionar a aquisição dos conhecimentos que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção de alunos em esquemas de formação profissional,

bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana de trabalho"¹⁷⁸.

Ao ensino básico, obrigatório, segue-se o ensino secundário, com uma duração de 3 anos e com um carácter terminal¹⁷⁹. Tendo, entre os seus objectivos o de "favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho"¹⁸⁰, o ensino secundário realiza-se em escolas secundárias *pluricurriculares*¹⁸¹ e organiza-se

"segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos"¹⁸².

Ou seja, como conclui Bártolo Paiva Campos, no ensino secundário:

"- *haverá cursos [...] que qualificarão e certificarão para o exercício de actividades profissionais determinadas, preparando ainda, mais ou menos, para a frequência de um curso ou grupo de cursos de ensino superior;*

"- *haverá cursos [...] que, tendo embora como orientação predominante o prosseguimento de estudos, visarão também a formação profissionalizante*"¹⁸³.

O discurso político, e os meios financeiros, têm privilegiado, todavia, a formação profissional enquanto modalidade de educação não regular, através do lançamento das *escolas profissionais*. Enquanto os cursos secundários predominantemente orientados para a vida activa, ou cursos tecnológicos, na designação adoptada pelo Ministério da Educação, apresentados por responsáveis do GETAP como *herdeiros naturais* dos cursos técnico-profissionais¹⁸⁴, se encontram em fase de experimentação no quadro da reestruturação do ensino secundário, só sendo generalizados no ano lectivo de 1993-94, as escolas profissionais encontram-se já em funcionamento desde 1989-90, após a publicação do respectivo diploma que regulamenta este modelo de formação¹⁸⁵.

As escolas profissionais, consideradas pelos seus responsáveis político-administrativos como um *novo* modelo de formação¹⁸⁶, ou, sobretudo, um *novo paradigma* para a formação técnica e profissional decorrente de uma nova concepção da educação¹⁸⁷, prosseguem, segundo os seus promotores, fundamentalmente três objectivos:

"- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nível nacional e aos níveis local e regional;

"- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluído a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma política de redução progressiva das desigualdades de oportunidades;

"- racionalizar recursos existentes a nível local e regional e também recursos disponíveis em vários departamentos do Estado (recursos físicos - instalações e equipamentos - e recursos humanos)"¹⁸⁸.

No discurso legitimador das escolas profissionais emergem alguns conceitos que marcam o presente do debate educativo. O primeiro, assenta na convicção que a igualdade de oportunidades não se constrói na *utopia igualitária da unificação* mas na diversificação da *oferta* escolar¹⁸⁹. O segundo, respeita à *territorialização* das escolas e à iniciativa autónoma das instituições da sociedade civil¹⁹⁰. O terceiro, é o de *partenariado sócio-educativo*, associado aos fenómenos da descentralização e da participação¹⁹¹. O quarto, refere-se ao papel do Estado no sistema de ensino, apresentado como sendo o de *catalisador, regulador e mediador* de iniciativas¹⁹², onde as propostas de Crozier para um Estado *modesto e moderno* estão presentes¹⁹³.

Como afirma Joaquim Azevedo, o seu principal impulsionador no plano político-administrativo,

"a aposta no lançamento das escolas profissionais enquadra-se [num] espírito reformista, privilegiando uma estratégia de ruptura. Mais do que um novo percurso de formação, as escolas profissionais podem representar uma nova concepção do processo educativo, configurador de outros modos de acção pedagógica"¹⁹⁴.

A análise do discurso político sobre o ensino profissional e técnico confirma abundantemente a tese de Stoer, Stoleroff e Correia de que as políticas educativas, nos seus propósitos de curto e médio prazo, privilegiam o eixo *escolaridade-mercado de trabalho*, relegando, crescentemente, para segundo plano, o eixo *educação-democracia*, dominante na década anterior. Como afirmam,

"os apelos constantes às novas *necessidades* económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes"¹⁹⁵.

Stoer, Stoleroff e Correia designam esta tendência, que se reforça nas políticas educativas dos anos oitenta, de *novo vocacionalismo*¹⁹⁶. Segundo Robert Moore, a característica que distingue e dá significado ao *novo vocacionalismo* é o modo como o conteúdo e a organização curricular, e a sua pedagogia, decorrem de uma especialização comportamental das *necessidades da indústria* no que se supõe serem as perícias exigidas pelos empregos. Para Moore, essas necessidades são *mera retórica*, funcionando sobretudo como uma forma particular de *representação ideológica*¹⁹⁷.

Robert Moore argumenta que o *novo vocacionalismo* parece ser, no contexto do seu país, o Reino Unido, uma forma conservadora alternativa de controlo do sistema educacional. E acrescenta: o que está em jogo é a *autonomia* do sistema educacional, o que torna o novo vocacionalismo "uma ideologia da produção regulando a educação, mais do que uma ideologia educacional servindo a produção"¹⁹⁸. Para um outro autor, Philip Cohen, o objectivo real é a *inculcação de uma disciplina social*, que responda às necessidades de mudanças tecnológicas na produção e no consumo e permita uma reserva de mão-de-obra juvenil disciplinada¹⁹⁹.

Aplicando este conceito de *novo vocacionalismo* à realidade portuguesa, Stoer e outros buscam a sua especificidade enquanto orientação adoptada num país *semiperiférico*, onde o Estado se assume como *actor modernizador*, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, ou seja, legitimando o papel económico da *escola democrática*²⁰⁰.

A política educativa portuguesa dos anos oitenta, à semelhança do que se processou em outros países onde se desenvolveu a escola de massas, apresenta uma inequívoca tendência para a profissionalização, ou vocacionalização, do ensino. A questão que se coloca é, então, saber em que consiste a preparação para a vida activa profissional.

Numa monografia de síntese sobre as investigações realizadas nos EUA sobre as relações entre educação e trabalho, Louise Fitzgerald sistematiza três conclusões significativas: a primeira, é de que existe, pelo menos entre os homens da raça branca, uma correlação estreita entre o nível de educação obtida e o nível profissional alcançado; a segunda, de que exceptua as raparigas com um trabalho burocrático, é que os titulares dos cursos de formação técnica ou profissional não apresentam vantagens face a outros com uma formação geral, tomando como critérios de comparação, por exemplo, as taxas de desemprego ou os vencimentos auferidos; a terceira, é de que existe uma grande relutância em aceitar a conclusão anterior, o que leva Fitzgerald a considerar que, a haver diversidade de cursos, não serão razões de preparação para a vida activa que a justificam, mas provavelmente outras. Estas conclusões conduzem Louise Fitzgerald a colocar a questão da formação para o trabalho nas *competências gerais da empregabilidade*, em vez das competências específicas a cada um dos sectores de actividade profissional²⁰¹.

O discurso sobre o ensino técnico-profissional, em particular o realizado em torno da *reforma Seabra*, aponta para uma formação de competências específicas, ou seja, para uma formação para um estágio de desenvolvimento *taylorista-fordista*, provavelmente ainda dominante. A banalidade das formações previstas aí está a demonstrá-lo, correspondendo normalmente a necessidade de curto prazo da indústria local²⁰², e, acrescento, a disponibilidades de instalações e equipamentos, muitas vezes obsoletos, e de professores, por vezes desactualizados.

No discurso actual sobre as escolas profissionais convergem os propósitos e contradições de todo o debate realizado, em Portugal durante a década de oitenta sobre o ensino profissional e técnico. No discurso dos seus responsáveis, existe, como referi anteriormente, uma diversidade de novas referências conceptuais e um esforço, seguramente sincero mas não

distanciado²⁰³, no sentido de encontrar respostas práticas à formação dos jovens para a *vida activa*.

No discurso crítico, emergem todos os argumentos que privilegiam na política educativa o eixo *educação-democracia*, progressivamente secundarizado no discurso político dos anos oitenta. Como afirma Stoer, o projecto das escolas profissionais parecer ser o projecto da *derrota* admitida, justificando com notável concisão:

[Porque, de facto, o projecto das escolas profissionais é]: "a) a confirmação de um ensino de *segunda oportunidade*, isto é, um projecto construído na base de um sistema educativo discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica); b) um projecto que se opõe à noção de construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho superficialmente problematizado, o que [...] promove a produção de um *subproduto desvalorizado* (não necessariamente em termos educativos mas em termos sociais); um projecto baseado na noção de capital humano em vez de culturas humanas; d) um projecto sociologicamente ingênuo face ao local; e) um projecto que se assume como prioridade quando, no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e de efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex: desenvolvimento da escola de massas); f) um projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local; g) um projecto que aponta para a descolarização de alguns - os mais frágeis - em nome da inovação; h) um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de uma política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos; i) um projecto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80 - isto é, que se redescobre nos grandes slogans do Despacho Normativo 194-A/83 da chamada *Reforma Seabra*: I) numa *política educativa de emprego para os jovens*, II) *enraizando-se na sociedade civil*, e III) baseada na *diversidade regional*²⁰⁴.

6. Lei de Bases: da *normalização* à *reforma educativa*

A primeira metade da década de oitenta foi marcada, no plano do debate sobre os problemas da educação, pelo carácter central que a questão da Lei de Bases (ou Lei-Quadro²⁰⁵) do Sistema Educativo teve no discurso político e nas iniciativas legislativas.

Revogada, de facto, a Lei 5/73 (reforma Veiga Simão) em consequência da *ruptura democrática* verificada com o 25 de Abril²⁰⁶, a acção governativa nos anos de 1974 a 1976 não atribuiu importância à elaboração e apresentação de uma lei de bases²⁰⁷. As prioridades desse período foram, por inteiro, para a *mobilização* do Estado (e dos actores) na concretização de medidas visando o objectivo perseguido da *democratização* - nas suas vertentes do acesso à educação, dos conteúdos educativos, da estrutura escolar, dos apoios educativos, da gestão do sistema e da valorização dos *agentes* educativos -, enquanto elemento fundamental de *legitimação* do novo regime político.

Apesar da Constituição, aprovada em 1976, apontar para a existência de bases do sistema de ensino, atribuindo à Assembleia da República reserva de competência legislativa nessa matéria²⁰⁸, os primeiros governos constitucionais centraram na *normalização* do sistema educativo a sua atenção prioritária, sobretudo através da *desideologização* do ensino²⁰⁹, de medidas visando o controlo da procura social crescente do ensino superior, da gestão escolar e do reforço da autoridade do Estado.

O I Governo Constitucional, escudado no facto da sua actividade se iniciar "apenas a 2 meses da abertura do novo ano lectivo" [1976-1977] e de "ter de resolver imediatamente alguns dos problemas mais prementes", remeteu, no seu Programa, para o ano lectivo de 1977-1978 "as primeiras medidas de reforma global, que serão objecto de discussão pública e votação na Assembleia da República"²¹⁰. O II Governo, empossado no final de Janeiro de 1978, reconhecia já no seu Programa ser "possível a apresentação de uma proposta de lei sobre as bases gerais do sistema educativo", tendo por finalidade "dotar o

sistema de coerência sequencial, sem prejuízo da necessária flexibilidade na execução do processo de reforma". Mas, no plano metodológico, defendia:

"Antes de essa proposta ser enviada à Assembleia convirá que se inicie um debate público sobre as principais desarticulações e estrangulamentos do sistema escolar. Equacionados globalmente os grandes problemas estruturais e as respectivas implicações - nos planos da psicopedagogia, do desenvolvimento curricular, da qualificação e habilitação profissional dos docentes, dos custos financeiros - encontrar-se-ão reunidas condições para optar por alguns dos diversos modelos possíveis.

"O Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério publicará um levantamento de iniciativas para discussão pública"²¹¹.

Nos cerca de seis meses de funções, o II Governo não apresentou qualquer projecto ou estudo que correspondesse à intenção programática. Mais tarde, em 1984, Sottomayor Cardia, Ministro da Educação dos I e II Governos constitucionais (1976-1978), justificava essa opção afirmando que "o essencial não é a Lei de Bases, mas sim o funcionamento, em condições satisfatórias, do sistema educacional e que pressuponha um plano de desenvolvimento"²¹².

O III Governo afirmava ter "consciência de que a ausência de um projecto global, expresso numa lei de bases que oriente toda a acção educativa, tem dificultado - e continuará a dificultar - a procura de soluções para os múltiplos problemas que vão surgindo, na sombra das indefinições que os rodeiam"²¹³. Todavia, a aprovação na Assembleia da República de uma moção de rejeição do Programa levou, nos termos constitucionais, à queda imediata do Governo, não permitindo, portanto, comprovar na prática governativa as consequências dessa *tomada de consciência*.

O IV Governo retoma, no seu Programa, a Lei de Bases como uma prioridade, apontando a apresentação de uma proposta de lei à Assembleia da República como o "propósito fundamental das medidas e acções de fundo"²¹⁴. Valente de Oliveira, Ministro da Educação e Investigação Científica do IV Governo, anunciava, em entrevista publicada em Março de 1979, que, "logo a seguir às férias grandes", apresentaria uma proposta de diploma com os *princípios* a que deve obedecer o sistema de ensino. Significativa era a sua preocupação em definir "domínios em relação aos quais convirá que se enunciem princípios", apontando os seguintes:

"a) O sistema educativo e a sociedade. Os propósitos da sociedade a atingir através do sistema educativo. Ideologias e modelos de sistemas educativos.

"b) As relações do sistema educativo com outros sistemas organizados formal ou informalmente, dentro da sociedade, olhada como sistema em evolução. O sistema educativo e o futuro.

"c) A organização do sistema educativo. Escalões ou sectores em que pode ser considerado dividido. Componentes principais da Educação e sua integração. Os planos de estudo, os programas e os métodos pedagógicos. A educação formal, a educação não-formal e as suas inter-relações. Os professores.

"d) O sistema educativo e a organização político-administrativa da sociedade. As autarquias, as Regiões Autónomas e o Estado.

"e) A inserção educativo nacional [!] no contexto internacional. O sistema educativo e os emigrantes portugueses.

"f) as culturas locais e regionais e a Educação. A salvaguarda dos respectivos valores e o enquadramento social dos cidadãos"²¹⁵.

O carácter efémero do IV Governo²¹⁶ não permitiu conhecer os resultados dos trabalhos então anunciados por Valente de Oliveira, deixando a Vítor Crespo e ao 1º Governo da Aliança Democrática (VI Governo Constitucional) a concretização da primeira iniciativa legislativa sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo.

O VI Governo considerou, no seu Programa, "prioritária a tarefa de preparar uma proposta de lei-quadro, no pressuposto de que ela constitui a pedra angular da formulação e execução da política do sector no futuro imediato", criticando, ao mesmo tempo, anteriores executivos por o terem anunciado "sem que, na prática, se tivesse feito"²¹⁷.

Como se disse em ponto anterior, Vítor Crespo, Ministro da Educação e Ciência do VI Governo, adoptou uma metodologia próxima da seguida quase dez anos antes por Veiga Simão: elaboração de um projecto de lei pelo Ministro da Educação, debate público e recolha de pareceres centralizados pelo Ministério da Educação e, finalmente, apresentação na Assembleia da República de uma proposta de lei pelo Governo, para aprovação. Contudo, diferenças essenciais se manifestaram em um e outro processo legislativo: primeiro, a mudança de

regime político implicou radicais alterações nas condições de liberdade no debate público e no papel do Parlamento; segundo, Vítor Crespo pretendeu *compactar* as diferentes fases do processo de elaboração da lei, em prejuízo do debate público e dos trâmites normais de apreciação da Assembleia, de forma a tê-la aprovada antes da dissolução da Assembleia e da convocação de eleições legislativas, previstas para o final de 1980²¹⁸.

O debate público, cujos contributos foram reunidos em publicação pelo Ministério da Educação²¹⁹, editada a anteceder a reapresentação da proposta de lei de bases, já no VII Governo Constitucional, teve uma limitada participação. Segundo a sistematização então efectuada, o Ministério recebeu 95 tomadas de posição, de muito desigual amplitude e representatividade institucional, das quais 17 provenientes do ensino superior (conselhos científicos, departamentos, contributos individuais de docentes, assembleia sindical, assembleia de representantes), 21 do ensino secundário (escolas, na sua maioria, e grupos de professores), 10 do ensino preparatório directo (escolas, na sua maioria), 2 de professores do ensino preparatório TV, 3 do ensino primário, 2 dos sindicatos dos professores, 7 das associações de pais, 10 de diferentes departamentos da Administração Central, 13 de Câmaras Municipais, da Conferência Episcopal, da Confederação da Indústria e de algumas outras entidades²²⁰. As matérias e as bases que mereceram maior incidência crítica foram, por ordem decrescente, as referentes à estrutura do ensino básico, com 31 comentários e críticas, aos objectivos do ensino básico, com 22 comentários e críticas, à formação dos *agentes* educativos e à estrutura do ensino secundário, ambas com 20 comentários e críticas²²¹.

Na altura, tive ocasião de proceder a uma detalhada análise crítica da proposta de lei de bases de Vítor Crespo²²². Para além dos aspectos formais decorrentes das limitações impostas ao debate público, apontou-se à proposta de lei um objectivo central: o *embaratecimento dos custos do ensino*, permitindo, designadamente, o alargamento da escolaridade obrigatória e o desenvolvimento da formação profissional dos jovens sem significativos acréscimos nas verbas atribuídas ao sector da Educação. Um tal propósito conduziria, segundo a opinião então formulada, a um *abaixamento da qualidade do ensino público* e a um *aumento da segregação social* gerada pelo sistema educativo²²³.

A apresentação na Assembleia da República, ainda em 1980, de dois projectos de lei, por iniciativa do PS e do MDP-CDE, e a sua reapresentação em 1981, no início de nova legislatura, acompanhados pela apresentação de um outro projecto, da iniciativa do PCP, antecedendo a reapresentação da proposta de lei do Governo e do Ministro Vítor Crespo, feita em Fevereiro de 1992, significou, seguramente, a tentativa de deslocar para a Assembleia o centro da iniciativa e do debate político sobre a Lei de Bases. As divergências no seio da Aliança Democrática, impedindo um consenso no seu interior que permitisse uma votação favorável da proposta de lei de Vítor Crespo²²⁴, associado à existência de uma maioria com capacidade para recusar as iniciativas da oposição, como foi o caso do projecto do PS que em 1981 chegou a ser agendado e debatido em plenário da Assembleia da República (ver quadro 8), inviabilizou a aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo durante a 2ª Legislatura (1980-1983).

Com o IX Governo Constitucional, constituído na base de uma coligação pós-eleitoral entre os dois partidos mais votados, PS e PSD, as prioridades são significativamente alteradas. A Lei de Bases surge, no Programa do IX Governo, como a última das *principais medidas* e referida de uma forma pouco precisa (e convicta):

"3.2.1.14 - Apresentação à Assembleia da República de uma proposta de lei de bases do sistema do ensino que retome, melhorando, o contributo de outros projectos anteriormente submetidos ao Parlamento e que tenha em conta os grandes objectivos da educação e as condições da sociedade portuguesa, de modo a promover a sua democratização progressiva"²²⁵.

A prioridade vai, inequivocamente, para diversas medidas parcelares, com destaque para a reintrodução do ensino técnico-profissional, como referi em ponto anterior. A Lei de Bases surge já não como um *ponto de partida* para uma ampla reforma do sistema educativo, mas sim, como afirmava José Augusto Seabra, Ministro da Educação do IX Governo, "o fecho da abóbada de uma política de grande consenso nacional, [...] que nesse horizonte se deve desenvolver, mas que dela não pode ficar eternamente à espera"²²⁶.

Quadro 8 - Cronologia das propostas e projectos de lei de bases apresentadas na Assembleia da República. 1980 a 1986

Data de apresentação	Designação	Autor da Iniciativa	Destino da Iniciativa
1980 Abril	Proposta de Lei nº 315/I - Lei de Bases do Sistema Educativo	VI Governo (AD). Ministro Vítor Crespo	Colocada em debate público pelo Ministério da Educação. Solicitada urgência e dispensa de apreciação em comissão especializada na Assembleia da República, não concedida.
1980 Junho	Proposta de Lei nº 366/I - Lei de Bases do Sistema Educativo	VI Governo (AD). Ministro Vítor Crespo	Solicitada autorização legislativa, não agendada.
1980 Junho	Projecto de Lei nº 503/I - Lei-Quadro do Sistema Nacional de Educação	PS	
1980 Junho	Projecto de Lei nº 526/I - Lei de Bases do Sistema Educativo	MDP-CDE	
1981 Abril	Projecto de Lei nº 180/II - Lei-Quadro do Sistema Nacional de Educação	PS	Editada separada do <i>Diário da Assembleia da República</i> , para debate público. Debate na Assembleia da República. Rejeitado pela maioria da AD.
1981 Maio	Projecto de Lei nº 213/II - Lei de Bases do Sistema da Educação	MDP-CDE	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> .
1981 Maio	Projecto de Lei nº 226/II - Lei do Sistema Educativo	PCP	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> .
1982 Fevereiro	Proposta de Lei nº 86/II - Lei de Bases do Sistema Educativo	VII Governo (AD). Ministro Vítor Crespo	Editada em opúsculo pelo Ministério da Educação.
1982 Março	Projecto de Lei nº 285/II - Lei-Quadro do Sistema Nacional de Educação	PS	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> .
1983 Junho	Projecto de Lei nº 34/III - Lei de Bases do Sistema Educativo	PCP	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> .

1983 Junho	Projecto de Lei nº 170/III - Lei de Bases do Sistema Educativo	MDP-CDE	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> . Debate na generalidade na Assembleia da República em 20.06.85. Não foi requerida a votação.
1984 Maio	Projecto de Lei nº 328/III - Lei de Bases do Sistema Educativo	PS	Editada separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> .
1985 Dezembro	Projecto de Lei nº 76/IV - Lei do Sistema Educativo	PCP	Edição conjunta em separata do <i>Diário da Assembleia da República</i> . Debatida e aprovada, na generalidade, na AR em Maio de 1986.
1986 Janeiro	Projecto de Lei nº 100/IV - Lei de Bases do Sistema Educativo	PS	<i>idem</i>
1986 Janeiro	Projecto de Lei nº 116/IV - Lei de Bases do Sistema Educativo	MDP-CDE	<i>idem</i>
1986 Fevereiro	Projecto de Lei nº 156/IV - Lei do Sistema Nacional de Educação	PRD	<i>idem</i>
1986 Março	Projecto de Lei nº 159/IV - Lei de Bases do Sistema Educativo	PSD	<i>idem</i>

Os partidos da oposição de esquerda PCP e MDP-CDE reapresentaram os seus projectos de lei na Assembleia da República, na abertura da 3ª Legislatura (1983-1985). O PS, principal partido de suporte do Governo do Bloco Central, mas onde o Ministério da Educação estava, nos termos do acordo estabelecido, atribuído ao PSD, apresentou igualmente um projecto de lei, que possui alterações significativas face aos anteriores, a começar pela sua própria designação (ver quadro 8). O MDP-CDE tentou ainda forçar o debate parlamentar sobre a matéria, agendando para a reunião plenária de 20 de Junho de 1985 o seu projecto de Lei nº 170/III, mas não chegou sequer a requerer a votação face às reticências dos outros partidos, incluindo o PCP e o PS que não agendaram os seus projectos²²⁷. Estava-se então à beira da dissolução da Assembleia da República e da convocação de eleições legislativas antecipadas.

O X Governo apresenta, no seu Programa, "a educação como um dos sectores prioritários da sua acção" e propõe-se realizar "a sempre adiada

reforma global do sistema educativo que abarque os planos pedagógico, científico, administrativo-financeiro, que contemple uma política de recursos humanos motivadora, que racionalize e aperfeiçoe os recursos físicos nos domínios das instalações e equipamentos e que crie efectivas condições para uma participação de todos os intervenientes na condução do processo educativo"²²⁸. Contudo, a estratégia do X Governo não passa, prioritariamente, pela Lei de Bases, que tem, quase no final do Programa, apenas uma pequena referência onde se afirma ser intenção do Governo

"contribuir activamente para a formulação de uma lei base do sistema educativo que, para além de alargar a escolaridade obrigatória para 9 anos, clarifique e consagre de uma forma coerente a estrutura educativa"²²⁹.

Com a justificação de que se tratava de "desgovernamentalizar e despartidarizar uma reforma que deverá ser factor de união e esperança para todos os Portugueses e não um foco de conflitos ideológicos ou corporativos", segundo João de Deus Pinheiro²³⁰, o X Governo aposta na "criação imediata de uma comissão de reforma do sistema educativo, com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do sistema educativo, conduzir a elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respectivos programas de aplicação ou de acompanhamento"²³¹, o que, de facto, veio a concretizar-se através da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/89, que cria a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e do Despacho conjunto 19/MEC/86, do Primeiro Ministro e Ministro da Educação e Cultura, que designa os membros da referida Comissão²³².

Embora continuando a afirmar querer *desgovernamentalizar e despartidarizar* a reforma, a Resolução nº 8/89 determinou que a Comissão de Reforma funcionasse "directamente dependente do Ministro da Educação e Cultura" e que os estudos que viesse a realizar tendo em vista a "reorganização do sistema educativo" se fizessem "em conformidade com as directivas do Governo"²³³. Tornava-se, pois, claro o propósito do X Governo e do Ministro João de Deus Pinheiro de assumirem o protagonismo principal no processo de reforma educativa, relegando para segundo plano a Assembleia da República, onde o PSD, o seu único partido de suporte, se encontrava em clara minoria no conjunto das forças políticas aí representadas.

Com um objectivo de sentido político contrário, movimentaram-se os partidos que nas legislaturas anteriores tinham apresentado sucessivamente projectos de lei de bases (PS, PCP e MDP-CDE), e que se posicionavam como oposição ao Governo do PSD, a que se associou o PRD, um partido então emergente na sociedade portuguesa, possuidor do terceiro maior grupo parlamentar e onde os professores estavam largamente representados (ver quadro 46). Inicialmente, o PSD pareceu hesitar sobre a orientação a seguir, tendo-se decidido a apresentar um projecto de lei próprio quando verificou que havia da parte dos partidos proponentes dos projectos a determinação em levar por diante o processo legislativo, fazendo-o anteceder de um debate público conjunto sobre os projectos apresentados²³⁴.

No período correspondente à 4ª Legislatura (1985-1987) encontravam-se reunidas condições ímpares para a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. No plano social, multiplicavam-se as intervenções de organizações ligadas à educação, em particular dos sindicatos dos professores²³⁵, mas igualmente das associações de pais e de estudantes, defendendo a necessidade de uma lei de bases²³⁶, e que reflectiam, de certo modo, o *cansaço* face a uma política de *medidas avulsas* adoptadas nos últimos anos por sucessivos ministros e governos (12º ano, ensino técnico-profissional, formação de professores, entre outras). No plano político, a composição da Assembleia da República, onde nenhuma força política ou coligação partidária possuía a maioria de deputados, convidava à procura de um *compromisso* alargado que permitisse superar as limitações condicionadoras de anteriores tentativas que inviabilizaram a aprovação de uma lei de bases. Como questão de fundo, abarcando os planos social e político, estava a consciência da necessidade de proceder a profundas mudanças no sistema educativo, no sentido da sua *modernização* e adequação aos desafios resultantes da integração de Portugal na Comunidade Europeia²³⁷.

O processo de debate, elaboração e aprovação da Lei de Bases começou e acabou por um *compromisso*, correspondendo aliás ao apelo proveniente sobretudo daqueles que mais se tinham batido contra a proposta de lei de Vítor Crespo, no sentido de um amplo consenso social e político²³⁸. A metodologia de trabalho, decidida pela Comissão de Educação da Assembleia da República, em 12 de Março de 1986, orientou-se nesse sentido, ao proceder à:

- "- Criação de uma Subcomissão constituída por dois deputados de cada grupo parlamentar, sem prejuízo da participação de outros deputados;
- Proposta de publicação e distribuição de uma única separata contendo os vários projectos;
- Realização de um debate público entre 15 de Março e 5 de Maio;
- Proposta de discussão e votação na generalidade por volta de 6 de Maio e de votação na especialidade e final global até 15 de Junho, de forma a ficar concluído o processo na presente sessão legislativa"²³⁹.

Esta metodologia foi reforçada com a recomendação da Comissão de Educação ao Plenário da Assembleia para que

"todos os projectos devem ser votados favoravelmente na generalidade e baixar novamente à Comissão, tendo em vista a discussão na especialidade e a elaboração de um texto-síntese para votação final global a realizar até ao final da presente sessão legislativa"²⁴⁰.

O debate sobre os projectos de lei de bases foi *longo e alargado*²⁴¹, havendo registo disperso da realização de centenas de colóquios em todo o país, muitos dos quais com a presença de deputados ou representantes dos partidos. A própria Subcomissão criada no seio da Comissão de Educação, enquanto tal, participou em cerca de uma dezena de colóquios, envolvendo largas centenas de professores e outros interessados no processo educativo, organizados na sua maioria pelos sindicatos dos professores membros da FENPROF²⁴². Diversas outras entidades organizaram iniciativas visando colocar em confronto as soluções propostas pelos partidos, com destaque para escolas, por iniciativa dos conselhos directivos ou dos delegados sindicais, associações de pais, autarquias, associações profissionais e organizações católicas, havendo a referir, negativamente, a quase ausência de participação das associações de estudantes e das organizações de juventude em geral²⁴³.

No plano das tomadas de posição escritas, enviadas para a Assembleia da República, a sua contabilização e análise tornam-se extraordinariamente difíceis, por ausência de uma publicação que reuna os contributos enviados ou mesmo de um trabalho de arquivo sistemático²⁴⁴. Todavia, existem referências que apontam para a existência de mais de mil documentos enviados aos grupos parlamentares e à Comissão de Educação, respeitantes a aspectos globais e,

sobretudo, parcelares do sistema educativo abrangidos pelos projectos de lei de bases em apreciação pública²⁴⁵.

Não sendo possível, com rigor, proceder a uma sistematização das tomadas de posição e contributos apresentados durante o debate público, é crível que o debate na Subcomissão tenha reflectido a controvérsia geral, que, no essencial, já estivera presente em anteriores debates. Eurico Lemos Pires, que secretariou a Subcomissão da Lei de Bases do Sistema Educativo²⁴⁶, considera como temas que "produziram *maior confronto e debate intenso* na elaboração da lei e que, por isso, exigiram mais tempo e minúcia para um texto final convergente", os seguintes:

- "(1) a estrutura geral do sistema educativo;
- (2) a estrutura e a definição do ensino básico;
- (3) a organização do ensino superior;
- (4) a formação de professores para o ensino básico;
- (5) a administração do sistema escolar;
- (6) o ensino particular e cooperativo".

Num segundo grupo, onde o confronto e o debate já não foi tão intenso, Lemos Pires inclui:

- "(7) a definição do âmbito de aplicação da Lei e dos princípios que o regem;
- (8) a educação pré-escolar;
- (9) o ensino secundário;
- (10) a sistematização das modalidades especiais de educação escolar;
- (11) dentro destas, a educação especial;
- (12) a sistematização dos apoios e complementos educativos;
- (13) a definição dos princípios gerais da carreira docente;
- (14) as características dos edifícios escolares e a tipologia dos respectivos estabelecimentos"²⁴⁷.

No *compromisso* que esteve subjacente à elaboração da Lei de Bases - e que envolveu todas as principais forças políticas, com a excepção do CDS, que não apresentou projecto e acabou por votar contra o texto final da lei²⁴⁸ -, surge claramente como objectivo primeiro o propósito de encerrar o processo de *normalização* do sistema educativo e permitir o início de uma nova fase na

política educativa nacional, a da *reforma educativa*, assente numa política de grande consenso e de continuidade de orientações. O *Relatório e Parecer* sobre os projectos de Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovado por unanimidade na Comissão de Educação em 30 de Abril de 1986, não podia ser mais explícito:

"Da discussão da generalidade dos vários projectos, efectuada na Subcomissão, aprofundou-se a consciência da necessidade de ser aprovada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo não só pela urgência em adequá-la à Constituição da República, mas ainda para clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes e contraditórias, pelos sucessivos governos e para proporcionar um quadro estável que viabilize uma reforma global e articulada do sistema educativo.

"De modo a constituir um quadro estável no qual se elabore e concretize um Plano de Desenvolvimento a médio prazo do sector educativo e se fundamente a política educativa dos diferentes governos, considerou-se ainda indispensável que a Lei de Bases a aprovar deve corresponder, no mínimo, às posições de uma convergência alargada com vista a impedir que o aparecimento de eventuais maiorias políticas diferenciadas nos próximos anos venham pôr em causa o consenso agora encontrado e assim comprometer qualquer reforma séria no domínio da educação"²⁴⁹.

Contudo, o compromisso alcançado entre as principais forças políticas (e sociais) incluía já a ambiguidade que marcará todo o período subsequente da reforma educativa, em particular da relação entre as orientações sectoriais estabelecidas pelo governo e o normativo da Lei de Bases. Antecipando, o *Relatório e Parecer* acrescentava:

"Já porque a convergência alargada não se coaduna com a especificação de políticas, nem uma Lei de Bases tem a mesma função de uma lei sectorial, já porque a Assembleia não se deve sobrepor ao que é próprio da política de governos, estima-se também que da lei a aprovar não é de esperar a solução de todos os problemas com que se debate o nosso sistema educativo. É, no entanto, legítimo esperar que para tal contribua decisivamente uma Lei de Bases definindo com clareza as traves mestras de estruturação do sistema nacional de educação e os princípios orientadores e impulsionadores do seu

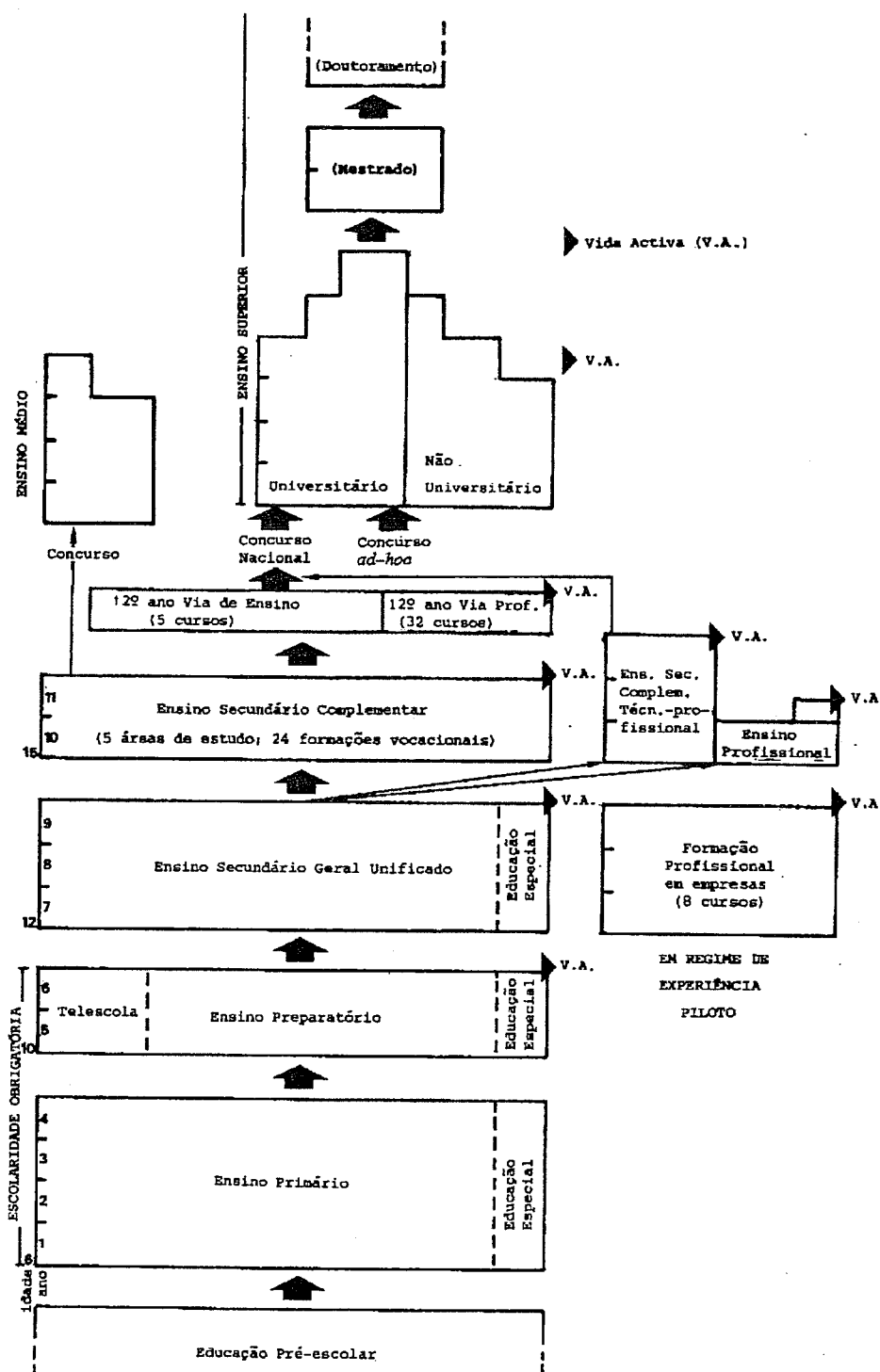
funcionamento, em ordem a prosseguir as finalidades que lhe são atribuídas pela Constituição da República"²⁵⁰.

No plano técnico (e político), a Lei de Bases não introduz grandes rupturas na estrutura do sistema de ensino, como decorre de uma análise comparada dos organogramas correspondentes às figuras 6 e 7. No plano dos princípios, como escrevi em outra ocasião²⁵¹, consagrou as grandes vertentes humanistas subjacentes à melhor tradição do pensamento pedagógico português, à reflexão internacional sobre a democratização dos processos educativos e aos valores progressivos da Constituição da República²⁵².

A Lei de Bases estabeleceu uma nova organização do sistema educativo (capítulo II), determinou os apoios e complementos educativos necessários à promoção do sucesso escolar (capítulo III), estabeleceu os princípios da formação dos educadores e professores e das respectivas carreiras (capítulo IV), determinou a organização dos recursos materiais (capítulo V), estabeleceu os princípios e formas de administração do sistema educativo (capítulo VI), determinou os meios de desenvolvimento e avaliação do sistema educativo (capítulo VII), estabeleceu o papel do ensino particular e cooperativo (capítulo VIII), e apontou disposições finais e transitórias relativas à implementação e aplicação da lei (capítulo IX).

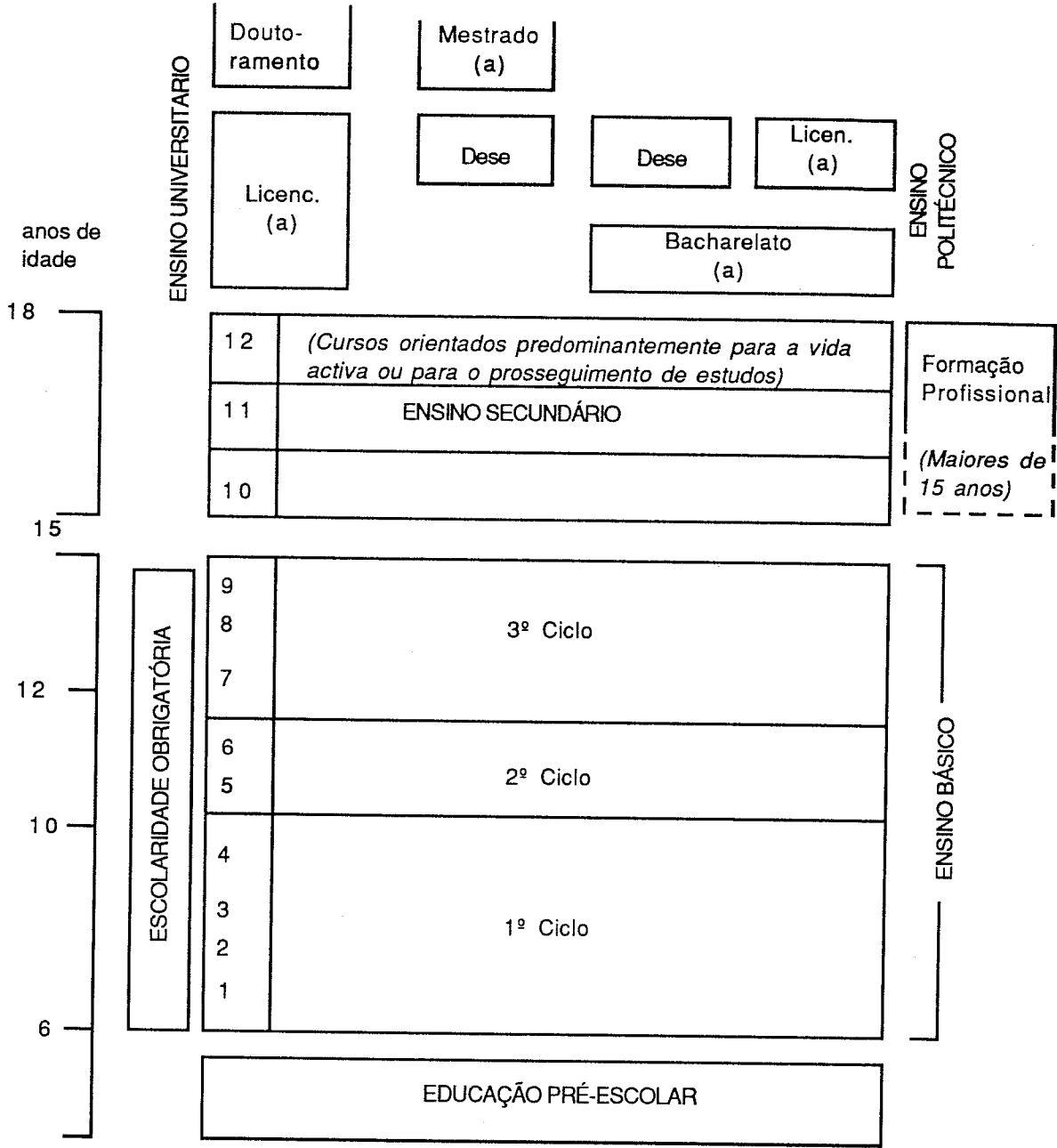
Neste último capítulo, a Lei de Bases determinou, especificamente, que o Governo devia apresentar, no prazo de um ano, diversa legislação complementar, submetida a parecer do Conselho Nacional de Educação, igualmente previsto na lei, nos seguintes domínios: gratuidade da escolaridade obrigatória; formação de pessoal docente; carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação; administração e gestão escolares; planos curriculares dos ensinos básico e secundário; formação profissional; ensino recorrente de adultos; ensino à distância; ensino português no estrangeiro; apoios e complementos educativos; ensino particular e cooperativo; educação física e desporto escolar; e, educação artística (artº 59º, nº 1).

Figura 6 - Organograma do sistema escolar, segundo legislação anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo



Adaptado de: TEODORO, A., FERNANDES, G. e TEODORO, V.D. (1984). *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora, p. 9.

Figura 7 - Organograma do sistema escolar, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo



(a) duração variável

Adaptado de: PIRES, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: ASA, p. 31.

A Lei de Bases determinou ainda, numa inequívoca manifestação de vontade em abrir uma nova fase na política educativa nacional, que

"o Governo, no prazo de dois anos, deve elaborar e apresentar na Assembleia da República, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar" (artº 60º).

Rui Grácio considera, no seu último trabalho publicado, que "a actual lei basilar de Educação pela respiração política, pela diferenciada tecnicidade, pela elegância da ordenação e do estilo, é um documento importante em si mesmo e pela ressonância simbólica"²⁵³. Mas, alerta, "cumpre ter presente as limitações de todo o ordenamento jurídico da realidade", e interroga sobre a existência de uma continuidade, não meramente *técnica* mas igualmente *política*, entre os propósitos de reforma em 1973 e em 1987-1988²⁵⁴.

7. Reforma educativa: uma continuidade retomada?

Em importante ensaio sobre a sociedade e o Estado em Portugal, Boaventura Sousa Santos defende que nos encontramos no auge de um processo que se iniciou em 1969 e que consiste na renegociação, conduzida pelo Estado, da sua posição no sistema mundial²⁵⁵. Mantendo a caracterização de Portugal enquanto *sociedade semiperiférica* no contexto europeu²⁵⁶, Sousa Santos alerta para a heterogeneidade e discontinuidade da regulação social geradas por rápidas transformações nas formas de Estado que, num curto período, evoluiu do corporativismo para um Estado em transição para o socialismo, e de uma regulação fordista e de um Estado Providência para uma regulação neoliberal. E, acrescenta, cada um destes modos de regulação teve repercussões nas leis e nas instituições, nos serviços administrativos e nas ideologias, sendo comparáveis aos diferentes estratos geológicos que compõem um terreno, "alguns velhos, outros novos, cada um com a sua própria lógica e a sua implícita orientação estratégica"²⁵⁷.

Ultrapassado o *Estado dual*²⁵⁸, característico do período revolucionário, na sociedade portuguesa foi-se acentuando, a partir de 1976, o fosso entre o quadro jurídico-institucional e as práticas sociais, tanto nas relações sociais de produção como nas de reprodução. Essa discrepância entre o jurídico e a *praxis* passou a ser constitutiva da própria actuação do Estado que, como salienta Boaventura S. Santos,

"age frequentemente à revelia das políticas oficiais que se propõe e subverte o seu quadro jurídico e institucional, pactuando, por acção ou omissão, com comportamentos que o violam, quando não chega a fomentá-los"²⁵⁹.

Esta contradição conduz a uma forma de dominação estatal que Boaventura S. Santos sintetiza no conceito de *Estado paralelo*:

"O Estado formal corre paralelo ao Estado informal; o Estado concentrado desdobra-se numa prática de Estado difuso e o macro-Estado

numa prática de micro-Estado, o Estado amplo comporta-se como se fosse um Estado mínimo. Em suma, o Estado oficial coexiste com um Estado paralelo, subterrâneo. Esta coexistência cria um efeito de distanciação em relação à legalidade instituída por via da qual esta última é neutralizada sempre que o Estado ou, melhor, os diferentes micro-estados germinando no seu interior pretendem corresponder informalmente a interesses corporativos suficientemente fortes para os mobilizar. O efeito de distanciação permite que a quebra da legalidade do Estado não seja automaticamente seguida por quebra da legitimidade do Estado."²⁶⁰

Ou, por outras palavras, um Estado constitucional construindo activamente uma moderna sociedade capitalista democrática sob uma Constituição que aponta em direcção a uma sociedade socialista sem classes²⁶¹.

A forma de *Estado paralelo* prevalece, segundo Boaventura S. Santos, até 1989, ocasião em que a segunda revisão da Constituição elimina os elementos socialistas remanescentes do texto aprovado em 1976. Todavia, esta dimensão do Estado começou a entrar, lenta mas inexoravelmente, em declínio a partir de 1986, pela conjugação de diversos factores políticos e económicos, como sejam a estabilidade governativa resultante da maioria absoluta obtida pelo PSD, o impacto da integração da CEE (e, sobretudo, do fluxo de fundos estruturais), a segunda revisão constitucional e o tipo de relações de troca e de relações salariais que começam a prevalecer²⁶².

O declínio do Estado paralelo significou a emergência de uma outra orientação política que Sousa Santos designa de *Estado heterogéneo* e que compreende um complexo jogo de acções estatais visando reduzir a distância e a discrepância entre o quadro jurídico-institucional e as relações sócio-económicas, desta vez agindo segundo e através de iniciativas estatais que pressupõem uma activa participação das organizações e forças sociais. O objectivo é, desenvolver algumas medidas de coerência, de regulação social estável, num quadro de relações de troca e de produção grandemente heterogéneas e num mercado de trabalho também muito segmentado ou descontínuo, o que convida, sugere Sousa Santos, a olhar ainda com mais atenção para a estrutura social e para os actores sociais²⁶³.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo período em que foi elaborada e aprovada (1986), mas sobretudo pelo seu conteúdo, com as suas constantes

referências ao texto constitucional e aos objectivos democratizadores da educação, é, um ordenamento jurídico típico do que Boaventura S. Santos caracteriza de *Estado paralelo. A reforma educativa*, não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente²⁶⁴, insere-se já na construção do que Sousa Santos designa de *Estado heterogéneo*, onde os propósitos podem ser assumidos mais abertamente.

A reforma educativa começou por ser, ao nível do discurso político, eleita uma prioridade nacional, como abordei em ponto anterior. "A realização de uma profunda reforma do sistema educativo é uma das tarefas a que o Governo atribui maior prioridade", afirmava em 1987 o Primeiro Ministro Cavaco Silva, na apresentação na Assembleia da República do Programa do XI Governo²⁶⁵.

À Educação é então atribuído o estatuto de *prioridade nacional indeclinável*²⁶⁶, pois representa um *sector tão vital à modernização acelerada do País*²⁶⁷, o que exige um *esforço verdadeiramente nacional vivido com um esforço de geração*²⁶⁸. Em consequência, defendia então o Primeiro Ministro, "temos todos - Governo, famílias, educadores, instituições da sociedade civil, de partilhar a responsabilidade de preparar as nossas crianças e jovens para fazer face aos desafios do século XXI"²⁶⁹, propósito que apontava, com naturalidade, para a defesa de um *consenso nacional* sobre a política educativa a adoptar²⁷⁰.

A regulamentação da Lei de Bases, que na sua aprovação recolhera uma larga base social e política de apoio, tornou-se o pretexto em torno do qual se procurou construir esse *consenso nacional*, que, nas palavras do Ministro da Educação, Roberto Carneiro, exigia um *tríplice esforço*:

"em primeiro lugar, através de um diálogo alargado e honesto; depois, através de um respeito sincero pela diferença e [finalmente] da renúncia ao sectarismo"²⁷¹.

A produção de múltiplos documentos sobre a reforma, por comissões e grupos de trabalho criados pelo Ministério da Educação e a realização de debates públicos, mais ou menos amplos, sobre as suas propostas, constituíram os meios privilegiados utilizados pelo Governo para alcançar esse tão almejado *consenso nacional*. Os trabalhos e propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)²⁷², a proposta de reorganização dos

planos curriculares dos ensinos básico e secundário apresentada pelo grupo de trabalho coordenado por Fraústo da Silva²⁷³, o relatório sobre a situação do professor em Portugal elaborado por Manuel Braga da Cruz e outros²⁷⁴, o Dia D²⁷⁵, bem como outras iniciativas²⁷⁶, representam aspectos marcantes de uma estratégia que caracterizou a actuação do XI Governo no domínio da Educação, com incidência mais vincada na sua primeira metade (1987-1989).

Neste domínio, o XI Governo seguiu uma tendência geral no plano internacional, pois, como assinala Thomas Popkewitz, um elemento importante da prática reformista actual consiste na elaboração de numerosos textos públicos sobre os problemas educativos. A linguagem da reforma, sublinha Popkewitz, "não é só um instrumento de poder, mas uma tecnologia que medeia a distribuição do poder"²⁷⁷.

O debate público é, como assinala na nota *introdutória* deste capítulo, parte integrante do *processo democrático*, que assume uma função legitimadora ao procurar levar os intervenientes no debate a acreditar que as políticas governamentais são o resultado de um *consentimento público*, tornando-as assim mais facilmente aceitáveis do que por um processo de imposição ou de afirmação de autoridade²⁷⁸. A produção de documentos de política educativa e o seu debate público, para além dos assuntos a que se reportam, têm como uma das suas finalidades principais criar a ilusão de uma ausência de propósito político específico nas orientações governamentais, animando a noção de um interesse público universal²⁷⁹.

O discurso sobre a reforma educativa²⁸⁰ começou por assentar num *diagnóstico severo*²⁸¹ da situação do sistema educativo. O Programa do XI Governo apontava do seguinte modo o nosso *atraso estratégico* no domínio educativo:

"Há que reconhecer que a situação educativa em Portugal revela uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congéneres da Europa ocidental. O exercício do direito à educação em Portugal depara-se com estrangulamentos de há muito removidos na generalidade desses países. Problemas estruturais acumulados de há décadas, agravados com a falta de estabilidade política da qual decorreu a impossibilidade de definição e execução de um projecto consequente de reforma educativa, consensualmente

construído e negociado, conduziram a esse atraso estratégico, do qual decorrem sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do País"²⁸².

A severidade do diagnóstico foi acentuada sobretudo em documentos que se destinavam a obter financiamentos dos fundos estruturais da Comunidade Europeia, designadamente no PRODEP²⁸³, onde o atraso de Portugal em matéria de *recursos humanos*, relativamente "a todos os países da Comunidade Europeia", é considerado "tão grave que se torna incompatível com a coesão social necessária para o mercado único"²⁸⁴. Contudo, mesmo no plano interno, o Ministro Roberto Carneiro não se coíbiu de alargar esse diagnóstico às condições sociais do país - "há muitas crianças que infelizmente chegam à escola sem ter comido ou apenas bebido um copo de vinho ou tendo frio porque não têm roupa para vestir", afirmou perante o meio de comunicação social mais poderoso, a televisão²⁸⁵ -, ou de o utilizar para justificar o mal-estar e descontentamento dos professores - "há 20 anos [o professor] tinha um estatuto social muito mais importante do que tem hoje", afirmou por mais de uma vez²⁸⁶.

A apresentação de um diagnóstico da situação educativa como o fez Roberto Carneiro, sobretudo na primeira parte do seu mandato (1987-1988), tem evidentes propósitos políticos: facilitar a construção de um consenso nos planos político e social, sempre mais fácil de obter no *diagnóstico* do que na *terapia*, e, desse modo, construir uma *mobilização de predisposições*²⁸⁷ em torno da reforma e dos seus objectivos.

No discurso sobre a reforma educativa são perceptíveis duas linhas de argumentação dominantes: uma, realçando o papel económico da educação; outra, insistentemente sublinhada, centrada na construção de uma escola de valores e de projecto.

Roberto Carneiro²⁸⁸, na apresentação do Programa do XI Governo na Assembleia da República, justificava teoricamente a importância do investimento educativo no desenvolvimento económico:

"Porém, a educação é ainda, sem sombra de dúvida, vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material, o investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar.

"Se esta concepção era já dominante no pensamento económico dos anos sessenta, ela tornou-se hoje quase obsessiva, no momento histórico em que se verifica a transição de um modelo industrial para um modelo pós-industrial de civilização, onde os factores estratégicos de vantagem já não são nem a energia, nem as matérias-primas, nem o capital fixo, mas, outrossim, a inteligência, a informação, a inovação tecnológica, a criatividade, a adaptação à mudança, em suma, a qualidade do factor humano"²⁸⁹.

A reforma educativa é considerada um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao *desafio* da integração europeia. "Se não vencermos a batalha da qualificação profissional seremos subjugados pela Europa do mercado único já em 1992", afirmava Roberto Carneiro em entrevista concedida em 1988²⁹⁰, o que justificava o propósito de atribuir recursos financeiros acrescidos ao sector da educação, inserindo-os numa lógica de crescimento da economia e de investimento no factor humano²⁹¹. O discurso económico da educação foi, como se analisou em ponto anterior, igualmente utilizado para justificar a atribuição de prioridade à *reintrodução do ensino profissional*²⁹².

Analisando as *mutações* do discurso educativo em França nas últimas três décadas, Bernard Charlot refere que este discurso sobre a *qualidade dos homens* se define em função do conjunto de competências requeridas ao trabalhador nos modernos processos de produção - adaptabilidade, capacidade para afrontar as incertezas, pensamento sistémico, aptidão para trabalhar em equipa - e não tendo como referência primeira a própria formação, avaliada tanto pelo desenvolvimento pessoal e social do formando como pela validade intrínseca dos saberes que dispensa ou dos valores que inculca. Um tal discurso, segundo Charlot, insere-se na substituição da lógica tradicional do sistema de ensino, assente na *oferta*,

Saberes estruturados em disciplinas Valores culturais e sociais	→	Transmissões desses saberes Inculcação desses valores	→	Formação do indivíduo	→	Acesso ao emprego
--	---	--	---	-----------------------	---	-------------------

por uma nova lógica, baseada na qualidade dos homens e da formação, assente na procura²⁹³.

Necessidades da produção	→	Pedidos da empresa em pessoal formado	→	Oferta de emprego sobre o mercado de trabalho	→	Procura de formação do jovem e de sua família	→	Definição de uma formação "de qualidade"
--------------------------	---	---------------------------------------	---	---	---	---	---	--

Thomas S. Popkewitz, ao analisar as reformas educativas contemporâneas nos Estados Unidos, realça igualmente os objectivos económicos das reformas encetadas, impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacional e internacional. Mas, acrescenta, se o *reajuste* económico é um objectivo fundamental também o são outros aspectos culturais e políticos, salientando como traços que emergem das actuais reformas educativas um *espiritualismo e um nacionalismo renovados*²⁹⁴.

O discurso político em Portugal entre 1987 e 1991 está cheio de referências aos valores educativos, sendo, como se referiu em ponto anterior, uma das questões centrais no debate realizado na Assembleia da República aquando da interpelação à política educativa do Governo em 1990. O Programa do XI Governo propugnava claramente "o reforço do conteúdo cívico, ético e valorativo da escola"²⁹⁵ e o Primeiro Ministro, Cavaco Silva, atribuía à "renovação do sistema educacional", a par de objectivos económicos, a missão de "valorizar a nossa matriz histórico-cultural"²⁹⁶.

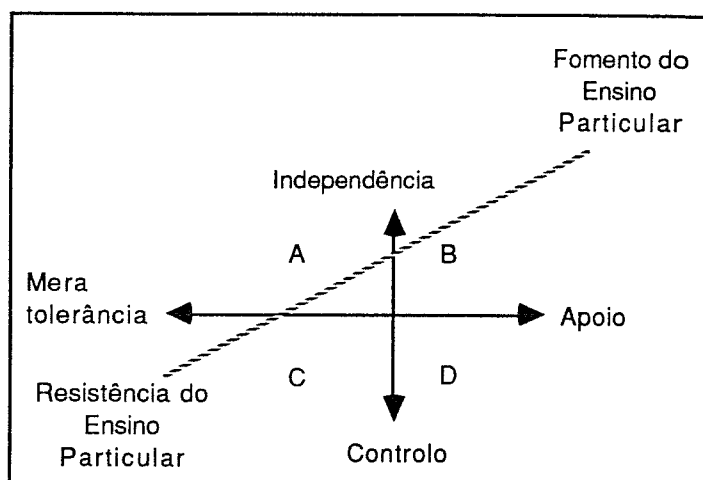
Roberto Carneiro dedicou à questão dos valores uma parte considerável dos seus discursos e intervenções públicas. Assumindo, em dois dos seus mais significativos discursos²⁹⁷, que "a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã têm por base a Escola e a Família", Roberto Carneiro defendia uma "educação pelos valores", atribuindo à família "responsabilidades indeclináveis e indelegáveis perante o plano formativo dos filhos" e ao sistema educativo a oferta da possibilidade de "livre escolha perante modelos alternativos que ao cidadão se oferecem". Privilegiando uma dimensão confessional da escola pública, como sublinha Rui Grácio²⁹⁸, Roberto Carneiro insistiu igualmente no conceito de "valorização da pátria"²⁹⁹, recorrendo a expressões exteriores de nacionalismo, como a aquisição de bandeiras nacionais para as escolas primárias e a obrigatoriedade da aprendizagem do hino nacional.

A *desestatização do ensino*³⁰⁰ tornou-se então um dos eixos da reforma educativa. Como afirmava o Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro Cunha, "para que as famílias usufruam plenamente do direito a orientar a educação dos seus filhos", são necessárias duas condições: "ter à sua disposição um ensino particular acessível e de qualidade"; e, através da descentralização e

da participação, assumam o controlo do ensino público³⁰¹. Sintetizando nas figuras 8 e 9 essa orientação, Pedro Cunha acaba por defender que

"o grande esforço actual português consiste numa revolução cultural profunda que oriente cada vez mais o nosso sistema educativo para uma organização personalizante que combine a possibilidade para todos de escolha efectiva de modelos particulares de ensino, com a possibilidade de participação efectiva das famílias no ensino público para a construção do projecto educativo mais adaptado à cultura e necessidades locais"³⁰².

Figura 8 - A reforma educativa e a relação do Estado para com o Ensino Particular



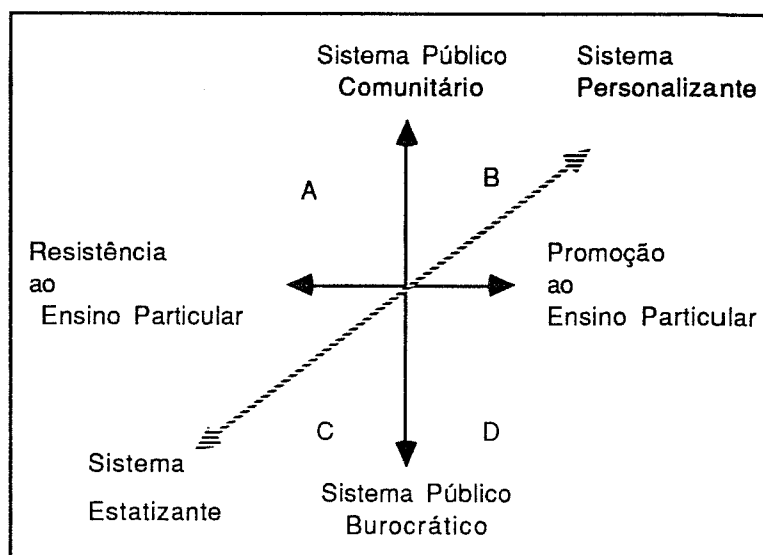
Extraído de: CUNHA, P. d'O. (1989). "A desestatização do ensino em Portugal". *Cadernos de Economia*, II (6), p. 17.

Seguramente sinal de uma *normalização* das práticas educativas a nível internacional³⁰³, a afirmação de Popkewitz relativa aos Estados Unidos de que "as reformas propostas associam os objectivos económicos dos liberais em matéria de ciência e tecnologia com uma série de imagens culturais que evocam as tradições familiares que defende a nova direita"³⁰⁴, pode aplicar-se à reforma educativa em Portugal, no entendimento que lhe deram o XI Governo e o Ministério Roberto Carneiro, pois, provavelmente, como acrescenta Popkewitz,

"[estas] reformas estabelecem de maneira simbólica o papel do capitalismo num destino nacional, num espiritualismo e num nacionalismo renovados,

assim como a definição da democracia liberal no actual clima conservador"³⁰⁵.

Figura 9 - **A reforma educativa e o conceito de liberdade de ensinar**



Extraído de: CUNHA, P. d'O. (1989). "A desestatização do ensino em Portugal". *Cadernos de Economia*, II (6), p. 20.

A reforma educativa foi apresentada, pelo seu responsável directo, o Secretário de Estado da Reforma Educativa, como "uma reforma global que necessariamente tem de integrar todos os vectores nevrálgicos do sistema de educação e ensino, fazendo-o de modo orgânico e consistente"³⁰⁶, o que pressupunha uma metodologia específica que respondesse a propósitos tão amplos.

Pedro Cunha considerava como uma das características que distingue a reforma educativa portuguesa de outras, americana ou europeias, a sua metodologia³⁰⁷. Num discurso didáctico sobre *as linhas mestras da reforma educativa*, Pedro Cunha explicitava:

"O método utilizado na reforma educativa foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglosaxónico, quanto à sua operacionalização"³⁰⁸.

O método dedutivo, tipicamente latino, como sublinhava o Secretário de Estado Pedro Cunha, processou-se segundo três momentos: o primeiro, "deu-se com a preparação e aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada na Assembleia da República em 1986, depois de amplo debate por todos os partidos políticos"; o segundo, "foi o debate nacional conduzido e organizado por uma comissão de especialistas", onde se deve "certamente mencionar os trabalhos do presente Ministro da Educação Eng^a Roberto Carneiro"³⁰⁹; o terceiro, e último, "inclui um vector legal, continuando o caminho dedutivo do desenvolvimento da Lei de Bases, e um vector operacional onde o esforço empírico se manifesta mais claramente"³¹⁰.

O método empírico, que, segundo Pedro Cunha, marca um vivo contraste com reformas anteriores, "feitas em gabinete e aplicadas depois a todo o país", consistiu, como descreve para a reforma curricular, no percorrer das seguintes etapas, depois de ultrapassado o "percurso dedutivo"³¹¹: escolha de uma "amostra representativa de 70 escolas"; organização de acções de formação para "esclarecimento dos novos programas"; experimentação supervisionada por "técnicos e inspectores"; avaliação, introdução de correcções e elaboração dos manuais; e, por fim, generaliza-se "a todo o país o programa proposto"³¹².

A metodologia apresentada por Pedro Cunha consiste, afinal, na aplicação do paradigma que Huberman designa de *investigação-desenvolvimento*³¹³, e que esteve na base dos falhados processos de reforma tentados em diferentes países a partir dos anos sessenta³¹⁴.

Uma reforma é, como sublinha José Alberto Correia, "uma inovação introduzida num macrosistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no(s) microsistema(s) tendo objectivos mais ou menos contraditórios com os objectivos explicitados para a reforma"³¹⁵. Tendo consciência que existe uma distância considerável entre as ideias e os objectivos expressos e a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica dos professores, importa distinguir duas concepções básicas de inovação, subjacentes a qualquer processo de reforma, que Correia designa por inovação *instituída* e inovação *instituinte*. A primeira concepção, que aparece intimamente ligada ao paradigma *investigação-desenvolvimento*, o que exige dos professores é uma capacidade de aceitação da mudança proposta, ou imposta, bem como o domínio das competências técnico-pedagógicas

capazes de desempenhar eficazmente as novas funções que lhe são exigidas, ou, como insiste ainda José Alberto Correia, "exige que os professores sejam capazes de reproduzir um modelo de mudança e não visa institucionalizar um modelo de mudanças". A segunda concepção apresenta características diversas e decorre de uma outra metodologia: significa rupturas com práticas anteriores e a produção de novas práticas³¹⁶.

Segundo diversos autores, as características da inovação instituída são incompatíveis com o próprio conceito de inovação³¹⁷. Citando Ardoino, José Alberto Correia considera que a inovação instituída é, na realidade, uma "espécie de ortopodismo social que depressa deixará reaparecer, de forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção (e repressão)"³¹⁸.

No discurso sobre a reforma, o papel dos professores foi por diversas vezes sublinhado. Roberto Carneiro, sobretudo no *período* inicial de *mobilização de predisposições para a reforma*, começou por salientar:

"O problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula, e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma. Isto não se resolve com um despacho ministerial ou um decreto-lei. [...] O meu objectivo é alterar a realidade objectiva da Educação, na sala de aula. E, aí, o professor é o eixo fundamental dessa reforma. Vamos ter de criar condições materiais, profissionais, sociais e humanas mais dignas para a profissão docente. [...]"³¹⁹

A realidade foi, todavia, consideravelmente diferente do propósito enunciado por Roberto Carneiro. No período correspondente ao seu mandato (1987-1991), acentuou-se o mal-estar e a crise de identidade dos professores, confirmados através de múltiplos indicadores sociológicos³²⁰. Para essa situação contribuíram de modo decisivo factores *extrínsecos* ao processo de reforma, entendido num sentido restrito, onde figuram, em lugar de destaque, a negociação do estatuto da carreira docente e a inserção dos professores no novo sistema retributivo da administração pública, que originaram um dos períodos de maior conflitualidade entre as organizações de professores e o Ministério da Educação. Mas essa situação de mal-estar e de crise de

identidade é originada igualmente por factores *intrínsecos*, resultantes dos próprios pressupostos metodológicos em que assentou a reforma, que, como se viu, pretendeu ter no modelo de investigação-desenvolvimento o seu paradigma.

A metodologia da reforma, tal como a descreve Pedro Cunha, assentou numa clara separação entre as fases de concepção e de execução, contribuindo grandemente para o que Henry Giroux designa de *proletarização do trabalho do professor*, ou seja,

"a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados no interior da burocracia escolar, com a consequente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas específicas"³²¹.

António Nóvoa, reportando-se à realidade portuguesa, assinala o *efeito perverso* de uma política reformadora que reduz a intervenção autónoma dos professores, "que se sentem pressionados a participar na concretização de projectos concebidos no exterior da profissão docente"³²². A reforma não valorizou - antes ignorou³²³, quando mesmo não asfixiou³²⁴ - os projectos de inovação existentes, propiciando que surgissem frequentemente, assinala Nóvoa,

"como agentes no terreno da *reforma do sistema educativo*, pessoas que até aí se tinham remetido ao silêncio e ao imobilismo, e que não se importam de funcionar como uma espécie de *correia de transmissão* de projectos e de programas em cuja elaboração não participaram"³²⁵.

Sob uma aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica³²⁶, as reformas educativas procuram, genericamente, reforçar a *tutela estatal sobre os professores*, que se prolonga normalmente através de uma outra, a *tutela científico-curricular*³²⁷, onde a investigação funciona como um discurso de controlo³²⁸.

A reforma educativa, na sua versão portuguesa, não tem fugido a estes propósitos. A *racionalização do ensino*, sublinha António Nóvoa,

"não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de *especialistas pedagógicos* (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino"³²⁹.

A imagem do professor que os documentos sobre a reforma projectam é a de um *técnico especialista*, como diz Giroux, ou a de um *especialista da intervenção pedagógica*, como apresenta Nóvoa. No primeiro caso, pretende-se que o professor fique submetido ao controlo das estruturas políticas ou administrativas, centrais ou locais; no segundo, à tutela de grupos de *cientistas pedagógicos*³³⁰, em geral pertencentes a instituições de formação do ensino superior.

Duas políticas sectoriais, entre diversas outras, são paradigmáticas do propósito de aumentar o controlo, administrativo ou técnico, da profissão docente. Na formação de professores, o modelo da profissionalização em exercício, centrado na escola e na experiência do professor, foi substituído por um outro modelo de formação (Decreto-Lei nº 287/88), dependente das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial, centrado nos conhecimentos que estas consideram necessárias à formação profissional dos professores, e que ignora o percurso profissional anterior do professor. Na gestão escolar, a crítica à baixa *eficácia* e *eficiência* da gestão democrática das escolas³³¹ e a defesa de uma "mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais"³³², serviram de pretexto ao projecto de profissionalização dos gestores escolares, previsto no Decreto-Lei nº 172/91. Integrando-se num propósito de reconstituição da capacidade administrativa do Estado e pretendendo institucionalizar sérios limites à capacidade de intervenção dos professores, como afirmei em outra ocasião³³³, o diploma de gestão escolar constitui um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na *sociedade civil* o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral³³⁴.

Pode-se afirmar, utilizando a distinção de Ardoino e Berger, que a reforma educativa atribui ao professor sobretudo a condição de *agente* e não a de *actor*, o que está a conduzir a uma evidente incapacidade de mobilização dos professores para o processo de reforma. Como assinala António Nóvoa num balanço global à *Reforma do Sistema Educativo Português*, generalizando ao conjunto dos actores sociais e profissionais, esta incapacidade de mobilização "tem empurrado a dinâmica reformadora para uma *lógica legislativa*, sendo de facto impressionante o conjunto de diplomas legais preparados e aprovados nos últimos anos"³³⁵.

Em lúcida análise sobre o discurso político realizado sobre a reforma educativa, Thomas Popkewitz chama a atenção para os objectivos reais desse discurso: um ritual e um acto retórico, destinado a gerar junto da opinião pública imagens de uma instituição, a educativa, que responde à pressão da modernização e assim mantém vivo o mito de que a escola realizará as suas missões democráticas na sociedade, contribuirá para eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criará os fundamentos científicos e tecnológicos do desenvolvimento³³⁶.

O discurso de Roberto Carneiro e Pedro Cunha sobre a reforma educativa pode inserir-se nas categorias de Popkewitz: uma retórica e um ritual, com funções de legitimação na criação de uma imagem de progresso e de modernização.

Rui Grácio, como se referiu em ponto anterior, interrogava sobre a existência de uma *continuidade* entre a reforma de 1973 e a dos finais dos anos oitenta. Grácio defende a existência de uma continuidade *técnica*, "por mediação de protagonistas destacados"³³⁷, mas também *tendencialmente política*³³⁸, apesar, como lembra, "da ruptura democrática, que se terá revelado afinal mais ténue do que se afigurou de início..."³³⁹.

A reforma Veiga Simão teve, inequivocamente, um papel legitimador da reestruturação da reforma do Estado, que entrara em aguda crise nos últimos anos da década de sessenta³⁴⁰. A reforma que Roberto Carneiro pretendeu protagonizar insere-se no processo contraditório de construção e de legitimação do que Boaventura S. Santos designa de *Estado heterogéneo*. Neste contexto, pode-se então falar de uma continuidade retomada entre as duas reformas³⁴¹.

Notas

1. CHARLOT, Bernard (1989). "1959-1989: Les mutations du discours éducatif". *Éducation Permanente*, n° 98, p. 134.
2. LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris: PUF, pp. 108 - 109.
3. POPKEWITZ, Thomas S. (1988). "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest". *Educational Theory*, vol. 38, n° 1, pp. 81-82.
4. *Ibidem*, pp. 81-82.
5. CODD, John A. (1988). "The construction and deconstruction of educational policy documents". *Journal of Education Policy*, vol. 3, n°3, 1988, p.237.
6. *Ibidem*, pp. 237-238.
7. *Ibidem*, pp. 238-239.
8. *Ibidem*, p. 242.
9. BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*, Lisboa: DIFEL , pp. 14-15.
10. BARDIN, Laurence (1979). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70, p. 215.
11. CODD (1988), p. 244.
12. *Ibidem*, pp. 244-245.
13. *Ibidem*, p. 246.
14. BOUDON, Raymond (1989). *Effets pervers et ordre social*, 2ª ed. Paris: Quadrige/PUF, p. v.

15. BOUDON, no Prefácio à 2ª ed. de *Effets pervers et ordre social*, reconhece que a expressão *efeitos perversos* é muitas vezes mal escolhida, propondo outras, talvez preferíveis, que deixa aos leitores o cuidado de decidir sobre a sua utilização. São elas: *contrafinalidade*, *efeitos emergentes*, *efeitos de composição*, *efeitos dialécticos*. [BOUDON (1989), p. 4].
16. BOUDON (1989), p. v.
17. *Ibidem*, pp. viii-ix
18. GIROD, Roger (1981). *Politiques de l'Éducation. L'illusoire et le possible*, Paris: PUF, p. 9.
19. Expressão utilizada para classificar o constatado no cap. I, [GIROD (1981), p. 17 e segs.].
20. SANTOS, Boaventura S. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Afrontamento, p. 17 e 27.
21. LOURENÇO, Eduardo (1977), "Prefácio" a CARVALHO, Otelio Saraiva (1977). *Alvorada em Abril*, Amadora: Bertrand, pp. 9-10 [cit. por STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*, Porto: Afrontamento, p. 115].
22. STOER (1986), p. 155. O *Boletim do MFA* referido é de 12 de Novembro de 1974.
23. Cf. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C.G. (1991). "Educação e Democracia num País Semiperiférico (no contexto europeu)." In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, [STOER, S.R., org.] Porto: Afrontamento, p. 206.
24. Cf. TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e Perspectivas*, Lisboa: Livros Horizonte, p. 16. As três dimensões referidas aproximam-se muito das três *definições* possíveis apresentadas por Rui Grácio, em 1971: "a) Uma respeito às bases sociais do recrutamento escolar; b) outras aos valores objectivamente veiculados pelos conteúdos do ensino; e c) a terceira ao teor das relações institucionais - administrativas e pedagógicas - do sistema escolar". ["Democratização do Ensino". *Seara Nova*, 1512. Cit. por STOER (1986), pp. 122-123].

25. Cf. GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 126. Ver igualmente: gráfico 7.1, p. 119.
26. GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 106.
27. *Ibidem*, p. 141.
28. Cf. conceito de CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Asa, p. 51.
29. GRÁCIO, R. (1981), p. 106.
30. *Ibidem*, p. 108.
31. SANTOS (1990), p. 33.
32. *Ibidem*, p. 35.
33. Cf. GRÁCIO, R. (1981), p. 18.
34. STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 17.
35. Cf. GRÁCIO, R. (1981), p. 19.
36. *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1976, artº 2º.
37. *Ibidem*, artº 73º, nº 2.
38. *Ibidem*, artº 74º, nº 2.
39. *Ibidem*, artº 76º. Ver, igualmente, artº 74º, nº 3, al. g).
40. STOER (1986), pp. 201-202.
41. SANTOS (1990), p. 36.
42. *Ibidem*, p. 56.
43. GRÁCIO, R. (1981), pp.15-16.

44. STOER (1986), p. 64.
45. A caracterização é de GRÁCIO, R. (1981), p. 16.
46. STOER (1986), p. 64, em nota.
47. A expressão é de STOER (1986), p. 68. Em análise militante, adoptei-a também em *A Revolução Portuguesa e a Educação*, Lisboa: Caminho, p. 50.
48. Sobre este período, ver: GRÁCIO, R. (1981); FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte; GOMES, Raul (1977). *A Educação Democrática em perigo. O bloqueio político do MEIC*, Porto: Limiar.
49. Cf. GRÁCIO, Rui (1985). "Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. [LOUREIRO, J. E., coord.]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
50. Cf. PINTO, Cabral (1977). *Escolas do Magistério. Reforma e contra-reforma*. Lisboa: o professor.
51. Cf. CARVALHO, A. Melo (1987). *Desporto Escolar. Inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa: Caminho.
52. Cf. MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana (1978). *Educação Popular em Portugal. 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
53. STOER (1986), p. 66.
54. A OCDE (então OCEE) foi convidada pela primeira vez a elaborar um estudo sobre o sistema escolar português pelo Ministro Leite Pinto (1955-1961), estudo esse que veio a ser integrado no *Projecto Regional do Mediterrâneo*, 1965, onde, para além de Portugal, participaram a Espanha, a Itália, a Jugoslávia, a Grécia e a Turquia [Cf. GRÁCIO Rui (1981), "Perspectivas futuras". In *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, p. 660]. A cooperação com a OCDE manteve-se e intensificou-se depois com Veiga Simão, na década de setenta.
55. A pedido das autoridades portuguesas, a UNESCO enviou a Portugal uma missão que elaborou o extenso e documentado relatório, *Éléments pour une politique de*

- l'éducation au Portugal*, Agosto de 1975. Existe tradução portuguesa: *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte (1981).
56. A pedido do I Governo Constitucional, o Banco Mundial elaborou o relatório *World Bank Report n.º 1807-PO*, Staff Appraisal Report, Education Project, Republic of Portugal, 3 de Abril de 1978.
57. A solicitação à OCDE foi ainda feita pelo Ministro Vítor Crespo (1980-1982), embora o processo de avaliação tenha decorrido em 1983, sendo Ministro da Educação Fraústo da Silva. Ver OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação. Portugal*. Lisboa: GEP/ME.
58. Ver, nomeadamente: *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte (1982) e *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento (1986).
59. STOER (1986), p. 227.
60. Cf. STOER (1986), p. 229.
61. *Ibidem*, p. 232.
62. A expressão é de Marcelo Caetano.
63. Ver, a este propósito, a evolução das despesas públicas com a Educação no Apêndice 2.
64. STOER (1986), p. 263, e p. 248.
65. PETRELLA, Riccardo (1990). *Portugal: os próximos 20 anos. Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. VII vol. Lisboa: Fundação Gulbenkian, p. 15.
66. Cf. MURTEIRA, Mário (1979). *Desenvolvimento, subdesenvolvimento e o modelo português*. Lisboa: Presença/GIS, p. 151.
67. SANTOS (1990), p. 105.
68. "O termo integração sem mais precisões significa, para nós, a articulação coerente das partes num todo segundo a lógica de funcionamento que lhe é própria" [cf. MURTEIRA (1979), p. 152].

69. O Primeiro Ministro Mário Soares, ao discursar no acto de posse do I Governo Constitucional, afirmava: "O Governo agora empossado deve fazer uma opção europeia, segundo a sua apreciação de interesse nacional. Por isso pensa requerer a sua imediata admissão no Conselho da Europa e a sua adesão à CEE com a abertura de negociações para a integração, a curto prazo, no Mercado Comum". [In AZEVEDO, J.A. Cândido (1978). *A Adesão de Portugal à CEE*. Lisboa: SECS/DGD, p. 80].
70. Boaventura Sousa Santos defende que essa renegociação da posição de Portugal no sistema mundial não significa "qualquer processo apriorístico da ascensão ao centro ou de queda na periferia por virtude do esgotamento da relação colonial, mas antes à tentativa de uma nova estabilização na semiperiferia, ainda que não necessariamente ao mesmo nível, com base noutras relações no interior do sistema mundial tornadas possíveis pelas condições internas da nossa formação social" [SANTOS (1990), pp. 107-108].
71. Discurso proferido no Seminário para Banqueiros Estrangeiros, Vilamoura, 12 de Outubro de 1982. In *Dossier sobre a integração de Portugal na CEE*, Centro de Documentação, Edifício Jean Monnet, Lisboa.
72. Ernâni Lopes refere-se designadamente aos socialistas, sociais-democratas e liberais.
73. Cf. Ernâni Lopes, discurso citado ver nota 71.
74. In AZEVEDO (1978), p. 84.
75. *Ibidem*, pp. 85-86.
76. *Ibidem*, pp. 147-148.
77. *Ibidem*, pp. 151-152.
78. Discurso proferido no encerramento do debate sobre o Programa do VI Governo Constitucional, em 18 de Janeiro de 1980. In *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1980, p. 265. A oposição frontal do PCP à entrada de Portugal na CEE foi sendo matizada ao longo da década de oitenta, como o comprova o documento de trabalho, "Portugal e a CEE hoje. Contribuição para as teses do XII Congresso do PCP", in *Portugal e a CEE hoje*. Lisboa: Edições Avante!, 1988, pp. 89-126.

79. "Governo ouve parceiros sociais sobre a integração na CEE", in *Diário de Notícias*, 19.01.1982.
80. Discurso citado na nota 71.
81. PETRELLA (1990), p. 17. Socorrendo-se de um relatório da OCDE [*L'industrie au Portugal: Développement, restructuration, politiques industrielles*, Parte II, Paris, 1984], Petrella considera que essa dependência era particularmente acentuada:
 - no domínio energético (em 1970-80, as importações energéticas representavam mais de 50% do défice da balança comercial);
 - no sector alimentar (ainda que país largamente agrícola, as importações alimentares constituíam, em 1979, 26% do défice comercial);
 - nas indústrias de base (metalúrgica e química) e nos bens de equipamento;
 - nas tecnologias de ponta.
82. Cf. PETRELLA (1990), pp. 17-18.
83. Ver, nomeadamente, CUNHAL, Álvaro (1976). *A Revolução Portuguesa. O Passado e o Futuro*. Lisboa: Edições Avante!, pp. 274-302.
84. PETRELLA (1990), p. 21.
85. Subscreveram a moção: Francisco Sá Carneiro, Rui Machete, Sousa Franco, Marques Mendes, Lucas Pires, Amaro da Costa, Cunha Leal, Francisco Salgado Zenha, Jaime Gama e Barbosa de Melo. [Cf. AZEVEDO, J. Cândido (1978 a). *Portugal, Europa face ao Mercado Comum*. Lisboa: Livraria Bertrand, p. 271].
86. In AZEVEDO (1978 a), p. 270.
87. Constituída por Ernâni Rodrigues Lopes, Eduardo Marçal Grilo, J. Manuel Nazareth, Joaquim Aguiar, J. Amaral Gomes e José Pena do Amaral.
88. LOPES, Ernâni et al (1989). *Portugal: o desafio dos anos noventa*. Lisboa: Editorial Presença, p. 37.
89. CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D. e STOER, Stephen R. (1989). *A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo*, comunicação apresentada no Seminário Educação e Formação Tecnológica, Escola Superior de Educação do Porto, Maio de 1989 (mimeo).

90. GORZ, André (1988). *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris: Galilée, p. 83.
91. Cf. FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*. Porto: Afrontamento, p. 257.
92. Por *mandato* entende-se o conjunto de concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido pelo poder político-administrativo como desejável e legítimo [cf. DALE, Roger et al. (1986). *Introducing Education Policy: principles and perspectives (Module 1, Part 2), E 333 Policy Making in Education*. Milton Keynes: Open University Press].
93. Cf. *Programa do VIII Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1982, pp. 3945-3946.
94. Cf. *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1987, pp. 58-59.
95. Afirmação proferida a 17 de Janeiro de 1980, aquando da apresentação do Programa do VI Governo Constitucional [cf. *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate* Lisboa: Assembleia da República, 1980, pp. 214-217].
96. Cf. *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate* Lisboa: Assembleia da República, 1980, pp. 214-217.
97. Afirmações proferidas a 24 de Junho de 1983, aquando da apresentação do Programa do IX Governo Constitucional [cf. *Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1983, pp. 190-193].
98. A demissão colectiva da primeira *equipa* de Secretários de Estado, em conflito com o Ministro, e a própria demissão do Ministro, assim o confirmam (ver apêndice 1).
99. Afirmações proferidas a 19 de Novembro de 1985, aquando da apresentação do Programa do X Governo [cf. *Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1986, pp. 132-134]. A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), entretanto constituída pela Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, acabou por centrar a sua actividade em estudos e

- propostas visando a regulamentação da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada na Assembleia da República sob o impulso dos partidos da oposição (PS, PCP, PRD e MDP), modificando a estratégia delineada por João de Deus Pinheiro e o X Governo.
100. Afirmações proferidas a 28 de Agosto de 1987, aquando da apresentação do Programa do XI Governo [cf. *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República 1987, pp. 143-145].
 101. O artº 183º, al. c) permite a cada grupo parlamentar "provocar, por meio de interpelações ao Governo, a abertura de dois debates em cada sessão legislativa sobre o assunto de política geral ou sectorial".
 102. O comentário é de Vital Moreira, feito na Reunião Plenária da Assembleia da República de 1 de Abril de 1981 [cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislatura, I série, nº 49, 2 Abril 1981, p. 1875].
 103. A afirmação é de Teresa Ambrósio, que liderou o grupo parlamentar do PS nesta interpelação [cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislatura, I série, nº 48, 1 de Abril de 1981, p. 1783].
 104. Cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislatura, I série, nºs 48 e 49, 1 e 2 Abril de 1981.
 105. As afirmações são de Fernando Cabral Pinto [Cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislatura, I série, nº 49, 2 Abril 1981, pp. 1830-1833].
 106. Cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislatura, II série, nº 49, 2 Abril 1981, pp. 1837-1840:
 107. *Ibidem*, nº 49, p. 1882.
 108. *Ibidem*, nº 48, p. 1792.
 109. A afirmação é de Helena Cidade Moura, que liderou o MDP-CDE nesta interpelação [cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 124, 15 Junho 1984, p. 5326].
 110. Cf. *Diário da República*, III Legislatura, I série, nº 124, 15 Junho 1984.

111. *Ibidem*, p. 5334.
112. OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação. Portugal*, Lisboa: GEP/MEC.
113. A afirmação é de Agostinho Domingues [cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 124, 15 Junho 1984, p. 5376].
114. A afirmação é de José Cesário [*ibidem*, p. 5372], que cita concretamente os nomes de Rogério Fernandes, Salvado Sampaio, Rui Grácio e José Emílio da Silva.
115. As afirmações são de Lemos Damião [*ibidem*, pp. 5377-5379].
116. Cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 124, 15 Junho 1984, pp. 5396-5401.
117. A afirmação é de Rogério Fernandes, que foi chamado à bancada do PCP para esta interpelação [cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 23, 5 Dezembro 1984, p. 783].
118. A afirmação é de Zita Seabra [*ibidem*, p. 798].
119. Nomeadamente através das intervenções de Jorge Góis [*ibidem*, nº 24, 6 Dezembro 1984, pp. 847-849] e de Nogueira de Brito [*ibidem*, nº 23, 5 Dezembro 1984, p. 807].
120. A intervenção mais crítica, da parte do PS, é de Maria Helena Valente Rosa, que meses antes se demitira de Secretária de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, conjuntamente com todos os outros Secretários de Estado do Ministério da Educação. Tal intervenção gerou um pedido expresso de esclarecimento de José Vitorino, da direcção da bancada do PSD, exigindo uma posição solidária do PS para com o Governo, o que foi feito, de imediato, por Jorge Lacão [cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 24, 6 Dezembro 1984, pp. 852-854 e pp. 871-872].
121. A afirmação é de Antas de Barros [*ibidem*, nº 24, 6 Dezembro 1984, p. 851].
122. A afirmação é de Marília Raimundo [*ibidem*, nº 24, 6 Dezembro 1984, pp. 843-846].
123. A afirmação é de Lemos Damião [*ibidem*, nº 24, 6 Dezembro 1984, pp. 830-832].
124. Referimo-nos à Portaria nº 863/84, de 16 de Novembro.

125. Cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislatura, I série, nº 23. 5 Dezembro 1984, pp. 787-789.
126. As afirmações são de António Barreto, que liderou o grupo parlamentar do PS nesta interpelação [cf. *Diário da Assembleia da República*, V Legislatura, I série, nº 82, 6 Junho de 1990, pp. 2717-2720].
127. Ver, nomeadamente, a intervenção de António Braga [*ibidem*, pp. 2763-2765].
128. As afirmações são de António Filipe [*ibidem*, pp. 2746-2748].
129. Cf. *Diário da Assembleia da República*, V Legislatura, I série, nº 82, 6 Junho 1990, pp. 2722-2725].
130. *Ibidem*, p. 2760.
131. *Ibidem*, pp. 2738 e 2769.
132. *Ibidem*, pp. 2723 e 2766.
133. O Diário da Assembleia regista, contudo, alguns apartes favoráveis de António Guterres, então líder da bancada parlamentar do PS [*ibidem*, p. 2769].
134. A intervenção é de António Filipe [*ibidem*, p. 2747].
135. A intervenção é de Adriano Moreira [*ibidem*, p. 2741].
136. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. G. (1991). "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* [STOER, S. R. (org.)]. Porto: Edições Afrontamento, p. 226.
137. Cf. STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990). "O novo vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 20, p. 22.
138. A este propósito, ver STOER (1986), pp. 256-257.
139. GRÁCIO, Rui (1985). "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [LOUREIRO, J. E., org.]. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 87.

140. *Ibidem*, p. 104.
141. MEN (1973). *A Reforma do Sistema Educativo* (incluindo os debates na AN sobre a proposta de Lei do Governo). Lisboa: Ministério da Educação, p. 39. [Cit. por GRÁCIO (1985), p. 105].
142. GRÁCIO (1985), pp. 106-107.
143. Despacho normativo nº 140-A/78, *Diário da República* nº 141, I Série, 22 de Junho. Sobre este assunto, consultar EMÍDEO, M. Tavares (1981). "Ensino Secundário". In *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Gulbenkian, pp. 191-221.
144. Rui Grácio foi Secretário de Estado da Orientação Pedagógica nos II, III e IV Governos Provisórios, entre 17 de Julho de 1974 e 8 de Setembro de 1975 (ver apêndice 1).
145. GRÁCIO (1985), p. 140.
146. GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 146.
147. Cf. EMÍDEO (1981), p. 200.
148. CHERKAoui, Mohamed (1982). *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*. Paris: PUF, p. 81.
149. RODRIGUES, Maria João (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e mutações*, 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 132. Maria João Rodrigues aponta cinco outras componentes com impacto negativo sobre o desemprego: (1) desmobilização de 90.000 homens do contingente militar devido ao fim da guerra colonial e regresso de 600.000 repatriados das antigas colónias africanas; (2) travagem dos fluxos de emigração para a Europa; (3) nítida aceleração dos fluxos de entrada das mulheres na população activa; (4) insuficiência dos níveis de prestações sociais, nomeadamente de reforma e protecção do desemprego; e, (5) dificuldades de circulação da mão-de-obra entre empresas e entre regiões (pp. 131-133).
150. RODRIGUES (1992), pp. 132-133.
151. Ver, a este propósito, o elucidativo gráfico apresentado por GRÁCIO, S. (1986), p. 119.

152. Despacho 63/78, de 23 de Março, do ministro Sottomayor Cardia.
153. Esta *procura desencantada da educação* resulta, segundo Sérgio Grácio, da inevitabilidade da *desvalorização dos diplomas* resultante da massificação do ensino secundário, primeiro, e do ensino superior, depois. Sérgio Grácio contrapõe esta *procura desencantada* a uma *procura optimista da educação* que terá caracterizado "todo o período que se estende de meados dos anos 50 até provavelmente ao primeiro quartel dos anos 70" [GRÁCIO, S. (1986), pp. 126-127].
154. GRÁCIO, S. (1986) p. 147.
155. Ver, a este propósito: STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte; e STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*, Porto: Afrontamento.
156. Cf. GRÁCIO, S. (1986), p. 148.
157. O Programa do VII Governo assinalava como preocupações fundamentais do Governo da Aliança Democrática as seguintes: "Revisão global da política educativa; reajustamento da estrutura orgânica do Ministério da Educação. Lançamento de medidas sectoriais imediatas". [*Programa do VII Governo Constitucional. Apresentação e Debate*, Assembleia da República (1981), p. 361].
158. *Programa do VI Governo...*, p. 214.
159. Ver interpelação à política educativa do Governo, 31 de Março e 1 de Abril de 1981, apêndice 5.
160. Intervenção do Ministro Vítor Crespo na apresentação do Programa do VI Governo, na Assembleia da República, em 1980 [*Programa do VI Governo...*, p. 216].
161. Em 1983 Frequentavam esta formação 645 jovens em cerca de uma dezena de empresas [Cf. FENPROF (1983). "A grande mistificação". In *Parecer sobre a Organização da Formação Profissional*, Cadernos da FENPROF, nº 12 (1987)].
162. OCDE (1986). *Exames das Políticas Nacionais de Educação. Portugal*, 2ª ed. Lisboa: GEP/MEC.

163. O dia 8 de Junho de 1983 é efectivamente o último dia de mandato do VIII Governo, de que fazia parte o Ministro Fraústo da Silva, embora se encontrasse na situação de gestão corrente desde 23 de Dezembro de 1982 [ver apêndice 1].
164. OCDE (1986), pp. 59-88.
165. Cf. *Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Assembleia da República [1983], p. 191.
166. Cf. nº 7 do Despacho nº 194-A/83.
167. Cf. nºs 2 e 3 do Despacho nº 194-A/83.
168. Cf. JACINTO, Francisco e LOUSADA, António (1991). "Evolução da oferta e da procura no Ensino Técnico-Profissional". In *Conferência Nacional. Novos rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Porto: GETAP, pp. 556-557; e, ROSEIRA, António Lopes e SOBRAL, José Augusto (1991). "Que passado, que presente, que futuro para a Educação Tecnológica?" In *Conferência Nacional. Novos rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Porto: GETAP, p. 608. Alguns dos números apresentam ligeiras discrepâncias que não alteram eventuais conclusões que se possam tirar.
169. Cf. GEP (1990). *Imagens Estatísticas do Sistema Educativo. Alunos*. Lisboa: GEP/ME, p. 15.
170. Ver, nomeadamente, a tomada de posição da FENPROF, significativamente intitulada *A grande mistificação* [In *Parecer da FENPROF sobre a Organização da Formação profissional*, Cadernos da FENPROF nº 12, 1987].
171. Ver apêndices 6 e 7, que fazem a análise sumária das interpelações realizada à política educativa em 1984. A posição do PS é claramente perceptível na segunda interpelação, apesar do Ministro José Augusto Seabra se escudar no facto da "institucionalização da via profissional no ensino secundário" constituir "a primeira das 100 medidas do PS" (programa eleitoral apresentado para as legislativas de 1983). [Cf. *Diário da Assembleia da República*, I Série, nº 124, 15 Junho 1984, p. 5330].
172. O Despacho Normativo nº 194-A/83 foi publicado nos termos do previsto no Decreto-Lei nº 47587, de 10 de Março de 1967, o mesmo que permitira ao IV

Governos Provisório e ao II Governo Constitucional a unificação do ensino secundário.

173. O relatório em causa, numa *versão levemente reformulada* foi incluído em AZEVEDO, Joaquim (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*, Porto: ASA, pp. 21-85.
174. AZEVEDO (1991), p. 27.
175. *Ibidem*, p. 44. Sublinhe-se o último período.
176. Cf. GRÁCIO, Rui (1991). "Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois". *Vértice*, 38, p. 60.
177. Cf., nomeadamente, CAMPOS, Bártolo P. (1989). *Questões de Política Educativa*, Porto: ASA, pp. 43-56.
178. Artº 7º, al. e) da Lei 46/86, de 14 de Outubro.
179. Segundo Bártolo P. Campos, o carácter terminal do ensino secundário é determinado pelo facto de, sendo necessário para aceder ao ensino superior, não é suficiente; ou seja, "em si, o ensino secundário não constitui prova de capacidade para a frequência do ensino superior" [CAMPOS (1989), p. 46].
180. Artº 9º, al. f) da Lei 46/86.
181. Artº 40º, nº 3, da Lei 46/86.
182. Artº 10º, nº 3, da Lei 46/86.
183. CAMPOS (1989), p. 47.
184. Cf., nomeadamente, IMAGINÁRIO, Luís (1990). "A reforma do Ensino Secundário. Cursos Tecnológicos - uma experiência". *Inovação*, vol. 3, nº 3, p. 37.
185. Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro.
186. Cf. MARQUES, Margarida (1990). "As Escolas Profissionais: um novo modelo de formação". *Inovação*, vol. 3, nº 3, pp. 43-52.
187. AZEVEDO (1991), p. 145.
188. Cf. MARQUES (1990), p. 43.

189. AZEVEDO (1991), pp. 147-148.
190. *Ibidem*, p. 149.
191. MARQUES (1990), pp. 50-51.
192. AZEVEDO (1991), pp. 154-155.
193. Em particular as defendidas a partir de CROZIER, Michel (1987). *État modeste. État moderne. Stratégies pour un autre changement*. Paris: Fayard.
194. AZEVEDO, Joaquim (1991 a). "Conferência: Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da Sociedade Civil". In *Conferência Nacional. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP, p. 68. Na ocasião, Joaquim Azevedo era Director do GETAP.
195. STOER, STOLEROFF e CORREIA (1990), p. 12.
196. Sobre este conceito ver, na literatura anglo-saxónica:
 - MOORE, Robert (1987). "Education and the Ideology of Production". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, nº 2, pp. 227-242;
 - REES, Gareth, WILLIAMSON, Howard e WINCKLER, Victoria (1989). "The new vocationalism: Further education and local labour markets". *Journal of Education Policy*, vol. 4, nº 3, pp. 227-244;
 - BATES, Inge et al. (1984). *Schooling for the Dole? The New vocationalism*. Londres: Mac Millan.
197. MOORE (1987), pp. 233-241.
198. *Ibidem*, p. 241.
199. COHEN, Philip (1984). "Against the New Vocationalism". In *Schooling for the Dole? The New Vocationalism* [BATES, Inges et al]. Londres: Mac Millan, p. 105.
200. STOER, STOLEROFF e CORREIA (1990), pp. 35-46.
201. FITZGERALD, Louise (1986). "On the essential relation between education and work". *Journal of Vocational Behaviour*, 28, pp. 254-284.
202. Cf. STOER, STOLEROFF e CORREIA, p. 45.

203. "Um compromisso só pode ser justificado enquanto compromisso se se cumprirem duas condições: um equilíbrio de poderes entre as partes implicadas, e o carácter não universalizável dos interesses que são objecto de uma negociação. Basta que uma dessas condições gerais da formação de compromissos não seja cumprida para que estejamos perante um pseudo-compromisso. Nas sociedades complexas, os pseudo-compromissos são uma forma importante de legitimação" [HABERMAS, Jurgen (1976). *Raison et Légitimité*, p. 155. Este texto é citado por José Alberto Correia no âmbito de uma polémica com Joaquim Azevedo e Luís Imaginário sobre as escolas profissionais, em *Aprender*, nºs 11 e 13, 1990 e 1991).
204. STOER, Steve (1991). "Ensino Técnico-Profissional - Papel do Estado e Sociedade Civil. Comentário". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP, p. 65.
205. Designação preferida pelo PS, que, até 1984, a utilizou nos projectos de lei que apresentou.
206. Tenho como hipótese que a política educativa adoptada no chamado período revolucionário (1974-1976) apresenta não apenas *rupturas* relativamente ao período anterior e, em particular, à reforma Veiga Simão; tem, igualmente, *continuidades*. É uma questão que, provavelmente, abordarei em próximo trabalho de investigação.
207. Rogério Fernandes justifica esse facto pelas "limitações de princípio impostas pelo programa do Movimento das Forças Armadas relativamente às *grandes reformas de fundo* [que] adiavam, como se compreende, quaisquer acções nesse sentido" [FERNANDES, Rogério (1988). "Para quando a reforma do sistema educativo?" *Seara Nova*, 18, p. 12].
208. Cf. al. n) do artº 167º [texto de 1976].
209. Rui Grácio considera esse desígnio de *evidentemente quimérico*, "já por ser ele ideologicamente determinado, já por daí resultar uma ideologia no lugar de outra" [GRÁCIO, Rui (1991). "Relance sobre a educação escolar, 16 anos depois". *Vértice*, 38, II Série, p. 57].
210. Cf. *Programas dos Governos Constitucionais (I-II-III)*. Apresentação e debate, Lisboa: Assembleia da República, 1978, p. 438 (48).

211. *Ibidem*, p. 330 (57).
212. Cf. "1974/84: Como é a Educação dez anos depois do 25 de Abril" [Mesa-Redonda com Fraústo da Silva, Sottomayor Cardia, António Teodoro e Ricardo Roque]. *Jornal da Educação*, nº 76, Abril/Junho 1984, p. 24.
213. Cf. *Programas dos Governos Constitucionais (I-II-III)*, p. 1241.
214. Cf. *Programa do IV Governo Constitucional. Apresentação e Debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1979, p. 236.
215. "Valente de Oliveira: MEIC prepara Lei de Bases do Sistema Educativo" [entrevista]. *Jornal de Educação*, nº 21, Março de 1979, pp. 6-8.
216. O IV Governo tomou posse a 22.11.1978 e foi exonerado a 10.06.1979 (ver apêndice 1).
217. Cf. *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Lisboa: Assembleia da República, 1980, p. 136.
218. O Governo, aquando do envio da proposta de Lei nº 366/I, de Junho de 1980, que substituiu a primeira proposta nº 315/I, de Abril do mesmo ano, solicitou à Assembleia que fosse atribuída à Lei de Bases o grau de prioridade e urgência prevista no artigo 173º da Constituição, incluindo a dispensa do exame em comissão especializada, o que não foi concedido. Mais tarde, já em desespero de causa, Vítor Crespo ainda tentou agendar para o último dia de funcionamento da Assembleia uma autorização legislativa visando a aprovação da Lei de Bases por decreto-lei, o que igualmente não conseguiu, segundo se presume, por oposição do CDS, no interior da Aliança Democrática, para além, obviamente, da de todos os partidos da oposição.
219. *Pareceres, comentários e críticas sobre a proposta da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 1981.
220. Cf. quadro-analítico das pp. 347-348.
221. *Ibidem*, pp. 349-350.
222. Fui o relator do *Parecer do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa* [in *Escola*, Junho 1980; e *Pareceres, comentários e críticas...*, pp. 85-103], na base dos

- contributos apresentados em diversos debates dos órgãos representativos do Sindicato e de um documentado trabalho elaborado por um grupo coordenado por Graça Fernandes e J. Salvado Sampaio [*Escola*, nº 12, II Série, Maio/Junho 1980, pp.8-17].
223. Cf. *Parecer* referido na nota anterior e comunicação apresentada no debate promovido pelo Sindicato dos Professores da Zona Norte, Porto, 31 Maio/1 de Junho de 1980, que contou igualmente com a participação do Ministro da Educação, Vítor Crespo.
224. A intervenção de Adriano Vasco Rodrigues, normal porta-voz do CDS para as questões educativas, na Assembleia da República, em 31 de Março de 1981, constitui um exemplo politicamente significativo do distanciamento do CDS fase à orientação imprimida por Vítor Crespo ao Ministério da Educação[cf. *Diário da Assembleia da República*, II Legislativa, I Série, nº 48, 1 Abril 1981, pp. 1809-1812].
225. Cf. *Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1983, p. 34.
226. *Ibidem*, p. 192.
227. Cf. *Diário da Assembleia da República*, III Legislativa, I Série, nº 9, 2 Junho 1985.
228. Cf. *Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1986, p. 37.
229. *Ibidem*, p. 38.
230. *Ibidem*, p. 133.
231. *Ibidem*, p. 37.
232. A composição do CRSE era a seguinte: *Alberto Amaral*, Reitor da Universidade do Porto; *Almeida Costa*; Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa; *Britaldo Rodrigues*, Professor da Faculdade de Ciências de Lisboa; *Carlos Coelho*, deputado do PSD, que solicitou dispensa de funções após alguns meses de exercício; *Manuel Patricio*, Professor da Universidade de Évora; *Joaquim Azevedo*, Técnico da Comissão Coordenadora da Região Norte; *Manuel Pinto*, jornalista no Jornal de Notícias; *Manuela Teixeira*, Secretária-Geral da FNSP; *Sérgio Machado dos Santos*, Reitor da Universidade do Minho; *Meira Soares*, Reitor da Universidade de Lisboa;

Vitor Aguiar e Silva, Professor da Universidade de Coimbra; e, *Charters d'Azevedo*, enquanto Director do GEP.

Sobre a composição da Comissão foi politicamente significativo o diálogo entre o ministro Deus Pinheiro e o deputado do MDP-CDE, José Manuel Tengarrinha, na sessão de 8 de Maio de 1986 da Assembleia da República. José Manuel Tengarrinha começou por perguntar a Deus Pinheiro se "não teria sido precipitado a constituição" da Comissão de Reforma, que reunia "um muito restritivo leque ideológico". Deus Pinheiro respondeu dizendo que, em sua opinião, a Comissão abarcava "um amplo leque ideológico", o que levou Tengarrinha a perguntar então se a Comissão viria a integrar representantes da maior organização de professores, a FENPROF, ao que o Ministro retorquiu afirmando: "eu não disse que ela teria de incluir toda a gente" [cf. SAMPAIO, José Salvado (1988). *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos FENPROF, p. 23].

233. Cf. nºs 1 e 2 a) da Resolução 8/89, in CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 703.
234. Essa determinação constatou-se designadamente quando, na Comissão de Educação, em deliberação interna, foi fixado um prazo-limite para a apresentação de projectos de lei, a partir do qual se iniciaria o processo de debate público [edição de uma separata do *Diário da Assembleia da República* com todos os projectos e fixação de um prazo para o envio de opiniões e propostas] e de produção legislativa [agendamento do debate na generalidade, debate na especialidade em comissão, aprovação final em plenário].
235. Diga-se, em abono do rigor, principalmente da FENPROF e dos seus sindicatos membros.
236. O *Relatório e Parecer* da Comissão de Educação, Ciência e Cultura relativo aos *Projectos de Lei sobre "Lei de Bases do Sistema Educativo"* datado de 30 de Abril de 1986, salienta legitimamente, no seu ponto 2, o peso da intervenção social reclamando uma lei de bases.
237. Veja-se o ponto 3 deste capítulo.
238. Vejam-se as tomadas de posição e propostas enviadas aos grupos parlamentares pela FENPROF e, de alguma forma, sistematizadas na Resolução do 2º Congresso

- Nacional dos Professores (Lisboa, Maio de 1986), *As propostas da FENPROF para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o desenvolvimento da Educação*.
239. Cf. *Relatório e Parecer* relativo a *Projectos de Lei sobre "Lei de Bases do Sistema Educativo"*, Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, 30 Abril 1986. A subcomissão criada teve a seguinte composição: *Fernando Conceição e Vaz Freixo*, do PSD; *Agostinho Domingos e Fillo Guimaráes*, do PS; *Bártolo Paiva Campos e Eurico Lemos Pires*, do PRD; *Jorge Lemos e António Osório*, do PCP; *Neiva Correia e Narana Coissoró*, do CDS; e, *José Manuel Tengarrinha*, do MDP/CDE. Participaram igualmente nos trabalhos *Vitor Crespo* (PSD) e *António Barreto* (PS). A coordenação foi atribuída a *Bártolo Paiva Campos* (PRD).
240. Cf. *Relatório e Parecer*, nº 10.
241. A expressão é de GRÁCIO, Rui (1988). "Debater publicamente reformas educativas: um confronto". *Seara Nova*, nº 18, p. 17. Neste interessante artigo, Rui Grácio procede a um confronto entre os debates de 1973, sobre a reforma Veiga Simão, e de 1986, sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, situando-os no seu contexto histórico.
242. Cf. nº 6 do citado *Relatório e Parecer*, onde são apontados os 9 debates em que a Subcomissão participou, sendo 8 organizados por sindicatos dos professores membros da FENPROF e um, o último, pelo SPZN.
243. Foi esse aliás o motivo que José Apolinário, então líder da JS, invocou para votar na generalidade contra todos os projectos, incluindo o do seu próprio partido.
244. Consultei o processo da Lei de Bases existente no Arquivo Histórico da Assembleia da República, que não permite um tratamento sistemático dos contributos enviados, até porque, segundo me apercebi, faltam muitas das tomadas de posição enviadas para a Assembleia, e de que possuo notícia directa.
245. Cf. GRÁCIO (1988), p. 17. Em depoimento oral, Jorge Lemos, então deputado do PCP e um dos mais activos intervenientes no processo de elaboração da Lei de Bases, referiu-me a existência de cerca de 1.600 pareceres ou tomadas de posição.
246. Cf. nota 239 e CAMPOS, Bártolo Paiva (1987). "Prefácio". In *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários* [PIRES, Eurico Lemos]. Porto: Edições ASA, p. 13.

247. PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA, p. 19. Lemos Pires inclui ainda num terceiro grupo, "aspectos de pormenor dos temas indicados, como sejam cada uma das modalidades especiais de educação escolar, cada um dos tipos de apoios e complementos educativos, cada um dos instrumentos de avaliação do sistema e algumas disposições transitórias" (p.20).
248. Na declaração de Manuel Queiró, feita na sessão plenária da Assembleia de 24 de Julho de 1986, figuram as razões apresentadas para o voto contra do CDS. O CDS, não tendo embora apresentado qualquer projecto, em comissão apresentou diversas propostas de especialidade [ver SAMPAIO (1988)].
249. *Relatório e Parecer*, nº 7.
250. *Ibidem*.
251. TEODORO, António (1989). "Política de confronto com a lei de bases". *Cadernos de Economia*, nº 6, p. 39.
252. Ver, designadamente, os artigos 2º e 3º da Lei 46/86.
253. GRÁCIO, Rui (1991). "Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois". *Vértice*, nº 38, p. 60.
254. *Ibidem*, p. 61; e, GRÁCIO (1988), p. 18.
255. SANTOS (1990), p. 105.
256. "As sociedades semiperiféricas no contexto europeu caracterizam-se por uma descoincidência articulada entre as relações de produção capitalista e as relações de reprodução social. Esta descoincidência consiste no atraso das relações de produção capitalista, ou seja, das relações entre o capital e o trabalho na esfera da produção, em confronto com as relações de reprodução social ou seja, as relações sociais que presidem aos modelos e às práticas dominantes do consumo. Esta descoincidência é articulada em função de dois factores: primeiro, uma estrutura de classes em que se salientam diferentes classes de suporte que amortecem os conflitos entre o capital e o trabalho e asseguram o avanço relativo das práticas de reprodução social; segundo a centralidade do Estado na regulação da economia". [SANTOS (1990), p. 109].

257. SANTOS, Boaventura Sousa, (1991). *State, wage relations and social welfare in the semiperiphery: the case of Portugal*. Coimbra: Oficina do CES, nº 23 [mimeo], p. 30.
258. Segundo Boaventura Sousa Santos, o Estado *dual* caracteriza-se por, "de um lado, as estruturas, as práticas e as ideologias administrativas tradicionais mantidas quase intactas apesar de suspenso o seu funcionamento normal; do outro lado, as importantes transformações institucionais que impunham ao Estado um papel novo e mais decisivo no processo de acumulação e de direcção global da economia, um papel tão-só ensaiado e ainda de contornos políticos muito vagos" [SANTOS (1990), p. 35].
259. SANTOS (1990), pp. 135-136.
260. *Ibidem*, p. 136.
261. SANTOS (1991), p. 18.
262. *Ibidem*, pp. 18-20.
263. *Ibidem*, p. 21.
264. Em artigo publicado em 1989, defendi que diversas políticas parcelares do Ministro Roberto Carneiro entravam em aberto confronto com a Lei de Bases que, todavia, não era revogada formalmente, optando o Governo por a alterar através de legislação ordinária ["Política de confronto com a lei de bases". *Cadernos de Economia*, ano II, nº 6, pp. 35-41].
265. Sessão de 26 de Agosto de 1987. [Programa do XI Governo Constitucional. *Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1987, p. 58].
266. Cf. Roberto Carneiro, *Programa do XI Governo...*, p. 143.
267. Cf. Cavaco Silva, *Programa do XI Governo...*, p. 59.
268. Cf. Roberto Carneiro, *Programa do XI Governo...*, p. 143.
269. Cavaco Silva, *Programa do XI Governo...*, p. 58.
270. Cf. Roberto Carneiro, *Programa do XI Governo...*, p. 144.
271. *Ibidem*, p. 144.

272. A CRSE, por sua iniciativa directa, organizou 10 Encontros sobre temáticas específicas - Promoção do Sucesso Educativo, Administração Escolar, Formação de Professores, Formação Profissional, A Escola Cultural, A Escola e os *Mass Media*, Planeamento Educativo, Educação Física e Desporto, e Educação de Adultos - e editou 19 publicações entre 1986 e 1988, algumas com várias edições, para além do Relatório Final, *Proposta Global de Reforma* (Julho 1988).
273. O Grupo de Trabalho constituído por Fraústo da Silva (coordenador), Tavares Emídio e Marçal Grilo - e, num curto período até à sua indigitação como Ministro da Educação, Roberto Carneiro - integrava inicialmente o conjunto de grupos de trabalho criados no âmbito da CRSE e por esta Comissão coordenados. Todavia, cedo o Grupo Fraústo, como ficou conhecido, ganhou autonomia de funcionamento e no conteúdo das suas propostas, permanecendo mesmo em funções para além do termo do mandato da CRSE.
274. Ver nota 18 da *Introdução*.
275. A 12 de Fevereiro de 1988 o Ministério da Educação autorizou as escolas dos ensinos básico e secundário a suspenderem a actividade lectiva para os professores se reunirem, entre si e, num segundo momento, com os pais e encarregados de educação, para debaterem os documentos da reforma, em particular a proposta de reorganização dos planos curriculares elaborada pelo Grupo Fraústo e, em segunda prioridade, a proposta de um novo modelo de gestão escolar, apresentada no âmbito da CRSE por um grupo de trabalho liderado por João Formosinho. Foi uma iniciativa voluntarista, onde até os documentos em debate faltaram generalizadamente, que necessitaria de um estudo autónomo e aprofundado sobre os seus objectivos, a sua organização e, sobretudo, sobre os contributos apresentados pelos professores.
276. Para além de iniciativas patrocinadas pelo Ministério da Educação, directamente ou através da CRSE, diversas entidades promoveram iniciativas de debate sobre a reforma educativa. Associações de pais, escolas e, sobretudo, sindicatos dos professores estiveram na primeira linha da organização dessas iniciativas, que privilegiaram, como tema de debate, a reorganização dos planos curriculares e, assumindo menor dimensão, a gestão das escolas.
- Paradigmático desse período foram os grandes seminários com a presença de Fraústo da Silva e de outros membros do grupo de trabalho, organizados pelos sindicatos de professores de norte a sul do país e nas regiões autónomas dos Açores e

da Madeira, em que, no seu conjunto, participaram largos milhares de professores e educadores.

277. POPKEWITZ, Thomas S. (1990). "Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político". *Revista de Educación. Extraordinário. Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, p. 295.
278. Este é um lado da questão, fundamental para se compreender o sentido profundo do debate público de documentos de política educativa. Mas, igualmente, não se pode esquecer, como assinala Henry A. Giroux referindo-se aos professores, mas generalizável a outros intervenientes, "o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem colectivamente para melhorar as condições do seu trabalho e para demonstrar à opinião pública o papel central que deve reservar-se aos professores em qualquer intento viável de reforma da escola pública "[*Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC, 1990, p. 172].
279. Cf. CODD (1988), referido na *nota introdutória* deste capítulo.
280. Para além do conjunto de documentos já citados (Programa do Governo e sua apresentação e debate na Assembleia da República, interpelação à política educativa do XI Governo), consultei dezenas de discursos proferidos pelo Ministro da Educação e pelo Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey Cunha, bem como entrevistas, artigos, conferências de imprensa e outros documentos publicados sobre a reforma educativa, de que assinalo os seguintes:
- a) *Ministro da Educação, Roberto Carneiro***
- Discurso: 2 de Dezembro de 1987, Conferência Mundial da AIESEP (Lisboa).
 - Entrevista: 12 de Dezembro de 1987, Expresso.
 - Entrevista: 25 de Janeiro de 1988, Diário de Notícias.
 - Debate [com António Barreto e Maria João Boléo]: 8 de Março de 1988, RTP - Programa Primeira Página [transcrição escrita].
 - Entrevista: 16 de Março de 1988, A Bola.
 - Entrevista: 16 de Julho de 1988, RDP - Programa Nem Mais nem Menos [transcrição escrita].
 - Carta aos professores: 12 de Setembro de 1988.
 - Conferência de Imprensa: 16 de Setembro de 1988, Abertura do ano lectivo 1988/89.

- Entrevista: 17 de Setembro de 1988, Diário de Notícias.
- Entrevista: 20 de Setembro de 1988, Jornal do Comércio.
- Discurso: 16 de Dezembro de 1988, Tomada de posse do Presidente do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo (Lisboa).
- Discurso: 31 de Janeiro de 1989, Assembleia da República: debate sobre a Lei de Bases do Sistema Desportivo.
- Artigo: Janeiro de 1989, "Economia da Educação", *Cadernos de Economia*, nº 6, pp. 13-14.
- Discurso: 2 de Junho de 1989, Assembleia da República.
- Entrevista: 16 de Setembro de 1989, Expresso.
- Conferência de Imprensa: 19 de Setembro de 1989, Abertura do ano lectivo 1989/90.
- Discurso: Outubro de 1990, Seminário sobre a Carta Escolar da Região Centro.
- Entrevista: Dezembro de 1990, Revista Educação.
- Discurso: 17 de Março de 1991, XVI Encontro Nacional das Associações de Pais.

b) Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey Cunha

- Artigo: Janeiro de 1989, "A desestatização do ensino em Portugal", *Cadernos de Economia*, nº 6, pp. 15-20.
- Discurso: 27 de Novembro de 1989, Conferência "A Reforma Educativa e a Gestão Escolar" (Lisboa).
- Discurso: 1989, 2º Seminário de Formação de Professores no âmbito do lançamento das experiências da Reforma Curricular (Fátima).
- Discurso: 20 de Fevereiro de 1991, Conferência Nacional "Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional" (Matosinhos).

c) Documentos

- *A Reforma Educativa em Marcha. Balanço de Dois Anos de Governo*, Ministério da Educação, Setembro de 1989.
- *Guia da Reforma Curricular - Documentos de Trabalho*. Texto Editora, 1992.
- *Colloque "Réussir à l'École". Rapport Final*, UNESCO/Ministério da Educação de Portugal, 20-24 Maio 1991 (Estoril).

281. A expressão é de GRÁCIO, R. (1991), p. 61.

282. Cf. *Programa do XI Governo...*, p. 40.

283. O PRODEP, Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal, é um programa operacional para o período de 1990 a 1993, financiado pela Comunidade Europeia.

O seu texto integral encontra-se publicado pelo GEP - Educação, Série I: Temas interdisciplinares, Lisboa, Agosto 1989.

284. PRODEP, p. 27.
285. Programa Primeira Página da RTP, 8 de Março de 1988, segundo a transcrição escrita do programa feita pela Direcção-Geral da Comunicação Social. Já anteriormente, numa visita a uma escola primária de Lisboa, Roberto Carneiro fizera uma afirmação de idêntico teor perante a reportagem da RTP.
286. A citação é retirada da entrevista ao *Diário de Notícias*, de 17 de Setembro de 1988, embora a primeira afirmação de Roberto Carneiro com este sentido tenha sido feita logo na sua primeira entrevista de fundo, ao semanário *Expresso* ainda em 1987, na sua edição de 12 de Dezembro. Na entrevista ao *Diário de Notícias*, Carneiro acrescentava: "É negativo em extremo, para uma sociedade que quer investir no futuro, deixar-se degradar a imagem do educador porque tal significará deixar degradar o futuro da própria sociedade".
287. A expressão é de POPKEWITZ (1990), p. 17.
288. No *curriculum* de Roberto Carneiro, figura, para além de diversas missões de consultadoria ao serviço do Banco Mundial, uma organização reconhecidamente preocupada com o impacto económico da educação, o de professor da cadeira de Economia dos Recursos Humanos na Universidade Católica. A comunicação apresentada na Associação Portuguesa de Economistas, em Dezembro de 1988, reflecte bem essas preocupações [CARNEIRO, Roberto (1989). "Economia da Educação". *Cadernos de Economia*, nº 6, pp. 13-14].
289. *Programa do XI Governo...*, p. 143.
290. *Diário de Notícias*, 25.01.1988.
291. O Programa do XI Governo afirmava: "O Governo tem consciência de que a expansão acelerada do acesso à educação e dos ganhos de qualidade que se impõem não poderão ser resolvidos sem a atribuição de recursos acrescidos ao sistema. Por isso, sem prejuízo dos acréscimos de eficiência e do saneamento financeiro do sector, que irão ser, sistematicamente, prosseguidos no decorrer da legislatura, o Governo compromete-se a aumentar a despesa pública real em educação, por forma a cumprir o compromisso que assume de investimento nesta área. Visa-se,

tendencialmente, atingir até ao final da legislatura uma percentagem do produto interno bruto afectada ao sector que coloque, pela primeira vez nos últimos 50 anos, próximo do nível mínimo do investimento no factor humano já conhecido na generalidade dos outros países europeus e do mundo desenvolvido, reduzindo substancialmente a crónica insuficiência de investimentos e de recursos financeiros, que impende, desde há muito, sobre a educação nacional" [*Programa do XI Governo...*, p. 42]. A realidade da prática governamental ficou, todavia, longe dos propósitos enunciados, como decorre da análise do quadro das despesas da Educação no conjunto do Orçamento de Estado entre 1987 e 1991 (ver apêndice 2).

292. A afirmação é de Roberto Carneiro, entrevista ao *Diário de Notícias*, 25.01.1988.
293. Cf. CHARLOT (1989), p. 142.
294. Cf. POPKEWITZ(1990), p. 300.
295. *Programa do XI Governo...*, p. 40.
296. *Ibidem*, p. 58.
297. Refiro-me aos seguintes discursos:
- Sessão de Encerramento do XVI Encontro Nacional das Associações de Pais, Tróia, 17 Março 1991;
 - Tomada de posse do Presidente do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo, 16 Dezembro 1988.
298. GRÁCIO, Rui (1991), p. 62.
299. Expressão utilizada por Roberto Carneiro na apresentação do Programa do XI Governo [Cf. *Programa do XI Governo...*, p. 144].
300. A expressão é de CUNHA, Pedro d'Orey (1991). "A desestatização do ensino em Portugal". *Cadernos de Economia*, nº 6, pp. 15-20.
301. CUNHA (1991), p. 17.
302. *Ibidem*, p. 20.
303. Cf. MORGENSTERN, Sara (1990). "Comentário" a POPKEWITZ (1990), p. 313.

304. POPKEWITZ (1990), p. 281. Entenda-se o conceito de liberal no contexto da sociedade americana.
305. *Ibidem*, p. 300.
306. Intervenção na Assembleia da República em 4 de Junho de 1990 [Cf. *Diário da Assembleia da República*, I Série, nº 82, p. 2760].
307. Pedro Cunha acrescentava ainda duas outras características: "a sua profundidade e o facto de atingir os órgãos que a administram" [Intervenção na Conferência "A Reforma Educativa e a Gestão Escolar", Lisboa, 27 de Novembro de 1989, p. 3 (mimeo)].
308. *Ibidem*, p. 3.
309. Pedro Cunha destacava o volume publicado pela Fundação Gulbenkian inserido na série *Portugal - ano 2000 e O Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*, editado pelo GEP, e de que também é co-autor [*Ibidem*, pp. 5-6].
310. *Ibidem*, pp. 4-7.
311. Esse percurso é apresentado como tendo as seguintes fases: elaboração pela equipa de Fraústo da Silva, "e na qual participou o Engº Roberto Carneiro", de uma proposta de grelha curricular; debate na Comissão de Reforma e submissão a parecer do Conselho Nacional de Educação; aprovação em Conselho de Ministros e sua publicação como Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto [*ibidem*, p. 8].
312. *Ibidem*, pp. 8-9.
313. Cf. HUBERMAN, A.M. (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO/IBE, p. 93.
314. Ver, a este propósito, os artigos de BARROSO, João:
"Estratégias de reforma". *Seara Nova*, nº 18, 1988, pp. 8-12;
"As formas da reforma". *Escola Nova*, Março 1992, pp. III-VIII.
315. CORREIA, José A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA, p. 33.
316. *Ibidem*, pp. 40-51.

317. Ver, sobre este assunto: DUCROS, Pierre e FINKELSZTEIN, Diane (1986). *L'école face au changement. Innover. Pourquoi? Comment?*. Grenoble: MEN/CRDP.
318. Cf. CORREIA (1989), p. 40. A citação é retirada de ARDOINO, Jacques (1980). *Education et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthiers-Villars/UNESCO, p. 36.
319. Entrevista ao semanário *Expresso*, 12 Dezembro 1987.
320. Ver a abordagem desta questão no capítulo III.
321. GIROUX, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, p. 172.
322. NÓVOA, António (1991). "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, p. 525.
323. O exemplo talvez mais ostensivo no ignorar de projectos de inovação existentes foi seguramente o do PIPSE, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, adoptado e implementado à margem de diversos projectos centrados no combate ao insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico.
324. Foi o caso da profissionalização em exercício, ou da gestão democrática das escolas, como refiro adiante.
325. NÓVOA (1991), p. 525.
326. Qualificativos que Popkewitz utiliza a propósito da retórica que acompanha as propostas de reforma [POPKEWITZ, Th. S. (ed.) (1990 a). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valência: Universitat de Valência, pp. 16-17].
327. Cf. NÓVOA (1991), p. 526.
328. Cf. POPKEWITZ (1990), pp. 298-300.
329. NÓVOA (1991), p. 526.
330. *Ibidem*, p. 526.
331. Roberto Carneiro, na apresentação do Programa do XI Governo, *ob. cit.*, p. 150.

332. Cf. *Programa do XI Governo...*, pp. 41-42.
333. *Reforma educativa: retórica modernizadora e processos de controlo do professorado*, comunicação apresentada ao 2º Congresso Nacional da Educação Física, Tróia, 28-30 Novembro 1991.
334. Alain Touraine, a propósito da luta dos médicos franceses, afirmava: "Os que acreditam que a democratização passa pela submissão dos profissionais, presumíveis defensores de interesses particulares, a corpos políticos e administrativos, encarados como intérpretes do interesse geral, estagnaram nas lutas do *Antigo Regime*. (...) a luta dos profissionais contra os aparelhos tecnocráticos ou burocráticos de gestão é uma das lutas centrais dos nossos tempos" [TOURAINÉ, Alain (1983). "Université: le sens d'une révolte". *Le Nouvel Observateur*, Maio de 1983, p. 39. Cit. por NÓVOA (1991), p. 524].
335. NÓVOA, António (1991 a). "As Ciências da Educação e os processos de mudança". In *Ciências da Educação e Mudança* [NÓVOA, António *et al.*], Porto: SPCE, p. 58. Nóvoa acrescenta ainda uma citação de Roberto Carneiro, retirada de um discurso proferido em Braga a 2 de Fevereiro de 1990, onde este afirma: "Atingiram a ordem das centenas as medidas e os diplomas complexos que, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram aprovados nos últimos 30 meses".
336. Cf. POPKEWITZ, Th. S. (1988). "Educational Reform: Rhetoric, Ritual, and Social Interest". *Educational Theory*, vol. 38, nº 1, p. 82.
337. GRÁCIO, R. (1991), p. 61.
338. GRÁCIO, R. (1988), p. 18, nº 4.
339. GRÁCIO, R. (1991), p. 61.
340. Cf. STOER, Stephen R. (1983). "A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou *disfarce humanista*"?. *Análise Social*, vol. XIX nºs 77-78-79, p. 818.
341. Quem não tem decididamente dúvidas sobre essa continuidade é Pedro Cunha, Secretário de Estado da Reforma Educativa, entre 1988 e 1991: "Portugal encontra-se em reforma do ensino há quase 15 anos. A tão falada Reforma iniciada pela Lei de Bases, tecnicamente preparada pela Comissão de Reforma Educativa e

fortemente impulsionada pelo actual ministro Eng^o Roberto Carneiro, não é mais que um passo em frente, gigante talvez, no caminho iniciado pelas grandes reformas dos anos 70" [CUNHA (1989), p. 15].

CAPÍTULO III

Os professores. Identidade profissional e participação na vida política

"A classe dos educadores e dos cientistas, tal como antigamente sucedia com a classe dos financeiros, deve o seu prestígio ao factor produtivo que fornece. E, pelo menos potencialmente, este é também uma fonte de poder. Da mesma forma que a comunidade financeira, e ainda mais do que ela, a classe dos educadores e dos cientistas passou a ocupar uma posição de relevo no aparelho de Estado".

- John K. Galbraith. *O Novo Estado Industrial*, 1967¹.

1. Nota introdutória: sobre a profissionalização da actividade docente

O conceito de *profissão* é, no plano sociológico, um conceito problemático, que envolve significações diversas e, por vezes, contraditórias entre si, como reconhece Helena Araújo², ou, de outro modo, um *constructo* que sociologicamente é difícil de pormenorizar, como afirma Gimeno³.

Não é propósito desta *nota introdutória* abordar a evolução do conceito, desde a sua raiz latina⁴. Regista-se apenas que, desde o início do nosso século, o conceito de profissão se tem apresentado quase sempre como sinónimo de *profissão liberal*, sendo normalmente o exercício da medicina e do direito as actividades mais citadas como paradigmas de uma actividade profissional.

A sociologia, desde Durkheim e Parsons, que se interroga sobre o papel das corporações no funcionamento das sociedades e dos seus atributos distintivos. Segundo François Gresle, três critérios ocorrem na maioria das definições que se têm apresentado sobre o conceito de profissão:

- i) a especialização do saber, que traz consigo uma definição precisa e autónoma das regras da actividade;
- ii) uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas;
- iii) um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao seu controlo pelos pares⁵.

Estas definições resultam de estudos que incidem exclusivamente sobre as profissões liberais, apresentando-se como uma *postura arriscada*, na opinião de Gresle, a sua transposição para outras situações, nomeadamente para ocupações assalariadas, onde a sua *burocratização* não favorece a autonomia nem o ideal de serviço⁶.

Todavia, como assinala Nóvoa, as profissões não podem ser olhadas como *estruturas estáticas*, ou como modelos de organização impermeáveis à mudança⁷. Mesmo as profissões liberais, apresentadas como paradigma, têm sofrido, no tempo, mudanças de características, como é exemplificado no quadro 9.

Quadro 9 - Características das profissões, segundo Goodlad⁸

Características tradicionais	Características modificadas
1. Um indivíduo isolado oferece o serviço	1. Uma equipa proporciona o serviço
2. Utiliza-se o conhecimento proveniente de uma só disciplina	2. Utiliza-se o conhecimento proveniente de diversos campos
3. A remuneração obtém-se pelo serviço realizado	3. A remuneração consiste num salário
4. Altruísmo: serviço desinteressado limitado pelo empresário	4. Altruísmo: maiores oportunidades de serviços desinteressados
5. Avaliação restrita do produto feita pelo colega	5. Maiores oportunidades de avaliação do produto por parte do colega
6. Relação privada entre o profissional e o cliente	6. Relação privada decrescente entre um profissional e um cliente

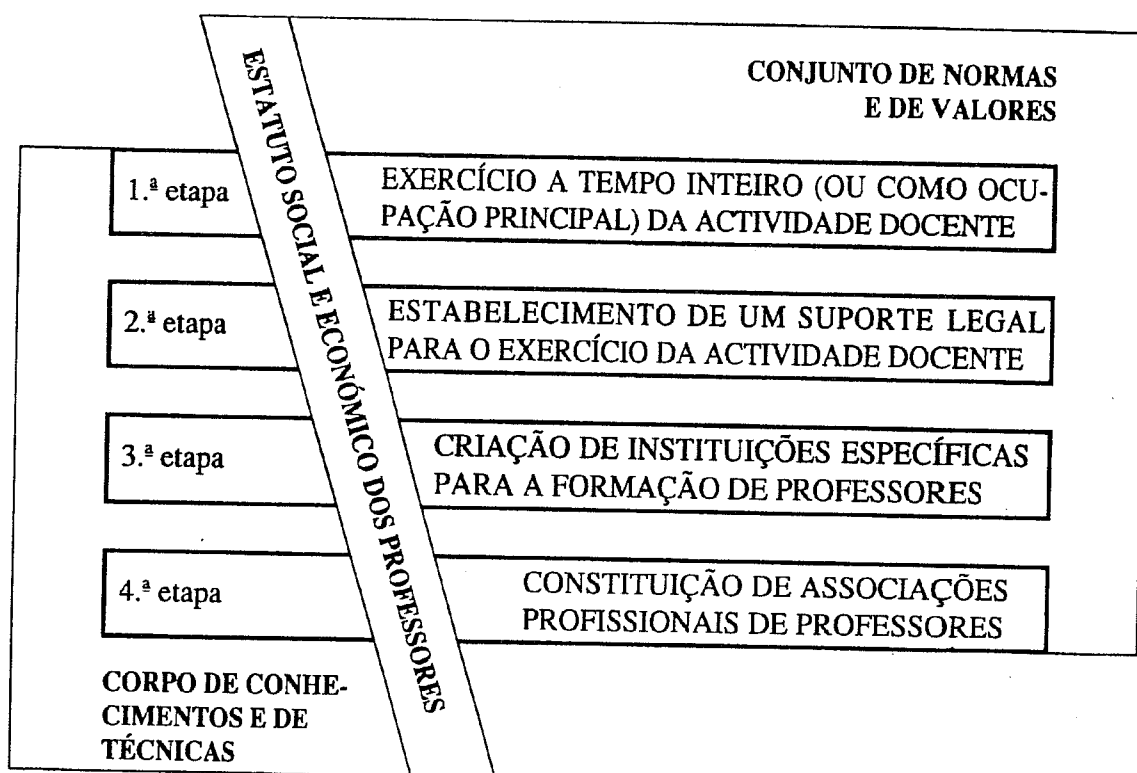
Extraído de: VILLAR ANGULO, L. (1990), *El professor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada, p. 209.

As profissões liberais desenvolveram-se em ligação com as formas concorrenciais e competitivas do capitalismo. O desenvolvimento do capitalismo conduziu ao aparecimento de grandes organizações burocráticas, tanto na esfera estatal como na privada⁹. Como lembra Nóvoa, o modelo dos médicos ou dos advogados isolados, exercendo as suas actividades de forma liberal, é substituído pelo dos economistas, dos engenheiros ou dos arquitectos trabalhando no seio de grandes organizações. São as novas *profissões burocráticas*, que lutam já não principalmente pela sua autonomia ou pelo controlo do mercado de trabalho, mas sobretudo pelo seu *estatuto profissional*, condição de prestígio e de elevação do seu estatuto social. Depois da Segunda

Guerra Mundial o modelo das profissões burocráticas tem vindo a tornar-se dominante, com consequências óbvias na sua própria natureza e no papel social desempenhado¹⁰.

Em *Le Temps des Professeurs*, António Nóvoa faz uma detalhada análise sócio-histórica do processo de profissionalização da actividade docente, que, em Portugal como em outros países, se confunde com a generalização da escola pública estatal e a funcionarização dos professores.

Figura 10 - Modelo de análise do processo de profissionalização do professorado



Fonte: NÓVOA, A. (1992). "O passado e o presente dos professores". In *Profissão Professor* [NÓVOA, A. org.]. Porto: Porto Editora, p. 17.

Nóvoa apresenta uma definição do conceito de *profissão - conjunto dos interesses que dizem respeito ao exercício de uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e a comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente* -, que lhe permite construir um modelo de análise do processo de profissionalização da actividade docente, assente em duas dimensões e em quatro etapas e tendo como eixo estruturante a evolução do *estatuto social* dos professores e do conjunto das relações de força que estes estabeleceram e mantiveram com os diferentes grupos sociais¹¹. A figura 10 sistematiza esse modelo de análise, segundo o próprio autor.

As duas dimensões, sempre presentes numa profissão, são, segundo António Nóvoa,

- o *saber*: "a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer próprio, específico e autónomo em relação aos outros domínios do conhecimento, é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma actividade";

- e a *ética* ou *deontologia*: "o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos, que orientam a prática profissional e as relações tanto entre os próprios praticos como entre estes e os outros actores sociais"¹².

Nóvoa apresenta igualmente a profissionalização como um processo longo, envolvendo quatro etapas fundamentais:

- (1) o exercício a tempo inteiro, ou pelo menos como actividade principal;
- (2) a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da actividade, sob a forma de diploma ou licença adequada;
- (3) a instituição de uma formação específica, especializada e longa que permita adquirir um corpo de saberes e de saber-fazer próprios da profissão;
- e, (4) a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, com estatutos e papéis muito diferentes¹³.

A profissionalização da actividade docente é, em Portugal, um processo longo que espelha, por vezes de forma dramática, não apenas aquilo que Stoer designa de *deficiências endémicas* do sistema educativo português -

incapacidade de levar as políticas à prática e falta de recursos¹⁴, mas igualmente as consequências nefastas do largo *interregno* que representou o *Estado Novo*.

A primeira etapa no processo de profissionalização dos professores em Portugal é apresentada por Nóvoa como decorrente da acção reformadora empreendida pelo Marquês de Pombal que, com as suas duas grandes reformas do ensino, em 1759 e 1772, contribuiu decisivamente para a emergência do sistema de ensino estatal, que veio a desenvolver-se e a consolidar-se na fase final do século XIX, condição primeira para o aparecimento de um corpo de professores régios dedicados a tempo inteiro ao ensino, ou tendo o ensino como actividade principal¹⁵.

Os pioneiros na construção da profissão docente são, segundo Nóvoa, a primeira geração de mestres régios, que trabalharam na transição do século XVIII para o século XIX: "os mestres régios possuem uma *estabilidade profissional* que os distingue claramente dos seus antecessores cuja passagem pelas *coisas do ensino* era quase sempre temporária e ocasional". Eram tempos particularmente difíceis, como mostra Nóvoa ao evocar a história de vida de *Fructuoso Jozé da Silva* (1751-1823), homem de origem humilde, sem bens materiais e que morreu pobre e numa situação miserável¹⁶. Embora sem referência no estudo citado, Nóvoa em *Le Temps des Professeurs* considera que os professores régios de filosofia, grego, retórica e gramática latina foram também um outro grupo pioneiro na profissionalização da actividade docente, igualmente *nomeados, pagos e controlados pelo Estado*¹⁷.

Concomitante com a dedicação ao ensino a tempo pleno, ou como actividade principal, a consagração na reforma de Pombal de 1759 da obrigatoriedade da posse de uma *licença de professor*, passada pelo Estado depois de um *exame de capacidade*, como condição para se poder ensinar nas escolas públicas, constituiu um pressuposto importante na profissionalização da actividade docente. Por este meio retirou-se, tanto aos dignatários eclesiásticos como aos nobres locais e aos burgueses ricos, a capacidade de nomear os professores, ou seja, de servirem de mediadores entre a oferta e a procura de ensino. O professor passa a ser nomeado pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos, tornando-se, pela primeira vez, um verdadeiro *funcionário*

público¹⁸. A obrigatoriedade da posse de uma licença representa então uma segunda etapa na profissionalização da actividade docente.

O século XIX, particularmente a sua segunda metade, representou uma *ruptura* no sistema escolar português¹⁹ e um tempo em que foi possível avançar nas outras *duas etapas* atribuídas por Nóvoa ao processo de profissionalização da actividade docente.

Em 1823 existiam, em todo o país, 931 professores públicos da instrução primária, número que desceu para 796 em 1832. Só a partir da segunda metade do século XIX é que se assiste a uma primeira grande *explosão escolar*, passando o número de professores de 1199, em 1854, para 4495, em 1900²⁰.

É em pleno século XIX que se dão os primeiros passos no que Nóvoa considera as terceira e quarta etapas na profissionalização dos professores, ou seja, a criação das primeiras escolas de formação, as escolas normais, e a constituição de associações profissionais representativas dos professores.

O acesso ao ensino, dado pela posse da *licença de professor*, processava-se através de um exame de capacidade. Referindo-se à formação dos *mestres de ler*²¹, Nóvoa distingue três fases na história do lançamento do ensino normal no século XIX:

(1) entre 1816 e 1844, realizam-se os primeiros esforços de organização de um ensino normal, caracterizados pela necessidade de difundir o método de *ensino mútuo* no seio dos professores;

(2) entre 1862 e 1881, são criadas as primeiras escolas normais, ligadas aos propagandistas do método português (Castilho), com carácter essencialmente experimental;

e, (3) entre 1881 e 1901, processa-se a expansão das escolas normais²².

O desenvolvimento do ensino normal contribuiu decisivamente para a produção de um corpo de saberes pedagógicos específicos dos professores, etapa fundamental na profissionalização da actividade docente.

O nascimento e a constituição das primeiras associações representativas de professores marcam, decisivamente, o processo de construção da profissão docente, intensificando o processo de aquisição de uma identidade profissional e de adesão a um conjunto de valores éticos e deontológicos. Os professores

manifestam durante todo o século XIX e, muito em particular, durante o primeiro quarto do século XX, uma vida associativa muito intensa, dirigida segundo duas direcções principais: a defesa dos interesses sociais e profissionais dos professores e a melhoria e democratização da instrução pública.

A primeira associação de professores foi constituída ainda antes da Revolução liberal de 1820. Segundo o levantamento histórico realizado por Rogério Fernandes, foi a 31 de Outubro de 1813 que se realizou a assembleia constituinte do que veio a ser o Monte Pio Literário, com registo legal datando de 1815. Foi, como todas as associações da época, uma associação mutualista que reuniu essencialmente professores e mestres, régios ou licenciados, dos Estudos e Escolas Menores da Corte, embora abarcando tendencialmente toda a classe docente das referidas Escolas e Estudos Menores, funcionalismo público civil e ainda as profissões liberais²³. Atacado violentamente pelo poder da época, representado pela Junta da Directoria Geral dos Estudos, o Monte Pio vai ter uma vida efêmera e atribulada pela ausência de meios financeiros e de uma consciência e solidariedade naqueles que o constituíram.

É, todavia, na segunda metade do século XIX que se desenvolve e consolida a consciência associativa dos professores, agora já constituindo um grupo profissional muito mais numeroso. Mantendo inicialmente as características mutualistas, com a Associação de Professores, constituída em 1854²⁴, o movimento associativo dos professores vai-se alargando progressivamente a outros sectores do professorado, em particular do ensino secundário, com a constituição em 1904 da Associação do Magistério Secundário Oficial, e tornando-se dominantemente sindical, com a criação em 1911 do primeiro sindicato de professores, o Sindicato dos Professores Primários de Portugal e, sobretudo, com a adesão da representativa União do Professorado Primário Oficial Português às teses do sindicalismo profissional²⁵.

Apesar de todas as suas contradições, julgo lícito sublinhar a afirmação de António Nóvoa, que "os anos republicanos constituem, na história da educação em Portugal, a época onde a acção cultural e social dos professores de instrução primária foi a mais determinante. A República, sobretudo depois da 1ª Guerra Mundial, ficará como a *idade de ouro* do corpo docente primário"²⁶. Penso que posso generalizar esta afirmação de Nóvoa a todos os professores.

independentemente do nível de ensino, e tendo em consideração o limitado desenvolvimento do ensino secundário e, sobretudo, do ensino superior.

No processo de profissionalização dos professores torna-se interessante verificar em que medida a feminização do corpo docente influíu nesse processo. No ensino primário, como um século depois no ensino secundário, a feminização do professorado acompanhou a expansão escolar: em 1823, dos 931 *mestres de ler* a trabalhar, apenas 28 (3%) são do sexo feminino; em 1874-75, existem 519 professoras (19.7%) num total de 2632 professores; em 1910, pela primeira vez, o número de professoras (3031) é superior ao de professores (2777); em 1930, num total de 9488 professores de instrução primária, 6757 (71,2%) eram já do sexo feminino²⁷.

Helena Araújo, que se distancia da perspectiva que considera que a entrada de mulheres resultou de uma perda de estatuto do ensino²⁸, relaciona a feminização crescente com o lançamento, por parte do Estado, do processo de *escolarização de massas*²⁹, associada a uma

"concepção de *maternalismo* que permitiu, em parte, a transição das mulheres da esfera doméstica, onde eram educadoras (assalariadas, como perceptoras, ou benevolentes pela relação de parentesco que mantinham com as crianças) para a esfera pública para se tornarem professoras"³⁰.

Atrair uma força de trabalho feminina, acrescenta Helena Araújo,

"poderia contribuir para uma contenção de gastos a nível económico, ao mesmo tempo que as expectativas (embora não explicitadas publicamente) residiriam em que constituiria uma força de trabalho mais *compassiva*, preocupada em fornecer um contexto de *afecto* e *aconchego* às crianças das classes populares; em outros termos, esperava-se que ela suportasse mais facilmente os baixos salários"³¹.

O modelo utilizado por Nóvoa para estudar o processo de profissionalização da actividade docente aplicada ao Estado Novo conduz à constatação da existência de sérios retrocessos nesse processo, em resultado da política educativa e laboral encetada após o golpe de Estado do 28 de Maio de 1926.

Nóvoa faz, no *Epílogo* ao *Le Temps des Professeurs*, uma evocação rápida das *quatro etapas* e das *dimensões* deste processo durante o *Estado Novo*:

"A) 1. Tendência para a acumulação de funções e/ou de empregos, no seio do corpo docente primário.

"2. Desvalorização da licença de professor acordada pelas autoridades estatais.

"3. Abaixamento do nível de formação dos professores.

"4. Interdição das associações profissionais de professores.

"B) 1. Nega-se a existência de um saber próprio à actividade docente.

"2. Impõe-se aos professores (do exterior) uma ética e um comportamento deontológico"³².

Como sintetiza Nóvoa, o discurso do Estado Novo relativamente aos professores "procura fazer tábua rasa da história da profissão docente depois do fim do Antigo Regime, retoma uma concepção da acção educativa e do estatuto dos professores anterior à laicização e à estatização do sistema de ensino". Embora o Estado não abandone o controlo do corpo docente - pelo contrário, reforça-o, nomeadamente no plano ideológico e político -, existe um acentuar da *acção missionária* dos professores³³.

A *desprofissionalização* da actividade docente foi, como escrevi em 1973, uma "política intencional [que] fez com que o ensino fosse sendo entregue a pessoal docente não qualificado profissionalmente e sujeito a condições de trabalho que não [respeitavam] os mais elementares direitos de qualquer trabalhador"³⁴. O recurso às regentes escolares no ensino primário e o assentar da expansão do ensino secundário em professores eventuais ou provisórios, associado à interdição de associações profissionais representativas dos professores do ensino público, constituem exemplos do sério retrocesso verificado no processo de profissionalização dos professores, só retomado na década de setenta, sobretudo após o 25 de Abril de 1974.

Nos finais da década de sessenta, Rui Grácio descrevia do seguinte modo a situação dos professores:

"Entre nós, a condição do professorado tem vindo a deteriorar-se progressivamente em todos os escalões do ensino; a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as

dificuldades de recrutamentos, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticas de uma situação de crise"³⁵.

A situação de *desprofissionalização* do professorado atingiu níveis inimagináveis com a expansão escolar verificada na segunda metade da década de sessenta, em especial após a criação do ciclo preparatório, em 1967-68. No ano lectivo de 1970-71, nesse ciclo da escolaridade, 80% dos professores não possuíam habilitação profissional, embora uma parte significativa (68,6%) possuisse uma habilitação científica adequada - a chamada habilitação própria: bacharelato ou licenciatura - que, de qualquer modo, sem a formação pedagógica, não permitia o acesso aos quadros, conforme decorre do quadro 10.

Quadro 10 - Situação profissional dos professores do ciclo preparatório. 1970-71

	Percentagem
Com habilitação profissional	11,3
Sem habilitação profissional	80,1
Professores de Religião e Moral	8,6

Extraído de GRÁCIO, Rui (1983). "O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo". *Análise Social*, vol XIX, nº 77-78-79., p. 775

O processo de profissionalização da actividade docente, na sua vertente associativa, foi reiniciado nos anos setenta quando grupos de professores, com destaque para os dos ensinos preparatório e secundário, aproveitando a tímida *abertura da primavera marcelista* e o *debate público* da reforma do ensino de Veiga Simão, se organizaram e lançaram as bases de um processo que teve, após o 25 de Abril, o seu impulso decisivo.

O movimento dos Grupos de Estudo e as suas reivindicações inserem-se, inequivocamente, nesse retomar da profissionalização da actividade docente³⁶. Como diz Rui Grácio, os Grupos de Estudo "nascem de uma mera reivindicação profissional - de jovens professores que vêm das universidades e das crises e

lutas académicas, com realce para as de 1969 -, para desfecharem numa organização que, nas fronteiras da lei, lutam por ver legalizados os direitos de reunião, de associação, de participação no delineamento do seu estatuto profissional e das políticas de ensino"³⁷. Na luta dos Grupos de Estudo por melhores salários e condições de estabilidade, por melhor formação, pela definição de um estatuto profissional, o Estatuto do Professor, pelo direito de associação e de participação na política educativa, figuram, no essencial, as dimensões e as etapas que Nôvoa adopta como *modelo* para estudar o processo de profissionalização da actividade docente.³⁸

A Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua actividade profissional, retomando o melhor da tradição republicana da Educação Nova, e particularmente de António Sérgio, que atribuía ao professor a missão primeira de *propagar e intensificar as remodelações da sociedade*³⁹. Rogério Fernandes, Director-Geral do Ensino Básico entre 1974 e 1976, explicita:

"Ao contrário do angustiado professor que se perguntava qual era o cacique a quem mais lhe convinha servir, o estatuto que a nova equipa da Direcção-Geral de Ensino Básico atribuía ao docente era o de cidadão pleno, o que lhe criava o dever da *intervenção cívica consciente*. Não se tratava, claro está, de fazer do professor (e principalmente do professor do ensino primário) um *propagandista* de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita. O professor deveria ser, além de *docente*, na acepção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à *reconstrução* da nação que o fascismo deixara devastada. Mas o que se entendia por *reconstruir a nação*? (...) Seria (...) libertar as energias criadoras do povo, promovendo a sua emancipação concreta no plano material e espiritual, de acordo com uma larga perspectiva racionalista e científica, de tal sorte que a opressão e a exploração do homem pelo homem desaparecessem para sempre da nossa terra"⁴⁰.

Embora Ana Benavente questione a estratégia então seguida, que concebia a mudança como um *movimento do exterior para o interior, de cima para baixo*, levando à *perca do sentido do espaço profissional* em muitos professores⁴¹, o que é facto - e que Benavente não contesta - é a que acção desenvolvida no campo educativo no após 25 de Abril teve o professor como eixo e preocupação central.

Rui Grácio, ao fazer uma *listagem*, que classifica de *francamente positiva*, das medidas adoptadas logo a seguir ao 25 de Abril e que dizem respeito aos professores, sintetiza do seguinte modo:

"b) *Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado*: maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo; reajustamentos salariais, em especial no ensino primário; valorização do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, liberdade de organização sindical"⁴².

Estando ciente do carácter *parcial* de uma listagem deste tipo, por esbater as *contradições*, as *sombras* e os *excessos*, como lembra o Grácio⁴³, o que é facto inquestionável é que as acentuadas subidas no plano salarial, a elevação da formação inicial e a generalização da formação em serviço, a capacidade de eleger as direcções das escolas e a constituição de fortes organizações sindicais, constituem aspectos inquestionáveis que deram uma nova face à profissão docente em Portugal.

No processo de profissionalização da profissão docente, que decorre após a consolidação do regime democrático, assume particular relevo a aprovação dos Estatutos de Carreira Docente, primeiro abarcando os docentes universitários (1979-1980), depois os docentes do ensino superior politécnico (1981) e, finalmente, os professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar (1989-1990).

O Estatuto de Carreira Docente Universitária (ECDU)⁴⁴, e posterior legislação reforçando a *dedicação exclusiva*⁴⁵, associado ao incremento da pós-graduação⁴⁶, pode integrar-se no conjunto de medidas geradoras de uma maior profissionalização da actividade docente no Ensino Superior Universitário⁴⁷, embora em regressão nos últimos anos, devido fundamentalmente à perda de competitividade dos vencimentos em diversas áreas do conhecimento, em especial nas áreas tecnológicas e de gestão.

O Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP)⁴⁸ não produziu no subsector do Ensino Superior Politécnico os mesmos efeitos que o ECDU no Ensino Superior Universitário. Primeiro, porque embora formalmente aprovado em 1981 só entrou efectivamente em aplicação com a entrada em funcionamento das primeiras instituições em

1983; segundo, porque os poderes atribuídos às Comissões Instaladoras, devido ao regime de instalação que prevaleceu durante toda a década⁴⁹, subverteram sistematicamente os mecanismos normais previstos para o recrutamento e progressão na carreira do pessoal docente.

No Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário⁵⁰, a que se chegou depois de um longo e complexo processo que marcou toda a segunda metade dos anos oitenta⁵¹, convergem todas as contradições que atravessam a profissão docente no momento actual. A sua não regulamentação em aspectos decisivos, a incisiva contestação à estrutura de carreira consagrada por parte da mais representativa organização dos professores, a FENPROF⁵², a coincidência, no tempo, com um profundo mal-estar dos professores, tornam prematura uma apreciação fundamentada sobre o significado da aprovação do Estatuto na profissionalização da actividade docente.

A evolução dos vencimentos dos professores, numa perspectiva comparatista, denota o sentido profundo das contradições da política seguida relativamente aos professores no pós 25 de Abril.

Reportando-se unicamente aos professores do ensino primário, mas generalizável ao conjunto dos professores, António Nóvoa assinala que, em 1975, no rescaldo da Revolução, pela segunda vez na sua história profissional, os professores estão relativamente satisfeitos com a sua condição sócio-económica. De facto, o salário dos professores do ensino primário situa-se, em 1975, entre o dos tenentes e dos capitães e praticamente ao mesmo nível que o dos engenheiros, arquitectos ou juristas de 3ª classe, enquanto que ainda em 1969 se situava entre o sargento e muito longe do tenente e ao nível do estenógrafo, dactilógrafo ou escrivão da função pública⁵³. Em 1991, o ingresso (nível 1) no ensino primário (1º ciclo) ou na educação pré-escolar, sofreu uma desvalorização relativa, situando-se ao nível do cabo ou primeiro marinheiro, embora tal não se verifique no topo de carreira (nível 9) onde corresponde a tenente-coronel ou capitão-de-fragata; no ensino secundário e para todos os professores profissionalizados que possuem licenciatura, o ingresso (nível 3) verifica-se ao nível do 1º sargento e inferior a alferes ou guarda-marinha, situando-se o topo (nível 10) nos valores mínimos do coronel ou capitão-de-mar-e guerra⁵⁴.

A deterioração do estatuto económico do professor, verificada sobretudo no período da *normalização*, reflecte a contradição actual do discurso pedagógico, e sobretudo do discurso político⁵⁵, sobre os professores, construindo, como refere Léon a propósito de outra questão, mas que se aplica inteiramente neste domínio de apreciação, um *consenso aparente* que esconde *divergências reais*⁵⁶.

Em relatório de inegável significado, uma organização intergovernamental como é a OCDE recomenda:

"Quanto maior importância se atribui ao ensino no seu conjunto - seja como factor de transmissão cultural, de coesão ou de justiça social, seja como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial das economias tecnológicas modernas - mais se torna necessário atribuir prioridade aos professores que dele são responsáveis"⁵⁷.

Uma evidência que esconde todavia uma contradição central nas políticas adoptadas face aos professores, como foi assinalado aos Ministros da Educação europeus:

"No momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma certa tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objectivos da educação, as novas expectativas que se tem face a ela, exigem professores melhor formados e mais profissionais"⁵⁸.

O mal-estar entre os professores é uma realidade que se manifesta de múltiplos modos. Um inquérito por amostra, representativa do conjunto dos professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, realizado em 1989 no âmbito da preparação do relatório *A situação do professor em Portugal*,⁵⁹ apontava para que 35% dos entrevistados declaravam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores⁶⁰. Mais do que um *desejo assumido*, como afirma Braga da Cruz, estamos antes perante um consistente *indicador do grau de (in)satisfação* com a profissão, que se manifesta de forma significativa em todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo e do nível de habilitação académica e profissional.

O desejo de abandono da profissão é maior nos professores do sexo masculino (46,8%) do que no feminino (30,8%), é máximo entre os mais jovens, até aos 25 anos (41,3%) e mínimo entre os mais velhos, com mais de 56 anos (16,3%). É também maior entre os professores dos ensinos preparatório e secundário (42 a 45%) que entre os educadores de infância e os professores do ensino primário (19 a 23%).

Confirmando o que pode ser considerado óbvio, o desejo de abandono da profissão parece aumentar quando pioram as condições de trabalho e residência dos professores entrevistados, sobressaindo três razões principais para esse desejo: a *remuneração* (32,6%), a *degradação da carreira* (21,7%) e a *falta de estímulo* (19,8%). O *cansaço ou doença* é outra razão que sobressai, mas especificamente para os professores do grupo etário dos 46-55 anos (29,6%) e para as educadoras de infância (24,6%) e os professores do ensino primário (20,2%).⁶¹

Importa situar então, com rigor, as causas do mal-estar dos professores, geradores de tensões que dificultam o desenvolvimento e consolidação do processo de profissionalização da actividade docente. É que, como afirma Linhares de Castro com palavras carregadas de simbolismo,

"a figura do professor-apóstulo, espécie de João Semana da educação, faz hoje parte do baú das nossas recordações. O mestre-escola a quem se cometia a tarefa única e exclusiva de ensinar a ler, escrever e contar, utilizando, para isso, tão só o espaço delimitado pelas quatro paredes da sala de aula, não existe mais".⁶²

As condições em que se exerce a actividade docente são responsáveis, em grande medida, pelo mal-estar dos professores. Em Portugal, a profissão docente constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens⁶³, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15-20 anos de exercício da profissão.

O parque escolar determina, por si, algumas características marcantes no exercício da profissão. No 1º ciclo do ensino básico e, de certa forma, na educação pré-escolar, a dispersão da rede gera nos professores e educadores a interiorização de uma consciência de abandono e de isolamento⁶⁴. Nos 2º e 3º

ciclos do ensino básico e no ensino secundário, sobretudo nos grandes centros urbanos, é o gigantismo das escolas que torna impessoal o contacto entre o corpo docente e dificulta o trabalho colectivo e a integração dos novos professores.

A instabilidade de local de trabalho e de vínculo marca impressivamente a profissão docente. Segundo o relatório *A Situação do Professor em Portugal*, nos últimos 10 anos quase 50% dos professores mudaram de escola mais de 3 vezes e 21,3% 5 ou mais vezes, situação que se agrava nos grupos etários dos 26-35 e 36-45 anos. No grupo etário dos 26-35 anos, mais de 60% dos seus elementos conheceram, nos últimos 10 anos, pelo menos 4 escolas diferentes; como muitos não possuem sequer 10 anos de serviço docente, o ritmo de mobilidade deve situar-se entre 1 e 2 escolas em cada 2 anos⁶⁵.

Nos professores situados a partir de meio da carreira verificam-se sintomas de desmotivação e grandes tensões profissionais, que resultam já não da instabilidade profissional mas de uma consciência mais aguda da sua condição de assalariados, subremunerados para as qualificações que possuem, de uma ausência de pausas que permitam uma reflexão crítica sobre a actividade desenvolvida e de uma formação contínua que responda às novas exigências da docência.

Associando-se às deficientes condições de trabalho, os baixos vencimentos⁶⁶ constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar que se vive entre os professores e para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade. O prestígio da profissão docente deteriora-se no momento em que se abrem aos jovens possibilidades de entrar em outras carreiras que exigem qualificações semelhantes mas são bem melhor remuneradas⁶⁷.

Esta situação de mal-estar está a conduzir a uma acentuada quebra de dedicação exclusiva entre os professores, a um desinvestimento perceptível na actividade docente e mesmo ao abandono da profissão. Huberman, ao descrever o *ciclo de vida* dos professores, fala em *desinvestimento*, *sereno* ou *amargo*, para caracterizar o final de carreira dos professores⁶⁸. O mal-estar existente em largas camadas de professores está a conduzir, mesmo entre aqueles que se situam a meio da carreira, utilizando a terminologia de Huberman, a um *desinvestimento amargo* na profissão.

António Nóvoa defende que essa situação de mal-estar está a conduzir os professores, com demasiada frequência, "para um discurso miserabilista, que tende a alargar cada vez mais o fosso que separa os *actores* dos *decisores* dificultando um exercício mais autónomo da profissão docente e acentuando a sua dependência em relação ao Estado". Nos interstícios deste *mal-estar*, acrescenta,

"cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir aqui e agora na construção de um outro futuro".⁶⁹

Na mesma direcção vai Antoine Léon quando afirma que hoje os professores parecem *suportar* - e não conduzir, mesmo que de uma forma modesta - *a evolução da sociedade*⁷⁰. As atitudes dos professores face à acção política e à construção do futuro apresentam-se como contraditórias, na medida em que, salienta Léon,

"a profissão docente se enraiza numa certa ética e na consciência aguda da superioridade do especialista. O professor tem muitas vezes vontade de defender os valores que justificam a sua própria magistratura. Fica de bom grado fiel à imagem de uma sociedade tradicional, hierarquizada e respeitosa do saber e da cultura"⁷¹.

Até há bem pouco tempo exigia-se aos professores que confinassem a sua actividade ao espaço da sala de aula. Hodiernamente, e em Portugal sobretudo depois do 25 de Abril, exigiu-se-lhes que *reinventassem* a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais.

Investidos na função de articularem as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e desenvolvimento da comunidade, de participarem de maneira activa na correcção das assimetrias sociais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património, os professores acrescentaram - e, em diversos casos, substituíram - à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a

de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

De uma forma brutal - e talvez redutora no que respeita à realidade portuguesa -, António Nóvoa considera que essa *concepção multifuncional dos professores* se traduziu num factor de perturbação, transformando-os em verdadeiros *criadas para todo o serviço*, ao serem

"chamados a desempenhar tarefas para os quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista"⁷².

Embora Touraine considera que o apelo à identidade é *apelo a uma definição não social do actor social*⁷³, a identidade profissional docente pode ser definida, na esteira de Derouet e Nóvoa, como uma *montagem compósita*⁷⁴, que assenta na evolução do *estatuto social* dos professores e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais, e toma em consideração as dimensões da construção e a reelaboração permanentes de um *corpo de saberes e de saber-fazer* e de um *conjunto de normas e valores* próprios à profissão docente⁷⁵.

A crise de identidade (socio)profissional⁷⁶ dos professores resulta então de um conjunto compósito de factores, que vão desde as condições de exercício e de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social, à ausência de perspectivas de construção de um projecto de futuro na profissão⁷⁷, à desintegração dos valores dominantes na nossa sociedade⁷⁸, à crise da instituição escolar e ao carácter fluido e pouco específico da função docente⁷⁹. Mas resulta também do que Henry A. Giroux designa de *proletarização do trabalho do professor*⁸⁰.

São inequívocos os sinais de crise na profissão docente. Sabendo-se que as crises são os *grandes momentos de oportunidade dos sistemas* humanos, que podem ser aproveitados ou não, como lembra Crozier⁸¹, é necessário que de um bom diagnóstico saia uma razoável estratégia de superação do profundo mal-estar docente.

A gravidade da situação já não pode ser ignorada. Como alerta lucidamente a OCDE,

"os países não têm outra escolha senão pôr em execução um processo visando melhorar o estatuto, a motivação e o nível de competência do corpo docente. Esta ausência de escolha provém, não somente das reivindicações mais e mais numerosas em favor da melhoria da qualidade do serviço de educação (...) e do reconhecimento de novas tarefas e novos desafios (...), mas também da tomada de consciência, em bom número de países da OCDE, que a ameaça duma penúria de professores não pode ser definitivamente afastada se não se desenvolverem esforços enérgicos para fazerem do ensino uma profissão verdadeiramente atraente".

Porque, insiste essa instituição intergovernamental,

"seria desastroso voltar a cair no estágio anterior, o que seria o caso se a preocupação primeira durante os anos 90 não fosse mais a de melhorar a *qualidade* do corpo docente, mas a de prover os lugares vagos, dando prioridade ao problema da planificação *quantitativa* que tinha dominado os anos 60"⁸².

A concretização de uma reforma educativa inclui, por norma, uma revisão das práticas pedagógicas, da organização da escola e da formação dos professores, aspectos que, no seu conjunto, fazem parte do papel do professor. Então, nesta perspectiva, um processo de valorização da profissão docente, que conduza à superação do mal-estar e da crise de identidade profissional dos professores, é uma *condição* de um processo de mudança educativa.

2. A dimensão e características do grupo profissional dos professores e a sua inserção social.

No quadro do actual sistema estatístico nacional não é possível conhecer, com exactidão, o número total dos professores em exercício. O recurso às *Estatísticas da Educação*, publicadas sempre com atraso, apenas nos permite a contagem em termos de *lugares docentes* e não propriamente de *docentes*. Tal deve-se à metodologia utilizada, que conta os docentes tantas vezes quantos os níveis e ramos de ensino que ministram, permitindo a contagem múltipla do mesmo docente. As consequências desta metodologia são variáveis, em função do ano a que se reportam e do sector de ensino considerado, tornando-se mais graves nos períodos em que há reformas na estrutura curricular, sobrepondo-se durante anos os novos com os antigos ramos de ensino, leccionados indistintamente pelos mesmos professores, e nos ciclos entre o 5º e o 12º anos de escolaridade, pela existência de escolas abrangendo diversas combinações de ciclos⁸³.

O Ministério da Educação, no Gabinete de Estudos e Planeamento e nas Direcções-Gerais do Ensino Superior e dos Ensinos Básico e Secundário, possui serviços de estatística que produzem regularmente informação, mais actualizada e, previsivelmente, mais próxima da realidade⁸⁴. Todavia, essa informação estatística reporta-se por norma ao Continente, ignorando as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, e adopta critérios muitas vezes não coincidentes com os do INE, dificultando os estudos comparativos.

É tomando em consideração estas limitações que procuro precisar quantos são os professores em Portugal e como se distribuem, em função de indicadores que podem ajudar a compreender a amplitude da intervenção política dos professores no nosso país.

O sistema educativo português teve um crescimento acentuado nos últimos vinte e cinco anos, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, à expansão da educação pré-escolar, à progressiva generalização do acesso ao

ensino secundário e ao crescimento do ensino superior, como é possível verificar pelo quadro 11.

Quadro 11 - Evolução do número de alunos, segundo a modalidade de ensino (1960-61 a 1986-87)

	1960/61	1969/70	1972/73	1974/75	1979/80	1986/87	1989/90
Total	1 147 196	1 456 890	1 595 752	1 701 811	1 912 500	2 055 944	2 233 922
Ind.	100	127	139	148	166	179	195
Oficial	1 016 585	1 255 256	1 382 185	1 490 151	1 727 822	1 861 495	1 944 795
Ind.	100	123	136	147	170	183	191
Particular	130 611	201 634	213 567	211 660	184 687	194 449	289 127
Ind.	100	154	163	162	141	149	221

Fontes: Evolução do Sistema de Ensino. 1960-61 a 1973-74, Ministério da Educação: Secretaria Geral, 1975. A partir de 1974-75, Estatísticas da Educação, INE, Educação 1990, GEP/ME.

O tipo de crescimento verificado no sistema escolar na segunda metade dos anos sessenta e em toda a década de setenta acelerou o processo de estatização⁸⁵ da profissão docente, situando em cerca de 90% a percentagem do pessoal directamente ligado à administração pública, como decorre da análise do quadro 12. Embora sem elementos estatísticos ainda precisos, o crescimento do ensino particular verificado na segunda metade da década de oitenta, constatável no quadro 10, terá óbvias repercussões ao nível do pessoal docente, subindo o peso relativo dos professores do ensino particular no conjunto da profissão docente.

Esse crescimento verificou-se em todos os níveis de ensino, embora de uma forma desigual. A educação pré-escolar, o ensino superior e o ensino secundário foram, por esta ordem, aqueles que tiveram um crescimento mais acentuado, sobretudo até 1980-81. Depois dessa data, e até ao ano de referência de 1986-87, constata-se uma estagnação na educação pré-escolar, no ensino primário e no ensino superior, conforme se pode concluir da análise do quadro 13.

Quadro 12 - Evolução dos lugares docentes, segundo a modalidade de ensino (1960-61 a 1986-87)

	1960/61	1964/65	1969/70	1972/73	1974/75	1979/80	1986/87
1. Total	40 021	45 812	58 556	69 467	89 585	118 789	149 258
2. Oficial 2/1	32 743 81.8	37 597 82.1	45 494 77.7	58 721 84.5	78 830 88.0	107 650 90.6	133 369 89.4
3. Partic. 3/1	7 278 18.2	8 215 17.9	13 062 22.3	10 746 15.5	10 755 12.0	11 139 9.4	15 889 10.6

Fontes: Evolução do Sistema de Ensino. 1960-61 a 1973-74, Ministério da Educação: Secretaria Geral, 1975; PEDROSO Paulo (1990). Crescimento e Estatização da Actividade Docente: a Evolução do Corpo Docente em Portugal (1964-1986), Lisboa: Estudos e Documentos ICS, nº 20.

O crescimento do sistema escolar assentou no recurso sistemático ao recrutamento, ao nível do pessoal docente, de uma mão-de-obra barata e pouco qualificada⁸⁶. A heterogeneidade actual da composição da profissão docente tem as suas raízes nessa política deliberada de desvalorização do papel do professor.

No ensino primário, os professores possuíam uma baixa formação (11 anos de estudos no total, incluindo a Escola do Magistério) e recebiam um dos vencimentos mais baixos da função pública, entre as letras R e N, mesmo depois da subida decretada por Veiga Simão em 1973⁸⁷. Esta situação, já de si degradante, coexistia ainda com a dos regentes escolares, pessoal docente a quem se exigia apenas a instrução primária e se pagava menos de metade do mais baixo vencimento atribuído na função pública a um varredor camarário⁸⁸.

Nos níveis de ensino pós-primário, a expansão do sistema escolar foi feita na base do recurso a professores não qualificados. O quadro 14⁸⁹ descreve essa situação, marcada por um recurso maciço a professores eventuais e provisórios, muitos não possuindo sequer habilitações científicas e a todos sendo atribuído um vencimento em apenas nove ou dez meses durante o ano.

Quadro 13 - Evolução do número de alunos e de lugares docentes, segundo o sector de ensino. 1960-61 a 1986-87

	1960/61		1970/71		1980/81		1986/87	
	Alunos	Profes.	Alunos	Profes.	Alunos	Profes.	Alunos	Profes.
Ed. Pré-Esc.	6 528	226	17 135	692	100 178	5 046	83 557	4 979
Ind.	100	100	262	306	1 535	2 233	1 280	2 203
Ens. Prim.	887 235	26 087	992 446	27 560	946 340	42 335	839 229	44 024
Ind.	100	100	112	106	107	162	95	169
Ens. Prep.	224 481	11 805	440 261	26 440	817 809	64 749	1004 115	87 992
+ Ens. Sec.								
Ind.	100	100	196	224	364	548	447	745
Ens. Sup.	24 149	1 567	49 461	2 726	84 173	9 097	(a)96 427	9 555
Ind.	100	100	201	174	349	580	399	610

(a) Falta a Universidade do Porto, de que se inserem apenas os alunos da Escola Superior de Nutricionismo (233) e da Faculdade de Economia (2349).

Fontes: Evolução do Sistema de Ensino. 1960-61 a 1973-74, Ministério da Educação; Secretaria Geral, 1975; PEDROSO, Paulo (1990). Crescimento e Estatização da Actividade Docente: a Evolução do Corpo Docente em Portugal (1964-1986), Lisboa: Estudos e Documentos ICS, nº 20; Estatísticas da Educação, INE.

Após o 25 de Abril iniciou-se um lento processo de inversão desta situação. No ensino primário, procedeu-se a uma elevação do nível de formação dos professores, aumentando-se tanto a duração do curso como o nível de exigência de entrada, sendo hoje, pela Lei 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), todos os professores formados em instituições de ensino superior, universitário ou politécnico. Nos níveis de ensino pós-primário, actuais 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, procedeu-se à profissionalização dos professores em exercício e a reformas na formação inicial, através da integração das componentes científicas e pedagógica. No quadro 15 descreve-se a evolução verificada no ensino secundário (7º ao 12º anos de escolaridade).

Os dados estatísticos disponíveis mostram, todavia, a existência de um largo sector de pessoal docente não profissionalizado nos actuais 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, contabilizando, em valores absolutos e

só no Continente, em 1986-87, mais de trinta mil professores nessa situação (quadro 16)

Quadro 14 - Categorias do pessoal docente, ensinos preparatório, liceal e técnico. 1940-41, 1960-61 e 1972-73

	1940/41		1960/61		1972/73	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ensino preparatório						
Efectivos					1 295	13.0
Provisórios					7 990	80.3
Outras categorias					669	6.7
<i>Total</i>					9 954	100.0
Ensino liceal						
Efectivos	590	56.7	572	27.6	1 805	33.8
Eventuais	170	16.3	1 122	54.2	3 318	62.3
Outras categorias	280	26.9	378	18.2	206	3.9
<i>Total</i>	1 040	99.9	2 072	100.0	5 329	100.0
Ensino técnico						
Professores						
Efectivos	301	42.1	589	18.0	1 145	17.8
Eventuais	291	40.7	2 564	78.2	5 000	77.5
Outras categorias	123	17.2	123	3.8	305	4.7
<i>Total</i>	715	100.0	3 276	100.0	6 450	100.0
Outros docentes						
Mestres	100	51.8	441	46.5	363	28.3
Auxiliares e contra-mestres	93	48.2	507	53.5	920	71.7
<i>Total</i>	193	100.0	948	100.0	1 283	100.0

Extraído de: TEODORO, A.(1973). *Professores: que vencimentos?* Lisboa: Ed. Autor/ O professor.

Todavia, os dados nacionais escondem situações a nível distrital bem diferenciadas, registando-se grandes disparidades quanto às qualificações dos professores. Embora com algumas variações de ano para ano, pode-se afirmar que são sempre os distritos do litoral, nomeadamente Lisboa e Porto, que possuem uma maior percentagem de professores qualificados profissionalmente, situando-se invariavelmente os distritos do interior em pior posição (quadro 17).

Quadro 15 - Evolução, em percentagem, das categorias de qualificação profissional dos professores do ensino secundário (7º ao 12º anos). 1972-73 a 1985-86

	1972/73	1974/75	1978/79	1982/83	1985/86
Profissionalizados	26.5	27.1	49.3	50.6	51.5
Não Profissionalizados					
Com habilit. própria	48.7	43.5	32.9	33.5	36.6
Sem habilit. própria	24.8	29.4	21.0	15.9	11.9
Total	73.5	72.9	53.9	49.4	48.5

Extraído de: TEODORO, A. (1990). *Os Professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Quadro 16 - Qualificação profissional dos professores dos ensinos preparatório e secundário . Ensino Oficial. Continente 1986-87

	Ensino Preparatório (2º Ciclo E.B.)		Ensino Secundário (3º Ciclo E.B. e Ens. Secund.)	
	Nº	%	Nº	%
Profissionalizados	15 263	61.3	21 174	50.1
Não Profissionalizados				
Com habilit. própria	7 380	29.6	15 661	37.0
Com habilit. suficiente	1 763	7.1	4 399	10.4
Sem habilit. suficiente	499	2.0	1 051	2.5
Total	9 642	38.7	21 111	49.9

Extraído de: TEODORO, A. (1990). *Os Professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.

Quadro 17 - Professores do 5º ao 12º ano, por categorias de habilitação. Ensino oficial. Continente. Variações distritais em 1986-87

	Com habilitação profissional	Sem habilitação profissional		
		Com habilitação própria	Com habilitação suficiente	Sem habilitação suficiente
Ens. prep. directo (5º e 6º anos)	41.8% a 68.4% Bragança...Lisboa	35.1% a 40.8% Braga.....V. Real	3.2% a 14.9% Lisboa....Guarda	0.6% a 7.7% Porto....Portalegre
	79.0% Portalegre	a 96% Lisboa Porto	4.0% Lisboa Porto	a 21% Portalegre
Ens. sec. unificado e complementar (7º ao 12º anos)	28.6% a 61.7% Beja.....Porto	31.1% a 42.1% C. Branco V. Real	5.3% a 21.2% Porto.....Beja	0.4% a 11.5% Porto....Beja Lisboa
	67.3% Beja	a 94.3% Porto	5.7% Porto	a 32.7% Beja

Fonte: *Análise Conjuntural 87*, GEP/ME, Lisboa, 1989

Extraído de: TEODORO António (1990). *Os Professores. Situação profissional e carreira docente*, Lisboa: Texto Editora.

Quadro 18 - Pessoal docente do ensino superior oficial, dependente do Ministério da Educação. 1985-86, 1986-87 e 1989

	1985/86	1986/87	28.02.1989 (a)
Ensino universitário	8 866	9 483	10 354
Ensino politécnico	108	717	
	} 1 145	} 1 847	2 486
Outro ensino superior	1 037	1 130	
<i>Total</i>	<i>10 011</i>	<i>11 330</i>	<i>12 840</i>

(a) Inclui docentes requisitados

Fonte: Divisão de Pessoal da DGESup/ME.

No ensino superior, trabalhavam em estabelecimentos públicos dependentes do Ministério da Educação, em 28.02.1989, 12 481 docentes, distribuídos de forma desigual entre o ensino universitário e o ensino superior politécnico. Da análise do quadro 18 ressalta um crescimento regular do corpo docente verificado nos últimos anos, devido, em grande parte, à entrada em funcionamento pleno do ensino superior politécnico.

Quadro 19 - Pessoal docente do ensino superior universitário. Ensino oficial, dependente do Ministério da Educação. 28.02.89

Total	Prof. Cated.	Prof. Assoc.	Prof. Auxiliar	Assistente	Assist. Estag.	Leitor	Monitor	Requisitado
10 354	716	799	1 294	4 499	1 951	196	540	359
100	6.9	7.7	12.5	43.4	18.8	1.9	5.2	3.5
	27.1			69.3				3.5

Fonte: Divisão do Pessoal da DGESup/ME.

Quadro 20 - Pessoal docente do ensino superior politécnico. Ensino oficial, dependente do Ministério da Educação. 28.02.89

Total	Prof. Coord.	Prof. Adjunto.	Assist. 2º trién.	Assist. 1º trién.	Q. transitório		Outros docentes	Requis.
					Prof. Aux	Assist.		
2 486	95	331	749	604	115	104	174	314
100%	3.8	13.3	30.1	24.3	4.6	4.2	7.0	12.6
	17.1			54.4				

Fonte: Divisão do Pessoal da DGESup/ME.

Quadro 21 - Pessoal docente do ensino superior particular, por níveis de qualificação. 1988-89

Total	Com Doutoramento	Com Mestrado	Com Licenciatura	Outros
2461	295 (11.9%)	103 (4.2%)	1876 (79.2%)	187 (7.6%)

Extraído de: The World Bank (1989). *Republic of Portugal. Higher Education. A Program for Reform*, Report n° 7671- PO (draft confidential).

Ao nível das qualificações, tanto no ensino superior universitário como no ensino superior politécnico (quadros 19 e 20), verifica-se uma forte prevalência de assistentes, ou seja, de docentes não doutorados, na universidade, ou sem mestrado, no caso do ensino politécnico. O rápido crescimento dos cursos de mestrado e dos doutoramentos pode, todavia, fazer prever para a década de noventa uma melhoria assinalável nas qualificações dos docentes do ensino superior.

Realidade recente, da segunda metade da década de oitenta, é o explosivo crescimento do ensino superior particular, onde, em 1988-89, trabalhavam 2461 docentes (quadro 21). Embora não se possuindo dados globais, pode-se afirmar que a maioria dos docentes do ensino superior particular trabalha em regime de acumulação, fundamentalmente com as universidades públicas, como o comprova o facto de, em 1986-87, a totalidade dos 203 docentes da Universidade Autónoma se encontrarem a tempo parcial⁹⁰.

A profissão docente possui uma elevada taxa de feminização, que se tem acentuado nos últimos anos e quanto mais baixo é o nível etário dos alunos (quadro 22). Em 1985/86, a taxa global de feminização, abrangendo portanto os professores e educadores de todos os níveis de ensino, era de 71.4%, uma das mais elevadas, se não a mais elevada, na Europa e no Mundo (quadro 23)⁹¹. Apesar de Portugal, sobretudo a partir dos anos setenta, possuir uma razoável taxa de actividade feminina - 58% em 1987, que se situa na média dos países membros da OCDE -, a acentuada feminização da profissão docente tem sido apontada como consequência e causa da deterioração do estatuto sócioprofissional dos professores⁹².

Quadro 22 - Evolução da taxa de feminização, por níveis de ensino

	1964/65	1974/75	1985/86
Educação Pré-Escolar	100.0	97.8	98.7
Ensino Primário	87.1	91.3	92.4
Ensino Preparatório		66.2	69.1
Ensino Secundário	45.3	55.1	61.8
Ensino Superior		21.0 ^(a)	27.4

(a) Dado referente a 1973/74

Extraído de: TEODORO, A. (1990). *Os Professores. Situação Profissional e Carreira Docente*, Lisboa: Texto Editora.

Consequência directa de uma tardia expansão escolar, os professores constituem uma profissão jovem, vislumbrando-se uma tendência para um envelhecimento gradual nos próximos anos, embora sem a dimensão do que se verifica presentemente em diversos países europeus. O quadro 24 apresenta a distribuição etária dos professores e educadores em 1985-86.

A profissão docente é, em Portugal, pelo menos nos ensinos básico e secundário, uma profissão que se posiciona e se assume como pertencente às *classes médias*, tomando como pontos de referência a auto-atribuição de prestígio social e as condições de vida⁹³.

Sendo uma profissão típica dos estratos sociais intermédios, a profissão docente tem representado um importante factor de mobilidade social ascendente. Braga da Cruz confirma que a maioria dos professores tem hoje uma *posição social superior* a que tinham os seus pais, tendo por conseguinte conhecido uma *ascensão social*⁹⁴.

Segundo o *Inquérito por amostra aos professores* de todo o país (Continente e Regiões Autónomas) realizado pela equipa coordenada por Braga da Cruz, a origem social mais referida é a das *classes trabalhadoras*: 21,5% dos professores são, com efeito, filhos de operários (18,2% de operários qualificados ou semi-qualificados e 3,3% de não qualificados), 14,8% de trabalhadores por conta própria, 13,9% de trabalhadores agrícolas (10,1% por

contra própria e 3,8% assalariados), tudo isto totalizando mais de 50%, sendo, em contrapartida, diminutas as referências às classes médias e, de entre as profissões mais elevadas, destacam-se apenas os 9,8% de patrões e os 2,9% de directores⁹⁵.

Esta característica de profissão de *ascensão social* constata-se em Portugal pelo menos desde o início do século XX. Como assinala António Nóvoa, na base de um estudo às origens sociais dos alunos das Escolas Normais entre 1890 e 1928,

"os professores de instrução primária constituem um grupo profissional em nítida ascensão social na viragem do século. O acesso ao professorado nem sempre constitui uma *promoção económica*, mas representa normalmente uma *promoção social e profissional*"⁹⁶.

Apesar dos profundos golpes dados no prestígio social do professorado pelo *salazarismo*⁹⁷, a profissão de professor continuou a ser uma das vias de ascensão social. Filomena Mónica, referindo-se ao período entre 1930 e 1942, verificou que,

"para a grande maioria dos alunos, o ingresso no magistério representava uma melhoria relativamente à classe social de origem e constituía, para o campesinato, uma das poucas vias de ascensão social"⁹⁸.

Ana Benavente, reportando-se à origem social dos alunos das Escolas do Magistério de Aveiro e de Beja, em período já posterior ao 25 de Abril de 1974, constata ainda esse mesmo processo de ascensão social (e escolar), bem espelhado no facto de 72% dos pais e 81% das mães desses alunos, futuros professores, apenas possuírem a 4ª classe ou menos⁹⁹. Ana Benavente, na base de mais de uma centena de entrevistas realizadas, à questão da origem social associa uma outra problemática, particularmente válida para as professoras, no estudo do processo de ascensão social: embora sem generalizar, *parece haver uma nítida ascensão social através do casamento*¹⁰⁰. Não sendo generalizáveis os dados recolhidos, como reconhece Benavente, constituem todavia uma interessante problemática a reter para outros estudos.

Quadro 23 - Percentagem de professoras nos países da OCDE, por nível de ensino. 1986-87

País	Pré- -Primário	Primário	Secundário	Superior	Ensino Especial
Austrália	...	70.9	...	47.3	75.2
Áustria	99.6	79.9	59.3	52.2	...
Bélgica	...	75.6	...	51.3	...
Canadá	...	68.9	...	45.5	...
Dinamarca (a)	96.0	59.0	59.0	37.0	...
França	96.1	71.3	60.8	49.5	...
Alemanha	91.4	79.2	48.1	30.6	63.2
Grécia (b)	100.0	48.9	62.4	46.6	61.3
Irlanda (b)	75.9	76.0	...	...	75.6
Itália (c)	95.0	88.9	67.6	62.5	...
Japão	88.2	56.3	34.8	22.1	49.3
Holanda	...	63.5	...	27.5	49.4
Nova Zelândia	...	70.6	...	46.8	...
Noruega	...	59.8	...	34.1	65.8
Espanha	96.0	72.6	51.4	50.2	72.8
Suécia (a)	95.6	82.3	48.0	52.0	80.0
Turquia	99.5	41.8	32.4	41.9	36.6
Reino Unido	100.0	78.4	50.4	50.6	69.0
Jugoslávia	94.4	71.3	53.7	47.4	71.5

(a) Dados referentes a 1988

(b) Dados referentes a 1985/86

(c) Dados referentes a 1984/85

Fontes: OCDE (1989). *L'enseignement dans les pays de l'OCDE 1986-87: Recueil d'informations statistiques*. Paris: OCDE e dados fornecidos pelas autoridades nacionais.

Extraído de: OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statut, Politiques*. Paris: OCDE.

Quadro 24 - Pessoal docente, por grupos etários. 1985-86

de 64	TOTAL Nº	Menos de 25 %	25-29 %	%	30-34 %	35-39 %	40-44 %	45-49 %	50-54 %	55-59 %	Mais 60-64 %
TOTAL	143 239	6.4	20.4	22.2	16.4	11.5	8.7	6.3	4.0	2.4	1.1
Ed. Pré-Esc.	6 408	22.2	40.1	17.9	8.6	4.5	3.0	(a)3.6			
E. Primário	39 881	3.4	13.9	20.1	15.2	14.2	13.0	10.7	6.0	2.8	0.7
E. Preparat.	30 611	5.7	19.3	26.5	18.6	11.1	7.1	4.7	3.5	2.4	1.2
E. Secund.	53 881	7.1	24.1	22.6	16.8	10.5	7.3	4.7	3.3	2.3	1.2
E. Superior	9 791	6.1	17.5	18.6	17.5	11.2	7.2	5.2	3.7	2.4	1.4
Outros	2 667										

(a) Inclui todos os maiores de 49 anos.

Extraído de: TEODORO António (1990). *Os Professores. Situação Profissional e Carreira Docente*, Lisboa: Texto Editora.

A origem social dos professores em Portugal parece aproximar-se muito da constatada em diversos estudos realizados em países como a Alemanha, Holanda, Bélgica, França ou Espanha, sobretudo centrados nos professores do ensino primário. Como assinala Villar Angulo, estes professores provêm principalmente de *ambientes sociais médios ou inferiores*¹⁰¹.

Os professores constituem na actualidade um dos maiores grupos profissionais do país e o mais numeroso grupo profissional de trabalhadores intelectuais. Se se estimar em 150 mil o número total de professores a trabalhar no quadro do sistema educativo português,¹⁰² pode-se afirmar que os professores representam 3,7% do total da população empregada¹⁰³.

Embora a generalidade dos professores não se entenda como *quadro*¹⁰⁴, a profissão docente integra-se no grupo das profissões genericamente designadas como *quadros*¹⁰⁵. Neste âmbito, os professores constituem, sem sombra de dúvida, o grupo profissional mais numeroso: em 1981, representavam 36,4% do total, deixando a larga distância o sector de saúde (14,9%) e o dos engenheiros, arquitectos e profissões similares (13,1%)¹⁰⁶; em 1988, embora com um ligeiro

recuo percentual, os professores representavam 35,3% do total dos quadros nacionais¹⁰⁷.

A dimensão actual da profissão docente constitui, simultaneamente, a razão da sua força e da sua fraqueza. *Força* que decorre precisamente de ser o mais numeroso grupo profissional de entre os que se encontram ligados ao trabalho intelectual. *Fraqueza* que advém da heterogeneidade da sua composição e dos custos totais elevados que representa qualquer medida com incidência financeira.

3. Aspectos da participação dos professores na vida política

O conhecimento e a informação constituem hoje uma força produtiva directa. As ciências modernas geram, pela primeira vez de uma forma generalizada, um saber tecnicamente utilizável, transformando o conhecimento científico e técnico na primeira força produtiva e uma variável determinante no desenvolvimento económico. Esta constatação tem, como se disse anteriormente, consequências profundas na formulação das estratégias de desenvolvimento, atribuindo aos sistemas que produzem conhecimento (educação e ciência) um novo lugar e uma nova prioridade.

O reconhecimento de que os professores estão no *coração do processo educativo*¹⁰⁸, implica reconhecer que o êxito ou o inêxito de uma reforma, entendida obviamente como a introdução de um conjunto de inovações com repercussões ao nível da escola e da sala de aula, passa, em medida decisiva, pela participação e empenhamento dos professores, em todas as suas fases, da concepção à implementação. Este é um dos poderes dos professores, talvez o mais importante no plano profissional.

O poder dos professores não se limita, todavia, no plano profissional, à intervenção na escola e na sala de aula. Galbraith compara a posição dos "educadores e dos cientistas que trabalham nas escolas, nas universidades e nos centros de investigação" com a da "comunidade de banqueiros e de financeiros nos primeiros estádios do desenvolvimento". E, acrescenta:

"O capital era decisivo, e constituiu-se uma vasta rede de bancos, de caixas de poupança, de companhias de seguros, de correctores e de bancos de financiamento, que tinham como objectivo a mobilização das poupanças e, por conseguinte, as necessidades de capital. Na empresa madura (...), o factor decisivo é o talento qualificado. Assim, constituiu-se um complexo semelhante de instituições de ensino para suprir essa necessidade. E os valores e as atitudes da sociedade também se alteraram adequadamente de

forma a reforçar essa mudança. Quando a poupança e o capital eram factores decisivos, a mais aplaudida das virtudes sociais era a frugalidade. (...) À medida que a mão-de-obra qualificada se foi tornando importante, a virtude da frugalidade passou a ter conotações de antiguidade e mesmo de excentricidade. Em vez dela, passou a educação a ser considerada como o objectivo social mais solene"¹⁰⁹.

Como corolário dessa constatação, Galbraith defende que, tal como antigamente sucedia com a comunidade dos financeiros, o *prestígio* do que designa de *classe dos educadores e cientistas* decorre do factor produtivo que fornecem e, pelo menos potencialmente, este é também uma fonte de poder¹¹⁰.

Para Galbraith não chega a constatação que, "da mesma forma que a comunidade financeira, e ainda mais do que ela, a classe dos educadores e dos cientistas passou a ocupar uma posição de relevo no aparelho de Estado"¹¹¹. Contrariando a opinião de que a comunidade intelectual deve ter um papel *profissionalmente passivo*, de que a sua missão *consiste em pensar e sentir, mas não em agir*, Galbraith apela aos educadores e cientistas a que assumam todas as responsabilidades *pelas consequências da ciência e da tecnologia* e que intervenham activamente na vida política, *seja por eleição ou por nomeação*¹¹².

Assumindo que a prática política é tanto uma acção como um sistema específico de relações sociais¹¹³, importa conhecer a amplitude da participação de professores em diferentes instâncias do poder político, designadamente em Câmaras Municipais, na Assembleia da República e no Governo.

Esta averiguação tem como objectivo a recolha de elementos para uma reflexão mais ampla sobre o *poder* dos professores, enquanto actores com um protagonismo crescente na vida política portuguesa, que resulta, possivelmente, do facto das escolas serem um *espaço* crucial para a produção do trabalho intelectual e para a aquisição do capital cultural¹¹⁴.

a Câmaras Municipais: uma muito forte representação de professores dos ensinos básico e secundário

Nos termos constitucionais, a câmara municipal é o *órgão executivo colegial do município*, eleito pelos cidadãos eleitores residentes na sua área, tendo por presidente o primeiro candidato da lista mais votada, que, conjuntamente com a assembleia municipal, constituem os órgãos políticos do município e que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas¹¹⁵.

Estudar a participação dos professores a este nível da actividade política constitui uma tarefa não isenta de dificuldades. De facto, existem poucos estudos e análises publicados de sociologia eleitoral, não possibilitando a existência de muita e diversificada informação de base.

No respeitante às Autarquias Locais, o STAPE¹¹⁶ tem procedido a alguns estudos, de que se destacam os respeitantes às eleições de 1982¹¹⁷ e de 1989¹¹⁸. Infelizmente para o objecto do presente trabalho, a caracterização profissional dos eleitos para as Autarquias Locais, e especificamente para as Câmaras Municipais, é feita nesses estudos adoptando a *Classificação Nacional de Profissões*, onde os professores não surgem autonomizados enquanto grupo profissional¹¹⁹. Tive pois de proceder a pesquisas complementares, autonomizando os professores enquanto categoria profissional e, sempre que possível, classificando-os em função do nível de ensino em que leccionavam, o que, em parte, consegui para os professores eleitos em 1982, 1985 e 1989¹²⁰.

Os trabalhos publicados pelo STAPE apontam para uma clara preponderância das *profissões científicas, técnicas, artísticas e similares* na titularidade dos executivos municipais (quadros 25 e 26)¹²¹. Se em 1982, entre os *outros eleitos*, ou sejam os vereadores, este vasto grupo de profissões não atingia a metade dos eleitos (41,4% no Continente, 34,9% nos Açores e 28,3% na Madeira), já em 1989 ultrapassava essa metade, com 52,5% no total do país. Ao mesmo tempo, ao nível das presidências de Câmara, consolidava-se a posição do referido grupo de profissão, atingindo em 1989 os 56,3% do total.

Quadro 25 - Estrutura profissional dos eleitos para as Câmaras Municipais. 1982

	Continente				R.A. Açores				R.A. Madeira			
	Presidente		Outros eleitos		Presidente		Outros eleitos		Presidente		Outros eleitos	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares	130	51.3	563	41.4	8	42.1	30	34.9	5	55.6	13	28.3
2. Directores e quadros superiores administrativos	1	0.4	17	1.3	-	-	1	1.2	-	-	1	2.2
3. Pessoal administrativo	63	24.9	319	23.5	8	42.1	31	35.9	3	33.6	14	30.4
4. Comércio-patrões e pessoal dirigente	18	7.1	126	9.3	-	-	7	8.1	-	-	6	13.0
5. Comércio-empregados	1	0.4	14	1.0	1	5.3	2	2.3	-	-	2	4.3
6. Serviços-patrões e pessoal dirigente	-	-	4	0.3	-	-	1	1.2	-	-	1	2.2
7. Serviços-empregados	-	-	4	0.3	-	-	1	1.2	-	-	1	2.2
8. Agricultura, pescas e serviços florestais-patrões e pes. dirig.	4	1.6	40	2.9	-	-	5	5.8	-	-	-	-
9. Agricultura, pescas e serviços florestais-empregados	1	0.4	9	0.7	-	-	1	1.2	-	-	-	-
10. Indústria, transportes e minas patrões e pessoal dirigente	14	5.5	76	5.6	-	-	1	2.3	-	-	-	-
11. Indústria, transportes e minas-empregados	8	3.2	79	5.8	-	-	1	1.2	-	-	5	10.9
12. Forças Armadas	1	0.4	5	0.4	1	5.3	-	-	-	-	-	-
13. Domésticas	1	0.4	5	0.4	-	-	1	1.2	-	-	1	2.2
14. Estudantes	-	-	4	0.3	-	-	-	-	-	-	-	-
15. Reformados	5	2.0	48	3.5	1	5.3	1	5.3	-	-	-	-
16. Proprietários	6	2.4	36	2.6	-	-	2	2.3	1	11.1	2	4.3
17. Outros	-	-	10	0.7	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: A informação disponível respeita a 90.7% dos eleitos

Fonte: Caracterização dos Eleitos para as Autarquias Locais. 1982, STAPE/MAI.

Quadro 26 - Estrutura profissional dos eleitos para as Câmaras Municipais. 1989. Continente e Regiões Autónomas

	Presidente		Outros eleitos	
	Nº	%	Nº	%
1. Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares	169	56.3	862	52.5
2. Directores e quadros superiores administrativos	20	6.6	132	7.9
3. Pessoal administrativo	80	26.4	399	23.8
4. Pessoal comércio	13	4.3	109	6.5
5. Pessoal serviços	-	-	8	0.5
6. Agricultores	6	2.0	34	2.0
7. Trabalhadores indústria	8	2.6	81	4.9
8. Aposentados	7	2.3	40	2.4
9. Estudantes	-	-	7	0.4
10. Domésticas	-	-	2	0.1

Fonte: ROSÁRIO, E.A., ARCHER, G.M. e COSTA, S.C. (1991). "Imagem dos eleitos locais - Presidentes e Vereadores Municipais - 1989". *Eleições. Revista de Assuntos Eleitorais*, nº 1 (trabalhos preparatórios).

A preponderância das profissões técnicas, científicas e artísticas nos executivos municipais verifica-se em todas as principais forças políticas, sem excepção, tanto em 1982 como em 1989 (quadros 27 e 28). Particularmente significativo é o crescimento verificado entre os eleitos do PS, nos presidentes e nos vereadores, na CDU (ex - APU), apenas ao nível dos presidentes, bem como, em sentido inverso, a relativa perda de peso entre os presidentes do PSD.

Em 1982, 40 presidentes da Câmara e 165 vereadores indicavam como profissão *professor* (quadro 29), o que representava, entre os presidentes, 30% do grupo profissões técnicas, científicas e artísticas e 14,2% do total com informação¹²², e, entre os vereadores 27,2% relativamente às profissões técnicas e artísticas e 11,1% relativamente ao total¹²³.

Quadro 27 - Peso do grupo "Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares" nos eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos ou coligações. Continente. 1982

CDS		PSD		AD+UD		PS+PS/UEDS		APU	
Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos
Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %
17 68.0	61 43.9	33 60.0	95 39.6	22 48.9	101 39.0	35 46.1	212 45.3	23 45.1	91 37.1

Nota: A informação disponível respeita a cerca de 90% dos eleitos

Fonte: Caracterização dos Eleitos para as Autarquias Locais. 1982, STAPE/MAI

Quadro 28 - Peso do grupo "Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares" nos eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos e coligações com maior expressão eleitoral. Continente e Regiões Autónomas. 1989

CDS		PS		PSD		CDU	
Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos	Presid.	Outros eleitos
Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %	Nº %
11 55.0	85 53.1	69 60.0	328 54.0	59 52.2	344 52.4	28 56.0	76 37.6

Nota: Não foram considerados neste quadro os seguintes partidos ou coligações: MDP/CDE, PDC, PPM, MDP-CDE/PRD, PCP/PEV/PRD, PS/CDS, PS/PCP/MDP/PEV, PSD/CDS/PPM e PRD.

Fonte: ROSÁRIO, E.A., ARCHER, G.M. e COSTA, S.C. (1991). "Imagem dos eleitos locais - Presidentes e Vereadores Municipais - 1989". *Eleições. Revista de Assuntos Eleitorais*, nº 1 (trabalhos preparatórios).

Quadro 29 - Professores eleitos para as Câmaras Municipais, por nível de ensino. 1982 e 1985

	1982		1985	
	Presid.	Veread.	Presid.	Veread.
1. Total	40	165	50	217
2. E. Primário (1º ciclo EB)	7	45	14	52
3. Ensinos Preparatório e Secundário (2º e 3º Ciclo EB e E. Sec.)	17	55	23	90
4. Ensino Superior e Médio/Politécnico	1	3	2	5
5. Só indicam Professor + Outros	15	62	10	67

Fonte: STAPE/MAI.

Não existe qualquer estudo global sobre a estrutura profissional dos elementos para as Câmaras Municipais em 1985. Relativamente aos professores, determinou-se a existência de 50 presidentes de Câmara e 217 vereadores (quadro 29), o que corresponde a um considerável crescimento (25% nos presidentes e 31,5% nos vereadores).

Em relação a 1989, procedeu-se directamente ao tratamento das profissões de 292 presidentes de Câmara e de 1611 vereadores, o que nos permitiu *desagregar*, para esse ano, as "profissões científicas, técnicas, artísticas e similares". O quadro 31 é inequívoco: *os professores representam o maior grupo profissional entre os eleitos para as Câmaras Municipais*, deixando a larga distância o grupo dos engenheiros/engenheiros técnicos e o dos advogados e juristas. Em termos grosseiros, pode-se afirmar que 1 em cada 5 dos autarcas portugueses tem como profissão o ensino.

A participação política dos professores faz-se ao nível autárquico através de todos os partidos com expressão eleitoral (quadros 30 e 32), sendo mais numerosa nos dois partidos centrais, PS e PSD, embora na CDU (PCP/PEV), entre os presidentes de Câmara, a representação dos professores se situe na média nacional.

Quadro 30 - Professores eleitos para as Câmaras Municipais, por partido ou coligação. 1982 e 1985

	1982		1985	
	Presid.	Veread.	Presid.	Veread.
1. CDS	5	25	7	24
2. PSD	11	36	23	85
3. AD	5	12	-	-
4. PS	10	57	13	63
5. PCP	4	14	5	32
6. MDP	1	1	1	1
7. APU/CDU	2	11	-	-
8. PRD	-	-	1	8
9. PPM	-	1	-	1
10. Independentes	-	1	-	1
11. Não indicam	2	7	-	2
TOTAL	40	165	50	217

Fonte: STAPE/MAI.

Por níveis de ensino (quadro 29 e 33), verifica-se uma predominância de professores dos ensinos preparatório e secundário (actuais 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário), embora seja também significativa a presença de professores do 1º ciclo do ensino básico, antigo ensino primário, que praticamente deixarão de ter participação aos níveis parlamentar e governamental, como se verá adiante. A participação de docentes do ensino superior, universitário ou politécnico, é pouco significativa ao nível autárquico.

No quadro 34 procede-se a um *cruzamento* entre a origem partidária dos eleitos e o nível de ensino onde exerciam. Embora sujeito a distorções, devido ao elevado número de professores que não indicam o nível de ensino, os professores do 1º ciclo parecem ter uma representação partidária mais significativa no PSD.

Quadro 31 - Eleitos para as Câmaras Municipais. Grupo profissional de Quadros. Continente e Regiões Autónomas. 1989

	Presidente		Vereadores	
	Nº	% relat. ao total (292)	Nº	% relat. ao total (1611)
1. Professores	58	19.9	309	19.2
2. Técnicos de educação (inspectores, directores e delegados escolares, etc.)	4	1.4	12	0.7
<i>Total</i>	62	21.2	321	19.9
3. Engenheiros, Engenheiros Técnicos	31	10.6	202	12.5
4. Arquitectos	1	0.3	14	0.9
5. Economistas. Gestores	22	7.5	103	6.4
6. Contabilistas. Técnicos de contas	7	2.4	20	1.2
7. Médicos	12	4.1	74	4.6
8. Médicos Veterinários	1	0.3	6	0.4
9. Farmacêuticos	2	0.7	5	0.3
10. Enfermeiros. Técnicos de Saúde	3	1.0	10	0.6
11. Advogados. Juristas. Notários Conservadores	28	9.6	84	5.2
12. Militares	2	0.7	10	0.6
13. Psicólogos. Sociólogos	1	0.3	6	0.4
14. Outras profissões	11	3.8	43	2.7

Fonte: STAPE/MAI

Quadro 32 - Professores e técnicos de educação eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos ou coligações partidárias. Continente e Regiões Autónomas. 1989

	Presidente			Vereadores		
	Nº	(Total eleitos)	%	Nº	(Total eleitos)	%
1. PS	26	(112)	23.2	127	(581)	21.9
2. PSD	23	(102)	22.5	132	(610)	21.6
3. CDU(PCP/PEV)	10	(48)	20.8	33	(206)	16.0
4. CDS	2	(18)	11.1	26	(149)	17.4
5. MDP/PRD	-	-	-	3	(3)	100.0
6. PS/CDS	1	(2)	50.0	-	(4)	-
7. PRD	-	-	-	-	(5)	-
8. MDP	-	-	-	-	(1)	-
9. PDC	-	-	-	-	(1)	-
10. PPM	-	-	-	-	(1)	-

Fonte : STAPE/MAI.

Quadro 33 - Professores e técnicos de educação eleitos para as Câmaras Municipais, por nível de ensino. Continente e Regiões Autónomas. 1989

	Presidente		Vereadores	
	Nº	%	Nº	%
1. 1º Ciclo do E. Básico e Ed. Pré-Escolar	12	19.3	78	24.3
2. 2º e 3º Ciclos do E. Básico e E. Secundário	30	48.4	138	43.0
3. Ensino Superior (Univ. e Politécnico)	2	3.2	15	4.7
4. Outros tipos de ensino. Técnicos educação	5	8.1	14	4.4
5. Não indicam	13	21.0	76	23.7

Fonte: STAPE/MAI

Quadro 34 - Professores e técnicos eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos ou coligações partidárias e por nível de ensino. Continente e Regiões Autónomas. 1989

	Presidente		Vereadores	
	Nº	%	Nº	%
1. Partido Socialista (PS)				
1.1. 1º Ciclo do E. Básico (E. Primário)	3	11.5	27	21.3
1.2. 2º Ciclo do E. Básico (E. Preparatório)	4	15.4	9	7.1
1.3. 3º Ciclo E. Básico, E. Secundário e Esc. C+S	10	38.5	42	33.1
1.4. E. Superior (Universitário e Politécnico)	1	3.8	8	6.3
1.5. Outros níveis educação. Técnicos	3	11.5	5	3.9
1.6. Não indicam	5	19.2	36	28.3
<i>Total</i>	26	100.0	127	100.0
2. Partido Social Democrata (PSD/PPD)				
2.1. 1º Ciclo do E. Básico (E. Primário)	7	30.4	38	28.8
2.2. 2º Ciclo do E. Básico (E. Preparatório)	3	13.0	12	9.1
2.3. 3º Ciclo E. Básico, E. Secundário e Esc. C+S	8	34.8	51	38.6
2.4. E. Superior (Universitário e Politécnico)	1	4.3	5	3.8
2.5. Outros níveis educação. Técnicos	1	4.3	5	3.8
2.6. Não indicam	3	13.0	21	15.9
<i>Total</i>	23	100.0	132	100.0
3. Coligação Democrática Unitária (PCP-PEV)				
3.1. 1º Ciclo E. Básico (E. Primário)	2	20.0	4	12.1
3.2. 2º Ciclo E. Básico (E. Preparatório)	1	10.0	2	6.1
3.3. 3º Ciclo E. Básico, E. Secundário e Esc. C+S	3	30.0	9	27.3
3.4. E. Superior (Universitário e Politécnico)	-	-	1	3.0
3.5. Outros níveis educação. Técnicos	1	10.0	3	9.1
3.6. Não indicam	3	30.0	14	42.4
<i>Total</i>	10	100.0	33	100.0
4. Centro Democrático Social (CDS)				
4.1. 1º Ciclo E. Básico (E. Primário)	-	-	8	30.8
4.2. 2º Ciclo E. Básico (E. Preparatório)	-	-	3	11.5
4.3. 3º Ciclo E. Básico, E. Secundário e Esc. C+S	1	50.0	8	30.8
4.4. E. Superior (Universitário e Politécnico)	-	-	1	3.8
4.5. Outros níveis educação. Técnicos	-	-	2	7.7
4.6. Não indicam	1	50.0	4	15.4
<i>Total</i>	2	100.0	26	100.0
5. Coligação MDP/PRD				
5.1. 1º Ciclo E. Básico (E. Primário)	-	-	-	-
5.2. 2º Ciclo E. Básico (E. Preparatório)	-	-	1	33.3
5.3. 3º Ciclo E. Básico, E. Secundário e Esc. C+S	-	-	1	33.3
5.4. E. Superior (Universitário e Politécnico)	-	-	-	-
5.5. Outros níveis educação. Técnicos	-	-	-	-
5.6. Não indicam	-	-	1	33.3
<i>Total</i>	-	-	3	100.0
6. Coligação PS/CDS				
6.6. Não indicam	1	-	-	-
<i>Total</i>	1	-	-	-

Fonte: STAPE/MAI

b. Assembleia da República: os professores constituem o segundo grupo profissional, logo a seguir ao dos advogados e juristas

A Assembleia da República é, nos termos constitucionais, *a assembleia representativa de todos os cidadãos portugueses*. Integram-na deputados eleitos por círculo eleitorais, correspondentes geograficamente aos distritos do Continente, às Regiões Autónomas e à emigração no estrangeiro, apresentados por partidos políticos, isoladamente ou em coligação, segundo o sistema de representação proporcional¹²⁴.

O sistema político português estruturado em 1976, e não modificado em nenhuma revisão constitucional, é um sistema misto parlamentar-presidencial¹²⁵, normalmente apresentado, seguindo uma classificação de Duverger¹²⁶, como *semipresidencialista*, embora alguns constitucionalistas prefiram considerá-lo como *semiparlamentarista* ou mesmo *parlamentarista racionalizado*¹²⁷. A Constituição consagra uma repartição da responsabilidade política do Governo perante a Assembleia e perante o Presidente da República, ambos eleitos por sufrágio directo e universal. À Assembleia da República é atribuído um vasto leque de competências específicas, no plano legislativo e político, tanto de fiscalização da actividade governamental como de produção legislativa, havendo matérias de *reserva absoluta*, onde, no campo da educação, figuram as *bases do sistema de ensino*¹²⁸.

A Assembleia da República, como os modernos parlamentos europeus, não é um conjunto inorgânico de deputados, mas conjuntos estruturados de grupos parlamentares, representando partidos políticos. Na expressão de Braga da Cruz, o sistema pode-se caracterizar como uma *partidocracia parlamentar*, onde a unidade básica não é o deputado, mas o partido: "a relação eleitoral real não é entre eleitores e deputados, mas entre eleitores e partidos"¹²⁹. No plano jurídico, esta tendência é reforçada pela atribuição aos partidos, ou coligações partidárias, do direito exclusivo de apresentarem candidaturas à Assembleia da República¹³⁰.

Simetricamente, assinala Braga da Cruz, essa *inegável supremacia dos partidos na formação eleitoral e parlamentar* tem conduzido, embora num processo irregular e lento, à *parlamentarização dos partidos*¹³¹ e mesmo à *parlamentarização do sistema*.

"traduzida pela crescente importância do Parlamento na vida política e comprovada pelo crescente interesse pelo Parlamento por parte das organizações de interesses sociais"¹³².

Utilizando uma distinção de Polsby¹³³, Braga da Cruz defende que a Assembleia da República é muito mais um *parlamento-arena* do que um *parlamento-transformador*.

"o primeiro tende a privilegiar o estilo oral, e por conseguinte a actuação em plenário; o segundo tende a privilegiar o trabalho nas comissões, a fortalecer a sua estrutura interna"¹³⁴.

Apesar do reforço do trabalho parlamentar em comissões e de assinalável produção legislativa, a Assembleia da República encontra-se mais próximo, utilizando a distinção de Polsby, de um *parlamento-arena*, onde se privilegia o debate político inter-partidário e permite aos partidos encontrar um espaço de *ressonância* e de intervenção institucional, "em que o deputado funciona como uma espécie de título em carteira do partido político". Esta é uma tendência comum ao conjunto dos parlamentos europeus e, em geral, aos países que assentam a sua vida política em partidos fortes, considerando Braga da Cruz, *não só errado, como inadmissível*, um mesmo tipo de apreciação para um e outro tipo de parlamento¹³⁵.

O propósito deste trabalho não é, manifestamente, o de proceder a uma caracterização da Assembleia da República e da actividade parlamentar, nem mesmo a de estudar a *base social dos legisladores*, embora, obviamente, os elementos coligidos possam ajudar outras pesquisas nesse domínio específico. As considerações anteriores têm o propósito único de esboçar um quadro sobre o órgão de soberania Assembleia da República, que permita compreender o eventual significado da composição profissional dos parlamentares portugueses e, em particular, da presença de professores.

Quadro 35 - Profissões dos deputados, por legislaturas. 1976-1984

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura (1980-1983)		3ª legislatura (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	68 ^(a)	23.9	78 ^(c)	31.0	83 ^(g)	31.6	57 ^(l)	22.3
Professores Total	40	14.1	37	14.7	46	17.5	46	18.0
Sem docentes Universitários com outra profissão	28	9.9	28	10.0	30	11.4	38	14.8
Empregados	36	12.6	24	9.5	26	9.9	38	14.8
Engenheiros/Arquitectos	39	13.7	34 ^(d)	13.1	33 ^(h)	12.5	28	11.0
Operários/Pescadores	33	11.6	19	7.6	20	7.6	18	7.1
Médicos/Veterinários	12 ^(b)	4.3	17 ^(e)	6.8	11 ⁽ⁱ⁾	4.2	14 ^(m)	5.5
Economistas	10	3.5	11 ^(f)	4.3	16 ^(j)	6.0	13	5.1
Empresários/Gestores	10	3.5	11	4.3	10	3.8	13	5.1
Agricultores	4	1.4	4	1.6	3	1.1	-	-
Funcionários públicos	7	2.5	5	2.0	3	1.2	6	2.3
Jornalistas/Escritores	8	2.9	5	2.0	3	1.2	6	2.3
Estudantes	5	1.8	3	1.2	4	1.5	5	1.9
Oficiais FFAA	1	0.4	2	0.8	5	1.9	-	-
Total deputados	284	100.0	251	100.0	263	100.0	256	100.0

(a) 11 são também docentes universitários

(b) 1 também é docente universitário

(c) 5 são também docentes universitários

(d) 1 é também docente universitário

(e) 2 são também docentes universitários

(f) 1 é também docente universitário

(g) 10 são também docentes universitários

(h) 2 são também docentes universitários

(i) 2 são também docentes universitários

(j) 2 são também docentes universitários

(l) 5 são também docentes universitários

(m) 2 são também docentes universitários

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*, Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 36 - Deputados à Assembleia da República com a profissão de professor, por nível de ensino e legislatura. 1976-1984

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura (1980-1983)		3ª legislatura (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes do Ens.Superior								
Total	17	(42.5)	15	(40.5)	23	(50.0)	17	(37.0)
Sem outra profissão	5		6		7		9	
Professores do E. Secund. ^(a)	16	(40.0)	19	(51.3)	19	(41.3)	27	(58.7)
Professores do E. Primário	7	(17.5)	3	(8.1)	4	(8.7)	2	(4.3)
Totais ^(b)	40/28		37/28		46/30		46/38	
% relativamente ao total deputados	14.1/9.9		14.7/10.0		17.5/11.4		18.0/14.8	

(a) Penso que inclui também os professores do ensino preparatório, embora a fonte não o explicita.

(b) O primeiro número representa o total dos professores e o segundo apenas aqueles que indicam a profissão de professor.

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 37 - Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Social Democrata (PSD/PPD), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura (1980-1983)		3ª legislatura (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes do Ens.Superior								
Total	9	7.4	3	4.0	5	5.6	3	3.9
Sem outra profissão	2	1.6	2	2.7	1	1.1	2	2.6
Professores do E. Secundário ^(a)	2	1.6	4	5.3	7	7.9	10	13.2
Professores do E. Primário	3	2.4	1	1.3	2	2.2	1	1.3
Total deputados do Grupo Parlamentar	126	100.0	75	100.0	89	100.0	76	100.0
Total Professores ^(b)	14 (7)	11.1 (5.5)	8 (7)	10.7 (9.3)	14 (10)	15.7 (11.2)	14 (13)	18.4 (17.1)

(a) Penso que também inclui os professores do ensino preparatório, embora a fonte não o explicita.

(b) Os valores apresentados entre parênteses referem-se ao total de professores que não indicam outra profissão

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 38 - Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Socialista (PS), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura (1980-1983)		3ª legislatura (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes do Ens.Superior								
Total	3	2.4	4	5.4	9	12.2	6	5.8
Sem outra profissão	2	1.6	1	1.4	4	5.4	4	3.9
Professores do E. Secundário ^(a)	11	8.7	7	9.5	4	5.4	14	13.9
Professores do E. Primário	4	3.2	2	2.7	2	2.7	1	0.9
Total deputados do Grupo Parlamentar	126	100.0	74	100.0	74	100.0	103	100.0
Total Professores ^(b)	18 (17)	14.3 (13.5)	13 (10)	17.6 (13.5)	15 (10)	20.3 (13.5)	21 (19)	20.4 (18.4)

- (a) Penso que também inclui os professores do ensino preparatório, embora a fonte não o explicita.
- (b) Os valores apresentados entre parênteses referem-se ao total de professores que não indicam outra profissão
- Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 39 - Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Comunista Português (PCP), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura ^(c) (1980-1983)		3ª legislatura ^(c) (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes do Ens.Superior								
Total	2	4.8	2	4.5	3	7.3	2	4.3
Sem outra profissão	1	2.4	-	-	1	2.4	2	4.3
Professores do E. Secundário ^{a)}	2	4.8	3	6.8	4	9.8	4	8.7
Professores do E. Primário	-	-	-	-	-	-	-	-
Total deputados do Grupo Parlamentar	42	100.0	44	100.0	41	100.0	46	100.0
Total Professores ^(b)	4 (3)	9.5 (7.1)	5 (3)	11.4 (6.8)	7 (5)	(17.1) (12.2)	6 (6)	13.0 (13.0)

- (a) Penso que também inclui os professores do ensino preparatório, embora a fonte não o explicita.
- (b) Os valores apresentados entre parênteses referem-se ao total de professores que não indicam outra profissão
- (c) Inclui os aliados do PCP no seio da coligação APU.

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 40 - Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Centro Democrático Social (CDS), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984.

	1ª legislatura (1976-1979)		1ª legislatura 4ª Sessão (1979-1980)		2ª legislatura (1980-1983)		3ª legislatura (1983-1984)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Docentes do Ens.Superior Total	3	7.1	3	7.0	4	7.8	6	19.3
Sem outra profissão	-	-	1	2.3	-	-	1	3.2
Professores do E. Secund. ^(a)	1	2.4	3	7.0	4	7.8	-	-
Professores do E. Primário	-	-	-	-	-	-	-	-
Total deputados do Grupo Parlamentar	42	100.0	43	100.0	51	100.0	31	100.0
Total Professores ^(b)	4 (1)	9.5 (2.4)	6 (4)	13.9 (9.3)	8 (4)	15.7 (7.8)	6 (1)	19.3 (3.2)

(a) Penso que também inclui os professores do ensino preparatório, embora a fonte não o explicita.

(b) Os valores apresentados entre parênteses referem-se ao total de professores que não indicam outra profissão

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Existem poucos estudos sobre a origem profissional da *classe política*¹³⁶ portuguesa. Na pesquisa bibliográfica que fiz apenas encontrei um estudo, assente em pesquisa empírica, sobre os deputados eleitos para a Assembleia da República, bem como sobre os membros do Governo, que desempenharam funções após a promulgação da Constituição da República em 2 de Abril de 1976. O referido estudo, datado de 1984, foi realizado por Vinício A.C. de Sousa no âmbito do Instituto Damião de Góis¹³⁷ e analisa, entre outros aspectos, a composição profissional dos deputados eleitos até à 3ª legislatura¹³⁸.

Segundo o estudo de Vinício de Sousa, os professores representavam, até 1984, o segundo grupo profissional mais numeroso, logo a seguir ao grupo dos advogados e juristas, verificando-se um crescimento significativo na 2ª e 3ª legislaturas (quadro 35).

A discriminação dos professores por nível de ensino (quadro 36), mostra uma muito fraca presença do ensino primário, que se veio a restringir significativamente entre 1976 e 1984. Os docentes do ensino superior, particularmente os do ensino universitário, têm uma forte presença entre os deputados, embora o crescimento mais significativo se verifique entre os professores do ensino secundário (e preparatório), que, na 3ª legislatura, representavam mais de metade dos professores deputados.

A nível partidário, cingindo-nos às quatro maiores formações políticas (quadros 37, 38, 39 e 40), existe uma equilibrada representação dos professores, embora a presença mais significativa seja nos dois maiores partidos, situados no *centro* do espectro partidário (PS e PSD). A razoável presença de professores no CDS deve-se, quase exclusivamente, aos docentes do ensino superior.

Braga da Cruz interpreta este crescimento acentuado dos professores no Parlamento, associando-o a igual tendência entre outras profissões *dependentes* (empregados e funcionários públicos), como podendo significar condições de maior *exclusividade* de funções entre os deputados¹³⁹.

A pesquisa empírica de Vinício de Sousa sobre a composição profissional da Assembleia da República termina na 3ª legislatura (1983-1985), embora obviamente, em função da data de publicação do estudo (1984), os dados se reportem à sua 1ª sessão legislativa (1983-1984), não contendo, portanto, elementos sobre as substituições verificadas posteriormente, até à dissolução da Assembleia e convocação de eleições antecipadas em 1985.

A informação relativa à 4ª e 5ª legislaturas (1985-1986 e 1987-1991) foi recolhida, em bruto, na Assembleia da República¹⁴⁰. Não podendo reconstituir a metodologia de Vinício de Sousa¹⁴¹, procedi à classificação das profissões dos deputados eleitos para essas legislaturas¹⁴², tomando como base os dados fornecidos pela Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados. Assumindo um certo grau de aleatoriedade nos critérios adoptados na classificação e agregação das profissões, dificuldade com que também se debateu Vinício de Sousa, constatei que a informação recolhida é relevante, embora não permita uma comparação automática com a das legislaturas anteriores.

No cômputo global (quadro 41), os professores mantiveram-se como o segundo grupo profissional nas 4^a e 5^a legislaturas, aproximando-se rapidamente do grupo dos advogados/juristas, que continuam a ser o grupo mais numeroso, e afastando-se dos engenheiros/arquitectos, que contituem o terceiro grupo profissional. Por graus de ensino, o crescimento do número de professores deputados deve-se fundamentalmente ao ensino secundário (e preparatório), que na 5^a legislatura teve o dobro dos deputados provenientes do ensino superior. Os professores do ensino primário (1^o ciclo do ensino básico) tiveram igualmente alguma expressão na 5^a legislatura, invertendo a tendência para o seu quase desaparecimento da Assembleia da República.

O PS assume-se claramente como a força partidária que, em termos percentuais, possui uma maior presença de professores (quadro 43), embora, em valores absolutos, seja o PSD aquele que possui uma maior representação (quadro 42). Significativo é o facto dos professores representarem no PCP, na 5^a legislatura, o grupo profissional mais numeroso, deixando o grupo dos operários/pescadores e o dos funcionários políticos nas segundas e terceiras posições, respectivamente (quadro 44). No CDS, a presença dos professores deve--se sobretudo ao ensino superior (quadro 45). O PRD, que na 4^a legislatura possuía o terceiro maior grupo parlamentar, teve uma forte presença de professores na sua bancada (quadro 46).

Quadro 41 - Profissões dos deputados, por legislatura. 1985-1991

	4ª legislatura (1985-1986)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	79	19.1	85	21.8
Professores.				
Ensino Superior	33	8.0	18	4.6
Ensino Secundário/Preparatório	27	6.5	36	9.2
Ensino Primário (1º Ciclo E.B.)	4	1.0	11	2.8
Outros. Não especificam	6	1.4	10	2.6
Total	70	16.9	75	19.2
Empregados	32	7.7	38	9.7
Engenheiros/Arquitectos	56	13.6	41	10.5
Operários/Pescadores	19	4.6	11	2.8
Médicos/Veterinários	22	5.3	16	4.1
Economistas	25	6.0	24	6.1
Empresários/Gestores	25	6.0	19	4.9
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	33	8.0	27	6.9
Jornalistas/Escritores	9	2.2	9	2.3
Oficiais FFAA	2	0.5	2	0.5
Comerciantes	5	1.2	3	0.8
Estudantes	11	2.7	8	2.0
Outras profissões/Não indicam	25	6.0	32	8.2
TOTAL DEPUTADOS	413		390	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República

Quadro 42 - Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Social Democrata (PSD/PPD)

	4ª legislatura (1985-1987)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	32	20.5	54	24.9
Professores.				
Ensino Superior	9	5.8	7	3.2
Ensino Secundário/Preparatório	10	6.4	21	9.7
Ensino Preparatório (1º Ciclo E.B.)	2	1.3	5	2.3
Outros. Não especificam	1	0.6	4	1.8
Total	22	14.1	37	17.0
Empregados	16	10.3	21	9.7
Engenheiros/Arquitectos	22	14.1	25	11.5
Operários/Pescadores	-	-	2	0.9
Médicos/Veterinários	7	4.5	8	3.7
Economistas	8	5.1	10	4.6
Empresários/Gestores	11	7.0	13	6.0
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	19	12.2	18	8.3
Jornalistas/Escritores	1	0.6	3	1.4
Oficiais FFAA	-	-	-	-
Comerciantes	2	1.3	3	1.4
Estudantes	5	3.2	6	2.8
Outras profissões/Não indicam	11	7.0	17	7.8
TOTAL DEPUTADOS	156		217	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República.

Quadro 43 - Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Socialista (PS)

	4ª legislatura (1985-1987)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	22	24.2	18	18.9
Professores.				
Ensino Superior	7	7.7	6	6.3
Ensino Secundário/Preparatório	9	9.9	8	8.4
Ensino Preparatório (1º Ciclo E.B.)	1	1.1	3	3.2
Outros. Não especificam	3	3.3	4	4.2
Total	20	22.0	21	22.1
Empregados	10	11.0	14	14.7
Engenheiros/Arquitectos	14	15.4	12	12.9
Operários/Pescadores	3	3.3	1	1.0
Médicos/Veterinários	5	5.5	4	4.2
Economistas	3	3.3	8	8.4
Empresários/Gestores	3	3.3	4	4.2
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	4	4.4	5	5.3
Jornalistas/Escritores	1	1.1	2	2.1
Oficiais FFAA	-	-	-	-
Comerciantes	-	-	-	-
Estudantes	2	2.2	1	1.0
Outras profissões/Não indicam	4	4.4	5	5.3
TOTAL DEPUTADOS	91		95	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República.

Quadro 44 - Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Comunista Português (PCP)

	4ª legislatura (1985-1987)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	5	10.2	5	10.4
Professores.				
Ensino Superior	2	4.1	2	4.2
Ensino Secundário/Preparatório	3	6.1	5	10.4
Ensino Preparatório (1º Ciclo E.B.)	-	-	2	4.2
Outros. Não especificam	1	2.0	2	4.2
Total	6	12.2	11	22.9
Empregados	3	6.1	2	4.2
Engenheiros/Arquitectos	3	6.1	2	4.2
Operários/Pescadores	15	30.6	8	16.7
Médicos/Veterinários	1	2.0	3	6.2
Economistas	4	8.2	3	6.2
Empresários/Gestores	2	4.1	1	2.1
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	1	2.0	2	4.2
Jornalistas/Escritores	1	2.0	1	2.1
Oficiais FFAA	-	-	-	-
Comerciantes	-	-	-	-
Estudantes	1	2.0	1	2.1
Funcionários políticos	6	12.2	7	14.6
Outras profissões/Não indicam	1	2.0	2	4.2
TOTAL DEPUTADOS	49		48	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República.

Quadro 45 - Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Centro Democrático Social (CDS).

	4ª legislatura (1985-1987)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	11	26.2	4	66.7
Professores.				
Ensino Superior	5	11.9	2	33.3
Ensino Secundário/Preparatório	1	2.4	-	-
Ensino Primário (1º Ciclo E.B.)	-	-	-	-
Outros. Não especificam	-	-	-	-
Total	6	14.3	2	33.3
Empregados	-	-	-	-
Engenheiros/Arquitectos	8	19.0	-	-
Operários/Pescadores	-	-	-	-
Médicos/Veterinários	4	9.5	-	-
Economistas	-	-	-	-
Empresários/Gestores	3	7.1	-	-
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	5	11.9	-	-
Jornalistas/Escritores	-	-	-	-
Oficiais FFAA	-	-	-	-
Comerciantes	3	7.1	-	-
Estudantes	1	2.4	-	-
Outras	1	2.4	-	-
TOTAL DEPUTADOS	42		6	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República.

Quadro - 46 **Profissões dos deputados, por legislatura. 1985-1991.**
Partido Renovador Democrático (PRD)

	4ª legislatura (1985-1987)		5ª legislatura (1987-1991)	
	Nº	%	Nº	%
Advogados/Juristas	5	7.5	2	11.8
Professores.				
Ensino Superior	8	11.9	-	-
Ensino Secundário/Preparatório	4	6.0	2	11.8
Ensino Primário (1º Ciclo E.B.)	1	1.5	-	-
Outros. Não especificam	1	1.5	-	-
Total	14	20.9	2	11.8
Empregados	3	4.5	1	5.9
Engenheiros/Arquitectos	9	13.4	2	11.8
Operários/Pescadores	1	1.5	-	-
Médicos/Veterinários	5	7.5	-	-
Economistas	10	14.9	3	17.6
Empresários/Gestores	5	7.5	1	5.9
Agricultores	-	-	-	-
Funcionários Públicos	4	6.0	2	11.8
Jornalistas/Escritores	5	7.5	2	11.8
Oficiais FFAA	2	3.0	2	11.8
Comerciantes	-	-	-	-
Estudantes	2	3.0	-	-
Outros	2	3.0	-	-
TOTAL DEPUTADOS	67		17	

Fonte: Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, Assembleia da República.

c. Governo: uma expressiva participação de docentes universitários

A Constituição da República define o Governo como o órgão de condução da política geral do país e o órgão superior da administração pública¹⁴³. Sendo o Primeiro Ministro nomeado pelo Presidente da República, ouvidos os partidos representados na Assembleia da República e tendo em conta os resultados eleitorais¹⁴⁴, a composição do Governo e as funções específicas de cada um dos seus membros constituem prerrogativas do Primeiro-Ministro nomeado, formalizadas nos diplomas de nomeação dos respectivos titulares¹⁴⁵.

Braga da Cruz assinala que, na classe política portuguesa, são muito mais frequentes itinerários iniciados nos partidos e no Governo e terminados no Parlamento que o inverso. O quadro 47 parece revelar a tendência para um crescimento progressivo do número de deputados com experiência governamental e administrativa anterior ou no momento da eleição, designadamente no PS (para os que já passaram pelo Governo) e no PSD (para os que já tiveram experiências na administração local). O inverso, conforme o quadro 48, é menos evidente, o que leva Braga da Cruz a concluir que são menos os casos em que o Parlamento é *trampolim para o Governo*, o que acontece "sobretudo com quadros partidários desprovidos de competências técnicas particularmente evidentes"¹⁴⁶.

Vinício de Sousa, na sua *Caracterização da Classe Política Portuguesa*, procede igualmente a um estudo sobre a origem profissional dos membros dos Governos constitucionais, abrangendo o período de 1976 a 1983. A síntese desse levantamento empírico encontra-se nos quadros 49 e 50. Procurámos completar essa informação para os X e XI Governos (1985-1991), recorrendo para tal aos *currícula* divulgados pela Direcção de Serviços de Informação, Documentação e Relações Públicas da Presidência do Conselho de Ministros.

Quadro 47 - Deputados que exerceram cargos anteriores, em percentagem.

	Legislaturas			
	I	II	III	IV
No Governo	7,6	12,8	10,2	14,8
Na Administração Central	2,3	3,6	1,5	1,8
No Governo e Administração Regional	1,1	2,8	2,7	2,7
Na Administração Local	7,4	13,6	19,2	20,7
Total:	18,3	32,8	33,6	40,0

Extraído de: CRUZ, M.B. (1988). "Sobre o Parlamento português: partidarização parlamentar e parlamentarização". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, p. 117.

Quadro 48 - Deputados que exercem cargos no momento da eleição, em percentagem.

	Legislaturas			
	I	II	III	IV
No Governo	-	-	9,75	0,3
Na Administração Central	1,3	0,5	0,75	0,6
No Governo e Administração Regional	0,2	0,3	0,2	-
Na Administração Local	8,5	25,3	23,2 ^(a)	21,8
Total:	10,0	26,1	33,7	22,8

(a) O quadro original, por lapso, indica 3,2, o que é manifestamente impossível.

Extraído de: CRUZ, M.B. (1988). "Sobre o Parlamento português: partidarização parlamentar e parlamentarização". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, p. 117.

Quadro 49 - Professores titulares de cargos governamentais, do I ao IX Governos Constitucionais. 1976-1983. Valores absolutos e percentagens relativamente ao total de cargos

Governo. Primeiro Ministro. Partidos de suporte. Anos	Docentes Universitários		Professores do Ensino Secundário (a)	Total		Profissão mais numerosa
	Total (1)	Só doc. (2)		(2)+(3)	(1)+(3)	
I Governo (1976-1978) Dr. Mário Soares (PS)	11 (15.7)	4 (5.7)	4 (5.7)	8 (11.4)	15 (21.4)	Economista 16 (22.9)
II Governo (1978) Dr. Mário Soares (PS e CDS)	6 (11.8)	2 (3.9)	6 (11.8)	8 (15.7)	12 (23.6)	Jurista 14 (27.5)
III Governo (1978) Eng ^o Nobre da Costa (Iniciativa PR)	9 (19.6)	1 (2.2)	1 (2.2)	2 (4.4)	10 (21.8)	Engenheiro 15 (32.6)
IV Governo (1978-1979) Prof. Mota Pinto (Iniciativa PR)	18 (36.0)	3 (6.0)	1 (2.0)	4 (8.0)	19 (38.0)	Professor ^(b) 19 (38.0)
V Governo (1979) Eng ^a Lurdes Pintasilgo (Iniciativa PR)	9 (18.0)	1 (2.0)	2 (4.0)	3 (6.0)	11 (22.0)	Prof/Jur/Eng 11 (22.0)
VI Governo (1980) Dr. Sá Carneiro (AD)	8 (14.8)	5 (9.3)	-	5 (9.3)	8 (14.8)	Jurista ^(c) 20 (37.0)
VII Governo (1981) Dr. Pinto Balsemão (AD)	7 (14.0) ^(e)	5 (10.0) ^(e)	-	5 (10.0) ^(e)	7 (14.0) ^(e)	Jurista 22 (44.0) ^(e)
VIII Governo (1981/1983) Dr. Pinto Balsemão (AD)	14 (21.5)	5 (7.7)	1 (1.5)	6 (9.2)	15 (23.1)	Jurista 25 (38.5)
IX Governo (1983) ^(e) Dr. Mário Soares (PS-PSD)	25 (41.0)	4 (6.6)	5 (8.2)	9 (14.8)	30 (49.2)	Professor ^(f) 30 (49.2)

- (a) Embora a fonte não o especifique, abrange igualmente os professores do ensino preparatório.
- (b) No estudo que serve de fonte ao quadro é indicada a profissão de economista como sendo a mais numerosa (14 membros, 28%), o que só seria verdadeiro se não fosse considerada a de professor.
- (c) No estudo que serve de fonte ao quadro são indicados outros valores percentuais, que resultam de um lapso de autor, que determinou a percentagem não relativamente ao total dos titulares (pessoas) mas ao total de cargos.
- (d) No estudo que serve de fonte ao quadro é referenciado 1 professor de Educação Física. Trata-se do Coronel Rodolfo Begonha, igualmente licenciado pelo ex-INEF. Por facilidade, foi integrado na coluna *Professores do Ensino Secundário*.
- (e) O estudo que serve de fonte foi terminado em Agosto de 1984, não abrangendo, portanto, os membros do Governo que tomaram posse após essa data, fruto de remodelações governamentais. Esteve nessa situação o Ministério da Educação, em resultado da demissão de José Augusto Seabra e a sua substituição por João de Deus Pinheiro.
- (f) No estudo que serve de fonte ao quadro é indicada a profissão de jurista como sendo a mais numerosa (20 membros, 32%), o que só seria verdadeiro se não fosse considerada a de professor.

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Quadro 50 - Profissões dos 322 titulares de cargos governamentais, do I ao IX Governos Constitucionais. 1976-1983^(a).

Profissões	Nº	%
Advogados/Juristas dos quais são são professores universitários	94 20	29.2 6.2
Professores		
Ensino Superior: Total	71	22.0
Só docente	18	5.6
Ensino Secundário	12	3.7
Educação Física	1	0.3
Total	84	26.1
Engenheiros	82	25.5
dos quais são professores universitários	12	3.7
Economistas	68	21.1
dos quais são professores universitários	17	5.3
Gestores de empresas (não licenciados)	3	0.9
Arquitectos	4	1.2
do qual é professor universitário	1	0.3
Médicos/Veterinários	8	2.5
dos quais são professores universitários	3	0.9
Jornalistas	3	0.9
Sociólogos	6	1.9
Cineasta	1	0.3
Oficiais Forças Armadas	14	4.3
Funcionários Públicos. Quadros Superiores	3	0.9
Diplomatas	1	0.3
Escritor	1	0.3
Empregado Bancário. Quadro Superior	1	0.3
Técnico de informática	1	0.3
Funcionário da RTP. Quadro Superior	1	0.3

(a) O estudo que serve de fonte foi terminado em Agosto de 1984, não abrangendo portanto, os membros do IX Governo que tomaram posse após essa data, fruto de remodelações no Governo.

Fonte: SOUSA, Vinício A.C. (1984), *Carcacterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).

Desconheço os critérios de agregação utilizados por Vinício de Sousa no seu estudo, pelo que os dados não são directamente comparáveis com os que recolhi. Contudo, tenho consciência que o que se conseguiu determinar foi, fundamentalmente, a formação académica dos membros do Governo, e não tanto a profissão. A primeira dificuldade prende-se com os diferentes critérios com que são apresentados os *curricula*, figurando lado a lado os que descem ao pormenor de especificar o domínio de línguas estrangeiras com outros que são simples recortes de jornais de muito poucas linhas. A segunda e principal dificuldade consiste na enorme interpenetração entre a actividade governativa e as actividades empresariais, públicas ou privadas, ou com a presença há largos anos na vida política, o que torna a maioria dos membros do Governo verdadeiros políticos ou gestores profissionais, consideravelmente afastados da sua profissão de origem. O estudo desta interpenetração constitui seguramente um interessante campo de análise para outros projectos de investigação.

Relativamente aos professores, a tarefa apresentou-se duplamente difícil, pois, além das dificuldades comuns a todos os sectores profissionais, anteriormente descritas, associou-se o facto de, com uma única excepção (nos X e XI Governos), serem originários do ensino superior, sendo impossível determinar, para a generalidade dos casos, se a actividade de docente se processava em regime de dedicação exclusiva ou actividade predominante, ou antes correspondia apenas a uma actividade subsidiária, realizada em regime de tempo parcial ou de docente convidado. Por esta última razão, não procedemos à distribuição que Vinício de Sousa faz entre docentes do ensino superior, com ou sem outra actividade profissional, registando todavia as principais áreas de onde são provenientes.

Segundo o levantamento feito por Vinício de Sousa, os advogados e juristas constituem claramente o grupo profissional mais representado (29.2%) no conjunto dos titulares de cargos nos I ao IX Governos constitucionais (quadro 50). Os professores constituem o segundo grupo profissional (26.2%), ligeiramente à frente dos engenheiros (25.5%) e claramente distanciados dos economistas (21.1%) que se situam em quarto lugar. Discriminando por Governos, os professores constituem o grupo profissional mais representado nos IV e IX Governos, bem como no V Governo, em conjunto com os juristas e engenheiros (quadro 49).

Como é possível verificar pelos quadros 49 e 50, uma maioria confortável dos professores são do ensino superior (87,6% no conjunto dos Governos), havendo ainda uma presença de professores do ensino secundário (12,4%) e a completa ausência dos do ensino primário. Realce-se, todavia, que a presença de professores do ensino secundário se verifica fundamentalmente nos I, II e IX Governos (quadro 49), ou seja, naqueles que tiveram como Primeiro Ministro Mário Soares e o apoio político do PS.

Nos X e XI Governos (quadro 51), os advogados e juristas perdem influência, sendo relegados para uma terceira posição (23,8%). Professores (30,3%) e engenheiros (29,4%) ocupam de modo destacado as duas primeiras posições, enquanto os economistas se continuam a posicionar na quarta posição (20,2%). Registe-se que a presença dos professores se deve, com uma única exceção no X Governo, ao ensino superior, o que confirma uma característica verificada em todos os Governos anteriores em que o Primeiro Ministro provém do PSD (VI, VII e VIII Governos, e mesmo o IV Governo, de iniciativa presidencial mas dirigido por Mota Pinto).

Quadro 51 - Profissões dos titulares de cargos governamentais, do X e XI Governos Constitucionais. 1985-1991. Valores absolutos e percentuais

	X Governo (1985-1987)		XI Governo (1987-1991)		Conjunto dos X e XI Governo	
Total de membros do Governo (Primeiro Ministro, Ministros, Secretários e Subsecretários de Estado)	52	100.0	95	100.0	109	100.0
Professores						
Ensino Superior. <i>Total</i>	16	30.8	28	29.5	32	29.4
dos quais são economistas	6	11.5	9	9.5	9	8.3
dos quais são advog./juristas	5	9.6	7	7.4	8	7.3
dos quais são engenheiros	4	7.7	6	6.3	7	6.4
Ensino Secundário	1	1.9	-	-	1	0.9
<i>Total</i>	17	32.7	28	29.5	33	30.3
Economistas ^(a)	15	28.8	22	23.2	22	20.2
dos quais são professores	6	11.5	7	7.4	11	10.1
Engenheiros	16	30.8	27	28.4	32	29.4
dos quais são professores	4	7.7	6	6.3	10	9.2
Advogados/Juristas	13	25.0	21	22.1	26	23.8
dos quais são professores	5	9.6	6	6.3	8	7.3
Quadros Superiores Ad. Pública	2	3.8	10	10.5	10	9.2
Médicos	-	-	1	1.0	1	0.9
Sociólogos	-	-	2	2.1	2	1.8
Oficiais das Forças Armadas (na reserva)	-	-	1	1.0	1	0.9
Ciências Sociais e Políticas	-	-	2	2.1	2	1.8
Sem elementos de caracteriza- ção profissional	5	9.6	15	15.8	16	14.7

(a) Inclui licenciados em Finanças e Organização e Gestão de Empresas

Fonte: Direcção de Serviços de Informação, Documentação e Relações Públicas da Presidência do Conselho de Ministros.

4. Professores: um protagonismo acrescido na vida política

A informação obtida permite mostrar uma larga intervenção de professores na vida política, sendo, em Portugal, um dos grupos profissionais mais representados na chamada *classe política*: o primeiro, nos executivos municipais; o segundo, depois dos advogados e juristas, na Assembleia da República; e, conjuntamente com os engenheiros, advogados e economistas, o de mais larga representação do Governo. A mesma informação permite ainda constatar, nos últimos anos, uma tendência de crescimento na participação de professores nos órgãos de poder político e administrativo.

Constatada esta informação, importa procurar apreender o significado desse incremento de participação, possivelmente como um aspecto importante de uma reflexão mais vasta sobre o *poder* dos professores nas sociedades modernas. Trata-se, no fundo, de saber *se a posse de um conhecimento científico e técnico pode conferir directamente poder político* a quem possui um tal conhecimento, como interroga Magali S. Larson¹⁴⁷.

Na democracia política, a única forma de poder que abordarei, a relação de representação desempenha um papel primordial. Como afirma Joaquim Aguiar, a lógica do *exercício do poder* baseia-se na *função de representação*, ou seja,

"o eleito está vinculado por um mandato dos seus eleitores, pressupondo-se que procurará satisfazer as suas expectativas ou as promessas que apresentou e que motivam os votos que recebe"¹⁴⁸.

O eleito torna-se, segundo Bourdieu, no "porta-voz dotado do pleno poder de falar e de agir em nome do grupo e, em primeiro lugar, sobre o grupo pela magia da palavra de ordem, é o substituto do grupo que somente por esta procuração existe; personificação de uma pessoa fictícia, de uma ficção social, ele faz sair do espaço de indivíduos separados os que ele pretende representar,

permitindo-lhes agir e falar, através dele, como um só homem"¹⁴⁹. Para Bourdieu, não existem grupos reais; o que existe, é um *espaço de relações*¹⁵⁰.

Os professores constituem, em Portugal como em outros países, pelo menos nos ensinos básico e secundário e na educação pré-escolar, um grupo profissional que se posiciona e se assume como pertencente às *classes médias*¹⁵¹, tomando como elementos de referência as condições de vida e a auto-atribuição de prestígio social. O acesso à profissão docente tem representado também, para a maioria dos seus membros, um importante factor de mobilidade social ascendente.

Constituindo então os professores um grupo profissional numeroso, pertencente às classes médias mas proveniente de estratos sociais mais baixos, e sendo a política uma actividade de representação de interesses sociais, económicos e culturais, a presença de um elevado número de professores entre os titulares de cargos políticos pode ser entendido, nomeadamente a nível autárquico e parlamentar, como a *representação* de camadas sociais e de interesses emergentes na sociedade portuguesa.

Complementar com este aspecto de representação, é admissível a hipótese, que todavia necessita de ser sujeita a verificação utilizando metodologias de análise apropriadas¹⁵², de que a actividade política representa a continuação do processo de mobilidade social ascendente, que a própria profissão docente já representa para a maioria dos seus membros, mas que se mostra insuficiente para as aspirações de alguns.

No único estudo conhecido sobre a participação eleitoral e partidária dos professores, assente num *inquérito* de opinião realizado em 1989¹⁵³, aponta-se para uma muito elevada participação eleitoral, uma marcada opção partidária e uma expressiva participação institucional.

Segundo o *inquérito* referido, 91,3% dos professores votaram nas eleições legislativas de 1987, o que significa um índice de abstenção de 8,7%, muito pequeno comparativamente com o índice global de abstenção, que foi de 27,4%. A distribuição da opção partidária dos professores contempla sobretudo os dois maiores partidos portugueses: 28,5% dizem-se próximos do PS, 28,1% do PSD, 5,9% do CDS e 3,9% do PCP. De registar que 28,7% dos inquiridos

não respondem, o que pode indiciar uma subrepresentação dos partidos dos *extremos* do leque partidário, em especial do PCP¹⁵⁴.

A representação partidária dos professores em 1987 afastou-se claramente da votação geral do país, onde o PSD obteve então uma esmagadora votação com 50,1%, quedando-se o PS com 22,3%, o PCP, no quadro da CDU, com 12,2%, o CDS com 4,3%, e o PRD com 4,9%¹⁵⁵.

Ainda segundo esse estudo de opinião, a opção partidária manifesta-se para uma grande maioria apenas em termos de simpatia (91,5%). Só 5,7% são militantes partidários e 1,9% têm responsabilidades de direcção (1,6% a nível local e 0,3% a nível nacional).

Apesar de assinalar um vínculo partidário fraco, o *inquérito* constata, corroborando os dados apresentados anteriormente, uma expressiva participação institucional dos professores, traduzida pelo desempenho de cargos políticos elegíveis: 7,1% já apresentou a sua candidatura, sendo naturalmente os cargos autárquicos os mais desempenhados (69,7%), mas onde também figuram os cargos parlamentares (6,6%) e mesmo governamentais (3,3%). De registar ainda que a participação partidária e institucional verifica-se sobretudo nos homens e que, na apresentação de candidaturas a cargos políticos elegíveis, sobretudo a nível autárquico, prevalecem os professores de direita e centro-direita¹⁵⁶.

Existem, todavia, outros grupos profissionais que, igualmente numerosos, não geram uma tão elevada *representação* na *classe política*, utilizando a consagrada expressão de Mosca. Essa situação de facto conduz à necessidade de uma reflexão tanto sobre a aquisição de *competência* para o exercício da actividade política como sobre as condições necessárias a uma participação activa na política.

A *competência técnica* depende fundamentalmente da *competência social* e do sentimento correlativo de ser estatutariamente fundado e chamado a exercer esta capacidade específica, logo a detê-la, como defende Bourdieu:

"A competência técnica está para a competência social o que a capacidade de falar está para o direito de palavra, por sua vez uma condição de exercício e um efeito"¹⁵⁷.

Pierre Bourdieu, na sua teoria do *campo político*, refere como condições sociais necessárias à participação activa na política a posse de *tempo livre* e de *capital*, atribuindo a este último conceito um significado amplo, não confundível com a simples posse de bens materiais:

"O capital - que pode existir no estado objectivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso de capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido - representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e de ganhos"¹⁵⁸.

O conhecimento e a informação, a cultura no seu sentido pleno, constituem formas de *capital cultural*, que dão aos que as possuem um capital (poder) *simbólico*, "geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc. que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital"¹⁵⁹.

Simplificando, pode-se afirmar que os professores possuem as duas condições colocadas por Bourdieu para uma participação activa na vida política. Possuem *tempo livre*, fruto de um horário de trabalho flexível; e, possuem o *capital cultural* que resulta de uma prolongada escolarização e de uma actividade intelectual continuada.

Max Weber lembrava já que o Estado moderno exigia uma boa utilização da palavra escrita e falada, pois a actividade política era, cada vez mais, uma actividade perante o público¹⁶⁰. Esta afirmação, que Weber utilizara para justificar a grande influência que os advogados têm na actividade política, é transferível, em certa medida, para os professores, também eles obrigados a dominarem a palavra como condição básica de transmissão de uma ideia ou de um conhecimento.

A participação de uma significativa fracção de professores, sobretudo de docentes universitários, nos diferentes governos constitucionais exige uma outra abordagem, complementar das teses de Bourdieu anteriormente expressas.

Num texto originalmente datado de 1963, Jürgen Habermas aborda o processo de *cientificação das políticas* e analisa o papel da opinião pública em função dessa tendência¹⁶¹. Para Habermas, não se trata de os cientistas terem *conquistado o poder no Estado*; trata-se antes que:

"o exercício da dominação no [seu] interior e a afirmação do poder perante os seus inimigos exteriores já não estão racionalizados só pela mediação de uma actividade administrativa organizada segundo o princípio da divisão do trabalho, regulada segundo as competências, ligadas a normas positivas, mas foram, pelo contrário, modificadas mais uma vez na sua estrutura pela legalidade efectiva das novas tecnologias e estratégias"¹⁶².

Habermas descreve três modelos da relação entre *saber especializado* e *decisão política*: o modelo *tecnocrático*, centrado na supremacia do perito, o modelo *decisionista*, que privilegia a decisão pura do agente político, e o modelo *pragmatista*, o único que tem em conta as *modernas democracias de massas* e aquele que estabelece uma *interrelação crítica* entre as funções do especialista e as do político, mediante a mediação da opinião pública¹⁶³.

Habermas, naturalmente, coloca a questão, não em termos de actores, mas de *comunicação*, entre "os mandatários com poder político e os cientistas competentes nas diversas disciplinas que pertencem aos grandes institutos de investigação"¹⁶⁴.

Em Portugal não existe a tradição (nem a dimensão) das *agências científicas* com o objectivo expresso de estabelecer uma comunicação permanente entre a ciência e a política, como nos EUA¹⁶⁵. Mas Portugal não foge à tendência universal de *cientificação da política*.

É admissível, então, considerar que a participação de um grande número de docentes universitários em responsabilidades governativas, tanto nos chamados ministérios técnicos como em funções políticas gerais, se pode inserir na tendência de um maior recurso a portadores de um saber especializado, em diferentes áreas do conhecimento, na administração das sociedades, respondendo até, desse modo, positivamente ao desejo e apelo de Galbraith para uma intervenção activa do que designa *classe dos educadores e cientistas* na vida política.

De acordo com Habermas, a elevada participação de professores em funções governativas é justificável, primeiramente, por uma tendência de cientificação das políticas, na continuação aliás do fenómeno sublinhado por Durkheim e, sobretudo por Max Weber, de dominação *racional - legal* do Estado, um fruto do processo de racionalização das sociedades ocidentais¹⁶⁶.

Lembrando que "a ciência se converteu na expressão suprema do racionalismo ocidental, quando outros sistemas de conhecimento ou de autoridade retrocederam ou desapareceram", Magali S. Larson defende que os cientistas e os técnicos têm um *papel fundamental* a desempenhar na recreação de uma ordem política, em resultado de uma *transferência de poder* do capital simbólico acumulado em campos científicos bem definidos para fora do seu campo original¹⁶⁷.

Magali Larson insere esta afirmação do poder dos peritos - e o professor é o *representante dos peritos*, acrescenta - no processo de despolitização da tomada de decisões, ou seja, da tendência para reduzir as decisões políticas a decisões técnicas, como aspecto da *crença ideológica* comum de que existem soluções tecnológicas para os problemas sociais profundos. Esta ideologia da função do perito, acrescenta Larson, é defendida implicitamente pelos *neoconservadores políticos*, que pretendem encobrir tanto a dimensão *política* da ciência e da prática científica, como as suas relações com um sistema de dominação. Nas sociedades que procuram alcançar uma *justiça distributiva* através de uma autêntica democracia, a política não pode ser a *coutada privada* dos peritos e profissionais, ou seja, são sociedades - que são obviamente *ideais*, ainda que *não utópicas*, lembra Larson, - que permitem uma *cidadania activa e segura* capaz de avaliar racionalmente os contributos dos peritos ao projecto comum e *lograr o progresso colectivo* por meio de esforços humanos, negociáveis e compreensíveis. Essas sociedades, termina Larson, *não têm razão nem necessidade de temer o conhecimento dos seus peritos*¹⁶⁸.

Aronowitz e Giroux, em ensaio conjunto, avançam igualmente uma tese que pode ajudar a compreender o incremento da participação dos professores na vida política, e que resumem do seguinte modo:

" [...] se as escolas são um espaço crucial para a produção do trabalho intelectual e para a aquisição do capital cultural, se os intelectuais são, potencialmente, os novos actores históricos, então o tratamento dos

professores como intelectuais está no centro da discussão dos novos movimentos sociais, dos novos *espaços* de contestação e das contradições do capital cultural"¹⁶⁹.

Definindo as escolas como *esferas públicas democráticas*, Giroux defende que estas devem ser encaradas como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a pessoa e a sociedade, retomando "a ideia de *democracia crítica*, entendida como um movimento social que impulsiona a liberdade individual e a justiça social"¹⁷⁰. Nesta perspectiva, as escolas devem ser entendidas como um espaço fundamental, onde se adquire capital cultural e se participa na produção do trabalho intelectual.

Aronowitz e Giroux recusam que os professores sejam considerados apenas como *peças do aparelho de dominação*; aqueles que o fazem, ignoram virtualmente a sua *proletarização* ao serem desapossados das decisões sobre questões curriculares e métodos pedagógicos, acrescentam¹⁷¹. Aronowitz e Giroux atribuem aos professores a categoria de *intelectuais*, criticando, de forma incisiva, as ideologias que legitimam a separação entre conceptualização e execução.

Na esteira de Gramsci¹⁷², Aronowitz e Giroux recusam contextualizar o papel que os intelectuais desempenham na educação e na sociedade, e refutam, ao mesmo tempo, a ideia de que a natureza do trabalho intelectual é determinada pela posição de classe; como afirmam, "não há correspondência directa entre a posição de classe e a consciência, mas existe uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e a relação particular que este tem para modificar, desafiar ou reproduzir a sociedade dominante". Os intelectuais *orgânicos*, conservadores ou radicais, segundo o conceito e a distinção de Gramsci, que Aronowitz e Giroux retomam, podem, pois, ser encontrados em *todos os estratos da sociedade*¹⁷³.

É com base nestes pressupostos teóricos, aqui sumariamente descritos, que Aronowitz e Giroux fundamentam a sua tese de que o tratamento dos professores enquanto intelectuais os coloca "no centro da discussão dos novos movimentos sociais, dos novos *espaços* de contestação e das contradições do capital cultural"¹⁷⁴. Logo, acrescento, em condições particularmente propícias a uma participação ampla no debate político.

Notas

1. GALBRAITH, John K. (1989). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações Europa: América, pp. 231-232. A 1ª edição americana é de 1967.
2. ARAÚJO, Helena Costa G. (1985). "Profissionalismo e Ensino". *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 3, p. 89.
3. Cit. por VILLAR ANGULO, Luis (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada, p. 208.
4. Este estudo é feito por NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. vol. I, Lisboa: INIC, pp. 23-56
5. GRESLE, François (1990). "Profissão". In *Dicionário de Sociologia*. [BOUDON, R. et al.]. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 197.
6. *Ibidem*, p. 197.
7. Cf. NÓVOA (1987), I, p. 38.
8. GOODLAD, S. [ed.] (1985). *Education for the Professions. Quis custodiet...?*, Guilford: SRHE & NFER-NELSON.
9. Cf. Max Weber. Sobre este assunto ver, nomeadamente, *A ética protestante e o espírito do capitalismo* [in CRUZ, Manuel Braga da, org. *Teorias Sociológicas, I vol. Os fundadores e os clássicos*. Antologia de textos. Lisboa: Fundação Gulbenkian, pp. 663-679.
10. Cf. NÓVOA (1987), I, pp. 36-37.
11. *Ibidem*, pp. 89-90.
12. *Ibidem*, pp. 52-53.
13. *Ibidem*, pp. 54-55.

14. STOER, Stephen R. (1986). *A Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento, pp. 19 e 251.
15. Ver, nomeadamente: NÓVOA (1987), I, p. 95 e ss.; e, CARVALHO, Rómulo de (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Gulbenkian, pp. 423-483.
16. NÓVOA, António (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*. Lisboa: ISEF/UTL, pp. 15-25.
17. Cf. NÓVOA (1987), I, p. 97.
18. *Ibidem*, pp. 156-157.
19. A afirmação é de NÓVOA (1991), p. 79, embora considere que deve ser entendida como fenómeno de *longa duração*. Como assinala em artigo publicado em 1973 ["O ensino no século XIX português", *Seara Nova*, nº 1560, reunido em *Perspectiva do ensino em Portugal*, Porto: o professor, 1976, pp. 11-18], a política educacional de oitocentos reflecte as contradições do processo de transição do Antigo Regime para o capitalismo liberal. "A vitória do liberalismo representou sobretudo o advento de nova gente às posições dominantes e um domínio social sob novas formas jurídicas mas mantendo muito da estrutura subjacente", lembra V. Magalhães Godinho [*A Estrutura na Antiga Sociedade Portuguesa*, Lisboa: Arcádia, 1971, p. 218]. Daí a *dança* das reformas e contra-reformas do ensino que marcou todo o século XIX.
20. Cf. NÓVOA (1989), p. 30.
21. Segundo a terminologia da época, a designação de *mestres* era utilizada para os que ensinavam a ler, escrever e contar e a de *professores* para os restantes docentes. [Cf. CARVALHO (1986), p. 455n.].
22. NÓVOA (1987), I, p. 424.
23. FERNANDES, Rogério (1989). *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, pp. 58-59.
24. Cf. NÓVOA (1987), I, p. 479.
25. Cf., nomeadamente: BENTO, Gomes, (1978). *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*, 2ª ed. refundida. Lisboa: Caminho; e, NÓVOA (1987), II, pp. 693-727.

26. NÓVOA (1987), II, p. 609.
27. Cf. NÓVOA (1989), p. 30.
28. ARAÚJO, Helena Costa (1991). *Revendo a história das professoras na viragem do século*. Comunicação ao Seminário A Identidade Profissional dos Professores, IIL/FENPROF, Porto, 27-29 Maio 1991 (mimeo, versão provisória).
29. ARAÚJO, Helena Costa (1990). "As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, p. 94.
30. ARAÚJO (1991).
31. *Ibidem*.
32. NÓVOA (1987), II, p. 767.
33. *Ibidem*, p. 768.
34. TEODORO, António (1973). *Professores: que vencimentos?*. Lisboa: Ed. Autor/o professor, p. 21.
35. GRÁCIO, Rui (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 47.
36. Ver, designadamente: GRÁCIO, Rui (1983). "O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo". *Análise Social*, vol. XIX, nºs 77-78-79; e, MONTEIRO, Agostinho dos Reis (1976). *Educação, Acto Político*, 2ª ed.. Lisboa: Livros Horizonte [1ª ed.: Porto: Edições o professor, 1975].
37. GRÁCIO (1983), p. 788.
38. No plano do associativismo docente, registem-se ainda iniciativas do então Sindicato Nacional dos Professores, abrangendo professores do ensino particular, de debate sobre temas educacionais e de formação pedagógica dos seus membros, bem como a actividade de movimentos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna, centrado na difusão da pedagogia Freinet. A tentativa, sem *consumação feliz*, de constituir a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 1971, insere-se igualmente na movimentação dos mais lúcidos sectores do professorado no sentido de dar corpo teórico e científico à actividade docente [ver GRÁCIO, Rui

- (1991). "Das Ciências da Educação em Portugal: um testemunho", in *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, p. 13).
39. António Sérgio, *O Ensino como Factor do Ressurgimento Nacional*, 1918. [Cit. por FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 137].
40. FERNANDES (1977), p. 136.
41. BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 299-300.
42. GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 106.
43. *Ibidem*, p. 108.
44. Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro, alterado pela Lei nº 19/80, de 16 de Julho.
45. Em especial a Lei nº 6/87, de 27 de Janeiro, regulamentada e alterada pelo Decreto-Lei nº 143/87, de 23 de Março.
46. A evolução dos doutoramentos entre 1971 e 1985 foi a seguinte:

	1971-1975	1975-1980	1981-1985
Nacionais	155	157	454
Equivalências	209	297	378
Totais	364	454	832

Fonte: ROMÃO DIAS, A. et al. (1986). "A Universidade dos Doutores? 1970-85: uma macroradiografia". *O Jornal da Educação*, Nov. 1986.

47. Em 1987, os docentes em dedicação exclusiva representavam 55,2% do total do pessoal docente do ensino universitário público, dos quais 79% eram de carreira [Cf. TEODORO, António (1990). *Os Professores Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora, p. 20.].
48. Decreto-Lei nº 185/81, de 1 de Julho.

49. No ano lectivo de 1990/91 ainda se encontravam em regime de instalação todas as instituições do ensino superior politécnico, com excepção dos Institutos Superiores de Engenharia e de Contabilidade.
50. Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, e Decreto-Lei nº 409/89, de 18 de Novembro.
51. Ver, resumidamente, TEODORO (1990), pp. 57-58.
52. "A maior federação sindical do país é, sem margem para dúvida, a FENPROF com 69% dos professores que se dizem sindicalizados, logo seguida pela FNSP/FNE com 17,8% e pelo SINDEP com 4,6% [CRUZ, Manuel Braga da (1990). *A Sindicalização dos Professores. Resultados de um inquérito*. Lisboa: Estudos e Documentos ICS nº 26, p. 15].
53. Cf. NÓVOA (1987), pp. 769-774.
54. Cf. *Jornal da FENPROF*, nº 82, Outubro 1991, pp. 16-17.
55. Em Portugal, sobretudo em 1987-1988, o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, escolheu a situação do professor e o seu papel como um dos temas dominantes das suas intervenções públicas.
56. LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, pp. 103-112.
57. OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris: OCDE, pp. 9-10.
58. LUNDGREEN, Ulf (1987). *New Challenges for Teachers and their Education*. Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação [cit. por OCDE (1990), p. 109].
59. A dimensão e características da amostra encontram-se descritas em CRUZ, Manuel Braga da *et al.* (1990). *A Situação do Professor em Portugal*, separata da *Análise Social* nº 103-104, p. 4.
60. CRUZ *et al.* (1989), p. 57.
61. *Ibidem*, pp. 40-42.
62. CASTRO, Linhares (1989). "Ser professor em Portugal hoje". *Cadernos de Economia*, Ano II, 6, p. 43.

63. Ver, sobre o início da profissão: CAVACO, Maria Helena (1990). "Retrato do Professor Enquanto Jovem". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 121-139.
64. Em 1986-87, 66,7% das escolas primárias tinham 1 ou 2 salas em funcionamento, havendo distritos como Bragança, Vila Real ou Guarda em que esses valores subiam para 91,9%, 87,8% e 84,9%, respectivamente [Cf. *Análise Conjuntural 87* (1989), Lisboa: GEP/ME].
65. CRUZ *et al.* (1989), pp. 35-36.
66. Ver, nomeadamente: CASTRO (1989), p. 45; CRUZ *et al.* (1989), pp. 99-109; e, PEREIRA, Pedro Telhado e SEABRA, Maria do Carmo (1989). *Remunerações dos Professores do Ensino Não Superior: situação em 1985 e 1988, Comparação com a Europa dos Dez, e evolução entre 1985 e 1988*. Lisboa: Estudos e Documentos ICS, nº 24.
67. O jornal *A Capital*, de 09.10.1990, dava relevo a uma notícia significativamente titulada: "Poucos querem ser professores do secundário - Cursos de ensino recebem piores alunos". Como se depreende do subtítulo, tratava-se de uma análise às notas de entrada para o ensino superior no ano lectivo de 1990-91. A notícia acrescentava: "os cursos destinados à formação de professores ou vocacionados para o ensino são, neste momento, os menos procurados pelos estudantes e aqueles onde os candidatos (...) necessitaram de menores notas para a eles poderem ter acesso", precisando que os cursos de ensino na área das Ciências Exactas (Electrónica, Matemática, Física, Química e Geologia) receberam mesmo alunos com médias negativas.
68. HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants*. Neuchatel e Paris: Delachau e Niestlé.
69. NÓVOA (1989), p. 10.
70. LÉON (1980), p. 238.
71. Cf. GERBOD, P. (1976). *Les enseignants et la politique*. Paris: PUF. [Cit. por LÉON (1980), p. 238].
72. NÓVOA (1989), p. 66.
73. TOURAINE, Alain (1989). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard, p. 165.

74. Cf. DEROUET Jean-Louis (1988). "La profession enseignante comme montage composite". *Éducation Permanente*, nº 96, pp. 61-71.
75. Cf. NÓVOA (1987), I, p. 89.
76. Na esteira de diversos autores, tenho utilizado genericamente a expressão *crise de identidade profissional*. DEROUET (1988), p. 61, designa por crise de identidade *socio-profissional*.
77. Cf. BERGER, Guy (1988). "Formation introuvable pour profession impossible". *Éducation Permanente*, nº 96. p. 74.
78. Cf. NÓVOA (1989), p. 10.
79. Cf. BERGER (1988), p. 74.
80. GIROUX, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC, p. 172.
81. CROZIER, Michel (1991). *État modeste, État moderne*, 2ª ed. Paris: Seuil/Point, p. 209.
82. OCDE (1990), p. 11.
83. Esta situação encontra-se descrita e justificada em: PEDROSO, Paulo (1990). *Crescimento e Estatização da Actividade Docente. A Evolução do Corpo Docente em Portugal (1964-1986)*. Lisboa: Estudos e Documentos ICS, nº 20.
84. Saliento, pelo seu interesse e maior actualidade, a publicação regular do volume *Análise Conjuntural* pelo Gabinete de Estudos e Planeamento.
85. CRUZ *et al.* (1989), p. 15.
86. Essa política encontra-se bem documentada em LOPES, Agostinho (1971). *A Política de Mão-de-Obra Barata do Ministério da Educação Nacional*. V.N. Famalicão: Ed. Autor/Grupo de Estudo do Pessoal Docente. O meu livro *Professores: que vencimentos?*, (1974), insere-se igualmente no esforço de denúncia dessa política de desvalorização da profissão docente.
87. Cf. TEODORO (1990), p. 16.

88. Em 1973-74, num total de 29.880 professores encontravam-se ainda em exercício 1972 regentes escolares (6,6% do total). [Cf. GRÁCIO, Rui (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*, 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte].
89. Simplificou-se o quadro de diversas anotações que se fazem na fonte citada. A ausência de dados para o ensino preparatório nos anos de 1940-41 e 1960-61 significa unicamente que a autonomização deste ciclo só se realizou em 1967-68, estando antes integrado nos ensinos liceal e técnico.
90. Fonte: INE, Estatísticas da Educação 1987.
91. Simplificou-se o quadro de diversas anotações, que figuram nas fontes citada.
92. Cf. CRUZ *et al.* (1989), pp. 12-14. Para uma informação sobre a situação e tendências no quadro dos países membros da OCDE, consultar *L'enseignant aujourd'hui*. Paris: OCDE, 1990, pp. 30-41.
93. Cf. CRUZ *et al.* (1989), pp. 21-22.
94. *Ibidem*, p. 19.
95. *Ibidem*, p. 19.
96. NÓVOA (1989), p. 39. Ver, Igualmente, NÓVOA (1987), vol. II, pp. 597-606.
97. Consultar, a este propósito: SAMPAIO, J. Salvado (1976). *O Ensino Primário. 1911-1969*, Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; e ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian.
98. MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, p. 189.
99. Artigo publicado em *O Jornal da Educação*, Lisboa, Novembro 1977. [Cit. em BENAVENTE Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 158].
100. BENAVENTE (1990), p. 159.
101. Cf. VILLAR ANGULO (1990), pp. 233-235.

102. CF. estimativa de J. Salvado Sampaio (1990), "Professores: quantos somos?", *Jornal da FENPROF*, nº 68, pp. 25-26, para os ensinos oficial e particular, da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, do ensino superior e de outras modalidades educativas.
103. O total da população empregada era, em 1986, de 4.063.000 (*fonte: EUROSTAT*).
104. Consultar, a este propósito, o interessante artigo: SOUTA, Luís e OLIVEIRA, Teresa (1991), "Mas afinal os professores são quadros?." *Noesis*, nº 19, Junho 1991, pp. 53-55.
105. Na *Classificação Nacional de Profissões*, ao "Pessoal docente e trabalhadores similares" é atribuído o subgrupo 1.3, incluído no grupo 0/1, "Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares", que conjuntamente com o grupo 2, "Directores e quadros superiores administrativos", constituem o que genericamente se designa por *quadros*.
106. *Fonte: INE, Recenseamento da População, 1981 [Cf. Anuário Estatístico Quadros (1991), Lisboa: Confederação Portuguesa de Quadros Técnicos e Científicos].*
107. *Fonte: INE, Inquérito ao Emprego [Extraído de SOUTA e OLIVEIRA (1991), p. 54].*
108. OCDE (1990), p. 9.
109. GALBRAITH (1989), p. 231.
110. *Ibidem*, p. 231.
111. *Ibidem*, pp. 231-232.
112. *Ibidem*, pp. 303-305.
113. Cf. FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*. Porto: Edições Afrontamento, p. 19.
114. Cf. ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry A. (1985). "Radical Education and transformative Intellectuals". *Canadian Journal of Political and Social Theory*, IX (3), pp. 48-63. [Trad. port.: "Educação radical e intelectuais transformadores". In *Sociologia na Escola* (ESTEVES, A.J. e STOER, S.R., orgs). Porto: Afrontamento, 1992, pp. 143-166].

115. *Constituição da República Portuguesa*, de 2 de Abril de 1976, alterada pelas Leis Constitucionais nº 1/82 e 1/89, artº 252º e artº 237º.
116. *Secretariado Técnico dos Assuntos para o Processo Eleitoral*, organismo regulado pelo Decreto-Lei nº 342/77, de 19 de Agosto, integrado na estrutura do Ministério da Administração Interna (MAI).
117. *Caracterização dos Eleitos para as Autarquias Locais*. 1992, Lisboa: STAPE/MAI (s/d).
118. ROSÁRIO, Eugénia A., ARCHER, Graça M. e COSTA, Susana C. (1991). "Imagem dos Eleitos Locais - Presidentes e Vereadores Municipais - 1989". *Eleições. Revista de Assuntos Eleitorais*, nº 1, pp. 7-20.
119. Na *Classificação Nacional de Profissões*, os professores são incluídos no grupo 0/1, "Pessoal de profissões científicas, técnicos, artísticos e similares", como se refere na nota 104. Deste conjunto fazem parte todas as profissões liberais, pessoal docente (de todos os ramos de ensino), ministros do culto e membros de ordens religiosas, juristas, autores e jornalistas, pilotos e oficiais da marinha e aviação e ainda todas as profissões ligadas ao ramo artístico e desportivo.
120. Os elementos de base para os anos de 1982 e 1985 foram amavelmente cedidos pelo Professor Manuel Braga da Cruz, do ICS e ISCTE. Esse material, recolhido por uma sua colaboradora, resultava de um tratamento de informação constante da ficha individual dos autarcas, a nível de município e freguesia, existente no STAPE. No respeitante a 1989, os elementos de base foram recolhidos directamente a partir de microfichas cedidas pelo Director-Geral do STAPE. Esclareça-se que, por imposição legal (artº 155º do Decreto-Lei nº 701/76, de 29 de Setembro), são enviados pelas Câmaras Municipais ao STAPE os nomes e demais elementos de identificação dos cidadãos eleitos e respectivos cargos ou lugares. Ultimamente, a título facultativo, tem sido solicitada outra informação relevante, como as habilitações literárias, a profissão ou a idade, para além do sexo e do partido ou força política a que pertence, discriminado por órgão autárquico [cf. ROSÁRIO *et al.* (1991), p. 7].
121. Os elementos de base que permitiram a elaboração dos quadros 2 e 4 foram-nos amavelmente cedidos pela Drª Graça Miragaia Archer, co-autora com Eugénia

Arrais do Rosário e Susana Cristovão Costa, do estudo referido sobre a *Imagem dos Eleitos Locais*, 1989 (ver nota 118).

122. Só se possuía informação relativamente a 281 presidentes de Câmara.
123. Possuía-se informação relativamente a 1491 vereadores.
124. Cf. artºs 150º, 152º, 154º e 155º da Constituição. O número de deputados foi até à 1ª Revisão Constitucional de 263, e de 250 até à 2ª Revisão. O número actual de deputados é de 230.
125. Cf. MAGALHÃES José (1989). *Dicionário da Revisão Constitucional*. Lisboa: Publicações Europa-América, p. 24.
126. DUVERGER, Maurice (1980). "A New Political System Model: Semi-Presidential Government". *European Journal of Political Research*, nº 8, pp. 165-187 [cit por OPELLO J., Walter C. (1988). "O Parlamento português: análise organizacional da actividade legislativa". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, p. 127].
127. Nomeadamente: CANOTILHO, Gomes e MOREIRA, Vital (1978). *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Coimbra: Coimbra Editora; e LOPES, Santana e BARROSO, Durão (s/d). *Sistema de Governo e Sistema Partidário*. Lisboa: Livraria Bertrand [cit. por CRUZ, Manuel Braga da (1988). "Sobre o Parlamento português: partidarização parlamentar e parlamentarização". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, p. 102 n].
128. Artº 167º da Constituição.
129. CRUZ (1988), pp. 106-107.
130. Artº 154º da Constituição.
131. CRUZ (1988), p. 105 e p. 116. Segundo Braga da Cruz, "um partido estará tanto mais parlamentarizado quanto mais, do ponto de vista ideológico, a democracia parlamentar representar um valor em si mesmo, e não um mero expediente instrumental; quanto mais tiver pautado a sua prática política pelos objectivos da acção parlamentar e quanto mais respeitar os trâmites políticos do processo parlamentar; e, por último, quanto mais a sua direcção tender a deslocar-se para o interior do Parlamento e quanto maior for a importância do partido no grupo parlamentar" [CRUZ (1988), p. 117].

132. A afirmação de Braga da Cruz sobre a "crescente importância do Parlamento na vida política" não reúne, decididamente, o consenso dos analistas políticos. Por exemplo, José Magalhães considera que há uma "involução da centralidade do Parlamento na vida política", fruto de uma "crescente concentração no Governo de decisões internas respeitantes a opções comunitárias de interesse geral ou de especial repercussão nacional", bem como da "asfixia dos poderes de fiscalização da Assembleia da República", processo que ocorre "num contexto de progressiva restrição da esfera de decisão soberana de Portugal (com o correspondente alargamento da margem de decisão comunitária e das obrigações institucionais de harmonização legislativa e política)" [MAGALHÃES (1989), pp. 24-25].
133. POLSBY, Nelson W. (1975). "Legislatures". In, *Handbook of Political Science*, [GREENSTEIN, F.I. e POLSBY N.W.] Reading-Mass: Addison-Welley, vol. V., pp. 257-319 [cit. por CRUZ (1988), p. 1048].
134. CRUZ (1988), p. 104.
135. *Ibidem*, pp. 104-106. A afirmação de Braga da Cruz insere-se na refutação indirecta da tese central defendida, no mesmo número 100 de *Análise Social*, por OPELLO (1988): "a Assembleia da República portuguesa não apresenta quaisquer indícios de se estar a institucionalizar e pouco contribui, se é que contribui, para o processo de formulação de políticas" (p. 147).
- Braga da Cruz citando Polsby: "Quem estuda parlamentos-arena estuda forçosamente a base social dos legisladores, do recrutamento legislativo, os grupos de pressão, os partidos políticos extra-parlamentares, a organização dos partidos parlamentares e o debate. Quem estuda as assembleias transformadoras deve considerar a estrutura das comissões, os processos de designação, os processos de socialização institucional, a percepção e regulação dos interesses pelos legisladores, as disposições de grupos legislativos informais, tais como delegações estaduais no caso do Congresso Americano, as operações de regimento internos e costumes como a senioridade". Ora, conclui Braga da Cruz, "a análise de uma arena não pode ser feita da mesma forma que a de um parlamento transformador" [CRUZ (1988), p. 104].
136. A expressão é de Caetano Mosca, que a utilizava enquanto sinónimo de classe dirigente: "em todas as sociedades, a começar por aquelas que estão menos desenvolvidas e que apenas chegaram aos primórdios da civilização, até às mais cultas e mais fortes, existem duas classes de pessoas: a dos governantes e dos

- governados" [in *Teorias Sociológicas, I vol.: Os Fundadores e os Clássicos*, Antologia de Textos. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1989, p. 405].
137. SOUSA, Vinício A.C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo). O Instituto Damião de Góis funcionou na dependência da Presidência da República, enquanto foi Presidente o Gen. Ramalho Eanes, tendo sido extinto após a eleição do Dr. Mário Soares. Cheguei até este documento, de diminuta difusão, através de uma indicação do Professor Manuel Braga da Cruz, e graças ao Dr. Vitor Ramalho, assessor do Presidente da República, Dr. Mário Soares, que me possibilitou uma fotocópia do exemplar existente no Centro de Documentação e Informação da Presidência da República.
138. Mais propriamente até à 1ª sessão legislativa da 3ª legislatura, pois o estudo de Vinício de Sousa foi terminado em Agosto de 1984, tendo a 3ª legislatura terminado em 1985. O autor utiliza uma cronologia por "Assembleias da República", diferente da que utilizo e que é mais rigorosa nos termos constitucionais.
139. CRUZ (1988), p. 123.
140. Uma tal recolha só foi possível devido a um despacho favorável do Presidente da Assembleia da República, Professor Vítor Crespo, e à colaboração do Sr. Fernando Rua, da Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados, que me facultou as listas de deputados, por círculos eleitorais, legislaturas e profissões.
141. Segundo Vinício de Sousa, "o método utilizado constitui[!] em pesquisar através da imprensa, quer em órgãos de comunicação social considerados como pertencentes à imprensa da informação, quer em órgãos oficiais dos partidos políticos que têm assento parlamentar, quer no Diário da República, quer no Diário das Sessões da A.R., todos os dados que pudessem caracterizar as pessoas em questão.
"Durante este grande espiolhamento que atingiu a ordem de grandeza de quase uma centena de milhares de folhas, elaborou-se uma ficha para cada pessoa e por cargo desempenhado" [SOUSA (1984)].
142. Referimo-me a todos os deputados eleitos mesmo que tenham pedido a suspensão de mandato devido ao exercício de outras funções (governamentais, p. ex.). Neste campo de análise, figuram igualmente aqueles que exerceram o mandato de deputado por um período muito limitado de tempo.
143. Cf. artº 185º da Constituição.

144. Cf. artº 190º da Constituição.
145. Cf. artº 186º da Constituição.
146. CRUZ (1988), p. 117.
147. LARSON, Magali S. (1988). "El poder de los expertos. Ciencia y educacion de masas como fundamentos de uma ideologia". *Revista de Educacion*, nº 285, p. 151.
148. AGUIAR, Joaquim (1988). "Democracia pluralista, partidos políticos e relação de representação". *Análise Social*, vol. XXIV, nº 100, p. 59.
149. BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, p. 158.
150. *Ibidem*, p. 137.
151. BOURDIEU (1989), rompendo "com a representação unidimensional e unilinear do mundo social que subentende a visão dualista segundo a qual o universo das oposições constitutivas da estrutura social se reduziria à oposição entre os proprietários dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho" (p. 152), define *classes* [sociais] como "conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes" (p. 136).
152. Nomeadamente analisando alguns percursos de vida de autarcas e deputados professores.
153. Refiro-me ao *inquérito* realizado no âmbito do Relatório *A Situação do Professor em Portugal*, produzido pela Comissão presidida pelo Prof. Manuel Braga da Cruz. Segundo os autores do Relatório, "a amostra dos professores, constituída por 1.500 indivíduos foi obtida por forma estratificada por regiões, por grau de ensino e situação activa, posteriormente reequilibrada em função do peso real no universo de cada estrato. Em cada região procedeu-se a uma selecção aleatória de escolas - com base nos ficheiros do Ministério da Educação - em quantidade suficiente para que não fossem, em caso algum, realizadas mais do que 10 entrevistas em cada escola. A aplicação do questionário, depois de sujeito a um pré-teste, foi realizada através de entrevistas pessoais, entre 17 de Março e 15 de Maio de 1989, por 106 entrevistadores, a cargo da Euroexpansão, SA". [CRUZ *et al.* (1989), p. 4].

As referências que a seguir se fazem sobre os resultados do *inquérito* figuram em CRUZ *et al.* (1989), pp. 94-97.

154. Os analistas de sondagens têm apontado uma maior relutância dos votantes do PCP em expressarem o seu sentido de voto em *inquéritos* deste tipo, em particular nos pequenos meios.
155. Cf. *Eleição da Assembleia da República. 1987*, Lisboa: MAI/STAPE.
156. As sondagens ou *inquéritos* por amostragem, "mais do que descrições exactas permitem aproximações à realidade social, sempre passíveis de inexactidão ou desvios, cujos riscos aumentam sempre que se particulariza a amostra", assinala o próprio autor do relatório [in *Relatório sobre "A Situação do Professor em Portugal". Resposta à Dr^a Manuela Teixeira e aos pareceres por eles pedidos*. Lisboa, 1990, (mimeo) ICS, p. 12].
157. BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Editions du Minuit, pp. 478-479.
158. BOURDIEU (1989), p. 134.
159. *Ibidem*, pp. 134-135.
160. Cf. CRUZ (1988), p. 123.
161. Ver, nomeadamente, HABERMAS, Jürgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70, pp. 107-128; e, HELD, David (1980). *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press, pp. 260-295.
162. HABERMAS (1987), p. 108.
163. *Ibidem*, pp. 107-116.
164. *Ibidem*, p. 117.
165. Referido por HABERMAS (1987), pp. 118-119.
166. Cf. MERRIEN, François-Xavier (1989). "La sociologie politique". In *Sociologie Contemporaine* [DURAND, J.-P. e WEIL, R.]. Paris: Editions Vigot, p. 430.
167. LARSON (1988), pp. 153-179.

168. *Ibidem*, pp. 171-184.
169. ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry (1992). "Educação radical e intelectuais transformadores". In *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [ESTEVES, A. J. e STOER, S. R, orgs]. Porto: Edições Afrontamento, p. 149.
170. GIROUX, Henry A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós e MEC, pp. 34-35.
171. ARONOWITZ e GIROUX (1992), p. 149.
172. Ver, em especial, *A formação dos intelectuais*.
173. ARONOWITZ e GIROUX (1992), p. 155.
174. *Ibidem*. p. 149.

***Conclusão ou a procura de
uma estratégia de mudança***

"A gestão do movimento, e logo da desordem, não se pode reduzir a uma acção defensiva, a uma operação de restauração, a um jogo de aparências que não importaria efeitos de ordem senão na superfície. Mais ainda que nos períodos tranquilos, é uma conquista, uma criação constante que valores jovens, uma ética nova e largamente partilhada, orientam. O que implica dar todas as oportunidades ao que é portador de vida, e não ao que resulta de um funcionamento mecânico, à sociedade civil e não os aparelhos. Retomo aqui uma conclusão já proposta recentemente: fazer participar de forma contínua o maior número de actores sociais nas definições - sempre a reassumir - da sociedade, reconhecer a necessidade da sua presença nos locais onde se formam as escolhas que a produzem e onde se engendram os elementos que lhe dão significado. Dito de outro modo, fazer o eleógio do movimento, dissipar os receios que inspira e, sobretudo, nunca consentir em explorar o medo confuso que alimenta".

- George Balandier. *Le désordre*, 1988¹

"Não há reforma do sistema educativo independentemente de um projecto de sociedade", lembrava Louis Legrand referindo-se ao que considerava ser a primeira condição do que designava de uma *reforma democrática*, acrescentando de uma forma (quase) definitiva: "querer modificar o sistema educativo sem querer, correlativamente, modificar o sistema social é, à partida, condenar-se ao fracasso"².

No plano político, os anos oitenta ficam assinalados, em termos globais, por uma clara vitória do pensamento liberal de menos Estado e mais mercado. A vitória das ideias liberais, defende Serge-Kristophe Kolm, resulta de uma reacção contra dois factos. Um, a crise económica mundial aberta em 1974 que põe fim a um período de expansão rápida e ao quase pleno emprego que durava há trinta anos na Europa e há dez nos EUA, originando uma explosão das despesas públicas de assistência, nomeadamente aos desempregados, logo ao crescimento dos impostos nos rendimentos globais. O Estado providência, construído progressivamente desde o princípio do século, vai-se tornando, com mais precisão, um Estado de assistência. O outro facto resulta da oposição de sempre do liberalismo aos princípios da economia planificada, que lhe trouxe óbvios e importantes dividendos num momento em que os chamados países socialistas entraram em sérias dificuldades, que conduziram mesmo, no final da década, a uma autêntica *implosão* do sistema que integravam. Historicamente, o liberalismo surge associado à industrialização, ao progresso material e técnico, ao crescimento a longo termo e, fora da economia, aos direitos do homem e à democracia.³

Num outro plano, os anos oitenta acentuaram a crise de valores que asseguraram, durante a primeira metade do século XX, a regulação social e a participação dos indivíduos na vida das sociedades, gerando uma angústia crescente face ao futuro. Como recorda Pierre Fougeyrollas, esses valores eram inseparáveis das instituições às quais os indivíduos estavam submetidos durante a sua existência: "a *família* que lhes dava uma educação primeira, a *escola* que abria essa formação para a vida social e horizontes mais vastos, a *profissão* que os integrava no corpo social sob uma base económica, enfim, a *nação* que conferia a cada um a sua pertença a uma cultura moderna determinada"⁴. Ensaando um significado para o presente, Fougeyrollas acrescenta:

"(...) O apagamento dos antigos valores e a sua não substituição por valores novos, a perda de credibilidade dos sistemas ideológicos que se afrontaram durante a primeira metade do século XX, enfim, a espectacularização do mundo pelos meios conduziram a maioria dos nossos contemporâneos a voltarem-se para a defesa dos seus interesses privados - individuais, familiares ou estreitamente comunitários. Mas, outros, na maior parte das vezes jovens, são conduzidos a atitudes mais radicais como o nihilismo existencial ou o integrismo religioso".⁵

Participando no que designa de *querela da pósmodernidade*, Pierre Fougeyrollas insiste no facto da modernidade resultar da convergência de quatro vectores fundamentais, que considera inseparáveis uns dos outros: o domínio da natureza, a valorização máxima do indivíduo, o ideal de governo da opinião pública e os progressos da razão. Renunciar a um destes vectores, como por exemplo à hipótese privilegiada de um progresso ilimitado da razão, seria, segundo Fougeyrollas, "correr os riscos de um regresso em força das crenças que justificam as desigualdades de nascimento e de estatuto social pelos destinos divinos, e seria desarmar os que trabalham para a melhoria da condição humana", pelo que os fenómenos de decomposição da modernidade podem não anunciar um futuro melhor, antes constituir "sintomas de regressão para formas de vida que se julgavam ultrapassadas"⁶.

Referindo-se ao Estado, mas generalizável ao conjunto da sociedade, Michel Crozier defende que são os nossos *conceitos ultrapassados* que nos impedem de ver uma realidade profundamente diferente⁷. Para a compreender, acrescenta, é necessário analisar as grandes tendências que dominam a evolução das nossas sociedades, distinguindo quatro:

(i) *a marcha para a complexidade*, ou seja, se os desenvolvimentos tecnológicos acarretados pelo desenvolvimento científico podem conduzir à racionalização e à simplificação de muitas operações, o seu impacto geral acarreta uma complexidade e uma interdependência cada vez maior das nossas actividades;

(ii) *a tendência irresistível para o crescimento da liberdade individual*, entendida não como mercê de um acidente político ou de uma mudança de moda ideológica, porque não é consequência de uma escolha política ou

ideológica, mas antes resultado da transformação das próprias condições do desenvolvimento económico e social;

(iii) *a mudança da lógica do desenvolvimento económico e social*, estando em curso a passagem de uma lógica de sociedade industrial centrada sobre o ciclo produção de massa/consumo de massa para uma lógica diferente centrada sobre a alta tecnologia e os serviços, o que significa que é a inovação tecnológica e a inovação nos serviços que se tornam o motor do desenvolvimento;

(iv) *a mediatização das relações humanas*, resultante da explosão das comunicações, e da instantaneidade das comunicações, o que acarreta, forçosamente, relações de poder novas entre os diferentes actores sociais⁸.

Não questionando o conceito de *autonomia relativa*⁹, o sistema educativo constitui uma arena privilegiada na concretização de uma *política pública*¹⁰ onde a complexidade da evolução social se encontra bem presente. Tomando como objecto de análise o sistema educativo francês na segunda metade da década de oitenta, Jacques Lesourne prenuncia a cristalização em torno do sistema educativo de graves problemas de sociedade, porque "a conjugação das dificuldades presentes e das pressões do futuro vai impor progressivamente transformações consideráveis, tanto na coerência interna deste sistema como nas suas relações com o resto da sociedade", o que, recomenda, exige uma única atitude metodológica conveniente em referências prospectivas, a *modéstia*¹¹.

Em Portugal, o início da década de noventa continua a ser pautado, na política educativa, pela *reforma educativa*, embora assumindo agora o objectivo de *em cada escola fazer a reforma*¹². Em publicação datada de Junho de 1992, o Ministério da Educação considerava que a reforma educativa, iniciada com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em Outubro de 1986, se processa segundo *três ciclos*: um *primeiro*, entre 1986 e 1988, "a Comissão da Reforma do Sistema Educativo realizou os estudos e debates necessários e fez a sua proposta de reforma ao Governo"; um *segundo*, entre 1988 e 1991, "preparou-se um enorme edifício legislativo e experimentaram-se os novos modelos a desenvolver"; e, um *terceiro*, apontado como sendo "tempo de fazer a reforma, em cada escola"¹³.

Em capítulo anterior abordei, numa perspectiva crítica, os pressupostos desta metodologia. Importa agora, num plano prospectivo, equacionar dois dos principais paradoxos deste *terceiro ciclo* da reforma educativa: um, extrínseco ao sistema educativo, refere-se ao lugar da educação enquanto política pública num Estado heterogéneo de forte orientação neoliberal; outro, intrínseco ao sistema, prende-se com a participação dos actores, em especial dos professores, num processo de mudança no campo escolar.

Boaventura Sousa Santos defende que em Portugal se verifica uma discrepância, ou dissociação, entre a produção capitalista e a reprodução social, ou entre a norma de produção e a norma de consumo, que se deve fundamentalmente ao papel contraditório desempenhado pela pequena agricultura. Essa dissociação, ou discrepância, origina a coexistência de diferentes modos de produção, que estão na base do Estado heterogéneo e que se reflecte também no plano social ao permitir a coexistência de um fraco Estado providência (*welfare state*) com uma forte sociedade providência (*welfare society*). Sousa Santos argumenta que, em Portugal, embora não se possa falar num sentido técnico do termo em Estado Providência, em alguns aspectos este se aproxima da sua forma política¹⁴.

O conceito de Estado Providência designa, como recorda Sousa Santos, "a forma política do Estado nos países capitalistas avançados num período em que o socialismo deixa de estar na agenda política de curto e médio prazo". E acrescenta:

"(...) O Estado Providência é o resultante de um compromisso, ou de um certo pacto teorizado no plano económico por Keynes, entre o Estado, o capital e o trabalho, nos termos do qual os capitalistas renunciavam a parte da sua autonomia e dos seus lucros (no curto prazo, não no médio prazo) e os trabalhadores a parte das suas reivindicações (as que respeitam à subversão da sociedade capitalista e à sua substituição pela sociedade socialista). Esta dupla renúncia é gerida pelo Estado. O Estado transforma o excedente libertado, ou seja os recursos financeiros que lhe advêm da tributação do capital e dos rendimentos salariais, em capital social"¹⁵.

Por outras palavras, o Estado Providência assenta, ainda segundo Boaventura Sousa Santos, "na ideia de compatibilidade (e até complementaridade) entre crescimento económico e políticas sociais, entre

acumulação e legitimação, ou mais amplamente, entre capitalismo e democracia"¹⁶.

Os anos oitenta ficaram marcados por uma crítica cerrada ao Estado Providência, espelhada na opinião de economistas como Von Hayek, para quem o intervencionismo estatal constitui *um caminho para a escravidão* e a democracia só é possível senão no seio de um sistema competitivo fundado na livre disposição da propriedade e no mercado, ou de Milton Friedman, que, embora acedendo a considerar que o mercado não é perfeito, insiste sempre que as políticas governamentais ainda são mais imperfeitas. Estas críticas estiveram na base das políticas económicas de Ronald Reagan (*reagonomics*), ou de Margaret Thatcher e diversos outros dirigentes europeus, que se pautaram por um pressuposto distinto ao que permitiu a construção do Estado Providência: a diminuição dos impostos, em particular sobre os altos rendimentos, conduz a um estimular dos investimentos que, por sua vez, gerarão empregos e providenciarão recursos suplementares¹⁷.

Acompanhando esta tendência, Portugal também regista uma crise do Estado Providência, com a particularidade de nunca ter existido propriamente um Estado Providência, como defende Sousa Santos¹⁸. A destruição do Serviço Nacional de Saúde, que este autor analisa com detalhe, mas também a política de educação, inserem-se neste processo de crítica e de mudança nas políticas sociais.

Sendo um fenómeno complexo e cheio de ambiguidades, a crise em Portugal do *quase* Estado Providência¹⁹ tem no discurso da contenção das despesas públicas um dos seus aspectos mais marcantes, e que está a originar uma progressiva reorientação na distribuição interna do capital social. Sabendo-se que o capital social assume duas formas, o investimento social e o consumo social²⁰, Boaventura Sousa Santos constata uma tendência para privilegiar o investimento social em detrimento do consumo social, pois, justifica:

"O desenvolvimento das altas tecnologias e a mundialização dos processos de produção tornam elevadíssimos os custos dos aumentos de produtividade. Ao aumentar as suas despesas em investimento social o Estado socializa parte destes custos e com isso cria condições para a rentabilização dos investimentos privados"²¹.

Depois de um período de optimismo quanto ao valor económico da educação e de um crescimento moderado das despesas públicas com a educação, o discurso político dominante centrou-se na contenção de despesas e no alijamento de responsabilidades por parte do Estado: primeiro, para as famílias através do aumento dos custos do ensino (propinas, aquisição material escolar); depois para as autarquias através da transferência de competências não acompanhadas da totalidade dos meios financeiros necessários. Antes, na segunda metade da década de oitenta, esse alijamento de responsabilidades verificara-se no ensino superior onde, perante uma *procura* (estudantes com o 12º ano) superior à *oferta* (vagas no ensino superior), o Estado optara por proceder a uma completa desregulamentação das condições necessárias à criação de instituições de ensino superior, permitindo dessa forma ao investimento privado responder ao desequilíbrio existente.

O Estado Providência assenta na *desmercadorização* de bens e serviços públicos²². A crítica ao Estado Providência e a reorientação das despesas públicas do consumo social para o investimento social conduz a uma *remercadorização* dos valores de uso das políticas sociais, procurando o Estado, simultaneamente, criar condições atractivas ao capital privado para o investimento em pelo menos algumas das suas áreas lucrativas e reservando para si os produtos e serviços não lucrativos. Boaventura Sousa Santos, baseando-se em O'Connor²³, designa esta progressiva rentabilização das políticas sociais para o capital de *complexo social-industrial*, considerando mesmo a sua criação uma *peça essencial na transformação do Estado Providência*²⁴.

Nesta lógica, a educação é tratada como uma enorme empresa prestadora de serviços com um valor de uso, onde o estudante assume a condição de *cliente* que, ao pagar os serviços que utiliza, tem direito a exigir uma qualidade correspondente ao seu valor. Esta lógica, podendo funcionar para o conjunto do sistema educativo é, sobretudo, utilizada nos sectores onde é possível a sua rentabilização, em particular no ensino superior e na formação profissional.

Desta lógica decorre o primeiro paradoxo deste *terceiro ciclo da reforma educativa*. Se a educação é um direito social e cultural²⁵, *fazer a reforma em cada escola* significa alargar e concretizar esse direito humano que, como tal, tem de ser considerado uma responsabilidade da comunidade organizada, ou

seja, nas sociedades modernas, do Estado. Contudo, a prevalência do discurso neoliberal de *menos Estado, mais mercado* aponta para a diminuição da intervenção do Estado e a contenção das despesas públicas, logo para uma menor acumulação de capital social, deixando ao mercado a resposta também para os problemas sociais e culturais. E aqui surge o primeiro equívoco das políticas neoliberais contemporâneas, como assinala Michel Crozier:

"(...) A revolução pós-industrial não acarreta, bem pelo contrário, o declínio das actividades públicas que são sempre mais numerosas e indispensáveis. Mas impõe a mudança radical da forma como são asseguradas e da sua lógica. A crescente complexidade das actividades humanas, a sua interdependência e a maior liberdade dos actores não conduzem ao desaparecimento do Estado em proveito de um grande mercado com regulações automáticas. A aceleração das mudanças acarreta, simultaneamente, uma extensão extraordinária das práticas de mercado e uma necessidade paralela de regulações e de serviços de toda a ordem que não podem ser assegurado senão por autoridades públicas"²⁶.

A *desestatização* do ensino²⁷ e a contenção das despesas públicas com a educação²⁸, em valores que se situam abaixo da média da Comunidade Europeia, conduzirão seguramente a retrocessos na democratização da escola pública, espaço de cidadania insubstituível no usufruto do direito à educação, logo do propósito de *fazer a reforma em cada escola*. Salvo se o propósito real não se situa nesse objectivo.

O segundo paradoxo, intrínseco ao sistema educativo, como afirmei antes, prende-se, com a participação dos actores, em especial dos professores, num processo de mudança no campo escolar, mudança que, segundo aponta o discurso político e técnico sobre a reforma, constitui um objectivo central neste *terceiro ciclo* da reforma educativa.

Estudos realizados em diversos países sobre as reformas educativas levadas a cabo sobretudo nos anos sessenta mostram que há uma distância considerável entre as ideias e os objectivos expressos e a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica dos professores. João Barroso assinala mesmo:

"Grande parte do insucesso (relativo ou absoluto) das grandes reformas [...] ficou a dever não ao seu conteúdo e à qualidade das suas propostas, mas sim ao processo deficiente que levou à sua elaboração, difusão e implantação. Subjacente a este processo estava uma concepção determinista da mudança que partia do pressuposto de que os sistemas sociais eram totalmente reguláveis, de que as reformas se deviam subordinar ao primado do *one best way* e de que elas podiam ser impostas hierarquicamente segundo modelos de inspiração burocrática"²⁹.

A reforma educativa, tal como foi delineada por Roberto Carneiro a partir de 1987, pretendeu estabelecer uma continuidade com a grande reforma do início da década de setenta, condensada por Veiga Simão na Lei 5/73. O *terceiro ciclo* da reforma educativa, agora estabelecido por Couto dos Santos e Joaquim Azevedo para decorrer entre 1992 e 1995, constitui o corolário lógico do percurso traçado por Roberto Carneiro. Nos documentos até agora divulgados insiste-se no conceito de mudanças instituídas, impostas pela administração à periferia, parecendo desconhecer-se que um tal conceito é incompatível com uma inovação real nas práticas educativas ou, como afirma Teresa Ambrósio, "a reforma não é uma decisão e intervenção política voluntarista deste ou daquele Governo, que se planeia para ser realizada em três, cinco ou mesmo dez anos"³⁰.

Rui Grácio, antes e depois do 25 de Abril de 1974, insistia sempre na seguinte tese sobre os *professores e a reforma do ensino*:

"(...) Para além do seu enquadramento político, a remodelação funda e global do sistema educativo depende maximamente da qualidade e comportamento do professorado; qualidade e comportamento que relevam do seu estatuto pedagógico, profissional e cívico, designadamente da possibilidade de livre associação. E que a valorização do estatuto do professor é condição, e efeito, da sua intervenção activa na definição da política educacional"³¹.

Não é esse, todavia, o caminho que a reforma educativa tem vindo a trilhar, correndo o risco deste seu *terceiro ciclo* acentuar ainda mais o carácter contraditório de vários dos seus elementos, como, lucidamente, alerta António Nóvoa:

"O apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão."³²

O discurso político anuncia "uma nova relação da administração educativa central e regional com as escolas", com o propósito "de inverter a tradição centralista e burocrática, de acreditar numa ordem educativa fundada nos valores da liberdade, da autonomia, da participação, da acção individual e colectiva dos actores, da criatividade"³³. Uma análise crítica da *praxis* da reforma, como a realizada em capítulo anterior, corrobora a afirmação de António Nóvoa de que "a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente".³⁴ Este é, de facto, o segundo paradoxo deste *terceiro ciclo* da reforma.

A situação portuguesa, neste domínio da reforma, não se afasta da dupla constatação de Jacques Lesourne feita relativamente ao sistema educativo francês da segunda metade da década de oitenta:

*"1) os professores no seu conjunto e as famílias na sua maioria experimentam uma espécie de náusea face a toda a reforma de grande envergadura imposta a partir da rua de Grenelle"*³⁵, porque as reformas do passado, por vezes mortas antes de serem transformadas em factos, foram muitas vezes elaboradas sem terem conta prazos de adaptação, antecedentes de formação e dificuldades no terreno; *2) o sistema educativo é um sistema hiper-estável* pois, como o mostrou o estudo dos fenómenos burocráticos, os inconvenientes são, num tal sistema, compensados pelos agentes do Estado pelas vantagens do anonimato, da independência e da protecção".³⁶

Face a essa crua realidade, Lesourne recomenda:

"Como nada se pode fazer sem a confiança dos professores - como indivíduos e como colectividade no seio de cada estabelecimento - o melhor seria procurar *criar as condições para que os professores, ou pelo menos uma larga fracção deles, retomem a mudança à sua conta e se tornem os seus*

motores. Duas políticas complementares poderiam ser desenvolvidas para esse efeito: uma política da condição docente e uma política de autonomia dos estabelecimentos"³⁷.

O discurso por si só, mesmo o discurso crítico, não provoca uma mudança social fundamental, lembram Giroux e McLaren, pelo que a reforma não pode existir fora da dinâmica vital dos movimentos sociais.³⁸ Não sendo esse o objecto da presente pesquisa, importa todavia, a finalizar este *contributo* para uma análise crítica das políticas educativas da última década, apontar algumas direcções de trabalho centrais que podem permitir ultrapassar essa incapacidade, que Giroux e McLaren atribuem aos *professores de esquerda(s)*, de oferecer perspectivas alternativas, adequando criticamente os avanços da teoria social a um discurso programático.³⁹

Recusando considerar as escolas como extensões do local de trabalho ou como instituições de vanguarda na batalha dos mercados internacionais e da competição externa, Henry A. Giroux define as escolas como *esferas públicas democráticas*,⁴⁰ que têm a oportunidade histórica de regenerar a linguagem da democracia substantiva, da cidadania crítica e da responsabilidade social⁴¹. Nesta perspectiva, a vida da escola não deve conceptualizar-se como um sistema único, monolítico e inquestionável de normas e relações, mas como um espaço cultural caracterizado pela contestação, a luta e a resistência⁴².

No sistema educativo manifesta-se a relação contraditória entre o Estado democrático liberal e o mercado de trabalho capitalista, pois, como afirmam Stoer e Araújo, "o primeiro baseia-se nos direitos humanos e numa responsabilização democrática, enquanto o último depende dos direitos de propriedade, do contrato e de um poder que não tem de prestar contas publicamente"⁴³. Dessa relação contraditória decorre o conceito de *autonomia relativa* do sistema educativo que, enquanto agrupamento heterogéneo de relações sociais, situado entre o capital e o trabalho e sem autonomia estrutural, beneficia do desenvolvimento contraditório dos espaços estruturais - espaço *doméstico*, espaço da *produção*, espaço da *cidadania* e espaço *mundial* -, o que lhe permite que o espaço da cidadania (espaço democrático baseado nos direitos humanos) não se subordine directa e claramente ao espaço de produção e ao espaço doméstico (o primeiro assentando na posse da propriedade e o segundo numa relação hierarquizada).⁴⁴

Uma perspectiva de mudança na escola implica a interiorização pelos actores educativos dos direitos sociais e humanos - direitos políticos e cívicos, direitos sociais e económicos, direitos culturais -. no quadro de uma progressiva democratização dos outros espaços. Por outras palavras, uma perspectiva de mudança passa pelo entendimento da cultura enquanto prática social e da escola enquanto espaço de confrontação de culturas e de produção de conhecimento.⁴⁵

A escola é uma instituição política, que deve ser entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, centrada no reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens.⁴⁶ A questão da estratégia de mudança situa-se na procura de vias para a transformação dessa autêntica *caixa negra*⁴⁷ que é o sistema escolar, marcado, no caso português devido à especificidade semiperiférica do país, por uma simultaneidade entre a *crise* e a *consolidação* da escola de massas.⁴⁸

Jacques Lesourne, como referi anteriormente, recomendava ao Ministro da Educação francês que lhe encomendou o relatório sobre os *desafios do ano 2000*⁴⁹, que nem se falasse em *reforma*, pois era uma expressão (e um propósito) que causava *náusea* aos professores e a parte das famílias. Em alternativa, apontava duas políticas a desenvolver, uma relativa à condição docente e outra à autonomia dos estabelecimentos de ensino.

Rui Canário, ao considerar que "a lógica da reforma (mudanças instituídas, impostas pela administração à periferia) cede, paulatinamente, o lugar a uma lógica da inovação (mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da acção e da interacção dos respectivos actores sociais)", defende que as palavras chave, ou os conceitos dominantes, do pensar e do agir na realidade escolar já não são *reforma* e *sistema educativo*, mas antes *inovação* e *estabelecimento de ensino*, justificando:

"Trata-se de algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspectiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um *sistema escolar*, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade".⁵⁰

Uma tal perspectiva de autonomia implica, como diz Canário, um *acréscimo de complexidade interna* do estabelecimento de ensino e uma *mudança de paradigma organizacional*, "em ruptura com a concepção taylorista, baseada na compartimentação e parcelarização das tarefas, na circulação vertical da informação, na divisão do trabalho, dicotómica, entre os que decidem e os que aplicam"⁵¹. O *projecto educativo* surge então como o instrumento de construção dessa autonomia, e a tensão gerada pela *descentralização* da afirmação dos diferentes projectos um dos motores da evolução futura da educação⁵².

Uma estratégia de mudança assente no *local* implica uma política da *condição docente*, na expressão de Lesourne, que conduza a uma *nova* autonomia dos professores, que tenha na escola a sua *territorialidade* dominante⁵³. Nessa perspectiva, recusa-se a imagem do professor como *tecnólogo, técnico* ou *profissional da ciência aplicada*, como caracteriza Giroux (e MacLaren)⁵⁴ que as reformas educativas actuais querem impor, e que não é mais do que uma forma de, sob a aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica⁵⁵, reforçar a *tutela estatal* sobre os professores, prolongada em geral através de uma tutela científico-curricular⁵⁶, onde a investigação funciona como um discurso de controlo⁵⁷.

Uma política da condição docente implica, em primeiro lugar, uma valorização significativa do estatuto material e profissional dos professores, que permita independência económica e dedicação exclusiva ao ensino, estabilidade profissional e elevação do seu *status* social. Mas implica, igualmente, romper com a imagem *funcionalizada* do professor e da relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e a prática docente⁵⁸, permitindo que o professor assuma a sua plena condição de *intelectual - intelectual transformador*, segundo Giroux (e Aronowitz)⁵⁹ -, ou de *profissional reflexivo*, como prefere Nóvoa⁶⁰.

Uma estratégia de mudança da escola tomando como eixos estratégicos as duas políticas apontadas por Lesourne apresenta inequívocas virtualidades, podendo mesmo contribuir - afirma-o Rui Canário - para superar o paradoxo com que é encarado o papel dos professores nos processos de mudança educacional: são, por um lado, reconhecidos como o factor decisivo para o êxito das mudanças e, ao mesmo tempo, como o seu principal obstáculo⁶¹. Neste fim

de século que se mostra *alérgico* às ideologias totalizantes, ou seja, aos sistemas de representações que pretendem tudo explicar, do marxismo à psicanálise⁶², este é, possivelmente, um caminho a seguir, tornando-se assim, como defende João Barroso, uma espécie de *micro-ideologias da acção quotidiana* capazes de criar "sistemas de crenças próprias para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos), em função de determinados princípios ou valores"⁶³.

Através da acção quotidiana procura-se um outro *modelo* de Estado, que não seja nem o Estado unitário, burocrático e hierarquizado que marca ainda os aparelhos educativos nem o Estado mínimo defendido pelos neoliberais. Sintetizando um colóquio que interrogou o futuro do Estado, Christian Saint-Étienne, na esteira de Crozier, aponta para um Estado *coordenador e incitador*, mas igualmente *ligeiro e eficaz*, capaz de "ajudar os actores da sociedade civil a se inserir vitoriosamente na concorrência mundial, o que supõe primeiro uma inserção conseguida na sociedade nacional"⁶⁴.

Na educação, como em outros subsistemas sociais, vivem-se tempos de incerteza e de *desordem*, de crise da escola. Mas, como afirma Morin no seu contributo para uma compreensão deste conceito, "a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo", pois "é na medida em que há incerteza que passa a haver possibilidade de acção, de decisão, de mudança, de transformação"⁶⁵. Um campo fecundo, seguramente, para futuras pesquisas sobre a realidade educacional portuguesa.

Notas

1. BALANDIER, Georges (1988). *Le désordre. Éloge du mouvement*. Paris: Fayard, pp. 248-249.
2. LEGRAND, Louis (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris: PUF, p. 248.
3. Cf. KOLM, Serge-Christophe (1989). "Liberalisme classique et renouvelé". In *Nouvelle histoire des idées politiques* [ORY, P.,] Paris: Hachette/Pluriel, pp. 735-736.
4. FOUGEYROLLAS, Pierre (1991). *L'attraction du futur. Essai sur la signification du présent*. Paris: Méridiens Klincksiesk, p. 10 [os sublinhados são meus].
5. *Ibidem*, p. 14.
6. *Ibidem*, p. 21. e p. 51.
7. CROZIER, Michel (1992). "Le jeu de l'État face aux autres acteurs". In *Où va l'État?* [LENOIR, R. e LESOURNE, J., dir.]. Paris: Le Monde Éditions, p. 44.
8. *Ibidem*, pp. 47-52.
9. Ver, sobre este conceito, a revisão de literatura feita por CORTESÃO, Luísa (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação. O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, pp. 81-87.
10. Cf. MENY, Ives e THOENIG, Jean-Claude (1992). *Las Políticas Públicas*. Barcelona: Editorial Ariel, p. 266.
11. LESOURNE, Jacques (1988). *Éducation et Société. Les défis de l'an 2000*. Paris: La Découverte/Le Monde, p. 9.

12. Consigna escolhida pelo Ministério Couto dos Santos (1992) para designar o *terceiro ciclo* da reforma educativa, como referencio adiante.
13. Ministério da Educação (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, p. 5.
14. SANTOS, Boaventura Sousa (1991). *Stage, wage relations and social welfare in the semiperiphery: the case of Portugal*. Coimbra: Oficina do CES, nº 3, p. 33.
15. SANTOS, Boaventura Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Afrontamento, p. 194.
16. *Ibidem*, p. 196.
17. Cf. MENY e THOENIG (1992), pp. 33-35.
18. Boaventura Sousa Santos justifica a inexistência em Portugal de um Estado Providência, *em sentido técnico*, através das seguintes premissas: "(1) não foi estabelecido até hoje um pacto político-social, envolvendo as principais forças sociais e tendo por objectivo último compatibilizar duradouramente o capitalismo e a democracia; (2) o Estado português não conseguiu até agora manter uma relação sustentada, ainda que tensa, entre as exigências da acumulação de capital e as medidas destinadas a legitimar o Estado junto das classes populares; (3) o nível de gastos públicos em políticas distributivas e sociais é relativamente baixo; (4) a administração pública nunca interiorizou a existência de direitos sociais" [SANTOS(1990), p. 253].
19. *Quasi ou lumpen-welfare state*, segundo SANTOS (1991), p. 33.
20. Embora chamando a atenção para o facto de muitas das despesas do Estado terem um carácter *híbrido*, Sousa Santos distingue-as do seguinte modo: "O investimento social é o conjunto das despesas em bens e serviços que aumentam a produtividade do trabalho e, portanto, a rentabilidade do capital investido e incluem despesas tão díspares como a despesa com parques industriais subsidiados pelo Estado, auto-estradas, portos e aeroportos, electricidade para a indústria, planos de rega, telecomunicações, formação profissional, investigação científica aplicada (I e D). O consumo social é o conjunto das despesas em bens e serviços, consumidos gratuitamente ou a preços subsidiados pelos trabalhadores, despesas que, por isso, fazem baixar o custo da reprodução da mão-de-obra, aliviando assim a pressão

sobre o capital para aumentos de salários directos; inclui também as despesas com grupos sociais não detentores de uma relação salarial e, portanto, fora da população activa efectiva, tais como crianças e jovens, domésticas, desempregados, velhos, reformados, produtores autónomos, etc. São as despesas com o que designaremos por políticas sociais: educação, habitação, saúde, transportes urbanos, instalações para tempos livres e transferências de pagamentos de vária ordem, como sejam bolsas de estudo, seguros, pensões de reforma, etc." [SANTOS (1990), pp. 194-195].

21. SANTOS (1990), p. 209.
22. Cf. SANTOS (1990), p. 206.
23. O'CONNOR, James (1973). *The Fiscal Crisis of the state*. Nova Iorque: St. Martin's Press.
24. SANTOS (1990), pp. 210-211.
25. Cf. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num País da (semi) periferia Europeia*. Lisboa: Escher, pp. 157-158.
26. CROZIER (1992), p. 57.
27. Propósito atribuído por Pedro Cunha, então Secretário de Estado, à reforma educativa [v. CUNHA, Pedro (1989). "A desestatização do ensino em Portugal". *Cadernos de Economia*, nº 6, pp. 15-20].
28. Tema dominante do discurso Ministro da Educação, Couto dos Santos (1992).
29. BARROSO, João (1988). "Estratégias de reforma". *Seara Nova*, nº 18 p. 8.
30. AMBRÓSIO, Teresa (1988 a). "A reforma educativa e o processo de modernização do País". *Seara Nova*, nº 18, p. 6.
31. GRÁCIO, Rui (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, p. 13.
32. NÓVOA, António (1992). "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores". In *Reformas Educativas e Formação de professores* [NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Th. S., orgs]. Lisboa: Educa, p. 63.
33. Ministério da Educação (1992), p. 13.

34. NÓVOA (1992), p. 57.
35. A Rua de Grennelle é o endereço do Ministério da Educação francês, em Paris. corresponde à nossa referência à Avenida 5 de Outubro, em Lisboa.
36. LESOURNE (1988), pp. 324-325.
37. *Ibidem*, p. 325.
38. GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter (1990). "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición". In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica* [POPKEWITZ, Th. S., ed]. Valência: Universtat de Valência, p. 256.
39. *Ibidem*, p. 244.
40. GIROUX, Henry A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, p. 34.
41. GIROUX, Henry A. (1992). "Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government". *Educational Researcher*, vol. 2, nº 4, p. 8.
42. GIROUX e MCLAREN (1990), p. 256.
43. STOER e ARAÚJO (1992), p. 155.
44. Cf. STOER e ARAÚJO (1992) p. 155 e segs, que se socorrem de trabalhos de: BOWLES, S. e GINTIS, H. (1986). *Democracy and Capitalism*. Nova Iorque: Basic Books; e, SANTOS, Boaventura S. (1985). "On Modes of Production of Law and Social Power". *International Journal of the Sociology of Law*, nº 13, pp. 299-336.
45. Cf. STOER e ARAÚJO (1992), pp. 159-160.
46. Cf. DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié, p. 289.
47. DEROUET (1992) utiliza o conceito *caixa negra* enquanto "um instrumento que se utiliza sem se interrogar sobre a sua constituição" (p. 30).
48. Cf. STOER e ARAÚJO (1992), pp. 146-147.

49. O relatório em questão [LESOURNE (1988)] foi solicitado pelo Ministro da Educação francês, Jean-Pierre Chevènement, em 1987.
50. CANÁRIO, Rui (1992). "Nota de Apresentação". In *Inovação e Projecto Educativo de Escola* [CANÁRIO, R., org.]. Lisboa: Educa, p. 9.
51. *Ibidem*, p. 12.
52. Sobre o conceito de descentralização, ver DEROUET (1992), p. 280.
53. Cf. NÓVOA, António (1991). "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* [Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org.]. Porto: SPCE, p. 527.
54. GIROUX e MACLAREN (1990), p. 248.
55. Cf. POPKEWITZ, Thomas S. (1990). "Ideología y formación social en la educación del profesorado". In *Formación de Profesorado. Tradición teoría y Práctica* [POPKEWITZ, Th. S., ed]. Valência: Universitat de València, p. 17.
56. Cf. NÓVOA (1991), p. 526.
57. Cf. POPKEWITZ, Thomas S. (1990 a). "Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político". *Revista de Educación. Extraordinário. Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, p. 295.
58. Cf. NÓVOA (1991), p. 527.
59. O conceito de *intelectual transformador* foi utilizado pela primeira vez por Henry A. Giroux e Stanley Aronowitz em *Educación Under Siege*, South Hadley (EUA): Bergin E Garvey, 1985. Ver Também: ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. (1992). "Educação radical e intelectuais transformadores". In *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [ESTEVES, A. J. e STOER, S. R., orgs]. Porto: Afrontamento, pp. 143-166.
60. NÓVOA (1991), p. 527.
61. Cf. CANÁRIO (1992), p. 15.
62. FOUGEYROLLAS (1991), p. 229.

63. BARROSO, João (1992). "Fazer da Escola um Projecto". In *Inovação e projecto de Escola* [CANÁRIO, R., org.]. Lisboa: Educa, p. 17.
64. SAINT- ÉTIENNE, Christian (1992). "De l'État Bureaucratique à l'État incitateur et coordinateur". In *Où va l'État? La souveraineté économique et politique en question* [LENOIR, René e LESOURNE, Jacques, dir.]. Paris: Le Monde Éditions, p. 24.
65. MORIN, Edgar (1984). *Sociologia*. Lisboa: Europa-América, p. 115.

Apêndices

1.

**Cronologia dos titulares dos cargos políticos no sector da Educação
(1974-1992)**

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
I Governo Provisório	Prof. Dr. Adelino Palma Carlos 15.05.74 a 17.07.74	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Prof. Dr. Eduardo Correia 15.05.74 a 17.07.74 Professor universitário. Jurista	Secretaria de Estado da Administração Escolar Engº Protes da Fonseca 15.05.74 a 17.07.74 Inspector-Geral do MEC. Ex-Director-Geral da Administração Escolar Secretaria de Estado dos Assuntos Culturais e da Investigação Científica Profª Drª Maria de Lurdes Belchior 15.05.74 a 17.07.74 Professora universitária. Faculdade de Letras de Lisboa Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar Dr. Avelãs Nunes 15.05.74 a 17.07.74 Assistente universitário. Faculdade Direito Coimbra Secretaria de Estado da Reforma Educativa Dr. Orlando de Carvalho 15.05.74 a 17.07.74 Assistente universitário. Faculdade Direito Coimbra

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
II Governo Provisório	Cor. Vasco Gonçalves 17.07.74 a 30.09.74	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Prof. Dr. Vitorino Magalhães Godinho 17.07.74 a 30.09.74 Professor universitário. Historiador	Secretaria de Estado da Administração Escolar Engº Protes da Fonseca 17.07.74 a 30.09.74 Inspector-Geral do MEC. Ex-Director-Geral da Administração Escolar Secretaria de Estado dos Assuntos Culturais e da Investigação Científica Profª Drª Maria de Lurdes Belchior 17.07.74 a 30.09.74 Professora universitária. Faculdade de Letras de Lisboa Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar Dr. Avelãs Nunes 17.07.74 a 30.09.74 Assistente universitário. Faculdade Direlto Coimbra Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Rui Grácio 17.07.74 a 30.09.74 Investigador do Centro de Investigação Pedagógica da F.C. Gulbenkian. Licenciado Filosofia, professor do ensino secundário

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
III Governo Provisório	Brig. Vasco Gonçalves 30.09.74 a 26.03.75	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Prof. Dr. Vitorino Magalhães Godinho 30.09.74 a 29.11.74 Professor universitário. Historiador Brig. Vasco Gonçalves (nomeação interina) 29.11.74 a 04.12.74 Oficial do Exército. Engenheiro Nota: Neste período, o Primeiro Ministro delegou os seus poderes de Ministro da Educação e Cultura no Dr. Rui Grácio, Secretário de Estado da Orientação Pedagógica Ten. Cor. Rodrigues de Carvalho 04.12.74 a 26.03.75 Oficial do Exército. Licenciado em Farmácia	Secretaria de Estado da Administração Escolar Engº Prostes da Fonseca 02.10.74 a 26.03.75 Inspector-Geral do MEC. Ex-Director-Geral da Administração Escolar Secretaria de Estado dos Assuntos Culturais e da Investigação Científica Profª Drª Maria de Lurdes Belchior 02.10.74 a 04.12.74 Professora universitária. Faculdade de Letras de Lisboa Dr. Avelãs Nunes 02.10.74 a 04.12.75 Assistente universitário. FaculdadeDireito Coimbra Engº Luís Casanovas 04.12.74 a 26.03.75 Engenheiro, exercendo na actividade privada Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Rui Grácio 02.10.74 a 26.03.75 Investigador do Centro de Investigação Pedagógica da F.C. Gulbenkian. Licenciado Filosofia, professor do ensino secundário Secretaria de Estado da Cultura e Educação Permanente Dr. João de Freitas Branco 04.12.74 a 26.03.75 Musicólogo

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
IV Governo Provisório	Brig. Vasco Gonçalves 26.03.75 a 08.08.75	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Major José Emílio da Silva 26.03.75 a 08.08.75 Oficial do Exército. Engenheiro	Secretaria de Estado da Administração Escolar Cap. Armando Fonseca de Almeida 04.04.75 a 08.08.75 Oficial do Exército Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Rui Grácio 04.04.74 a 08.08.75 Investigador do Centro de Investigação Pedagógica da F.C. GUIbenkian. Licenciado Filosofia, professor do ensino secundário Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica Dr. Avelãs Nunes 04.04.75 a 08.08.75 Assistente universitário. Faculdade Direito Coimbra Secretaria de Estado da Cultura e Educação Permanente Dr. João de Freitas Branco 04.04.75 a 08.08.75 Musicólogo Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar Engº Luís Casanovas 04.04.75 a 20.08.75 Engenheiro, exercendo na actividade privada.

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
V Governo Provisório	Gen. Vasco Gonçalves 08.08.75 a 12.09.75	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Major José Emílio da Silva 08.08.75 a 12.09.75 Oficial do Exército. Engenheiro	Secretaria de Estado da Administração Escolar Cap. Armando Fonseca de Almeida 08.08.75 a 12.09.75 Oficial do Exército Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Rui Grácio Nota: Apesar de, nos termos legais, não constar a sua exoneração do IV Governo Provisório, Rui Grácio não exerceu efectivamente funções no V Governo. Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica Dr. Avelãs Nunes 08.08.75 a 12.09.75 Assistente universitário. Faculdade Direito Coimbra Secretaria de Estado dos Desportos e Acção Social Escolar Dr. António Silva Graça 20.08.75 a 12.09.75 Investigador Fundação Gulbenkian. Licenciado em Medicina

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
VI Governo Provisório	Alm. Pinheiro de Azevedo 19.09.75 a 22.07.76	Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) Major Vitor Alves 19.09.75 a 22.07.76 Oficial do Exército.	Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Prof. Dr. Bártolo Paiva Campos 17.10.75 a 22.07.76 Docente universitário. Psicologia e Ciências Educação Secretaria de Estado da Administração Escolar Cte. Mário de Aguiar 26.09.75 a 22.07.76 Oficial da Marinha. Administração Naval Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica Prof. Dr. António Brotas 26.09.75 a 22.07.76 Prof. universitário. Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado dos Desportos e Juventude Dr. António Silva Graça Investigador Fundação Gulbenkian. Licenciado em Medicina.

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
I Governo Constitucional	Dr. Mário Soares 23.07.76 a 09.12.77	Ministério da Educação e Cultura (MEIC) Dr. Mário Sottomayor Cardia 23.07.76 a 09.12.77 Deputado. Licenciado em Filosofia	Secretaria de Estado da Administração e do Equipamento Escolar Dr. Almerindo Marques 28.07.76 a 09.12.77 Economista. Quadro superior bancário Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Joaquim Cruz e Silva 28.07.76 a 09.12.77 Professor universitário. Medicina Veterinária Secretaria de Estado da Investigação Científica Prof. Dr. Tiago de Oliveira 28.07.76 a 09.12.77 Professor universitário. Faculdade Ciências Lisboa Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Romero de Magalhães 28.07.76 a 09.12.77 Assistente universitário. Faculdade Letras Coimbra Secretaria de Estado da Juventude e dos Desportos Dr. Joaquim de Sousa 28.07.76 a 09.12.77 Professor do ensino secundário. Figueira da Foz

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
II Governo Constitucional	Dr. Mário Soares 23.01.78 a 28.07.78	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Dr. Mário Sottomayor Cardia 31.01.78 a 28.07.78 Deputado. Licenciado em Filosofia	Secretaria de Estado da Administração Escolar Dr. Almerindo Marques 06.02.78 a 21.06.78 Economista. Quadro superior bancário Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Joaquim Cruz e Silva 06.02.78 a 21.06.78 Professor universitário. Medicina Veterinária Secretaria de Estado da Investigação Científica Prof. Dr. Alexandre Sousa Pinto 06.02.78 a 21.06.78 Professor Medicina. Universidade do Porto Secretaria de Estado da Cultura Dr. António Reis 06.02.78 a 21.06.78 Licenciado Filosofia. Deputado Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica Dr. Romero de Magalhães 06.02.78 a 21.06.78 Assistente universitário. Faculdade Letras Coimbra Secretaria de Estado da Juventude e Desportos Dr. Joaquim de Sousa 06.02.78 a 21.06.78 Professor do ensino secundário. Figueira da Foz Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário Dr. Aldónio Gomes 21.06.78 a 28.07.78 Inspector-Geral do MEC Subsecretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Cultura Dr. Raul Junqueiro 21.06.78 a 28.07.78 Jurista. Gestor

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
III Governo Constitucional	Eng ^o Nobre da Costa 29.08.78 a 15.09.78	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Prof. Dr. Carlos Lloyd Braga 29.08.78 a 15.09.78 Professor universitário. Universidade do Minho	Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica Prof. Dr. Eduardo Arantes e Oliveira 07.09.78 a 15.09.78 Professor universitário. Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário Dr. Almeida Costa 07.09.78 a 15.09.78 Inspector-Geral do MEC Secretaria de Estado da Cultura Dr ^a Maria Teresa Santa Clara Gomes 07.09.78 a 15.09.78 Licenciada em Filologia Germânica. Quadro superior da SEC Secretaria de Estado da Juventude e Desportos Tec. Cor. Rodolfo Bacelar Begonha 07.09.78 a 15.09.78 Oficial do Exército. Professor de Educação Física Subsecretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação e Cultura Eng ^o Carlos Moura Pulido 07.09.78 a 15.09.78 Engenheiro Químico. Director Centro Documentação Científica e Técnica do INIC

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
IV Governo Constitucional	Prof. Dr. Mota Pinto 22.11.78 a 10.06.79	Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) Prof. Dr. Valente de Oliveira 22.11.78 a 10.06.79 Doutor em Engenharia Civil. Professor Universidade do Porto. Presidente da Comissão Coordenação da Região Norte	Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica Prof. Dr. Eduardo Arantes e Oliveira 29.11.78 a 10.06.79 Docente universitário. Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado da Juventude e Desportos Ten. Cor. Rodolfo Bacelar Begonha 29.11.78 a 10.06.79 Oficial do Exército. Professor de Educação Física Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário Dr ^a Maria Alice Gouveia 29.11.78 a 10.06.79 Professora do ensino secundário. Coimbra Subsecretário de Estado Adjunto do Ministro Dr. Carlos Alberto Rosa 29.11.78 a 10.06.79 Quadro superior do Ministério Finanças Subsecretário de Estado para a Administração Escolar Dr. António Paulo Daniel 08.02.79 a 10.06.79 Economista. Quadro superior da Direcção-Geral do Tesouro (Ministério Finanças)

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
V Governo Constitucional	Eng ^a Maria de Lurdes Pintasilgo 31.07.79 a 27.12.79	Ministério da Educação (ME) Prof. Dr. Luís Veiga da Cunha 01.08.79 a 27.12.79 Professor da Academia Militar. Engenheiro	Secretaria de Estado da Administração da Educação Dr. Almeida Costa 07.08.79 a 27.12.79 Inspector-Geral do ME Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Joaquim Pantoja Nazaré 07.08.79 a 27.12.79 Professor universitário. Universidade Nova de Lisboa Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário Dr. Aldónio Gomes 07.08.79 a 27.12.79 Inspector-Geral do ME Secretaria de Estado da Juventude e Desportos Ten. Cor. Rodolfo Bacelar Begonha 07.08.79 a 27.12.79 Oficial do Exército. Professor de Educação Física.

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
VI Governo Constitucional (Aliança Democrática: PSD/CDS/PPM)	Dr. Sá Carneiro 03.01.80 a 09.12.80	Ministério da Educação e Ciência (MEC) Prof. Dr. Vitor Crespo 03.01.80 a 09.12.80 Professor universitário. Químico. Universidade de Coimbra	Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. dr. Sebastião Formosinho Simões 10.01.80 a 09.12.80 Professor universitário. Faculdade Ciências e Tecnologia de Coimbra Secretaria de Estado da Educação Engº Roberto Carneiro 10.01.80 a 09.12.80 Técnico de educação. Quadro superior da Administração Pública Secretaria de Estado da Juventude e Desportos Juiz Joaquim de Araújo e Sá 10.01.80 a 09.12.80 Juiz de Direito Dirigente Desportivo

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
VII Governo Constitucional (Aliança Democrática: PSD/CDS/PPM)	Dr. Pinto Balsemão 09.01.81 a 14.08.81	Ministério da Educação e Ciência (MEC) Prof. Dr. Vitor Crespo 09.01.81 a 14.08.81 Professor universitário. Químico Universidade de Coimbra	Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Sebastião Formosinho Simões 12.01.81 a 14.08.81 Professor universitário. Faculdade Ciência e Tecnologia de Coimbra Secretaria de Estado da Educação e Juventude Dr. Hortêncio Pina 12.01.81 a 14.08.81 Professor do ensino secundário Secretaria de Estado da Administração Escolar Dr. Carlos Robalo 12.01.81 a 14.08.81 Deputado. Licenciado pelo ISCSP

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
VIII Governo Constitucional (Aliança Democrática: PSD/CDS/PPM)	Dr. Pinto Balsemão 04.09.81 a 23.12.82	Ministério da Educação e das Universidades (MEU) Prof. Dr. Vitor Crespo 04.09.81 a 12.06.82 Professor universitário. Químico. Universidade de Coimbra Prof. Dr. Fraústo da Silva 12.06.82 a 23.12.82 Professor universitário. Químico. Instituto Superior Técnico	Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Alberto Ralha 08.09.81 a 12.06.82 Professor de Farmácia. Quadro superior da Administração Pública Prof. Dr. Alberto Romão Dias 12.06.82 a 23.12.82 Professor universitário. Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado da Educação e Juventude Dr. Hortênsio Pina 08.06.81 a 12.06.82 Professor do ensino secundário Secretaria de Estado da Educação e Administração Escolar Prof. Dr. João de Deus Pinheiro 12.06.82 a 23.12.82 Professor universitário. Universidade do Minho Secretaria de Estado da Administração Escolar Dr. Alexandre Borrego 08.09.81 a 12.06.82 Economista. Técnico do Departamento Central Planeamento Subsecretário de Estado da Administração Escolar Dr. René Rodrigues da Silva 12.06.82 a 23.12.82 Inspector-Geral do MEU Subsecretaria de Estado para os Assuntos Pedagógicos Dr. Santana Castilho 12.06.82 a 23.12.82 Professor do ensino secundário Lisboa.

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
IX Governo Constitucional (Bloco Central PS/PSD)	Dr Mário Soares 09.06.83 a 12.07.85	Ministério da Educação (ME) Prof. Dr. José Augusto Seabra 09.06.83 a 15.02.85 Professor universitário. Literatura Universidade do Porto. Prof. Dr. João de Deus Pinheiro 15.02.85 a 12.07.85 Professor universitário. Químico Universidade do Minho	Secretaria de Estado Adjunto do Ministro da Educação Dr. Almeida Costa 08.06.83 a 31.01.84 Inspector-Geral do ME Dr. ^a Maria Helena Carvalho dos Santos 31.01.84 a 15.02.85 Assistente universitária. Historiadora (UNL) Dr. Almeida Costa 25.02.85 a 12.07.85 Inspector-Geral do ME Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Britaldo Rodrigues 18.06.83 a 31.01.84 Professor universitário. Faculdade Ciências de Lisboa Prof. Dr. Joaquim Pinto Machado 31.01.84 a 15.02.85 Professor universitário. Faculdade Medicina do Porto Prof. Dr. Virgílio Meira Soares 25.02.85 a 12.07.85 Professor universitário. Faculdade Ciências de Lisboa Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário Dr. ^a Maria Helena Valente Rosa 18.06.83 a 31.01.84 Deputada. Professora do ensino secundário. Directora-Geral do ME Dr. René Rodrigues da Silva 31.01.84 a 15.02.85 Inspector-Geral do ME Dr. Fernando Simões Alberto 25.02.85 a 12.07.85 Secretário-Geral do ME

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
X Governo Constitucional (PSD)	Prof. Dr. Cavaco Silva 06.11.85 a 17.08.87	Ministério da Educação e Cultura (MEC) Prof. Dr. João de Deus Pinheiro 06.11.85 a 17.08.87 Professor universitário. Químico Universidade do Minho	Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Fernando Real 08.11.85 a 17.08.87 Professor universitário. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Secretaria de Estado da Administração Escolar Dr. Fernando Simões Alberto 08.11.85 a 17.08.87 Secretário-Geral do MEC Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário Dr ^a Marília Raimundo 08.11.85 a 17.08.87 Deputada. Professora do ensino secundário. Guarda Secretaria de Estado da Cultura Dr ^a Teresa Patrício Gouveia 08.11.85 a 17.08.87 Quadro superior da SEC

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
XI Governo Constitucional (PSD)	Prof. Dr. Cavaco Silva 17.08.87 a 30.10.91	Ministério da Educação (ME) Eng ^o Roberto Carneiro 17.08.87 a 30.10.91 Técnico de educação. Professor convidado da Universidade Católica. Vice-Presidente do Instituto Nacional da Administração	Secretaria de Estado Adjunto do Ministro da Educação Dr. Alarcão Troni 18.08.87 a 30.10.91 Administrador de empresas. Jurista Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Alberto Ralha 18.08.87 a 30.10.91 Professor de Farmácia. Quadro superior da Administração Pública Secretaria de Estado da Reforma Educativa Prof. Dr. António Carrilho Ribeiro 18.08.87 a 31.01.89 Professor da Faculdade Psicologia e Ciências da Educação, destacado no Instituto Politécnico de Santarém Prof. Dr. Pedro d'Orey da Cunha 31.01.89 a 30.10.91 Professor da Universidade Católica

Governo	Primeiro Ministro Duração do mandato	Designação do Ministério de tutela da educação. Nome do titular. Duração mandato. Profissão/formação.	Designação das Secretarias ou Subsecretarias de Estado. Nome. Duração do mandato. Profissão/formação
XII Governo Constitucional (PSD)	Prof. Dr. Cavaco Silva 30.11.91 (posse)	Ministério da Educação (ME) Prof. Dr. Diamantino Durão 30.11.91 a 19.03.92 Professor universitário. Presidente C. Directivo e Científico do Instituto Superior Técnico. Eng ^o Couto dos Santos 19.03.92 (posse) Engenheiro. Ex-Ministro da Juventude e Adjunto do Primeiro Ministro e dos Assuntos Parlamentares	Secretaria de Estado do Sistema Educativo Prof. Dr. Emídio Gil Santos 30.11.91 a 19.03.92 Professor do Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado dos Recursos Educativos Prof. Dr. Epifânio da Franca 30.11.91 a 19.03.92 Professor do Instituto Superior Técnico Secretaria de Estado Adjunta do Ministro da Educação Dr. Briosa e Gala 30.11.91 a 19.03.92 Jurista. Gabinete do Ministro das Obras Públicas. Secretaria de Estado Adjunta do Ministro da Educação e do Ensino Superior Dr. Alarcão Troni 19.03.92 a 04.11.92 Jurista. Administrador de empresas. Professor Universidade Autónoma Secretaria de Estado dos Recursos Educativos Dr. Bracinha Vieira 19.03.92 (posse) Jurista. Gestor de empresas. Secretaria de Estado dos Ensinos Básico e Secundário Dr. Joaquim Azevedo 19.03.92 (posse) Lic. em História. Director do GETAP Secretaria de Estado do Ensino Superior Prof. Dr. Pedro Lynce 04.11.92 (posse) Prof. do I.S. Agronomia. Director-Geral do Ensino Superior

Nota: As datas indicadas correspondem à posse e demissão. Quando entre a demissão de um ministro e a posse do seguinte existe um hiato, isso significa que as funções governativas foram asseguradas pelo anterior, em situação de gestão corrente.

2.

Despesas do Orçamento do Estado com a Educação
1970-1991

Ano económico	PIB (p.m.) (1)	Despesa pública (2)	Despesa Educação (3)	% 3/2	% 3/1
1970(a)	177,3	31,7	3,5	11,1	1,9
1973(b)	268	48,9	7,3	14,9	2,7
1974(a)	338,4	63,4	9,6	15,0	2,8
1975(a)	376,2	86,6	16,0	18,5	4,3
1976(b)	472	124,7	20,4	16,4	4,3
1977(b)	650	159,2	24,7	15,5	3,8
1978(b)	811	224,2	29,9	13,3	3,7
1979(a)	983,2	294,2	37,4	12,7	3,8
1980(a)	1210,5	406,7	53,2	13,0	4,4
1981(c)	1465,4	506,8	66	13,0	4,5
1982(c)	1848	624,2	80,5	12,9	4,4
1983(c)	2279,1	801,9	99,6	12,4	4,4
1984(c)	2805,5	1019,1	117,8	11,6	4,2
1985(c)	3586,3	1339,9	146,0	10,9	4,1
1986(c)	4418,8	1596,8	192,0	12	4,3
1987(c)	5169,9	1835,2	232,3	12,7	4,5
1988(c)	6003,4	2325,0	287,8	12,4	4,8
1989(c)	7151,9	2656,6	335,6	12,6	4,6
1990 (c)	8296,2*	3460,9	390,6	11,3	4,7*
1991 (d)	9623,6*	3888,8	488,6	12,6	5,1*

* Estimativa

Extraído de: (a) COSTA, Maria Isabel Rosa (1985). "Recursos Financeiros". In *O futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [LOUREIRO, J. E. coord.], Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 327.
 (b) SAMPAIO, José Salvado (1980). *Portugal. A Educação em números*, Lisboa: Livros Horizonte, pp. 146-147.
 (c) GEP/ME, Equipa da Análise Conjuntural.
 (d) LEONARDO, Rui (1991). "Conta Económica da Educação". *GEP/Educação*. 6, pp. 4-5.

3.

Análise temática dos discursos dos Primeiros Ministros dos VIII e XI Governos Constitucionais, sobre a Educação, na apresentação dos respectivos Programas de Governo na Assembleia da República

Categorias	Pinto Balsemão VIII Governo, 1981	Cavaco Silva XI Governo, 1987
Extensão (em linhas do Diário da Assembleia)	112 linhas	35 linhas
Diagnóstico sobre as políticas anteriormente encetadas	"Mesmo no período conturbado de 1974-1975 não foram, afinal, introduzidas alterações substanciais na orgânica do sistema. Desorganizou-se, modificou-se a gestão, foram introduzidas algumas emendas nos programas escolares. Houve, sobretudo, aproveitamentos partidários. Mas, na essência, nada aconteceu de profundo. E o que sucedeu, curiosamente, tinha sido iniciado no período anterior".	
Sistema de ensino e resistência à mudança	"(...) a educação é um sector, em termos orgânicos, intrinsecamente conservativo. Qualquer modificação levanta o espectro da incerteza, da instabilidade, de uma interrogação acrescida no futuro. Entre outras razões, isto sucede porque as modificações só produzem efeitos associados. Mudanças positivas - excepto as regalias salariais - são, por exemplo, à partida objecto de crítica".	
Estratégia de mudança	"Tecnicamente, é impossível modificar em profundidade o sistema num curto espaço de tempo, sob pena de causarmos graves danos. As melhorias devem ser feitas por aproximações sucessivas".	"A realização de uma profunda reforma educativa é uma das tarefas a que o Governo atribui maior prioridade. Trata-se de um trabalho de longo fôlego, (...) " "O Governo lançará um projecto consequente de reforma educativa, consensualmente construído (...)". "No plano da educação coloca-se, na verdade, um dos mais sérios desafios que Portugal enfrenta e que nós não podemos deixar de vencer. Temos todos, Governo, famílias, educadores, instituições da sociedade civil, de partilhar a responsabilidade de preparar as nossas crianças para fazer

		face aos desafios do século XXI. A mobilização de meios para a recuperação de atrasos estratégicos antigos num sector tão vital à modernização acelerada do País constitui imperativo inadiável da Nação".
Objectivos	"Num país democrático, a escola é aberta, formativa, expõe a todos as ideias, mostra as várias facetas, educa para o pluralismo, recusa as raízes totalitárias que querem uma escola comprometida e unilateral". "A escola que nasceu das igrejas - se for moderna, nobre e democrática, também coloca os homens nus de investimentos ou antecedentes. Mede-os pela inteligência, pelo trabalho, pelas qualidades intrínsecas. Por isso a escola, como instrumento de liberdade, mas também de igualdade e de solidariedade, é vista com desconfiança pelos <i>classistas</i>". "A acção do Governo nesta matéria é criar uma escola onde se trabalhe em paz, com eficiência e sem discriminações e que produza os quadros previsíveis e desejáveis. É criar uma escola que seja europeia, sem esquecer a cultura do nosso povo. É abrir a escola a mais cidadãos. É criar novos <i>currículos</i> e novos cursos. É proporcionar as condições materiais (docentes e instalações) para que melhorem os ambientes de trabalho, de diálogo informativo e formativo".	"(...) só com a renovação do sistema educacional conseguiremos, por um lado, valorizar a nossa matriz histórico-cultural e simultaneamente vencer os desafios da integração europeia, e, por outro lado, assegurar o futuro nacional de uma geração de portugueses mais competente e empreendedora, com maior sentido de autonomia, capaz de assumir riscos e aberta à inovação, e, assim, melhor preparada para o desempenho das complexas tarefas do mundo moderno". "A reforma visará um sistema educativo livre e plural, e estimule a diversidade e a diferença (aliás condição indispensável à vivência democrática), que contribui para o reforço da identidade nacional, não só na preservação mas na renovação da nossa herança histórica e cultural e, ainda, que aprofunde o sentido e solidariedade entre todos os portugueses".
Medidas propostas. Prioridades	(1) "(...) será brevemente apresentada à Assembleia da República a magna carta do sistema de ensino português, a lei de bases gerais do sistema de ensino. (2) "será também implantado, a um ritmo que se deseja rápido (...) o ensino politécnico (...)". (3) "(...) o Governo não descuidará o incremento urgente do ensino profissionalizante (...) acentuando a colaboração (...) entre os departamentos da educação e do emprego".	"A realização de uma profunda reforma do sistema educativo [...], tendo por horizonte a transição do milénio, como resultam dos princípios que informam a Lei de Bases do Sistema Educativo".

Fonte: Programa do VIII Governo Constitucional. Apresentação e debate, Lisboa: Assembleia da República, 1982; *idem* XI Governo, 1987.

4.

Análise temática dos discursos dos Ministros da Educação dos VI, IX, X e XI Governos, na apresentação dos Programas de Governo, na Assembleia da República

Categorias temáticas	VI Governo AD, 1980 V. Crespo	IX Governo PS-PSD, 1983 J.A. Seabra	X Governo PSD, 1985 J.D. Pinheiro	XI Governo PSD, 1987 R. Carneiro
Extensão (em linhas do D.A.R.)	283 linhas	311 linhas	343 linhas (das quais 54 linhas abordando problemática relativa à cultura)	222 linhas
Caracterização da situação educativa	. "(...) em rigor, não existe em Portugal um sistema educativo". . "Todo o ensino secundário (...) vive em regime de experiência pedagógica". . "(...) do ensino secundário desaparece totalmente a preparação profissional (...) o que aumenta as dificuldades de obtenção de um primeiro emprego". . "Grave também para o País por se terem perdido os esquemas de formação de quadros intermédios". . "Há desconexão de programas". . "Para o ensino primário foi estabelecida uma fase única, fora de todas as realidades". . "No ensino pós-secundário acabou por se generalizar a confusão (...). A produção legislativa é abundante". . Professores:"(...)		. "Têm vindo a repetir-se ao longo dos últimos anos os diagnósticos que afectam o nosso sistema de ensino. Males que em muitos casos resultam de desajustes estruturais, de carência de meios, de gestão deficiente e até da falta de um projecto articulado de desenvolvimento. Males que em muitos casos não são exclusivos portugueses, antes reflectem as contradições e as tradicionais inércias do sistema educativo". . "Refiro (...) a leviandade como tantas vezes se tecem críticas negativas ao nosso sistema do ensino, (...) contribuindo não raras vezes para a descrença nas instituições e por reflexo para a descrença no próprio regime". . "É preciso que se	. "Não obstante os esforços já desenvolvidos pelos governos anteriores, e a que há que prestar homenagem, e apesar dos progressos que devem reconhecer-se nos últimos anos, a situação educativa portuguesa está ainda marcada por problemas estruturais acumulados desde há décadas, responsáveis pelos atrasos graves que sofremos". . "Refiram-se alguns aspectos: uma população com um fraco índice de estudos, uma mão-de-obra com enormes carências de qualificação, uma taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa, sérios estrangulamentos no acesso à Educação, deficiente qualidade dos serviços educativos (...), grave insucesso escolar (...),

Princípios e fundamentação política e ideológica do Programa.	as percentagens de efectivos nos ensinos preparatório e secundário são apenas, respectivamente, 25,3% e 37,3%. E ainda há 66.000 docentes sem habilitação própria. A maioria dos docentes do ensino superior não possui o grau de doutor ou equivalente". . Instalações: "Faltam salas de aula para 150.000 alunos dos ensinos preparatório e secundário e precisam de ser substituídas as escolas que frequentam outros 160.000 (...) é preciso substituir metade da rede escolar e construir mais um terço da rede desejável, o que corresponde a 40 milhões de contos, a preços de 1979".	. "(...) o homem português há-de ser educado na fidelidade às suas raízes e na abertura a todas as experiências da sua errância pelo largo mundo". . "Importa entre tanto ter pragmaticamente presente, como se vinca no Programa do Governo, que "a Educação, na actual crise económica, social e moral, constitui um	tenha consciência de que o nosso sistema de ensino não pode ser desinserido de contextos mais amplos que o condicionam e determinam". . "Atribuir prioridade ao sector educativo tem sido norma proclamada virtualmente por todos os governos de há décadas a esta parte. Porém, (...) aquela afirmação de prioridade terá correspondido mais a razões de retórica do que a uma intenção claramente assumida". . Declaração dos Direitos do Homem: "(...) admiravelmente se traçam os grandes objectivos da educação (...). . "(...) o futuro (...) vai assentar em proporção sempre crescente no conhecimento, na <i>massa cinzenta</i>, que (...) tenderá a constituir-se no principal factor de produção". . "(...) o Governo estabelece como	fortes assimetrias regionais". . "Antes e acima de tudo, a educação é exigência radical que decorre, naturalmente, do valor eminente da dignidade humana; valor este que é a pedra de toque de uma cultura autêntica de liberdade". . "(...) a educação é ainda (...) o investimento decisivo que determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis
---	--	--	---	--

		factor decisivo para a reconstrução do País, tornando-a por isso mesmo também "um factor de desenvolvimento, progresso e equilíbrio", numa situação aguda de depressão (...). . "Elevar a cultura de cada português à altura de uma civilização tão rica e diversificada como a nossa, (...) será um dos fins últimos de uma política educativa que seja coordenada com uma política cultural".	prioridade clara e inequívoca (...) os sectores da educação e cultura, ciente que o nosso futuro como nação depende irremediavelmente da aposta que formos capazes de fazer no homem português (...). . "A educação e a cultura são verdadeiros repositórios dos valores da tradição e do progresso, nelas reflectindo a interiorização da herança histórica e cultural que capacita um modo de ser e de estar e de nelas se potenciando um elemento endógeno".	elevados de bem-estar". Esta concepção "tornou-se hoje quase obsessiva (...), onde os factores estratégicos de vantagem já não são nem a energia, nem as matérias-primas, nem o capital fixo, mas, outrossim, a inteligência, a informação, a inovação tecnológica, a criatividade, a adaptação à mudança, em suma, a qualidade do factor humano". . "(...) este governo de legislatura elege claramente como uma grande prioridade a reforma do sistema educativo e o arranque para um progresso que (...) aposta (...) nos próximos quatro anos como um tempo em que se joga muito de essencial do período de transição para uma integração europeia plena".
Autores e documentos citados como referência		. Leonardo Coimbra . Fernando Pessoa . Emmanuel Mounier . OCDE . António Sérgio . Vitorino Magalhães Godinho	. Declaração dos Direitos do Homem . João Paulo II	. Constituição da República . Lei de Bases do Sistema Educativo
Medidas apresentadas como prioritárias ou destacadas na intervenção	. Lei de Bases: "não é de desejar prolongar por mais tempo a inexistência de uma lei de bases do sistema	. "(...) a prioridade das prioridades (...) será a de institucionalizar as vias profissionalizantes e profissio-	. "(...) o Governo aponta como medida fundamental a reforma do sistema educativo, reforma global de	. "Neste desafio desejava salientar cinco vectores fundamentais:" . 1) "a democratização do ensino,

educativo. O projecto de lei (...) será submetido à discussão pública e de seguida apresentado à Assembleia da República". . "(...) plano de emergência de instalações e equipamento escolar". . "(...) serão lançadas acções de formação em exercício, apoiados os professores que pelo seu isolamento não têm acesso fácil a fontes de actualização e criadas as estruturas de formação de professores para (...)o ensino básico [9 anos]". . "(...) institucionalização e o apoio ao ensino graduado (...) que permita a formação de (...) Doutores do qual possam ser recrutados os docentes do ensino pós-secundário". . "(...) a desconcentração seguida da descentralização dos serviços centrais do Ministério (...)". . "(...) uma maior autonomia das Universidades (...)". . Igualdade de oportunidades: "os custos com o material escolar, transporte e alojamento (...) são hoje proibitivos para a maioria das famílias. (...)	nais, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, como meio de adequar a educação a um contexto económico, social e cultural" marcado pela "falta de emprego" ou pela "não preparação para ele, quando apesar de tudo existe". . "(...) uma iniciação às ferramentas técnicas (...); a devida importância ao ensino superior politécnico (...); a permeabilidade de vias [universitárias e politécnicas]; a atenção a prestar aos estudantes-trabalhadores (...); o lançamento da Universidade Aberta (...). Buscar-se-á, em suma, eliminar as barreiras elitistas entre o pensamento e a acção, a teoria e a prática, o saber e o fazer (...)". . Criar a "Comissão Interministerial para a Juventude". . Professores: são "os cidadãos que exercem a mais digna e nobre das funções sociais, (...) dando-lhes, desde os educadores de infância aos professores do ensino primário, preparatório e	estuturas, métodos e conteúdos e, principalmente, de atitude". . "(...) merece urgência de actualização (...) a reestruturação e desconcentração da gestão educativa." Exemplos apontados: fusão da D. Geral das Construções Escolares com a D. Geral do Equipamento Escolar; "desconcentração de competências para serviços regionais e distritais". . "(...) apetrechamento didáctico dos diversos estabelecimentos, designadamente no que respeita à introdução de novas tecnologias". . Formação de professores: "(...) desenvolvimento das escolas superiores de educação e centros integrados de formação de professores e alagar-se-á a intervenção das universidades mais antigas". . "(...) abordagem e resolução do sempre adiado estatuto dos professores do ensino não superior (...)". . "(...) se reconhece a urgência em dotar o País de uma lei de bases do sistema educativo, a qual, sendo matéria da competência exclusiva	de modo a cumprir a palavra de ordem <i>educação para todos</i>. (...) a escola é o nó estratégico e o instrumento privilegiado de promoção da igualdade de oportunidades numa sociedade". . 2) "a aposta na qualidade que tem de ganhar-se na reforma dos programas, na formação dos professores, na criatividade da escola, na autonomia e no desenvolvimento da universidade, no respeito pela diversidade e na promoção da excelência". . 3) "fazer reviver a ideia de dinamismo, de criatividade e de optimismo, que se poderá exprimir na ideia força da educação para o sucesso. Combatendo, pela negativa, contra o insucesso escolar, e pela positiva, a favor de uma educação para a confiança e a autonomia, para a criação de homens competentes, empreendedores, inovadores e capazes de assumir riscos". . 4) "educação para a vida activa; isto é, para a participação cívica e cultural, tanto como para o exercício profissional".
---	---	---	---

Combateremos este estado de coisas através da distribuição de materiais de estudo (...), do ajustamento das bolsas de estudo (...), do alargamento da concessão de bolsas de estudo (...), da intensificação do ensino nocturno (...) e ainda confiando a estudantes certas tarefas remuneradas das escolas (...). O transporte escolar será assegurado para os alunos de escolaridade obrigatória e será incluída (...) a edificação de residências para estudantes deslocados". . "(...) especial atenção será dada à educação pré-escolar e ao ensino especial". . "(...) ultimar as estruturas relativas ao estatuto do ensino particular e cooperativo e (...) conceder-lhe os necessários apoios". . Eliminação do Ano Propedêutico e sua substituição por um ano vestibular "leccionado em estabelecimento", de forma a permitir "no futuro, o encurtamento dos cursos superiores (...)". . "(...) serão postos a funcionar (...) 12º anos de escolaridade com	secundário, o Estatuto que merecem, à semelhança dos docentes do Ensino Superior (...)". . "(...) levar por diante o projecto das Escolas Superiores de Educação (...)". A implementação dos mestrados em Educação será outro objectivo complementar (...)". . Promoção da "investigação no âmbito das Universidades, pela integração nestas dos Centros do INIC (...)". . "(...) revitalização do Gabinete de Estudos e Planeamento (...)". . "(...) criar Centros Regionais (...) de modo a levar por diante a grande tarefa de desconcentração e descentralização do Ministério". . "(...) o ensino particular e cooperativo tem um papel essencial a desempenhar". . "(...) terá um papel de relevo o "Conselho Nacional de Educação" (...)". . Foi (...) propositadamente que, no Programa do Governo, se deixou para último lugar - <i>last but not the least</i> - a questão da apresentação de uma Lei de Bases do Sistema de Ensino	da Assembleia da República merecerá do Governo interesse e disponibilidade desejáveis com vista à sua rápida concretização". . "(...) educação pré-escolar, verdadeira raiz da igualdade de oportunidades e do sucesso escolar". . "(...) ensino técnico-profissional, via potencial para uma mais eficaz inserção na vida activa". Defesa de uma maior participação das comunidades locais, empregadores e profissionais no seu alargamento. . "(...) investigação universitária, fonte de criatividade, inovação e serviço". . "(...) determinação do Governo em executar medidas que (...) têm vindo a ser adiadas não obstante o largo consenso existente quanto à sua validade": autonomia e critérios de financiamento das universidades, lançamento da universidade aberta, efectivo arranque do ensino superior politécnico, regulamentação e implementação do instituto de ensino especial, aperfeiçoamento da gestão democrática das escolas,	. 5) "valorização da pátria, da língua e da cultura portuguesa: na ordem interna, designadamente nos planos de estudo e nos conteúdos programáticos, e bem assim na ordem das relações privilegiadas de cooperação com os povos de língua portuguesa (...)".
--	--	--	---

Estratégia de mudança.	características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formação profissional". . Apoio à investigação científica. Coordenação e "grande esforço na criação de ciência de base".	(...), fecho da abóbada de uma política educativa de grande consenso nacional (...)" . "(...) o do diálogo e da cooperação entre os dois maiores partidos, partidos eminentemente democráticos que nos seus caminhos convergentes, embora diferenciados, são os únicos capazes de assumir, historicamente, a missão de fazer Portugal uma Pátria livre, criando as condições para uma nova renascença, que nos restitua a esperança perdida, para lá de todas as decadências". . (...) Lei de Bases do Sistema de Ensino (...) deve ser o fecho da abóbada de uma política educativa de grande consenso nacional - que nesse horizonte se deve desenvolver, mas que dela não pode ficar eternamente à espera".	formulação de uma política de manuais escolares, diversificação de modalidades de acção social escolar, desenvolvimento do desporto escolar. . "(...) apoio claro e atempado ao ensino particular e cooperativo (...)". . "Diálogo, participação, transparência, determinação, não principalmente para realizar o programa de um partido ou de um governo (...) [mas] assegurar condições de futuro para o nosso País". . "Reforma que assentará no trabalho e acção coordenadora de uma comissão expressamente constituída para o efeito, composta por individualidades de reconhecido mérito e competência (...), necessariamente heterógenea e plurifacetada, que promoverá a elaboração e preparação dos textos, estudos ou diplomas requeridos para uma reforma global e coerente assegurando o acompanhamento da sua aplicação". . "Porque (...) se trata de encontrar soluções de amplo consenso (...) entende o Governo	. "(...) a tarefa educativa tem de empenhar todo o corpo social: as famílias, as escolas, com os seus alunos e professores, as autarquias, as empresas, todas as instituições privadas de vocação educativa e cultural, enfim, as autoridades políticas e órgãos de soberania, em particular, o Governo. Sem esquecer (...) os intelectuais, os homens de ciência e os profissionais da comunicação social". . "Este esforço verdadeiramente nacional terá (...) de ser vivido como um esforço de geração (...), em que terá de haver um profundo sentido de persistência e de estabilidade em torno de grandes linhas da política educativa e das estratégias que as sustentam". . "um tal propósito impõe condições de consenso nacional,
------------------------	--	---	--	--

		que a referida comissão deverá (...) ser dotada de uma autonomia substantiva, proporcionando-lhe capacidade de interlocução directa (...) com a Assembleia da República (...) e (...) com os parceiros sociais ou outros organismos ou entidades julgadas pertinentes)". . "Trata-se (...) de desgovernamentalizar e despartidarizar uma reforma que deverá ser um factor de união e esperança para todos os Portugueses e não um foco de conflitos ideológicos ou corporativos". . "As grandes linhas orientadoras da comissão de reforma estão explicitadas no Programa do Governo (...)".	que devem procurar criar-se por um triplice esforço: (...) diálogo alargado e honesto, (...) respeito sincero pela diferença e (...) renúncia ao sectarismo". . "(...) a mobilização generosa de pais, alunos e professores, de comunidades, da opinião pública e todas as forças sociais que integram o tecido social (...)". . "(...) um grande esforço da Nação no tocante e à afectação dos meios financeiros indispensáveis para a realização deste grande objectivo nacional que é (...) a reforma educativa".
--	--	---	---

Fonte: *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Lisboa: Assembleia da República, 1980; *idem IX Governo*, 1983; *idem X Governo*, 1986; *idem XI Governo*, 1987.

5.

Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PS, sobre política geral centrada na política de educação. Reuniões Plenárias da Assembleia da República de 31 de Março e 1 de Abril de 1981

Intervenção	Temas focados	Referências politicamente significativas
Abertura do debate: Teresa Ambrósio (PS)	. Deficiente funcionamento do sistema escolar (desorganização e degradação pedagógica): - atraso na abertura do ano lectivo - falta de instalações - falta de professores qualificados . Contestação a medidas do Governo: - ensino primário: entrada precoce de crianças (5 anos) e regimes de funcionamento duplo, triplo e quádruplo - má gestão dos professores ensino primário - 12º ano: implantação apressada e sem cobertura legal; via profissionalizante dualista - institutos coordenadores de estudos graduados: trará a degradação dos estudos de licenciatura - não publicação das listas nominativas previstas no ECDU - retorno a uma concepção universitária hierarquizada . Indefinição, atrasos ou ausência de medidas por parte do Governo: - descentralização - alargamento do acesso ao ensino superior - expansão do ensino politécnico (aplicação empréstimo Banco Mundial) - plano nacional de educação artística - universidades regionais	. O Governo tem uma "visão funcionalista do sistema escolar". . O Governo não cumpre leis publicadas e favorece sectores particulares . Incompetência da gestão do MEC . Desprezo pela Assembleia da República: ex. a forma como foi lançada a discussão da ex-lei de bases do sistema educativo.
Resposta do Ministro da Educação, Vítor Crespo	. Define orientações políticas - necessidade de uma lei de bases, que será reapresentada à AR depois de apreciados os (93) pareceres recebidos ao 1º projecto - encomenda à OCDE de uma análise crítica e prospectiva do sistema educativo . Faz balanço do trabalho realizado (1) - criação de jardins de infância oficiais - efectivação e combate ao desemprego de professores do ensino primário - profissionalização acelerada de professores dos ensinos preparatório e secundário	. "Ninguém pode julgar o sistema educativo através da mera denúncia de casos pontuais". . "(...) foram feitas sondagens no período eleitoral passado sobre os aspectos que mais preocupavam os cidadãos. E essas sondagens revelam que a educação representava uma preocupação muito secundária (...)"

	- medidas relativas ao pessoal docente: ex-regentes; concursos; contagem tempo de serviço; quadros; contratação anual e plurianual; delegações da DGP - pessoal administrativo e auxiliar . Defende a criação do 12º ano, como uma melhoria significativa relativamente ao ano propedêutico . Faz balanço do trabalho realizado (2) - criação dos mestrados - organização dos currículos do superior por unidades de créditos - entrega às Universidades da gestão dos Serviços Sociais e próxima publicação de legislação sobre designação dos Reitores e órgãos universitários - autonomia das Universidades na contratação de assistentes e monitores - nomeação de Comissões Instaladoras de escolas da rede politécnica (ESE's e Esc. Agrária) - criação da carreira de investigação no ensino superior - criação de Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação . Estruturas anunciadas: - Instituto Nacional de Educação - Conselho Nacional de Educação	
Outras intervenções de deputados do PS:		
Teresa Ambrósio	- Lei de Bases - 12º ano, via profissionalizante - 12º ano	. A proposta de Lei de Bases está a ser executada sem ser aprovada pela AR
Virgílio Rodrigues	- 12º ano: via profissionalizante recusada pelos alunos; falta de apetrechamento das escolas e de professores qualificados; avaliação dos alunos; indefinição do que é	. A política de educação da AD é elitista . "A política de educação da AD é uma manta de retalhos, demogógica, de acentuação das desigualdades de acesso e sucesso face à escola, cheia de incompetências, sem visão do futuro. Não promove a democracia, não combate desigualdades, não fomenta um modelo de desenvolvimento global para o País". . " O Senhor Ministro está consentindo que a universidade portuguesa se afunde na mediocridade e no desprestígio".
Bragança Tender	- Estatuto da Carreira Docente Universitária vs. carreira médica - Faculdade de Medicina do Porto - Condições para a investigação univers.	

	- Escola de Medicina Dentária do Porto	
Luis Patrão	- Selecção e elitismo na política da AD: educação pré-escolar; insucesso escolar; ensino especial; acesso ao ensino superior; <i>numerus clausus</i> ; 12º ano; visão restritiva do ensino politécnico.	
Trindade Reis	- Ensino superior de curta duração: criação do Inst. Politécnico de Beja	
Teresa Ambrósio	Iniciativas legislativas apresentadas: - projecto de lei quadro do sistema nacional de educação - projecto de lei visando criar o Instituto de Investigação e Inovação Educacional.	
Outras intervenções do Ministro da Educação e do Secretário de Estado da Ad. Escolar		
Vítor Crespo	- Avaliação dos alunos do 12º ano e concurso nacional de acesso ao ensino superior - Pleno emprego dos professores do ensino primário - Lei das Finanças Locais e construção de escolas primárias - Falta de professores habilitados para o secundário - ECDU (opositor); saída das listas nominativas - Trabalhadores-estudantes - 12º ano - Planificação de acesso ao ensino superior; <i>numerus clausus</i> - Autonomia das universidades - Departamento de Química da Fac. Ciências e Tecnologia de Coimbra - Idade de entrada no ensino primário - Lei de Bases - Profissionalização em exercício e completamento de habilitações	- "(...) não procurem encontrar em mim o Carneiro Pacheco dos anos de 1980" - "(...) quem não tem uma política educativa é o Partido Socialista" - "(...) render as minhas homenagens à coragem política do Sr. Ministro Sottomayor Cardia (...). - (...) discordando pontualmente do Ministro Sottomayor Cardia, reconheço que Sottomayor Cardia foi, na altura e no contexto, um bom Ministro da Educação"
Carlos Robalo, Sec. Estado Ad. Escolar	- Carência de instalações para os ensinos preparatório e secundário - Rede do ensino primário	- Estatuto Carreira dos Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário (em estudo no ME) - Professores do 12º grupo e negociação com os Sindicatos

		- Ensino especial (cumprimento da Lei 66/79) - Regionalização do ME - Cursos nocturnos das faculdades - Empréstimo do Banco Mundial (estudo de execução do projecto)
Deputados do PSD		
Marília Raimundo	- 12º ano, ano terminal do ensino secundário - Profissionalização dos professores dos ensinos preparatório e secundário	
Pedro Pinto	- 12º ano vs. ano propedêutico - Política de juventude - Efectivação dos professores - Crescimento da educação pré-escolar - Formação de professores - Criação dos mestrados e departamentos	- "A nossa caravana vai passar e a educação em Portugal não mais vai ser palavra gasta (...) daqueles que se penitenciavam pelos erros do passado"
Amélia de Azevedo	- 12º ano vs. abolição do propedêutico - Alfabetização e educação popular - Lei de Bases	- Não há elitismo na política educativa da AD
Mário Le-mos Damião	- Lei de Bases - Professores do ensino primário - Colocações de professores - Construção de escolas primárias	- V. Crespo recebe os sindicatos enquanto, pelo contrário, o Ministro Cardia nunca recebeu os sindicatos
Vaz Freixo	- Lei de Bases - Dignificação de professores: formação profissional, estabilidade, definição da carreira - Contratação plurianual e concursos de professores - Aumento dos lugares de quadro de efectivos e desaparecimento de desempregados entre os professores do ensino primário - Professores T. Manuais e 12º Grupo - 12º ano	
Carlos Pinho	- Autonomia universitária - Ensino superior politécnico - Criação de departamentos nas universidades	- "(...) privilegiando a via do diálogo, podemos caminhar mais rápida e eficazmente para a consolidação de uma sociedade autenticamente pluralista (...)"
Deputados do PCP		
Zita Seabra	- 12º ano: falta de professores qualificados	

	- Alfabetização e educação básica de adultos. Funcionamento do CNAEBA	
Cabral Pinto	- Idade de ingresso no ensino primário - Combate ao analfabetismo - 12º ano: "aberração pedagógica" - Profissionalização dos professores e formação contínua: governo desvirtua objectivos da profissionalização - Congresso do SPGL - MEC não cumpre a legislação "levando o caos às escolas"	- "A política educativa de direita obedece a objectivos precisos que se inscrevem na estratégia da classe dominante. Necessariamente, (...) ela caracteriza-se pela degradação das condições de ensino-aprendizagem, pela desvalorização da função docente, pela produção sistemática do insucesso escolar".
Jorge Patrício	- Planos de emergência para construções escolares - Juventude e saída profissionais - 12º ano - ISE's, ISCA's e ISPA (indefinição) - Trabalhadores-estudantes	
Vital Moreira	- Diagnóstico crítico da situação: mal-estar, insegurança, degradação e preocupação - Bases gerais do sistema educativo - Não cumprimento da lei. Ex: ensino especial, ECDU, carreira de investigação - Criação da Fac. de Direito do Porto - Universidade Livre - 12º ano - Licealização do ensino secundário - Autonomia universitária	- "Alguém, desatento ao desenrolar deste debate, suporia que se tratava não de um debate entre o governo da AD e os partidos de oposição, mas, sim, entre um professor de uma universidade e alguns funcionários do Ministério da Educação" - Princípios a que obedece a política do Governo AD: malthusianismo escolar, elitismo e discriminação social, favoritismo ao sector privado da educação, restauração ideológica e centralismo e autoritarismo governamental.
Deputado da UEDS		
César de Oliveira	- Contratação plurianual de professores e profissionalização em exercício - Contrapartidas financeiras para os conselhos directivos das escolas - Construção de escolas primárias - Lei do Ensino Especial (66/79) - Ensino primário: "filho enjeitado" dos responsáveis da AD; suplemento alimentar; melhoria situação profissional dos professores; regimes de funcionamento duplo, triplo e quádruplo - <i>Iniciativa</i>: inquérito parlamentar à actuação das direcções escolares e à DGCE, no que se refere às carências da rede do ensino primário	
Deputados da ASDI		

Magalhães Mota	- Ensino primário: ausência de novas construções de escolas e regimes de funcionamento triplo e quádruplo	
Jorge Miranda	- Ensino universitário. Pontos críticos: . falta de espírito de integração universitária . relutância em cumprir ECDU e Lei 9/79 (ens. part. e coop.) . organização departamental pode esvaziar gestão democrática das escolas . numerus clausus . falta de doutoramentos . burocracia - Ensino universitário. Pontos positivos: . regular funcionamento dos órgãos de gestão [graças ao Ministro Cardia] . liberdade de expressão . reintegração dos professores e assistentes saneados ou perseguidos por motivos políticos . criação do Conselho Nacional do Ensino Superior e do Conselho Nacional de Educação - Iniciativa legislativa apresentada: . projecto de lei de autonomia universitária . anúncio próxima apresentação de projecto de lei sobre acesso à universidade	- "Se pode falar-se em situação de crise, de acumulação de incertezas e de risco de bloqueamento em todo o sistema escolar (...) é talvez no ensino universitário que ela mais fortemente se manifesta".
Deputados do CDS		
Adriano Rodrigues	- Erros na planificação escolar - Sabotagens ou obstruções de funcionários do ME, devido à partidarite - Lei de Bases - Extinção do ensino profissional e acesso a uma profissão - Juventude: desemprego e revolta social - 12º ano - Formação de professores - Cantinas escolas - Má gestão dos professores profissionalizados	- O sistema educativo não tem coerências: "as inovações aparecem como sobreposições, sem uma autêntica relação" - [Intervenção assumida pela Oposição como de distanciamento do CDS face a V. Crespo, o que foi refutado].
Cantinho de Andrade	- Professor do ensino primário: situação profissional antes do 25 de Abril, a tentativa de instrumentalização marxista e o apelo ao Governo para "que não deixe de se interessar por estes agentes docentes"	

Deputados do MDP-CDE		
Ramiro de Freitas	- Ensino nocturno, estatuto do trabalhador-estudante e formação para o emprego - Formação profissional	
Helena Cidade Moura	- Alfabetização de base e reconversão profissional - Ensino primário: falta de salas de aula e ingresso aos 5 anos - Educação pré-escolar - Profissionalização em exercício - Diversificação do ensino terciário - 12º ano	- Crítica às prioridades do Governo: "porque se empenha o Governo, teimosamente, no alargamento da escolaridade secundária e mesmo no da obrigatória, relegando para não se sabe quando o lançamento da educação pré-escolar oficial, a formação profissional e a diversificação do ensino terciário?"
Deputado da UDP		
Mário Tomé	- Lei de Bases: necessidade de um debate nacional - Condições de trabalho degradantes nas escolas - Projecto de reorganização do sistema educativo elitista - 12º ano - Ataques à gestão democrática das escolas - Necessidade de uma alternativa popular à "política novembrista para a educação"	- Política educativa da AD "é enquadrada pelo processo de integração na CEE e destina-se a garantir um ensino que sirva o modelo de economia dos centros imperialistas e apêndice das multinacionais europeias e americanas".
Deputado do PPM		
Barrilaro Ruas	- Monstruosidade burocrática do ME - O Estado não tem o direito de programar a educação e a cultura - Legitimidade do ensino particular - Autonomia das universidades estaduais	- "(...) o ensino não pode desligar-se da educação (...)" - Defesa do papel supletivo do Estado em matéria de educação e ensino, cabendo à família e às comunidades naturais o papel fundamental

Fonte: *Diário da Assembleia da República*, II legislatura, 1ª sessão legislativa (1980-1981); I Série, nºs 48 e 49.

6.

Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do MDP-CDE, sobre política geral centrada sobre os objectivos da política educativa e sua expressão concreta. Reunião Plenária da Assembleia da República de 14 de Julho de 1984

Intervenção	Temas focados	Referências politicamente significativas
Intervenção de abertura (MDP-CDE)		
Helena Cidade Moura	- Lei de Bases - Estilo do Ministro - Ensino/formação profissional: relações entre desenvolvimento, desemprego, formação - Alfabetização (falta de funcionamento do CNAEBA) - Ensino pré-primário: contestação da afirmação do Ministro de que "estando as mães sem trabalho poderiam tomar conta dos filhos" - As finalidades da escola: formação básica e formação profissional - Competências da AR e do Executivo em matéria de política educativa: é à Assembleia que compete "encontrar as linhas mestras de um sistema de educação que valorize os portugueses"	- Principal crítica do MDP-CDE: a afirmação/opção do Ministro da Educação de que "não é necessário estar à espera da Lei [de bases do sistema educativo] para se ir introduzindo alguns elementos que podem levar a mudanças estruturais" - O ME adoptou uma política de "medidas avulsas" - "(...) a relação entre o desenvolvimento e a formação profissional não é linear". "As pessoas estão desempregadas porque há falta de postos de trabalho".
António Taborda	- Despesas públicas com a Educação: evolução negativa do sector - Taxas de escolarização e de aproveitamento escolar - Nepotismo na escolha dos quadros - Degradação do ensino público - Educação infantil - Escolaridade obrigatória - Formação de professores - Remuneração dos professores - Soluções demagógicas, ex.: criação ETP	
Resposta Ministro da Educação		
José A. Seabra	- Defesa de uma política educativa assente em valores: patriotismo (hino e bandeira nacionais); educação cívica - Criação do ensino profissional e técnico-profissional (legitimação técnica: relatório da OCDE sobre Portugal e	- Paralelismo entre a situação portuguesa e francesa: "Num momento em que, em países próximos, a educação vem dando lugar a profundas fracturas - como é o caso da França pelo reacender de velhos demónios - reconheçam ao menos

Intervenções de Deputados do PS	UNESCO; medida qualitativa de combate ao desemprego) - Lançamento da aprendizagem - Escolaridade obrigatória - Leite escolar: manutenção do programa - Lançamento de um sistema de orientação escolar e profissional - Ensino superior politécnico; ESE's - Formação de professores - Estatuto profissional dos professores (maior mobilidade na utilização dos professores) - Conselho Nacional de Educação - Construções escolares - Reforma estrutural do orçamento do ME - Lei de Bases: "pode ser de grande interesse num momento em que entrarmos na CEE" - Comissão Interministerial da Juventude	os eternos contestatários negativistas que, nesta área, o Governo tem conseguido uma paz e um equilíbrio invejáveis (...). - Referência negativa aos que "se infiltraram [no Ministério] há uns 10 ou mais anos" e positiva à "resistência tenaz iniciada pelo Ministro Sottomayor Cardia".
Sottomayor Cardia	- 4 perguntas ao Governo: subsídios ao ensino particular; rede escolar e papel das autarquias; execução orçamental; DL 41/84 (plafonds de pessoal na função pública) - Conselho Nacional do Ensino Superior - Despartidarização do ensino e da administração do ensino	
Laranjeira Vaz	- Orientação escolar e profissional - Formação profissional - Ano Internacional da Juventude, Comissão Interministerial da Juventude e verbas para as AAEE	
António Meira	- Instituto de Tecnologia Educativa e Telescola	
Fillol Guimarães	- Encerramento das Escolas do Magistério Primário	
Raul de Brito	- "Sistema de avaliação para candidaturas ao ensino superior"	
Agostinho Domingues	- Comemorações do 6º centenário da Revolução 1383-1385 - Causas da crise da educação escolar	- "Só aparentemente a interpelação do MDP/CDE visava a política educativa deste Governo" (...) "manifestamente o

	em Portugal - Lei de Bases - Sentido político da interpelação - Acesso ao ensino superior	MDP/CDE veio tentar, de forma enviesada, pôr em causa o Governo PS/PSD". - (...) "o Governo passou folgadoamente a prova"
<i>Maria Céu Fernandes</i>	- Reformas de carácter estrutural na educação e modernização do País - Conceito de democratização do ensino - Plano de emergência de construções escolares - Autonomia universitária - Regionalização e descentralização	
<i>Margarida Marques</i>	- Critérios da distribuição de verbas às AAEE do ensino superior	
Intervenções de deputados do PSD		
<i>Agostinho Branquinho</i>	- Contradições da intervenção da deputada Helena C. Moura - Autonomia Universitária e subsídios às AAEE	
<i>Marília Raimundo</i>	- Qual o objectivo da interpelação do MDP-CDE? - Ensino técnico-profissional (parecer da UNESCO)	
<i>José Cesário</i>	- Passagem de comunistas pelo ME e a ideologização do ensino (EMP's, SCE)	
<i>Lemos Damião</i>	- Alterações introduzidas "no retalhado e inconsequente sistema de ensino" foram condicionadas "por vectores eminentemente político-ideológicos em vez de determinadas por factores privilegiadamente técnico-pedagógicos". Exs: gestão das escolas; extinção ensino técnico; reformas do ensino primário (fases); organização curricular do ensino secundário; empolamento máquina administrativa do ME e centralização - As múltiplas insuficiências do sistema (23 aspectos assinalados) - 11 questões/prioridades: rede de educação pré-primária; reformulação do sistema de colocação de professores; reformulação do plano de estudos do ciclo preparatório; organização do ensino básico por áreas; escolaridade obrigatória; equipamento e material es-	- "Como se pode exigir a um Governo com um ano de existência a resolução de tão grande gama de insuficiências, quando volvidos 20 anos sobre o estabelecimento de 6 anos de escolaridade obrigatória, esta ainda não é cumprida na sua totalidade (...)?" - "(...) seria um erro crasso julgar, classificar ou referir o sistema com casos pontuais".

	colar; racionalização da gestão dos meios; serviços centrais do ME; regulamentação da lei do ensino especial; preparação profissional; transferência de poderes para as autarquias	
Intervenção dos deputados do PCP		
Luísa Cachado	- Abertura do ano lectivo em causa - ME apenas prepara decretos-leis e cria grupos de trabalho - Reflexos de crise económica e social na escola: fome e diminuição das verbas atribuídas à ASE; dificuldades e atrasos no pagamento de subsídios aos professores - Transferência de competências para as autarquias nos ensinos pré-primário e primário	
Mariana Lanita	- Ensino pré-primário: porquê o desinteresse neste sector de ensino?	
Paulo Areosa	- "Grandes ideias filosófico-educativas" e total incapacidade de realização - Corrupção na gestão dos Serviços Sociais Universitários (Aveiro) - Acesso ao ensino superior	
Vidigal Amaro	- Saúde escolar	
Jorge Patrício	- Degradação e elitização do sistema de ensino - Problemas dos trabalhadores-estudantes	
Jorge Lemos	- O Ministro, através de medidas avulsas, põe em causa a competência da AR (aprovação da lei de bases) - Conselho Nacional de Educação - Ministro confunde actividade governamental com actividade partidária - PM não manifestou apoio político ao ME durante o debate da moção de confiança - Questões ao Ministro: cumprimento da escolaridade obrigatória; numerus clausus; educação pré-escolar; ASE; descentralização de verbas para as autarquias locais; ensino especial; analfabetismo; formação de professores; preparação do próximo ano lectivo; orçamen-	

	to da educação - Autonomia das universidades	
Intervenção de Deputa- dos do CDS		
<i>Nogueira de Brito</i>	- Papel das associações de pais: sua marginalização pelo ME em 2 questões concretas	
<i>Narana Coissoró</i>	- Qual a posição do Governo face ao projecto de lei de bases apresentado pelo PS? - Autonomia universitária	
<i>Adriano Moreira</i>	- Autonomia universitária: distinção conceptual entre autonomia e indepen- dência - Cheque de ensino e liberdade de ensino - Numerus clausus e regionalização - Formação de quadros nos novos países de expressão oficial portuguesa	
<i>Jorge Góis</i>	- Acesso ao ensino superior	
Intervenção de Deputa- dos da UEDS		
<i>Octávio Cunha</i>	- Remodelação no ME - Contestação da JSD e JS - Lei de Bases - Plano de emergência de construções escolares - Verbas para transportes escolares - Relações entre o Instituto Abel Salazar e Hospital Stº António, no Porto - Investigação científica - Perguntas ao ME: existem estudos so- bre necessidades de mão-de-obra espe- cializada?; a partir de que idade deve terminar a escolaridade obrigatória unificada?; se enviou à AR o projecto de estatuto de carreira docente do não superior?; o que pensa do ECDU?; que critérios presidiram aos subsídios ao ensino superior particular e, designa- damente, à Universidade Católica? - Pergunta a Adriano Moreira sobre a criação da Fac. Direito do Porto	
<i>César Oliveira</i>	- 6 questões ao ME: construções escolares; actuação dos directores escolares regionais; ETP; equiparação	

	do ensino nos seminários ao ensino liceal; remodelação no ME; qual a audição realizada aos serviços do ME sobre o lançamento do ETP	
Outras intervenções de Deputados do MDP	- Questões a Adriano Moreira: investigação e universidade; numerus clausus/cheque escolar; regionalização/universidade; língua portuguesa; universidade de Camões	
Helena C. Moura	- Acesso à educação e alfabetização - Ensino politécnico "congelado" - Insucesso escolar - ESE's - Autonomia universitária	- Política do Governo em matéria de educação "totalmente errada, totalmente antiquada e fora da realidade internacional e nacional".
Corregedor da Fonseca	- Construções escolares: carências e responsabilidades - Segurança nas escolas - Abertura do ano lectivo	
António Taborda	- Demissão do ministro pedida por professores e estudantes - Lei de Bases - Lei da autonomia universitária	
Intervenção final do MDP-CDE		
Helena C. Moura	- Lançamento do ETP: "demagogia confusionista" entre formação e emprego. - Formação de professores - Novo ano lectivo: situação piorará - Degradação do ensino público e selectividade social	- "A regressão política que se tem contraposto às transformações da revolução de Abril repercute-se no sistema escolar, como se verifica pelos desastrosos resultados da política seguida pelos últimos Ministro da Educação - exceptuamos nesta o Prof. Fraústo da Silva (...)".
Intervenção de membros do Governo		
Ministro da Educação José A. Seabra	- Justificação dos subsídios atribuídos ao ensino particular e à U. Católica - Compromissos com autarquias locais - Rede e construções escolares - Institutos superiores politécnicos - Justificação dos plafonds de pessoal na A. Pública	

Secretário de Estado do Ensino Superior	- Execução orçamental - Orientação escolar e profissional - Corrupção e inquérito aos Serviços Sociais Universitários - Saúde escolar - Estatuto trabalhadores-estudantes - Lei de Bases - Conselho Nacional de Educação - ETP e idade onde deve começar a formação profissional: defende os 14 anos - Comissão Interministerial da Juventude - ITE - Escolaridade obrigatória - Programa de leite escolar - Saídas profissionais - Ingresso na universidades - Encerramento das EMP's e abertura das ESE's - Segurança nas escolas (vigilantes) - Autonomia universitária - Fac. Direito do Porto	
<i>Pinto Machado</i>	- As 3 funções do ensino superior acções de educação, de produção de conhecimentos e de interpretação social - A estratégia de ataques aos problemas do ensino superior - Acesso ao ensino superior - Numerus clausus - Apoio a AAEE - Instalações e equipamento - Autonomia universitária - Relações entre as faculdades de medicina e os hospitais - ESE's: reconhecimento de que desconhecia a situação - Dedicção plena dos professores à Universidade	
Intervenção final do Governo: Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares		

Almeida Santos	- Identidade nacional e integração na CEE - Não chega apontar as "mazelas": o Governo conhece o diagnóstico do sistema educativo (são apontados 16 sectores/aspectos da situação) - Modernização: "palavra-chave do nosso sistema educativo" - Lei de Bases associada a um plano de desenvolvimento educacional (formação de professores e respectivas carreiras; infraestruturas físicas; novas tecnologias e novos métodos de ensino) - Racionalização do aproveitamento da rede escolar - Lançamento de novos esquemas de formação de professores (professores por áreas) - Reorganização do ensino universitário - Desenvolvimento do ETP e do E. Sup. Politécnico - Ligação escola/empresa - Introdução no último ano de escolaridade, de cursos de vocação profissional - Desconcentração do ME - Fomento do ensino nocturno - Gestão do tempo escolar: menos horas semanais, maior duração anual - Instalação da Universidade Aberta - Fomento do ensino de pós-graduação - Educação de adultos - "Apoio possível" às instituições privadas de ensino - "Num horizonte de quase utopia", generalização das escolas de pais	- Caracterização da actividade dos ministros desde 1971: "a brisa de progresso que por vontade de um homem, que hoje é nosso companheiro de trabalho, soprou na quietude marasmática do consulado caetanista; o anarco-pedagogismo dos primeiros tempos da revolução de Abril, a lufada de bom senso e inteligência imprimida ao sistema educativo pelo Ministro Sottomayor Cardia; enfim, as oscilações hesitantes, e pouco intervenientes, das gestões que se seguiram sem motivos para registo na memória de cada um de nós" - Caracterização da escola da ditadura: "uma escola de medo de que a gente saía menos sabedor de, do que temente a" - E da "antítese post abrilista", igualmente, em alguns aspectos, não "menos deplorável": "A gestão anárquica das escolas; o oportunismo de alguns acessos à docência; as passagens administrativas; os programas ideologicamente dirigidos; o <i>tout est politique</i> de Maio de 1968"
-----------------------	--	---

Fonte: *Diário da Assembleia da República*, III legislatura, 1ª sessão legislativa (1983-1984); I Série, nº 124.

7.

Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PCP, sobre política geral centrada na educação. Reuniões Plenárias da Assembleia da República de 4 e 5 de Dezembro de 1984

Intervenções	Temas focados	Referências politicamente significativas
Abertura do debate (PCP):		
Jorge Lemos	- Política do Governo conduz a degradação do sistema de ensino, e de que é exemplo a caótica abertura do ano lectivo [1983/84]. - Plano de emergência de construções escolares não foi cumprido - Atraso na apresentação das propostas de Orçamento e Plano para 1985 - Diminuição das despesas com a Educação - Matérias objecto de maiores críticas: . combate ao analfabetismo (diminuição de verbas) . ensino infantil (não preenchimento de cerca de 1000 lugares) . escolaridade obrigatória (consequências nefastas DL 301/84) e insucesso e abandono escolar . acção social escolar: degradação e cortes de auxílios ao ensino primário . carência de instalações escolares e de funcionários auxiliares e administrativos	- "Daí que como prioridade não se deva colocar apenas a substituição deste ministro, cuja actuação, temos de reconhecer, é particularmente desastrosa, mas sim a substituição desta política anticonstitucional e deste Governo que a executa". - Existe um <i>consenso</i> nas críticas a J.A. Seabra, que devia levar à sua "imediata demissão"
Paulo Areosa	- Movimentação estudantil contra portaria do ME que visava aumentar os preços das cantinas universitárias - Asfixia financeiras das universidades públicas, "apoios chorudos" às universidades privadas - Acesso à universidade e logro das vias profissionalizantes do 12º ano - Sobrelotação escolar e (ausência) gosto pelo estudo	- "(...) esta política expulsa do sistema os filhos dos trabalhadores, cria novos privilégios a quem pode pagar elevadas quantias em colégios ou universidades privadas"
Luísa Cachado	- Situação profissional e condições de vida dos professores: . pressões e ameaças aos conselhos directivos a propósito da abertura do ano lectivo . professores sem colocação, alunos sem aulas . professores doentes ou incapacitados	

	continuam a trabalhar . degradação do poder de compra . gestão democrática no ensino primário . ausência diploma de carreiras . perfil do professor a formar pelas ESE's . intenção do B. Mundial em desvalorizar o ensino preparatório . contagem tempo de serviço e ultrapassagens nos concursos de professores em exercício . redução dos currículos de Ed. Física . desvinculação de assistentes e atrasos nos vencimentos na Fac. Letras de Lisboa . problemas laborais no ensino particular	
Rogério Fernandes	- Os lugares de responsabilidade no ME são partilhados pelo PSD e PS exclusivamente na base da confiança partilhada. - 30 grupos de trabalho criados, sinal de incapacidade de gerir o Ministério - Escolaridade obrigatória (crítica violenta ao DL 301/84) e insucesso escolar - Rotura do parque e rede escolares, regimes de horário e abertura do ano lectivo - Educação infantil pré-escolar - Trabalhadores-estudantes - Ensino técnico-profissional (ETP): não se critica o princípio do ETP após o 9º ano unificado. Recusa-se a estrutura e o conteúdo - Ensino superior: insucesso escolar, acesso e retorno ao reaccionarismo catedrático (saneamento de J.M. Tengardinha na Fac. Letras de Lisboa)	- "(...) ninguém exige ao Ministério Seabra nenhum milagre. (...) é de exigir, no mínimo, que se não contribua para o seu agravamento (...)" - FENPROF interlocutor do Ministro, a quem este reconhece que "não tem quaisquer planos a discutir (...)". - "A incapacidade para identificar, sequer, os problemas centrais da educação contrasta, contudo, com uma operosa actividade de manipulação da opinião pública" - "(...) o sistema de ensino é, estruturalmente e crescentemente, inigualitário". - <i>Experiência</i> do ETP: "pela maneira como foi lançada e a sua forma de funcionamento, esta experiência é um tremendo <i>bluff</i>. E um <i>bluff</i> que sai caro". - O PCP tem uma "alternativa positiva": . identificação das necessidades e aspirações . mobilização dos recursos e meios . política de diálogo com representantes professores e estudantes e organizações sociais, científicas e culturais . gratuidade escolar e combate insucesso escolar . reorganização curricular e programática . promoção do ensino e investigação, dando conteúdo à autonomia universitária . respeito pelos princípios democratizadores da Constituição . lei de bases do sistema educativo:

Resposta do Ministro da Educação,	<i>José Augusto Seabra</i> - Crise generalizada dos sistemas educativos nos países democráticos, como reconhece o Comité de Educação de ministros da OCDE - Ministros da Europa do Sul empenhados em mutações estruturais a nível do ensino técnico e da formação profissional - Transitoriedade dos Ministros e peso dos quadros dirigentes do ME (citação da OCDE) - Construções escolares dependem doutro Ministério - Resistências e sabotagens de professores e conselhos directivos - Dignificação dos símbolos emblemáticos da pátria (bandeira e hino nacional) e criação de uma disciplina obrigatória de educação cívica até ao 11º ano - 2 principais prioridades: obrigatoriedade escolar e ensino técnico-profissional - Redefinição do sistema de ingresso nas universidades e no ensino superior politécnico - Acção social no ensino superior e a suspensão da portaria relativa aos preços a praticar pelos Serviços Sociais Universitários - Diálogo com os Sindicatos dos Professores para a elaboração de um estatuto de carreira docente - Profissionalização em exercício (reexame em função dos elevados custos) - Mestrados e perfil dos professores a formar pelas ESE's - Contagem de tempo de serviço dos professores do ensino particular - Estatuto e incentivo ao ensino superior particular e cooperativo - Apoio ao ensino da língua portuguesa	"debatida e aprovada nesta Assembleia, e sujeita a larga discussão pública" - Vivemos "um período difícil da nossa democracia que pode trazer sérios riscos para a estabilidade das instituições e do regime constitucional vigente, saído do 25 de Abril, mas porque as dificuldades de ordem interna e externa, no plano económico e financeiro, têm repercussões graves nos vários domínios da comunidade social". - O objectivo da interpelação é o "de levantar entraves à actual coligação e, se possível, de dividi-la e pôr-lhe termo". - Recusa o "catastrofismo" e o "niilismo" dos deputados interpelantes - A crise do sistema de ensino resulta de uma "grande, complexa e tortuosa mutação que se processou no nosso sistema de ensino, desde antes do 25 de Abril, já no estertor do antigo regime, mas sobretudo depois de instaurarmos o regime democrático". Situações que geraram "desequilíbrio e ruptura": . aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos (Galvão Teles) . incentivo ao acesso ao ensino secundário e unificação do seu 1º ciclo (Veiga Simão) . destruição do ensino técnico-profissional (depois do 25 de Abril) . subalternização do ensino particular . organização de uma acção social escolar centralizada e custosa . estímulo inconsiderado ao acesso ao ensino superior . confusão de gestão escolar democrática com auto-gestão . ideologização abusiva dos conteúdos programáticos e das metodologias pedagógicas . negligência e precipitação quanto às modalidades de recrutamento e formação de professores . crescimento irregular das despesas com o ensino - "(...) a política educativa não pode ser aferida por epifenómenos de superfície (...)". - "O Governo enveredou (...) por um
---	--	---

		método que já designámos como simultaneamente funcionalista e estruturalista, actuando em certos pontos mais sensíveis do sistema, de forma a desbloqueá-lo e alterá-lo pouco a pouco, segundo uma via reformista. Havia que ficar à espera de uma lei de bases do sistema de ensino, cuja votação é da competência desta Assembleia e cuja necessidade reconhecemos, mas que não poderá ter o destino da que foi objecto de um governo precedente e agir desde logo". - Lei de Bases (socorrendo-se dos receios dos especialistas da OCDE): "(...) é necessário deixar adormecer certas questões, e resolver outras previamente, antes de lançar mãos à construção (...)", para evitar "um cavar de divisões entre os portugueses" [de carácter ideológico, religioso ou político]. - O "vasto debate nacional" poderia ter lugar no Conselho Nacional de Educação - "E o êxito da integração económica na CEE depende em muito da política de formação profissional e do ensino técnico que se seguir". (...) "Trata-se de dar um futuro à nossa juventude, que terá dificuldades de encontrar um emprego para a qual tenha uma profissão adequada".
Intervenções de deputados da UEDS		
<i>César de Oliveira</i>	- Existe ou não corrupção no Ministério? (subsídios a colégios particulares e pagamentos a assessores jurídicos) - Falta de salas de aula - Atraso na apresentação à AR do OE/85	- "Este debate tem decorrido, em certos momentos, sob o signo do mais perfeito surrealismo".
<i>Lopes Cardoso</i>	- Segurança nas escolas: crítica ao Ministro por querer envolver as FFAA nesta matéria relativa à segurança interna	- Que prioridades? Os 30 aviões A7 para a Força Aérea ou os 30 milhões de contos para resolver os problemas das instituições do ensino universitário?
Intervenções de deputados do PS:		
<i>Helena Valente Rosa</i>	- Segurança nas escolas - Educação cívica	- "Sr. Ministro da Educação, recusando embora uma visão algo idílica e até cer-

	- Ensino técnico-profissional: "estrutura pesada e onerosa que foi montada" - Novo esquema de acesso ao ensino superior - Situação dos ISEng's e ISCA's - Educação pré-escolar: não publicação das portarias que criam 1000 lugares - Profissionalização em exercício - Lei de Bases do Sistema Educativo: o PS apresentou uma proposta que deseja ver discutida	to ponto autoprojectiva que perpassou no seu discurso, recuso, contudo, a condenação absoluta e total da política educativa feita pelo partido interpelante, que adoptou uma posição não só derrotista mas também de ataque pessoal" - "(...) o sr. ministro lá ouvir ouve mas não liga nenhuma" - "É com justificada apreensão que se assiste a duas interpelações sobre política educativa no espaço de 6 meses"
<i>Margarida Marques</i>	- Acção social escolar no ensino superior (suspensão da portaria, preços das cantinas, bolsas) - Ingresso no ensino superior	
<i>Jorge F. Miranda</i>	- Perfil do professor a formar pelas ESE's e subalternização dos professores do ensino primário em exercício - Gestão democrática no ensino primário	
<i>Conceição Quintas</i>	- 10 questões ao Ministro, centradas no ETP e no estatuto de carreira docente do não superior	
<i>Fernandes de Sousa</i>	- Faculdade de Direito do Porto	
<i>António Costa</i>	- Ensino superior em Viseu	
<i>Dinis Alves</i>	- Ataque, em nome da JS, à política de acção Social no ensino superior do ME	
<i>Jorge Lacão</i>	- Apoio do PS ao Governo - Objectivo do PCP ao fazer a interpelação: instrumentalizar os problemas do País para derrubar o Governo	- "Ao longo do debate desta interpelação foi patente algum estado de insatisfação dos deputados e dos próprios membros do Governo, relativamente a problemas candentes do sector educativo". - "E manifestou, aqui o reitero, total solidariedade à equipa do Ministério da Educação, na convicção de que o nosso objectivo é comum e será em conjunto que alcançaremos o cumprimento integral do disposto no Programa do Governo"
Intervenções de deputados do CDS:		
<i>Soares Cruz</i>	- Instituto Politécnico de Santarém (crítica à exoneração do Presidente,	- Actividade do ME: "rosário de boas intenções que V. Ex^a não conseguiu

	Veríssimo Serrão e à não abertura da ESE)	fazer cumprir" - Porquê esta duplicidade de actuação de V. Ex ^a ? Porquê fazer discursos bonitos em alguns locais, que vão de alguma forma de encontro aos interesses das populações, para mais tarde, na actuação, pouco ou nada fazer?"
Nogueira de Brito	- Portaria da acção social escolar no superior: o que prevalece? A suspensão do PM ou a política de V. Ex ^a ?	- "(...) é fundamental para esta Assembleia saber com que solidariedade e apoios aparece V. Ex ^a perante esta câmara". - "V. Ex ^a está aqui apoiado pelo enorme vazio que se vai fazendo à sua volta e que nem os aplausos do seu partido de origem conseguem preencher.
Adriano Moreira	- Papel do sistema de ensino na preservação da identidade nacional e da herança cultural - Cheque de ensino - Ensino Superior privado e integração em "projecto político nacional, devendo posteriormente obedecer a uma planificação que indique quais são os cursos prioritários, quais as zonas de acção que devem ser salvaguardadas, quais de facto as prioridades (...)?"	- O sistema real de ensino está a ser construído à deriva Ex: política de <i>numerus clausus</i> no superior.
Jorge Góis	- Profunda crise do sistema educativo - ETP: a fórmula encontrada não preenche o vazio do ensino profissionalizante - Problemas dos professores - Ausência de uma lei de bases - Equipamento escolar: absurdo da dependência de 2 ministérios - Insegurança nas escolas - Situação na universidade em resultado da portaria sobre acção social escolar - Comissão Interministerial da Juventude: critério que presidiram à nomeação das personalidades (JSD)	- As "circunstâncias estranhas" do debate": saber "se há sequer Governo para interpelar, e, especialmente, se o titular da pasta de educação não deixará de figurar no rol dos personagens (...)". - "Não se aceita também que a educação não tenha ganho ainda um estatuto de prioridade nacional, nomeadamente no que respeita aos meios orçamentais". - "(...) em 19 meses de avaliação continua o Sr. Ministro Seabra está claramente chumbado aos olhos da opinião pública, aos olhos do País".
Morais Barbosa	- Regime especial de dedicação exclusiva para os docentes universitários de medicina: defesa de alargamento dessas condições a todos os docentes	
Intervenções de Deputados do PSD:		
Luís Monteiro	- Portaria da acção social escolar no superior	

Lemos Damião	- A interpelação insere-se "numa estratégia que pouco ou nada tem a ver com a educação e os seus reais problemas, surgindo na sequência de outras acções levadas a efeito por si [PCP] ou por interpostas organizações que lhe são afectas". - "É evidente que o sistema educativo português se aproxima de uma situação de ruptura": citadas 31 questões que justificam o afirmado. Algumas prenunciam a política futura do PSD (gestão democrática das escolas, profissionalização em exercício, etc.) - PCP é desonesto porque ao denunciar o acessório esconde o essencial. - A responsabilidade pela situação é da política dos comunistas em 1974/75: fases no ensino primário, gestão democrática, fim do ensino técnico	
Marília Raimundo	- Triste a "herança" do PCP: "recordamos (...) que foi nessa altura [1974/75] que se pretendeu imprimir no ensino primário uma só ideologia, que se introduziram nos manuais escolares textos de Fidel de Castro, Samora Machel, etc., em vez de Camões" - Defesa das opções do Governo: Hino e Bandeira Nacional; Educação Cívica; Plano de Emergência para a reorganização do ensino técnico; lançamento da aprendizagem - Problemas/prioridades a resolver: "ensino pré-primário"; erradicação do analfabetismo; ingresso no ensino superior; formação dos docentes; estatuto da carreira docente do ensino não superior	- "Aparece-nos hoje aqui como advogado de acusação [o PCP], fero e duro, quando devia, em grande, sentar-se no banco dos réus como grande responsável de muitos males que imputa a outros, de grandes problemas em cuja génese ele aparece como principal factor"
Antas Barros	- "Destruir [a partir do início de 1975] era a palavra de ordem": valores e idiossincracia nacionais; ensino técnico; "escancararam-se as portas das escolas do magistério e das universidades"; fizeram-se licenciados a esmo". - "Penosos têm sido (...) os caminhos da reconstrução". Realce para a actuação dos ministros S. Cardia e V. Crespo - Abertura da ESE de Viseu - Dignificar a carreira docente - Obra feita na expansão do ensino superior	- "De interpelação em interpelação, de contestação em contestação, se vão consumindo forças, gerando dúvidas, criando descontentamentos e fertilizando o campo onde poderá florescer, se não houver juízo, a tentativa de destruir um sonho lindo que nasceu na madrugada de 25 de Abril de 1974: a democracia".

<i>José Cesário</i>	- Preocupação pelo número de jovens que se drogam e bebem - Em 1974 "acreditámos no futuro". Os homens (...) logo se mostraram perfeitamente incapazes de operar essa mudança - Prepotências de 74/75: serviço cívico, "revisores e censores" dos programas; ideologização da educação - Problemas a resolver: abertura de jardins de infância; revisão programas do ensino primário; definição estatuto da carreira docente do ensino não superior; formação de professores - Apoio do PSD à equipa ministerial e ao Governo	- "(...) não aceitamos que o ministro José Augusto Seabra seja crucificado perante os olhos da opinião pública como o único responsável pelo actual estado de coisas. Os erros que porventura tenha cometido são também os erros de todos os que com ele trabalham ou trabalharam e têm ainda raiz em tudo aquilo que o ministério foi e tem sido ao longo de todos estes anos".
<i>José Vitorino</i>		- Depois da intervenção de Helena V. Rosa (PS): "o PSD faz uma única pergunta à direcção do Grupo Parlamentar do PS: será esta a solidariedade que reclamam?".
<i>Carlos Coelho</i>	- Sentido da interpelação do PCP: falsa moção de censura; demissão do Ministro - Concordância com o Programa do Governo; discordância com a forma em que o Programa foi traduzido em actos. - Necessidade de um grande debate sobre a Lei de Bases (ex. de Espanha) - Serviços Sociais Universitários - Ingresso no ensino superior - Ensino técnico-profissional: que saídas? - Ensino Politécnico - Política de juventude - Ensino do Português no estrangeiro	- "(...) não será sério é esperar que a Câmara e o País assistam sem informação à passividade e à lentidão nas tomadas de decisão. E menos se pode esperar que uma organização de juventude que se preze possa sustentar politicamente um Governo que não restitua a esperança à juventude. Para isso demos lealmente um prazo e na devida altura falaremos"
<i>Intervenções de deputados do MDP-CDE</i>		
<i>Corregedor da Fonseca</i>	- Construção escolar e relações ME/M. Eq. Social	- "Depois de 1980 a educação foi totalmente bloqueada pelas contradições políticas das coligações governamentais".
<i>Helena Cidade Moura</i>	- Política do Governo é contestada por associações sindicais de professores, professores católicos, juventude/estudantes - Acesso ao ensino superior (oposição generalizada) - Defesa da política libertadora seguida na educação no pós 25 de Abril, em	- "Depois de 1980 a educação foi totalmente bloqueada pelas contradições políticas das coligações governamentais - "O Ministro Seabra é (...) apenas um episódio nefasto". - "(...) resta, ao Sr. Ministro aproveitar o Natal para ir a Belém oferecer a sua demissão".

	continuidade com a política de resistência cultural ao fascismo - Rotura eminente do sistema escolar - Relações PS/PSD e a educação - Demissão do Ministro Seabra	
Intervenção de Os Verdes Dep. ind.		
António Gonçalves	- Problemas sociais e educação - Papel e situação do professor - Segurança nas escolas - Conteúdos e métodos de ensino - Desenvolvimento das regiões	
Outras intervenções de deputados do PCP		
Zita Seabra	- "Notável consenso": Ministro Seabra pôs tudo contra si - Sobrelotação de escolas: ausência de construção de ginásios desde 1980 - Ministro responsabiliza CD's das escolas pelos atrasos no ano lectivo - Degradação de instalações no ensino superior - Universidade de Aveiro: o que se pretende com ela? - Situação de privilégio na carreira docente universitária dos docentes de Medicina	
Rogério Fernandes	- Contradição entre palavras e actos (no ME): profissionalização em exercício; professores com habilitação suficiente; ASE; criação de escolas apenas no papel, compadrio político no ME	
Carlos Brito	- Lei de Bases: quando é o que o Governo apresenta a sua proposta? - Carências escolares e Universidade do Algarve	
António Mota	- Colocação de professores em Trás-os-Montes - Superlotação de escolas no Norte	
João Abrantes	- Situação escolar no distrito de Coimbra	
Rogério Fernandes	- ESE's - Fac. Ciências de Lisboa (instalações)	- A perspectiva do Governo "é uma filosofia de desaceleração"

	- Analfabetismo e PNAEBA - Professores: profissionalização em exercício	
<i>Jorge Patrício</i>	- Ensino nocturno para trabalhadores. Estatuto do Trabalhador-Estudante	
<i>Anselmo Aníbal</i>	- Problemas escolares do distrito de Lisboa	
Intervenção final do PCP		
<i>Zita Seabra</i>	- O sistema de ensino entrou em completa desagregação - A crise da coligação paralisa as instituições - O país não pode ser submetido ao sonho de um PM que sonhou ser PR - PCP trouxe à AR a realidade existente nas escolas e apresentou mais de 300 requerimentos - Política ministerial: "somatório de inaugurações" e "fobia" de formação de grupos de trabalho - A educação não é prioridade orçamental - Jardins de Infância, ASE, cantinas universitárias, degradação do parque escolar, ausência de ginásios, repetências, analfabetismo, problemas dos professores (aumentos salariais, profissionalização, habilitação suficiente) - Não regulamentação da lei sobre educação sexual - Urgência de uma lei de bases - Denúncia do saneamento na FLL de J.M. Tengarrinha	- Apoio às lutas dos professores (manifestação de 28 de Novembro, convocada pela FENPROF pela demissão do Ministro)
Intervenções de membros do Governo Sec. Estado Ensino Sup.		
<i>Pinto Machado</i>	- Abonos aos docentes do ciclo clínico (Faculdade de Medicina): não legislou em benefício próprio. - Expansão, sem planeamento, do ensino superior - Falta de verbas (30 m.c.) - Cursos que produzem desempregados - Criação de novas escolas no politécnico e coordenação do processo das ESE's	- "A situação do ensino superior em Portugal define-se por uma palavra que se chama <i>irracionalidade</i>" - O objectivo da política governamental "consiste em introduzir firme e irreversivelmente a racionalidade".

Sec. Estado Adjunto do M. Educação	- Lei orgânica de IPO - Revisão pontual ECDU e estudo do regime exclusividade e dedicação plena - Revisão legislação sobre perscrições e precedências - Reformulação do INIC e reforço financeiro da investigação científica - Em preparação Lei Autonomia Universitária e novo regime acesso ao ensino superior	
<i>Helena Carvalho dos Santos</i>	- 5 áreas para abordar: insucesso escolar; abertura do ano escolar; problemas da juventude; "Lei de Bases do Ensino"; ensino do português no estrangeiro - Formação e profissionalização dos docentes - Revisão da legislação sobre colocação de professores - Alteração da política do livro escolar - Educação cívica e segurança nas escolas	- "a educação será o que os professores quiserem".
Ministro de Estado e dos Assuntos Parlamentares	<i>Almeida Santos</i> - Justifica porque pediu ao ME para encerrar o debate sem que tal seja entendido por quebra de solidariedade governamental	
Intervenção final do M. Educação <i>J.A. Seabra</i>	- Conta com a solidariedade dos Grupos Parlamentares do PS e PSD - Responsabilidade da situação educativa deve ser procurada pelo menos desde 1968 - Ataque aos "simulacros de ministros" do PCP: saneadores, autos de fé de livros, "desnacionalizar a nossa educação, pondo-a ao serviço de uma ideologia que não era senão a cobertura de um imperialismo estrangeiro" - Defesa do personalismo (Mounier) como inspiração da sua política	- "(...) o fim essencial da interpelação não era discutir os problemas da educação em Portugal, mas sim, se possível, criar mais divisões e, eventualmente, o próprio colapso do Governo". - ETP: "grande viragem da política educativa "ligando-a" a uma política de emprego e a uma política de formação profissional". - "(...) nós temos de analisar a futura lei de bases do ensino do nosso país e quadro da perspectiva da entrada na Comunidade Económica Europeia".

	- Saúda projecto Lei de Bases do PS - Ciclo unificado: erro do pós 25 de Abril - Plano de emergência para o ETP: corrigir o erro; 1ª das 100 medidas do Programa do Governo - Ensino politécnico - Lei de Bases	
--	---	--

Fonte: *Diário da Assembleia da República*, II legislatura, 2ª sessão legislativa (1984-1985); I Série, nºs 23 e 24.

8.

Análise sumária da interpelação ao Governo, provocada pelo Grupo Parlamentar do PS, sobre política geral sectorial centrada nos problemas da educação e da formação profissional e particularmente do ensino superior e do respectivo acesso. Reunião Plenária da Assembleia da República, 5 de Junho de 1990

Intervenções	Temas focados	Referências politicamente significativas
Abertura do debate (PS):		
<i>António Barreto</i>	. Contradição entre a eloquência do Ministro da Educação e a realidade da política: PRODEP e os milhões de contos para a educação; a reforma educativa como desafio histórico; o PIPSE; a liberdade, a solidariedade e a identidade nacionais . ME sem estratégia, sem real agenda, sem calendário realista e sem prioridades ou os principais erros na política encetada: - rizível Plano de Desenvolvimento para o ano 2000; - PRODEP: de 450 m.c. a 170 m.c. - reforma educativa à deriva - despesas públicas não foram a prioridade nacional - a escola militante e empenhada, amarrada a uma doutrina de Estado - sem política para o ensino superior: financiamento; acesso; acumulações de docentes; propinas e prescrições [defesa do aumento das propinas, no quadro de uma reforma do financiamento e da ASE] - subalternização do Parlamento no debate educativo . Defesa de uma nova estratégia para a reforma: - gradual e permanente, centrada na escola e no papel preponderante dos professores - com prioridades e avaliada permanentemente - com uma finalidade principal: combater a desigualdade social	. "Não falará, finalmente, do enorme abismo entre as palavras e os actos, em quase todos os aspectos da sua actuação, mas muito especialmente a propósito da reforma educativa. Sem preparação, sem cuidado, sem participação nem rigor, esta reforma está a patinar, ou a resvalar no único sítio onde deveria exigir esforços sérios e criar raízes: na escola". . "O Ministro sabe muito de educação, mas não pratica". . Referência a um discurso crítico do Deputado Lemos Damião (PSD) face ao falhanço da política educativa.
<i>Elisa Damião</i>	- Secundarização dos professores na política educativa e das centrais sindicais na formação - Caudal de desperdícios financeiros do FSE e dos contributos oriundos da taxa social única	. Citando e baseando-se em Boaventura S. Santos sobre a função reguladora do Estado: - "o investimento do Estado em políticas sociais, com destaque para a educação e a formação profissional, é um investi-

Resposta do M. Educação,	- Analfabetismo, taxa de escolarização e política de formação contínua - As empresas não valorizam a formação profissional - utilizam-na como forma de financiamento - Secundarização do ensino técnico-profissional e limitação da iniciativa das escolas profissionais. Trabalho infantil - Apresentação de uma lei de bases da formação profissional - Formação inicial, contínua ou alternativa deve ser autónoma e descentralizada	mento nos cidadãos e um subsídio indirecto à economia por propiciar o aumento da produtividade e dos consumos". "O Governo tem utilizado a formação profissional para os aliviar e iludir [problemas estruturais do mercado de emprego], servindo de pseudo-regulador para camuflar a verdadeira situação do emprego em Portugal".
Roberto Carneiro	- Uma visão optimista do presente: mais liberdade, queda dos dogmas ideológicos, reconciliação do progresso material com o sentido ético e espiritual da vida. - Anos 90: década da educação e da cultura - Uma reforma educativa com valores - A AR e a produção de consensos: lei de bases do sistema educativo, bases do sistema desportivo, autonomia universitária e, proximamente, regime orgânico do superior politécnico - Expansão do sistema educativo: em 3 anos houve um crescimento de 200.000 "unidades", 60.000 das quais em "vias técnicas, profissionais e politécnicas de ensino" - Professores: estabilização profissional, estatuto de carreira, formação contínua - Campanha nacional pelo "sucesso educativo" - Inversão na administração educativa: autonomia da escola (autonomia universitária e do politécnico; novo diploma de gestão dos ensinos básico e secundário) - Defesa da língua e da cultura portuguesas - PRODEP: vitória negocial de Portugal ao fazer passar pela 1ª vez um programa operacional na área da educação - O Governo tem projecto e estratégia - Autores citados: Sebastião da Gama e Leonardo Coimbra	- "(...) o nosso tempo é também o da reconciliação do progresso material com o sentido ético e espiritual da vida; é o da pacificação do homem com a Natureza, é o da coabitação entre prosa e poesia". - "Jamais, em Portugal, houve tamanho empenhamento geral da sociedade e dos seus parceiros mais representativos na discussão em torno da educação e da formação profissional. Trata-se de um valioso capital, reclamando que seja liminarmente afastado o fantasma de uma reforma educativa sem alma, sem valores, tecnocrática e desprovida de conteúdo humano". - "Mais: a valorização da identidade nacional não pode estar alheia à nossa escola. Pelo contrário, o nosso código genético colectivo, os <i>cromossomas espirituais</i> dessa pátria de oito séculos interessam essencialmente, nuclearmente, à nossa reforma educativa". - "Se. Deputado [António Barreto], garanto-lhe que, enquanto estiver com responsabilidades na área da educação, a história e a geografia pátrias, a língua, os valores e os símbolos nacionais serão intransigentemente reabilitados e valorizados na nossa malha educativa". - "O encerramento do ciclo legislativo não é o nosso <i>fim da história</i>, não é o <i>fim da história</i> da reforma educativa. Será, quando muito, a antecâmara do seu início".

Secretário Est. Ensino Superior		
Alberto Ralha	- <i>Reforma de estrutura</i>: reformulação e ultimação da proposta de lei sobre autonomia das universidades; preparação da proposta de lei sobre gestão e funcionamento dos estabelecimentos do ensino superior politécnico; nomeação das comissões destinadas a estudar o financiamento e avaliação do ensino superior; aprovação do novo regime de acesso ao ensino superior; aprovação do estatuto do ensino particular e cooperativo; preparação da lei de bases da acção social escolar no ensino superior - Expansão do sistema de ensino superior: em 3 anos, aumentou 20% o número de vagas; desde Agosto de 1987, foram criados mais de 200 cursos de bacharelato, licenciatura ou mestrado no ensino público e autorizados mais de 49 cursos no ensino particular e cooperativo - Criação de novas instituições: Universidade da Madeira; Centros Integrados de Formação dos Professores da Madeira e dos Açores; Instituto Superior de Estudos Empresariais da Universidade do Porto; Escolas Superiores de Arte e Design e de Estudos Industriais e de Gestão nos Institutos Politécnicos; integração do ISCA e do ISE no instituto politécnico; Universidade Aberta. Em projecto: Instituto Interuniversitário das Ciências do Mar e Escola Superior das Indústrias do Mar. - Início da revisão dos estatutos da carreira docente, universitária e politécnica	- A actividade do Governo "abrangeu todos os sectores cobertos pelo ensino superior, universitário e politécnico, público, particular e cooperativo, compreendendo tanto a preparação de propostas de lei como a regulamentação subsequente, e visou quer o alargamento quantitativo do sistema, a nível de alunos, de cursos e de instituições como a extensão do ensino superior a áreas que, tradicionalmente, estavam à margem deste nível de ensino (pelo menos em Portugal)".
Outras intervenções relevantes de membros do Governo: Secretário de Estado do Emprego e Formação Profissional,		
Baão Félix	- Ataque ao discurso "enlatado" da De-	- "O nosso problema, neste momento,

Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey Cunha	putada Elisa Damião (PS), e, de uma forma mais mitigada, ao da Deputada Isabel Espada - Política de emprego do Governo: em 4 anos foram criados 450.000 postos de trabalho. - Apresentação das ideias fundamentais e das prioridades que presidem à política de formação profissional - Formação dos activos - Lei de Bases da Formação Profissional: consagração, e não antecipação, de uma política - 2 novas áreas em que o Governo trabalha: certificação da formação profissional; e, melhoramento do sistema de informação profissional - Programa de formação de formadores - Incentivo ao associativismo e à cooperação com as associações empresariais e sindicais das PME - <i>Reforma curricular</i>: calendário de execução; formação de professores (200 horas a cada professor); integrada "numa riquíssima série de inovações e experiências pedagógicas" (PIPSE, Projecto Minerva, projecto ensinar é investigar, projecto Eco, A Cultura Começa na Escola, Escola Cultural, etc) - Revitalização dos ensinos técnico e profissional (75.000 alunos em 1993/94) - Formação contínua dos docentes, antecedida de: nova estrutura de estabi-	não é o da quantidade do desemprego, mas, sim (...) o da qualidade de emprego. Por isso, a formação profissional é um investimento estratégico, e é nesse sentido que ela é assumida pelo Governo Português". - 5 "ideias básicas" da política de formação profissional: (1) "elevar a cultura de base que permita melhores e mais qualificações no futuro"; (2) "a diversificação das opções, a liberdade de escolha durante os estudos e a formação profissional"; (3) "a abertura para a vida activa, através de fortalecimento [da ligação] entre os sistemas de ensino, de formação e produtivo"; (4) uma "formação humana dos jovens que não se limite ao saber, mas também ao saber estar, ao saber fazer, às capacidades comportamentais, às capacidades referenciais"; (5) "a igualdade de oportunidades que permita a todos os jovens, independentemente da sua condição económica e social, as possibilidades de sucesso no ingresso na vida activa". - Prioridades com base em 3 vectores: "o vector da idoneidade das instituições que fazem a formação profissional; o vector da qualidade da formação realizada (...) e, por isso, temos um programa operacional para a formação de operadores; o vector da eficácia medida pela empregabilidade (...)". - "A presente reforma educativa é uma reforma global que necessariamente tem de integrar todos os vectores nevrálgicos do sistema de educação e ensino, fazendo-o de modo orgânico e consistente. Para o mostrar, mencionarei apenas quatro grandes projectos no âmbito do ensino não superior, todos eles cruciais para a melhoria qualitativa do nosso sistema, todos eles fruto de um grande planeamento estratégico anterior, todos eles finais de uma grande cadeia de iniciativas legislativas, to-
---	---	---

Outras intervenções do Ministro da Educação, durante o debate	lização e colocação dos docentes; novo sistema de profissionalização em serviço; ordenamento jurídico da formação de professores; planeamento da formação inicial. - Estatuto da carreira docente - Racionalização da rede escolar: escola básica de 9 anos; plano de construções que marque "a nova era de escolarização de nove anos, tendencialmente prolongada para doze" - Sistema de gestão: regionalização do ME; novo modelo de gestão dos estabelecimentos assente no director executivo e aberto à comunidade local - Ligação do PS ao PCP - Analfabetismo: a taxa situa-se nos 13,3% e não em 20% - A. Barreto: velho do Restelo - "Não queremos uma escola neutra" - Gestão das escolas: contra o projecto do PCP, contra a maioria absoluta de professores no Conselho de Escola - Crescimento de lugares no ensino superior; responsabilização do PS (S. Cardia) pela introdução do regime de <i>numerus clausus</i> - Acesso ao superior: regime de seriação ou regime eliminatório - opção pelo 1º - OE para Educação tem crescido - Prioridade do Governo: PIPSE; protocolos com autarquias; educação pré-escolar - Professores: negociação do estatuto de carreira e mudança do estatuto social do professor	dos eles interligados e só tendo sentido na relação dinâmica que os une. Refiro-me ao lançamento da reforma curricular, ao projecto de formação contínua dos docentes, à reformulação da rede escolar e ao projecto de gestão dos estabelecimentos de ensino". - "A uma maior autonomia curricular, deve corresponder um sistema de maior controlo comunitário e maior eficiência profissional". - "(...) uma mesma filosofia trespassa todos estes diplomas e programas. O objectivo é sempre o mesmo: reformular o sistema de modo a favorecer a autonomia das pessoas e das instituições, no respeito pelo interesse da comunidade local e nacional". - "A escola neutra (...) é uma escola cuja doutrina, por ser neutra, é a do Estado. Ora, eu não quero doutrina do Estado impingida às nossas escolas; quero escolas de projecto livremente articulado, elaborado e executado pelas próprias comunidades escolares". - Novo modelo de gestão das escolas: "o que se pretende é cortar esse terminal burocrático e transformar as escolas em entes vivos, entes que têm uma relação de pertença à comunidade e que são capazes de vivenciar a dinâmica de cada comunidade com a saudável diversidade e pluralidade que a comunidade portuguesa pode, relativamente a cada escola, protagonizar". - Estatuto de Carreira Docente: "Não será o estatuto perfeito, e porventura estará, nalguns aspectos, distante do óptimo, justamente por uma das razões que considero determinantes dos constrangimentos que se oferecem a um desses tipos de exercícios. É que os professores fazem parte integrante da função pública".
Intervenções do PS:		

<i>Julietta Sampaio</i>	- Reforma educativa e formação profissional de costas voltadas - Universidade Aberta: afastamento dos objectivos com que foi criada; mau serviço à formação de professores - PRODEP: de 427 milhões a 170	- "Na prova específica do Ministério da Educação o Sr. Ministro chumbou! Nem a PGA o salvará!".
<i>João Proença</i>	- O direito à formação - O crescimento das verbas (4 m.c. em 1985, 1.000 m.c. em 1990) - Fraca dimensão do ETP - Defesa de uma formação em alternância, escola/empresa - Paralisação da Comissão Nacional de Aprendizagem durante 2 anos - A prioridade à formação dos desempregados, jovens e adultos, e dos trabalhadores no activo - Mobilidade e flexibilidade na formação profissional não é compatível com autoritarismo no seio da empresa - Plano de formação a nível das empresas, responsabilidade de empregadores e trabalhadores - Incapacidade do IEFEP na gestão dos programas operacionais. Ex.: formação de deficientes - Reestruturação industrial desligada da formação profissional - Ad. Pública: não há FSE, não há formação - Lei de Bases da Formação Profissional: a sua ausência decorre da incapacidade de coordenação entre o ME e o MESS	- "Confundir as antigas escolas técnicas com o novo ensino técnico-profissional e profissional é, efectivamente, não querer valorizar estes tipos de ensino". - "As escolas técnicas foram bem extintas". - "A empresa é um centro privilegiado para a formação contínua, mas este papel não deve ser subvertido pela transformação de empresas produtivas em autênticas empresas de formação". - "(...) na formação profissional o problema não é de verbas. ao contrário das restantes áreas sociais, os recursos financeiros são suficientes mas têm que ser geridos de modo completamente diferentes, com capacidade, competência e transparência".
<i>António Braga</i>	- Retórica do Ministro - A experiência falhada da aplicação dos novos programas no 1º ciclo - O desânimo e desmoralização dos professores - As contradições da reforma: a escola cultural "foi parar ao caixote do lixo da história"; o PIPSE, "enganou-se nos números"; a formação contínua dos professores "não existe"; o reordenamento da rede escolar não foi feito - Modelo de gestão das escolas contraria a Lei de Bases	- "(...) a sedução intelectual da artificiosa retórica do Ministro que conquistou e entusiasmou quase todos os agentes da educação, como ninguém o tinha ainda conseguido". - "Graças a uma concepção errática, a reforma tornou-se um conjunto desarticulado e incoerente de acções, lançadas sem o mínimo de preparação umas e adiadas outras". - "Os discursos não servem para nada se não tiverem tradução prática. Os agentes educativos sentem essa amargura e estão desiludidos. A esperança vai-se tornando cada vez mais na indiferença. A grande consequência dos discursos patrióticos e intelectualmente elevados é aumentar a insegurança dos que querem mudar e não podem porque

Outras intervenções do (PS)	<i>António Barreto</i> - Neutralidade da escola: "sendo impossível uma escola neutra, a luta por essa escola é uma luta justa". A alternativa é "criar uma doutrina de Estado e uma doutrina religiosa para a escola". - Acesso ao ensino superior - PRODEP - Contra os privilégios ao ensino privado e católico	as circunstâncias lhe são adversas e ninguém faz realmente nada para as alterar. - "Sentido exacto das minhas críticas (...): os abissos entre a palavra e o acto; o sonho irresponsável; a promessa excessiva e a incapacidade de a concretizar (...)" - "Não há nada mais improdutivo que o frenesim". - "A sua escola de projecto, ou seja, a escola da comunidade com projectos da comunidade e da escola vai dar origem [...] [à] feudalização doutrinária, religiosa, política e partidária". - "[...] a sua escola é uma escola militante. Como dizia o Sr. Ministro há muito pouco tempo, com o seu tom bíblico, redentor e épico, é essa a escola que traz a boa nova. O Sr. Ministro está a fazer exactamente aquilo que um seu antecessor fez em 1940 [...], em que se lutava contra a neutralidade da escola".
Intervenções de Deputados do PSD	<i>Carlos Coelho</i> - O PS não apresentou uma única proposta diferente e as críticas constituem um conjunto de contradições: Governo trabalha depressa de mais (reforma educativa), democratização do acesso ao ensino superior e Universidade Aberta, PRODEP <i>Virgílio Carneiro</i> - Liberdade de aprender e ensinar e apoio do Estado ao ensino privado e à Igreja - Estádio Universitário: investimento do Estado na sua recuperação - PRODEP - Conselho Nacional de Educação: funciona bem - 4 notas negativas ao PS: (1) desiludido quanto ao facto do PS não se apresentar como alternativa (2) postura derrotista e pessimista (3) contradições no discurso ena crítica	

	(4) demagogia - Propinas: contra o aumento sem discussão com todas as organizações	
Rui Salvado	- Falta de credibilidade política do PS - Formação profissional: a UGT também utilizou mal os fundos comunitários [dirigindo-se à Deputada Elisa Damião]?	
Guerra de Oliveira	- Formação profissional: contradição entre a afirmação de que a formação é má e a sua certificação	
Lemos Damião	- A escola é pertença da sociedade, não dos professores, do ME ou de uma concepção filosófica - O PS não tem política educativa - O ensino técnico-profissional, a recomendação da OCDE e a decisão política de JASeabra; a explosão do ETP (400% entre 1985 e 1989) - O crescimento do ensino superior e o correspondente esforço financeiro	- "E que, reparem principalmente no que diz respeito à educação do País, os Portugueses, os professores, os pais e os alunos estão cansados dos <i>numerus clausus</i>, da PGA, do fim do técnico-profissional, das nacionalizações, de tudo aquilo que de mau teve a democracia que foi dado por Vv. Ex^{as} [PS]".
Intervenções de Deputados do PCP		
Paula Coelho	- <i>Numerus clausus</i> é da responsabilidade do PS - Iniciativa do PCP e JCP sobre acesso ao ensino superior	
Lourdes Hespanhol	- PIPSE, Programa Educação para todos, escola básica de 9 anos: são possíveis estes projectos sem que o OE preveja verbas? - Cortes de 20% nas despesas de funcionamento das escolas preparatórias e secundárias - Educação pré-escolar: as metas irrealistas apresentadas pelo ME e a não publicação das portarias de criação dos lugares - Plano do Ano Internacional da Alfabetização e combate ao analfabetismo	- "O Sr. Ministro da Educação habituou-nos, ao longo deste seu mandato, a tratar as questões do sistema educativo de uma forma peculiar, isto é, dando sempre razão ao cliente [...]: para todos tem o Ministério da Educação o seu diagnóstico e tem sempre a proposta de um novo plano, um novo programa, novas medidas, novos protocolos, até à novíssima e mais actualizada legislação, não esquecendo os grupos de trabalho e as prolíferas comissões".
Vítor Costa	- Ausência do Plano de Desenvolvimento para o sistema educativo, tendo por limite o ano 2000 - Estatuto e valorização profissional e material dos professores: marginalização das organizações representativas: desejo de abandono (cf. Relatório Braga	

	da Cruz); degradação do estatuto social; que disposição negocial do PSD e do Governo para alterar os D. Leis 408/89 e 409/89?	
<i>António Filipe</i>	- Reforma educativa - Espaços desportivos: Estádio universitário de Lisboa - Alfabetização - Acesso ao ensino superior - PRODEP - Marginalização da AR e tentação de transformar o CNE em "espécie de câmara corporativa para o sector" - Expansão do sistema tem sido feito à custa de uma escola dual: privada para as elites; pública, de insucesso para os filhos dos trabalhadores - Demarcação da "escola neutralista" apresentada pelo Deputado A. Barreto e da "escola empenhada" do Ministro da Educação	- "É legítimo qualificar de chocante a forma como nos últimos 3 anos temos lido e ouvido afirmações dos responsáveis máximos pela Educação do nosso País, que são um verdadeiro delírio de promessas, de projectos e de intenções, abundantemente recheados de cifrões, quando, ao mesmo tempo, verifica-se a real situação de atraso e de degradação do nosso sistema educativo. Tudo como se uma promessa, por mil vezes repetida, se transformasse em obra feita!" - "(...) continua por fazer uma reforma que cumpra e respeite a Constituição e a Lei de Bases do Sistema Educativo".
<i>Sérgio Ribeiro</i>	- Controlo e acompanhamento dos PO's de formação profissional	
Intervenção do Grupo Parlamentar do CDS		
<i>Adriano Moreira</i>	- Apelo à humildade dos intervenientes - Defesa de um debate nacional sobre o conceito de "escola empenhada", no quadro da definição dos valores de um novo conceito estratégico nacional. Papel da família, da igreja, das FFAA e da universidade	- "(...) o aparelho de ensino já não responde a uma sociedade orientada por valores e fidelidades verticais. É uma sociedade orientada, cada vez mais, por valores e fidelidades horizontais".
Intervenção de Deputados do PRD		
<i>Isabel Espada</i>	- Formação profissional: qualidade, fiscalização, utilização dos fundos comunitários	
<i>Natália Correia</i>	- Ligação do ensino à cultura	
<i>Barbosa da Costa</i>	- Somos todos responsáveis pela educação	- Nesta interpelação não houve "vencedores ou vencidos".

Intervenções finais		
<i>Ministro da Educação</i>	- O tempo da reforma educativa é o de uma geração - Contra a tese da neutralidade da escola e o laicismo - Estatuto do ensino superior particular e cooperativo: limitação das acumulações dos docentes; em 3 anos nem uma única universidade privada foi criada - Progresso na articulação ME/MESS na política de formação: escolas profissionais, regime de aprendizagem - O papel da família na sociabilização da criança - Defesa de um "poder ultrajovem" em Portugal - Homenagem pelo debate gerado pela interpelação	- "A sua escola neutra, Sr. Deputado António Barreto, é o paraíso dos burocratas, dos ditadores de gabinete". - "Mais, permita que a escola portuguesa seja uma instituição eminentemente social para que ela está votada. Ou seja, uma instituição da sociedade civil e da comunidade e não um terminal do Estado burocrático. Instituição que efectiva e concretiza a solidariedade humana na sua expressão mais activa, onde o mais fraco se sinta mais apoiado, onde o mais pobre se possa sentir igual a todos os outros perante as oportunidades da vida. Uma escola de rosto humano, onde cada criança, cada jovem, sejam respeitados na sua infinita singularidade e onde não se queira fazer um aluno à custa de uma criança".
<i>António Barreto (PS)</i>	- O PS tem política educativa e é alternativa ao PSD. Listagem das iniciativas legislativas do PS - O optimismo do Ministro e os seus "planos estrambólicos e irrealistas". - Crítica à escola de projecto e defesa do combate pela neutralidade da escola - Anúncio das iniciativas legislativas do PS: . acumulação de cargos dos professores universitários e seu vínculo contratual ao Estado; . substituição de professores faltosos no ensino básico e secundário; . fiscalização das obras escolares por entidades independentes; . castigos corporais na escola; . formação contínua dos professores; . acesso ao ensino superior e abolição da PGA; . organização dos conselhos regionais escolares	- Prioridade central do PS: "educação para todos e combate à desigualdade social". - "A escola do projecto de que fala o Ministro Roberto Carneiro não é um sonho, mas um pesadelo". - "O combate pela neutralidade da escola exige sobretudo a pluralidade. (...) Defendemos a escola plural, cuja instituição se sobrepõe à força centrífuga das ideossincracias e das ideologias partidárias. É essa escola, diversa e plural, não empenhada política e religiosamente, que nós defendemos e defenderemos, porque constitui uma causa funda da liberdade".

Fonte: *Diário da Assembleia da República*, V legislatura, 3ª sessão legislativa I Série, nº 82, 6 Junho 1992.

Bibliografia

- ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A (s/d). *História da Pedagogia*, 2 ts. Lisboa: Livros Horizonte.
- ABRAHAM, Ada, org. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.
- AGUIAR, Joaquim (1988). "Democracia pluralista, partidos políticos e relação de representação". *Análise Social*, 100 (vol. XXIV), pp. 59-76.
- ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciências.
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1989). "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais". In *Metodologia das Ciências Sociais* [SILVA, A. S. e PINTO, J. M., orgs]. 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1990). *A Investigação nas Ciências Sociais*, 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- AMBRÓSIO, Teresa (1987). *Aspirations sociales, Projects Politiques et Efficience Socio-Culturelle. Le cas de l'éducation au Portugal*. Tese de Doutoramento de Estado, Universidade de Tours.
- AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Limites metodológicos na investigação dos processos auto-organizativos dos sistemas sociais e humanos*. Comunicação ao Colóquio da AIPELF, Lisboa (mimeo).
- AMBRÓSIO, Teresa (1988 a). "A reforma educativa e o processo de modernização do País". *Seara Nova*, 18, pp. 4-7.
- AMBRÓSIO, Teresa (1991). "Da Tecnologia Social à Investigação Educativa". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* [STOER, S. R., org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 187-203.
- Anuário Estatístico Quadros*. Lisboa: Confederação Portuguesa de Quadros Técnicos e Científicos, 1991.
- ARAÚJO, Helena C. G. (1985). "Profissionalismo e Ensino". *Cadernos de Ciências Sociais*, 3.
- ARAÚJO, Helena C. G. (1990). "As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 81-103.
- ARAÚJO, Helena C. G. (1991). *Revendo a história das professoras na viragem do século*. Comunicação apresentada ao Seminário A Identidade Profissional dos Professores, Instituto Irene Lisboa/FENPROF, Porto 27-29 Maio 1991 (mimeo).

- ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice: ANDSHA.
- ARONOWITZ, Stanley e GIROUX, Henry (1985). "Radical Education and Transformative Intelectuales". *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 3 (vol. X), pp. 48-63. Trad. port.: "Educação Radical e intelectuais transformadores". In *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [ESTEVES, A. J. e STOER, S. R., orgs.]. Porto: Edições Afrontamento, 1992, pp. 143-166.
- AVANZINI, Guy (1976). *Introduction aux sciences de l'éducation*. Paris: Éditions Privat.
- AZEVEDO, J. A. Cândido (1978). *A Adesão de Portugal à CEE*. Lisboa: SECS/Direcção-Geral de Divulgação.
- AZEVEDO, J. A. Cândido (1978 a). *Portugal, Europa face ao Mercado Comum*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- AZEVEDO, Joaquim (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Porto: Edições Asa.
- AZEVEDO, Joaquim (1991 a). "Conferência: Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da Sociedade Civil". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação, pp. 65-76.
- BABIE, Bertrand (1990). "Desenvolvimento". In *Dicionário de Sociologia* [BOUDON, R. et al]. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BALANDIER, Georges (1988). *Le désordre. Eloge du mouvement*. Paris: Librairie Arthème Fayard.
- BARATA, J. P. Martins e AMBRÓSIO, Teresa (1988). *Desafios e limites da modernização*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- BARDIN, Laurence (1979). *Análise de conteúdo*, 2ª ed. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, João (1988). "Estratégias de reforma. Considerações sobre a metodologia utilizada na elaboração da proposta sobre a organização e administração das escolas de ensino básico e secundário apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo". *Seara Nova*, 18, pp. 8-11.
- BARROSO, João (1992). "Fazer da escola um projecto". In *Inovação e Projecto Educativo de Escola* [CANÁRIO, R. org.]. Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BARROSO, João (1992 a). "As formas da Reforma. Das páginas do Diário da República à realidade das escolas". *Escola Nova*. Março 1992, pp. III-VIII.
- BATES, Inge et al (1984). *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. Londres: Mac Millan.
- BAUDELLOT, Christian e ESTABLET, Roger (1989). *Le niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Éditions du Seuil.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

- BENAVENTE, Ana (1991). "Dos obstáculos ao sucesso ao universo simbólico das professoras. Mudança e "resistência à mudança". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar* [STOER, S. R., org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 171-186.
- BENAVENTE, Ana (1992). "A reforma educativa e a formação de professores". In *Reformas Educativas e Formação de Professores* [NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Th. S., org.]. Lisboa: Educa, pp. 47-55.
- BENTO, Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*, 2ª ed. refund. Lisboa: Editorial Caminho.
- BERGER, Guy (1988). "Formation introuvable pour profession impossible". *Education Permanente*, 96, pp. 73-79.
- BERNARD, Michel et al. (1991). *Methodoref. Guide Méthodologique de la recherche en éducation et formation*, 2ª ed. Paris: INRP/L'Harmattan.
- BIE (1985). *Annuaire international de l'éducation. Volume XXXVI-1984. L'éducation pour tous*. Paris: UNESCO.
- BIT-UNESCO (1988). *Rapport. Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, 5ª sessão. Genebra: 18-27 Outubro 1988. CEART/V/1988/5 (mimeo).
- BLACBURN, V. e MOISAN, C. (1986). *La formation continue des enseignants dans les douze États membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes.
- BOUDON, Raymond (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Librairie Armand Collin.
- BOUDON, Raymond (1989). *Effets pervers et ordre social*. 2ª ed. Paris: Quadrige/Presses Universitaires de France.
- BOUDON, Raymond e LAGNEAU, Janine (1980). "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale". *Perspectives*, X (2).
- BOUDON, Raymond et al., dir. (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOURDIEU, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Éditions du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Éléments por une théorie du système d'enseignement*. Paris: Édition du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Lois J.D. (1992). *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). "La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. I-La fascination des professions". *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- BRAUDEL, Fernand (1976). *História e Ciências Sociais*, 2ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

- CAMPOS, Bártolo P. (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.
- CANÁRIO, Rui (1990). *A formação de professores no contexto da reforma educativa*. Comunicação apresentada no PROFMAT 90. Caldas da Rainha (mimeo).
- CANÁRIO, Rui, org. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CARLSON, Dennis (1987). "Teachers as Political Actors: From reproductive Theory to the Crisis of Schooling". *Harvard Educational Review*, 57(3), pp. 283-307.
- CARNEIRO, Roberto (1988). *Portugal: Os Próximos 20 anos. V vol. Educação e Emprego em Portugal: uma Leitura de Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARNEIRO, Roberto (1989). "Economia da Educação". *Cadernos de Economia*, 6, pp.13-14.
- CARRILHO, Manuel Maria (1988). "Kuhn e as revoluções científicas". *Colóquio/Ciências*, 2, pp. 43-52.
- CARVALHO, A. Melo (1987). *Desporto Escolar. Inovação pedagógica e nova escola*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASPAR, Pierre e MEIGNANT, Alain (1988). "L'investissement formation: un mythe utile". *Éducation Permanente*, 95, pp. 11-20.
- CASTRO, Linhares de (1989). "Ser professor hoje". *Cadernos de Economia*, II (6), pp. 43-45.
- CAVACO, Maria Helena (1989). *Ser professor hoje: fases de vida e percursos. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- CAVACO, Maria Helena (1990). "Retrato do Professor Enquanto Jovem". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 121-139.
- CHARLOT, Bernard (1989). "1959-1989: Les mutations du discours éducatif". *Education Permanente*, 98, pp. 133-149.
- CHERKAQUI, Mohamed (1982). *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHIRACHE, Sylvère, org. (1990). *L'avenir des diplômes*. Problèmes Politiques et Sociaux nº 642. Paris: La Documentation Française.
- CLEMENT, Werner (1988). "Pour un renouveau du paradigme du capital humain". *Éducation Permanente*, 95, pp. 21-31.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn (1991). "Learning to Teach against the Grain". *Harvard Educational Review*, 61(3), pp. 279-310.
- CODD, John A. (1988). "The construction and deconstruction of educational policy documents". *Journal of Education Policy*, 3 (3), pp. 253-247.

- COHEN, Philip (1984). "Against the New Vocationalism". In *Schooling for the Dole? The New Vocationalism* [BATES, I. et al.]. Londres: Mac Millan.
- Colloque de Cerisy (1983). *L'auto-organisation. De la physique au politique*. Paris: Éditions du Seuil.
- COMÉLIO (1976). *Didáctica Magna*, 2ª ed. [Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORNIA, Giovanni A. et al., dir. (1987). *L'ajustement à visage humain. Protéger les groupes vulnérables et favoriser la croissance*. Paris: Ed. Economica/UNICEF.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D. e STOER, Stephen R. (1989). *A Ideologia da Modernização e o Sistema Educativo*. Comunicação ao Seminário Educação e Formação Tecnológica, Escola Superior de Educação do Porto (mimeo).
- CORTESÃO ABREU, M. Luísa C. Z. (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação. O caso da formação de professores*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- COSTA, Maria Isabel Rosa (1985). "Recursos Financeiros". In *O futuro da Educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [LOUREIRO, J.E., coord.]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CROZIER, Michel (1991). *État modeste, État moderne. Stratégies pour un autre changement*, 2ª ed. Paris: Éditions Fayard/Éditions du Seuil (Points).
- CROZIER, Michel (1992). "Le jeu de l'État face aux autres acteurs". In *Où va l'État? La souveraineté économique et politique en question* [LENOIR, R. e LESOURNE, J., dir.]. Paris: Le Monde Éditions, pp. 44-61.
- CROZIER, Michel e FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- CRUZ, Manuel Braga da (1988). "Sobre o Parlamento português: partidarização parlamentar e parlamentarização". *Análise Social*, XXIV (100) pp. 97-125.
- CRUZ, Manuel Braga da, org. (1989). *Teorias Sociológicas, vol. I: os Fundadores e os Clássicos*, Antologia de Textos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CRUZ, Manuel Braga da (1990). *A Sindicalização dos Professores. Resultados de um Inquérito*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Estudos e Documentos ICS, nº 26).
- CRUZ, Manuel Braga da et al. (1989). *A situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*. Lisboa: *Análise Social/Separata* XXIV (103-104).
- CRUZ, Manuel Braga da (1990). *Relatório sobre "A Situação do Professor em Portugal". Resposta à Drª Manuela Teixeira e aos pareceres por ela pedidos*. Lisboa (mimeo).

- CUNHA, Pedro d'Orey (1989). "A desestatização do ensino em Portugal". *Cadernos de Economia*, II (6), pp. 15-20.
- CUNHAL, Álvaro (1976). *A Revolução Portuguesa. O Passado e o Futuro*. Lisboa: Edições Avante!
- DALE, Roger (1986). "Perspectives on Policy-Making". In *E 333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes: The Open University Press, pp. 43-103.
- DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston (1969). *Traité des Sciences Pédagogiques.1 - Introduction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEROUET, Jean-Louis (1988). "La profession enseignante comme montage composite". *Éducation Permanente*, 96, pp. 61-71.
- DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Éditions Métailié.
- DIAS, Romão et al (1986). "A Universidade dos Doutores? 1970-85: uma macroradiografia". *Jornal da Educação*, Novembro 1986.
- DOMINICÉ, Pierre (1989). "Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu". *Éducation Permanente*, 100-101.
- Dossier sobre a integração de Portugal na CEE*, Centro de Documentação, Edifício Jean Monet, Lisboa.
- DUCROS, Pierre (1988). "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants". *Education Permanente*, 96, pp. 37-47.
- DUCROS, Pierre e FINKELSZTEIN (1986). *L' école face au changement. Innover. Pourquoi? Comment?* Grenoble: CRDP/Ministère de l'Éducation Nationale.
- DURAND, Jean-Pierre e WEIL, Robert (1989). *Sociologie contemporaine*. Paris: Éditions Vigot.
- ELIAS, Norbert (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- EMÍDEO, M. Tavares (1981). "Ensino Secundário". In *Sistema de Ensino em Portugal* [SILVA, M. e TAMEN, M. I., orgs.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 191-221.
- ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R., orgs. (1992). *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.
- FENPROF (1986). *As propostas da FENPROF para uma Lei de Bases do Sistema Educativo*. Resolução do 2º Congresso Nacional dos Professores. Lisboa: FENPROF.
- FENPROF (1987). *Parecer sobre a Organização da Formação Profissional*. Cadernos da FENPROF, 12.

- FERNANDES, António Teixeira (1988). *Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1988). "Para quando a reforma do sistema educativo?". *Seara Nova*, 18, pp. 12-14.
- FERNANDES, Rogério (1989). *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal (1813-1820)*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona. Paidós Educador.
- FEYERABEND, Paul (1979). *Contre la méthode*. Paris: Éditions du Seuil.
- Final report on conditions of service within the EEC (1988). Research voor Beleid, RIN: 698/08.01 (mimeo).
- FITZGERALD, Louise (1986). "On the essential relation between education and work". *Journal of Vocational Behaviour*, 28, pp. 254-284.
- FOUGEYROLLAS, Pierre (1991). *L'attraction du futur. Essai sur la signification du présent*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- GAGO, José Mariano (1990). *Manifesto para a Ciência em Portugal. Ensaio*. Lisboa: Gradiva.
- GALBRAITH, John K. (1989). *O Novo Estado Industrial*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- GARCIA, Manuel da Costa (1988). *Le rôle de l'instruction dans l'explication du niveau de vie au Portugal. Analyse critique des résultats*. Tese de Doutoramento (resumo), Universidade Católica de Louvain.
- GEP (1989). *Análise Conjuntural 87*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- GEP (1990). *Imagens Estatísticas do Sistema Educativo. Alunos*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- GEP (1992). *Sistema Educativo Portugal. Situação e tendências 1990*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- GETAP (1991). *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, 2 vols. Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- GIERE, Ronald N. (1989). "A natureza da ciência. Uma perspectiva iluminista pós-moderna". *Colóquio/Ciências*, 6, pp. 72-84.
- GINSBURG, Mark B. (1990). "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado". *Revista de Educación. Extraordinário: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, pp. 315-345.
- GIROD, Roger (1981). *Politiques de l'Éducation. L'illusoire et le possible*. Paris: Presses Universitaires de France.

- GIROUX, Henry A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Nova Iorque: Bergin e Garvey.
- GIROUX, Henry A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós/MEC.
- GIROUX, Henry A. (1992). "Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government". *Educational Researcher*, 2 (4), pp. 4-11.
- GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter (1990). "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición". In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. [POPKEWITZ, Th. S., ed.]. Valência: Universitat de Valência, pp. 244-271.
- GODET, Michel (1988). "Défis et crise mondiale des systèmes éducatifs". *Futuribles*, Fevereiro 1988.
- GOMES, Raul (1977). *A Educação Democrática em perigo. O bloqueio político do MEIC*. Porto: Limiar.
- GORBATCHOV, Mikhaïl (1987). *Perestroika. Novo pensamento para o nosso país e para o mundo*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- GORZ, André (1988). *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris: Editions Galilée.
- GOUSSAULT, Yves e GUICHAOUA, André (1989). "La sociologie du développement". In *Sociologie contemporaine* [DURAND, J. P. e WEIL, R.]. Paris: Éditions Vigot, pp. 395-414.
- GRÁCIO, Rui (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*, 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1981 a). "Perspectivas futuras". In *Sistema de Ensino em Portugal*. [SILVA, M. e TAMEN, M. I., coord.]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 649-696.
- GRÁCIO, Rui (1983). "O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário uma alternativa sob o Caetanismo". *Análise Social*, XIX (77-78-79), pp 757-791.
- GRÁCIO, Rui (1985). "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da educação das novas condições sociais, económicas e tecnológicas* [LOUREIRO, J. E., org.]. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- GRÁCIO, Rui (1988). "Debater publicamente reformas educativas: um confronto". *Seara Nova*, 18, pp. 14-18.
- GRÁCIO, Rui (1991). "Relance sobre a educação escolar dezasseis anos depois". *Vértice*, 38, pp. 57-63.
- GRÁCIO, Rui (1991 a). "Das Ciências da Educação em Portugal: um testemunho". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* [Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org.]. Porto: SPCE, pp. 13-21.

- GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1991). "Estado, Ensino Técnico e Procura Social de Ensino". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação, pp. 96-102.
- GRÁCIO, Sérgio, MIRANDA, Sacuntala e STOER, Stephen, orgs (1983). *Sociologia da Educação - I. Funções da Escola e Reprodução Social*, Antologia. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephen, orgs. (1983). *Sociologia da Educação - II. A Constituição Social das Práticas Educativas*, Antologia. Lisboa: Livros Horizonte.
- Guia da Reforma Curricular. Documentos de trabalho*. Lisboa: Texto Editora, 1992.
- HABERMAS, Jurgen (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- HABERMAS, Jurgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HALLACK, Jacques (1974). *À qui profite l'école?*. Paris: Presses Universitaire de France.
- HARTNETT, Anthony e NAISH, Michael (1988). "Técnicos o bandidos sociais? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 285, pp. 45-61.
- HELD, David (1980). *Introduction to Critical Theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.
- HUBERMAN, Michael (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO/IBE.
- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, Michael, ed. (1989). "Research on Teachers' Professional Lives". *International Journal of Educational Research*, 13(14).
- HUSEN, Torsten (s/d). *Meio Social e Sucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HUSEN, Torsten (1979). *L'école en question*. Bruxelas: Pierre Madraga.
- HUSEN, Torsten (1988). "Research Paradigms in Education". In *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* [KEEVES, J.P., ed.]. Oxford: Pergamon Press, pp. 17-19.
- IMAGINÁRIO, Luís (1990). "A Reforma do Ensino Secundário. Cursos Tecnológicos - uma experiência". *Inovação*, 3 (3).
- INSTANCE, David (1989). "Enseignants: la nouvelle donne". *L'Observateur de l'OCDE*, 160, pp. 19-21.

- IRDAC (1991). *A carência de qualificações profissionais na Europa. Parecer do IRDAC*. Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities.
- IRIBARNE, Alain d' (1989). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*. Paris: Presses du CNRS.
- IRIBARNE, Alain d' (1989 a). "O futuro da educação-formação face às evoluções tecnológicas e organizativas: em direcção a novas estruturas e novas profissões docentes". *Formação Profissional*, 1 pp. 15-23.
- JACINTO, Francisco e LOUSADA, António (1991). "Evolução da oferta e da procura no Ensino Técnico-Profissional". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- JIMENEZ JAEN, Marta (1988). "Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación. Elementos para una crítica de la teoría de la proletarianización de los enseñantes". *Revista de Educación*, 285, pp. 231-245.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1981). "La pédagogie expérimentale". In *L'Histoire Mondiale de l'Éducation* [MIALARET, G. e VIAL, J. orgs.]. Paris: Presses Universitaires de France.
- LARSON, Magali S. (1988). "El poder de los expertos. Ciência y educación de masas como fundamentos de uma ideologia". *Revista de Educación*, 285, pp. 151-189.
- LECLERD, Jean-Michel e RAULT, Christiane, orgs. (1990). *L'enseignant dans la société. Problèmes Politiques et Sociaux* nº 638. Paris: La Documentation Française.
- LEGRAND, Louis (1977). *Pour une politique démocratique de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LENHARDT, Gero e OFFE, Chaús (1984). "Teoria do Estado e Política Social. Tentativas de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social". In *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- LENOIR, René e LESOURNE, Jacques, dir. (1992). *Où va l'État? La souveraineté économique et politique en question*. Paris: Le Monde Éditions.
- LÉON, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LÉON, Antoine et al. (1980). *Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes Editores.
- LEONARDO, Rui (1991). "Conta Económica da Educação". *GEP/Educação*, 6, pp. 4-5.
- LERBET, Georges (1986). *De la structure au système. Essai sur l'évolution des sciences humaines*. Mésonance: Éditions Universitaires.
- LESOURNE, Jacques (1988). *Éducation et Société. Les défis de l'an 2000*. Paris: La Découverte/Le Monde.

- LOPES, Agostinho (1971). *A Política de Mão-de-Obra Barata do Ministério Nacional*. V. N. Famalicão: Ed. Autor/Grupos de Estudo do Pessoal Docente.
- LOPES, Ernâni et al. (1989). *Portugal: o desafio dos anos noventa*. Lisboa: Editorial Presença.
- LOUREIRO, João Evangelista, org. (1985). *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LUNDGREN, Ulf P. (1987). *Novos desafios para os professores e para a formação dos professores*. Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação, 15ª sessão; Helsínquia, 5-7 Maio 1987. Conselho da Europa
- KHOI, Le Than (1970). *A indústria do ensino*. Porto: Livraria Civilização - Editora.
- KOVACS, Ilona (1989). "Tendências de transformação tecnológica e organizacional nas empresas: a emergência de novos sistemas produtivos". *CESO-Revista do Centro de Estudos Economia e Sociedade*, 1, pp. 39-66.
- KOVACS, Ilona (1989 a). "Introdução de novas tecnologias e gestão participativa". *Organização e Trabalho*, 1, pp. 53-72.
- KUHN, Thomas S. (1972). *Les structures des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- MAGALHÃES, José (1989). *Dicionário da Revisão Constitucional*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MAGALHÃES-VILHENA, Vasco (1964). *António Sérgio. O idealismo crítico e a crise da ideologia burguesa*. Lisboa: Seara Nova.
- MARQUES, Margarida (1990). "As Escolas Profissionais: um novo modelo de formação". *Inovação*, 3 (3), pp. 43-52.
- MARQUES, Margarida (1991). "Abordagem sistémica das Relações entre o Sistema Educativo e o Sistema Económico. A Participação dos Actores: o caso das Escolas Profissionais". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação, pp. 650-661.
- MELO, Alberto e BENAVENTE, Ana (1987). *Educação Popular em Portugal. 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MENY, Ives e THOENIG, Jean-Claude (1992). *Las políticas públicas* [versão espanhola de Francisco Morata]. Barcelona: Editorial Ariel.
- MERRIEN, François-Xavier (1989). "La sociologie politique". In *Sociologie contemporaine* [DURAND, J. P. e WEIL, R.]. Paris: Editions Vigot, pp. 415-438.
- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*, 2ª ed. Lisboa: Moares Editores.
- MIALARET, Gaston e VIAL, Jean, orgs. (1981). *L'Histoire Mondiale de l'Éducation*, 4 vols. Paris: Presses Universitaires de France.

- Ministério da Educação (1989). *A reforma educativa em marcha. Balanço de dois anos de Governo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MÓNICA, Maria Filomena, org. (1981). *Escola e Classes Sociais*, Antologia. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- MONTEIRO, Agostinho R. (1976). *Educação, acto político*, 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOORE, Robert (1987). "Education and the Ideology of Production". *British Journal of Sociology of Education*, 8 (2), pp. 227-242.
- MORIN, Edgar (1977). *La méthode: I. La Nature de la Nature*. Paris: Editions du Seuil (Points).
- MORIN, Edgar (1980). *La méthode: II. La Vie de la Vie*. Paris: Editions du Seuil (Points).
- MORIN, Edgar (1983). "Peut-on concevoir une science de l'autonomie?". In *L'auto-organisation. De la physique au politique* [Colloque de Cerisy, org.]. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar (1986). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- MURTEIRA, Mário (1979). *Desenvolvimento, subdesenvolvimento e o modelo português*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e- XX^e)*, 2 vols. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1989). *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Cruz Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL.
- NÓVOA, António (1991). "Os Professores: em busca de uma autonomia perdida?" In *Ciências da Educação em Portugal* [Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org.], Porto: SPCE, pp. 521-531.
- NÓVOA, António (1991 a). "As Ciências da Educação e os processos de mudança". In *Ciências da Educação e Mudança* [NÓVOA, A., CAMPOS, B., PONTE, J. P. e SANTOS, M.E.B.]. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-33.
- NÓVOA, António (1992). "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores". In *Reformas Educativas e Formação de Professores* [NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Th. S., org.]. Lisboa: Educa, pp. 57-69.
- NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas S., org. (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

- OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação. Portugal*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- OCDE (1989). *Les écoles et la qualité. Un rapport international*. Paris: OCDE.
- OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Statuts, Politiques*. Paris: OCDE.
- OPELLO J., Walter C. (1988). "O Parlamento português: análise organizacional da actividade legislativa". *Análise Social*, XXIV (100), pp. 127-150.
- ORY, Pascal, dir. (1987). *Nouvelle histoire des idées politiques*. Paris: Hachette (Pluriel).
- PARDAL, Luís António (1991). *A Educação, a Escola e a estratificação social. Elementos de análise sociológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro (cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação).
- Pareceres, Comentários e críticas sobre a proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências, 1981.
- PARKER, Edouard (1989). "L'éducation peut causer des catastrophes". *Futuribles*, 131, pp. 17-28.
- PCP (1988). *Portugal e a CEE hoje*. Lisboa: Edições Avante!
- PEDROSO, Paulo (1990). *Crescimento e Estatização da Actividade Docente: A Evolução do Corpo Docente em Portugal (1964-1986)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Estudos e Documentos ICS, 20).
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha (1976). *Estudos de História de Cultura Clássica. I vol: Cultura Grega*, 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, Pedro Telhado e SEABRA, Maria do Carmo (1989). *Remunerações dos Professores do Ensino Não Superior: Situação em 1985 e 1988. comparação com a Europa dos Dez e evolução entre 1985 e 1988*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (Estudos e Documentos ICS, 24).
- PERRIAULT, Jacques, org. (1985). *Éducation Formation Société: Recherches pour Demain*. Paris: CNDP/Institut National de Recherche Pédagogique.
- PETITAT, André (1982). *Production de l'école - production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Genebra: Librairie Droz.
- PETRELLA, Riccardo (1990). *Portugal: Os próximos 20 anos. VII vol. Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PINEAU, Gaston (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Mesonance: Éditions Universitaires.
- PINEAU, Gaston (1989). "La formation permanente: vie d'un mythe". *Éducation Permanente*, 98, pp. 89-99.
- PINTO, F. Cabral (1977). *Escolas do Magistério. Reforma e contra-reforma*. Lisboa: Edições o professor.

- PIRES, Eurico Lemos (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Publicações Europa-América (Livros de Bolso).
- PNUD (1990). *Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1990*. Paris: Ed. Economica.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1988). "Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest". *Educational Theory*, 38 (1), pp. 77-93.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1990). "Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: Reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político". *Revista de Educación. Extraordinário: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación*, pp. 267-305.
- POPKEWITZ, Thomas S., ed. (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. València: Universitat de València.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1990 a). "Ideología y Formación Social en la Educación del Profesorado". In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica* [POPKEWITZ, Th. S., ed.]. València: Universitat de València, pp. 6-34.
- POPPER, Karl R. (1989). *Em busca de um mundo melhor*, 2ª ed. Lisboa: Editorial Fragmentos.
- PRODEP (1990). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. 1990-1993. PRODEP com contribuição comunitária*. Lisboa GEP/Ministério da Educação.
- Programas dos Governos Constitucionais (I-II-III). Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1978.
- Programa do IV Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1979.
- Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1980.
- Programa do VII Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1981.
- Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debata*. Lisboa: Assembleia da República, 1983.
- Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, 1986.
- Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa. Assembleia da República, 1987.
- PSACHAROPOULOS, George e WOODHAL, Maureen (1988). *L'Éducation pour le Développement. Une analyse des choix d'investissement*. Paris: La Banque Mondiale/Economica.
- RAMOS DOS SANTOS, Américo (1988). "Inovação Tecnológica, trabalho e emprego". *Colóquio/Ciências*, 2, pp. 53-56.

- REES, Gareth, WILLIAMSON, Howard e WINCKLER, Victoria (1989). "The new vocationalism: Further education and local labour markets". *Journal of Education Policy*, 4 (3), pp. 227-244.
- RODRIGUES, Jorge Nascimento (1991). "A 'revolução' silenciosa". *Expresso*, 21.09.1991, p. c8.
- RODRIGUES, Maria João (1991). *Competitividade e Recursos Humanos. Dilemas de Portugal na Construção Europeia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RODRIGUES, Maria João (1992). *O sistema de emprego em Portugal. Crise e mutações*, 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- ROSÁRIO, Eugénia A., ARCHER, Graça M. e COSTA, Susana C. (1991). "Imagem dos Eleitos Locais - Presidentes e Vereadores Municipais - 1989". *Eleições. Revista de Assuntos Eleitorais*, 1, pp. 7-20.
- ROSEIRA, António Lopes e SOBRAL, José Augusto (1991). "Que passado, que presente, que futuro para a Educação Tecnológica". In *Conferência Nacional Novos para o Ensino Tecnológico* [Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- SAMPAIO, José Salvado (1976). *O Ensino Primário. 1911-1969*. Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SAMPAIO, José Salvado (1980). *Portugal. A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SAMPAIO, José Salvado (1982). "O Sistema Escolar Português". *Análise Psicológica*, II (4).
- SAMPAIO, José Salvado (1986). *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Cadernos da FENPROF.
- SAMPAIO, José Salvado (1990). "Professores: quantos somos?". *Jornal da FENPROF*, 68, pp. 25-26.
- SAINT-ÉTIENNE, Christian (1992). "De l'État bureaucratique à l'État incitateur et coordonnateur". In *Où va l'État? La souveraineté économique et politiques en question* [LENOIR, R. e LESOURNE, J. dir.]. Paris: Le Monde Éditions, pp. 15-30.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1979). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1991). *State, Wage Relations and Social Welfare in the Semiperiphery: the case of Portugal*. Coimbra: Oficina do Centro de Estudos Sociais, 23 (mimeo).
- SILVA, Manuela e TAMEN, M. Isabel, coord. (1981). *O Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira, orgs. (1989). *Metodologia das Ciências Sociais*, 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento.

- SILVA, J. J. R. Fraústo da et. al. (1987). *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Preliminar*. Lisboa (mimeo).
- SIMÕES, António (1989). "Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 3-19.
- SOUTA, Luís e OLIVEIRA, Teresa (1991). "Mas afinal os professores são quadros?". *Noesis*, 19, pp. 53-55.
- SNYDERS, Georges (1976). *École, classe et lutte des classes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1991). *As Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE.
- SOUSA, Vinício A. C. (1984). *Caracterização da Classe Política Portuguesa*. Lisboa: Instituto Damião de Góis (mimeo).
- STAPE (s/d). *Caracterização dos Eleitos para as Autarquias Locais, 1992*. Lisboa: STAPE/Ministério da Administração Interna.
- STOER, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, Stephen R. (1983). "A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou 'disfarce humanista'". *Análise Social*, XIX (77-78-79), pp. 793-822.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R. (1991). "Ensino Técnico-Profissional - Papel do Estado e da Sociedade Civil. Comentário". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da educação, p. 65.
- STOER, Stephen R., org. (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990). "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C.G. (1991). "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)". In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* [STOER, S. R., org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 205-230.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- STOLEROFF, Alan (1991). "Articulações entre a Política Educativa e a Política Industrial: Educação, Formação Profissional, Escola e Empresa". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, org.]. Porto: GETAP/Ministério da Educação, pp. 378-388.

- SUCHODOLSKI, Bogdan (1976). *A Pedagogia Socialista*. Lisboa: Editorial Futura.
- TANGUY, Lucie et al (1985). "Rapport d'orientation". *Éducation e Formation Société. Recherches pour demain*. Paris: CNDP/ Institut National de Recherche Pédagogique.
- TENORTH, Heinz-Elmar (1988). "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, 285, pp. 77-92.
- TEODORO, António (1974). *Professores: que vencimentos?*. Lisboa: Ed. Autor/o professor.
- TEODORO, António (1976). *Perspectiva do Ensino em Portugal*. Porto: Edições o professor.
- TEODORO, António (1978). *A Revolução Portuguesa e a Educação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- TEODORO, António (1979). "Em torno da problemática da moderna ciência histórica". *o professor*, 20 (nova série).
- TEODORO, António (1982). *O Sistema Educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TEODORO, António (1989). "Política de confronto com lei de bases". *Cadernos de Economia*, II (6), pp. 35-41.
- TEODORO, António (1990). *Os Professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- TEODORO, António (1990 a). "Sobre o mal-estar na profissão docente e a construção de uma identidade profissional nos professores". *o professor*, 4 (3ª série), pp. 29-33.
- TEODORO, António, FERNANDES, Graça e TEODORO, Vítor D. (1984). *Guia Prático do Sistema Educativo*. Lisboa: Plátano Editora.
- TOURAINE, Alain (1988). "Modernité et spécificités culturelles". *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 118, pp. 497-511.
- TOURAINE, Alain (1989). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris: Fayard.
- UNESCO (1981). *Para uma Política de Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- VALA, Jorge (1989). "A análise de conteúdo". In *Metodologia das Ciências Sociais* [SILVA, A.S. e PINTO, J.M., orgs] 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VAN HAECHT, Anne (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelas: Éditions Universitaires/De Boeck Université.
- VILLAR ANGULO, Luís Miguel (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidade de Granada.

WEIS, Louis *et al.* (1988). *Crisis in Teaching. Perspectives on Current Reforms*. Albany: State University of New York Press.

World Bank, the (1989). *Republic of Portugal. Higher Education. A Program of Reform*. Report nº 7671-PO (draft confidential).

Índice de Figuras e Gráficos

<i>Figura 1:</i>	A modernização como sistema, segundo Barata e Ambrósio (1988).	53
<i>Figura 2:</i>	Interface Homem-Produtor/Homem-Ser Humano, segundo Ramos dos Santos (1988).	55
<i>Gráfico 1:</i>	A terciarização da economia portuguesa.	57
<i>Figura 3:</i>	Modelo técnico-empiricista de análise política, segundo Codd (1988).	75
<i>Figura 4:</i>	Portugal e a necessidade de internacionalização, segundo Lopes <i>et al.</i> (1989).	93
<i>Figura 5:</i>	Síntese das pressões internas e externas para a criação do ensino técnico, segundo Azevedo (1991).	121
<i>Figura 6:</i>	Organograma do sistema escolar, segundo legislação anterior à Lei de Bases do Sistema Educativo.	142
<i>Figura 7:</i>	Organograma do sistema escolar, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo.	143
<i>Figura 8:</i>	A reforma educativa e a relação do Estado para com o Ensino Particular, segundo Cunha (1989).	152
<i>Figura 9:</i>	A reforma educativa e o conceito de liberdade de ensinar, segundo Cunha (1989).	153
<i>Figura 10:</i>	Modelo de análise do processo de profissionalização do professorado, segundo Nóvoa (1992).	195

Índice de Quadros

<i>Quadro 1:</i>	Estrutura do emprego, segundo os sectores de actividade. Portugal.	57
<i>Quadro 2:</i>	Localização da Educação na estrutura do Programa do Governo. 1979-1987.	94
<i>Quadro 3:</i>	Referências à política de educação na abertura e encerramento do debate sobre o Programa de Governo, feitas pelo Primeiro Ministro, e uso da palavra no debate por parte do Ministro da Educação. 1980 a 1987.	97
<i>Quadro 4:</i>	Interpelações sobre política educativa realizadas na Assembleia da República. 1980 a 1990.	101-102
<i>Quadro 5:</i>	Evolução da taxa de desemprego. 1974 a 1982.	115
<i>Quadro 6:</i>	Frequência do 12º ano, segundo as vias de escolaridade. 1980-81 e 1982-83.	118
<i>Quadro 7:</i>	Frequência dos cursos profissionais e técnico-profissionais. Continente. 1983-84 a 1990-91.	122
<i>Quadro 8:</i>	Cronologia das propostas e projectos de lei de bases apresentadas na Assembleia da República. 1980 a 1986.	134-135
<i>Quadro 9:</i>	Características das profissões, segundo Goodlad (1985).	194
<i>Quadro 10:</i>	Situação profissional dos professores do ciclo preparatório. 1970-71.	202
<i>Quadro 11:</i>	Evolução do número de alunos, segundo a modalidade de ensino. 1960-61 a 1986-87.	213
<i>Quadro 12:</i>	Evolução dos lugares docentes, segundo a modalidade de ensino. 1960-61 a 1986-87.	214
<i>Quadro 13:</i>	Evolução do número de alunos e de lugares docentes, segundo o sector de ensino. 1960-61 a 1986-87	215
<i>Quadro 14:</i>	Categorias do pessoal docente, ensinos preparatório, liceal e técnico. 1940-41, 1960-61 e 1972-73.	216
<i>Quadro 15:</i>	Evolução, em percentagem, das categorias de qualificação profissional dos professores do ensino secundário (7º ao 12º anos). 1972-73 a 1985-86.	217
<i>Quadro 16:</i>	Qualificação profissional dos professores dos ensinos preparatório e secundário. Ensino oficial. Continente. 1986-87.	217

<i>Quadro 17:</i>	Professores do 5º ao 12º anos, por categorias de habilitação. Ensino oficial. Continente. Variações distritais em 1986-87.	218
<i>Quadro 18:</i>	Pessoal docente do ensino superior oficial, dependente do Ministério da Educação. 1985-86, 1986-87 e 1989.	218
<i>Quadro 19:</i>	Pessoal docente do ensino superior universitário. Ensino oficial, dependente do Ministério da Educação. 28.02.89.	219
<i>Quadro 20:</i>	Pessoal docente do ensino superior politécnico. Ensino oficial, dependente do Ministério da Educação. 28.02.89.	219
<i>Quadro 21:</i>	Pessoal docente do ensino superior particular, por níveis de qualificação. 1988-89.	220
<i>Quadro 22:</i>	Evolução da taxa de feminização, por níveis de ensino.	221
<i>Quadro 23:</i>	Percentagem de professoras nos países da OCDE, por nível de ensino. 1986-87.	223
<i>Quadro 24:</i>	Pessoal docente, por grupos etários. 1985-86.	224
<i>Quadro 25:</i>	Estrutura profissional dos eleitos para as Câmaras Municipais. 1982.	229
<i>Quadro 26:</i>	Estrutura profissional dos eleitos para as Câmaras Municipais. 1989. Continente e Regiões Autónomas.	230
<i>Quadro 27:</i>	Peso do Grupo "Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares" nos eleitos para as Câmaras Municipais por partidos ou coligações. Continente. 1982.	231
<i>Quadro 28:</i>	Peso do Grupo "Profissões científicas, técnicas, artísticas e similares" nos eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos e coligações com maior expressão eleitoral. Continente e Regiões Autónomas. 1989.	231
<i>Quadro 29:</i>	Professores eleitos para as Câmaras Municipais, por nível de ensino. 1982 e 1985.	232
<i>Quadro 30:</i>	Professores eleitos para as Câmaras Municipais, por partido ou coligação. 1982 e 1985.	233
<i>Quadro 31:</i>	Eleitos para as Câmaras Municipais. Grupo profissional de Quadros. Continente e Regiões Autónomas. 1989.	234
<i>Quadro 32:</i>	Professores e técnicos de educação eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos ou coligações partidárias. Continente e Regiões Autónomas. 1989.	235
<i>Quadro 33:</i>	Professores e técnicos de educação eleitos para as Câmaras Municipais, por nível de ensino. Continente e Regiões Autónomas. 1989.	235
<i>Quadro 34:</i>	Professores e técnicos eleitos para as Câmaras Municipais, por partidos ou coligações partidárias e por nível de ensino. Continente e Regiões Autónomas. 1989.	236
<i>Quadro 35:</i>	Profissões dos deputados, por legislaturas. 1976-1984.	239

<i>Quadro 36:</i>	Deputados à Assembleia da República com a profissão de professor, por nível de ensino e legislatura. 1976-1984.	240
<i>Quadro 37:</i>	Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Social Democrata (PSD/PPD), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984.	240
<i>Quadro 38:</i>	Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Socialista (PS), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984.	241
<i>Quadro 39:</i>	Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Partido Comunista Português (PCP), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984.	241
<i>Quadro 40:</i>	Peso dos professores no Grupo Parlamentar do Centro Democrático Social (CDS), por legislatura e nível de ensino. 1976-1984.	242
<i>Quadro 41:</i>	Profissões dos deputados, por legislatura. 1985-1991.	245
<i>Quadro 42:</i>	Profissões dos deputados, por legislatura. 1985-1991. Partido Social Democrata (PSD/PPD).	246
<i>Quadro 43:</i>	Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Socialista (PS).	247
<i>Quadro 44:</i>	Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Comunista Português (PCP).	248
<i>Quadro 45:</i>	Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Centro Democrático Social (CDS).	249
<i>Quadro 46:</i>	Profissões dos deputados, por legislaturas. 1985-1991. Partido Renovador Democrático (PRD).	250
<i>Quadro 47:</i>	Deputados que exerceram cargos anteriores, em percentagem.	252
<i>Quadro 48:</i>	Deputados que exercem cargos no momento da eleição, em percentagem.	252
<i>Quadro 49:</i>	Professores titulares de cargos governamentais, do I ao IX Governos Constitucionais. 1976-1983. Valores absolutos e percentagens relativamente ao total de cargos.	253
<i>Quadro 50:</i>	Profissões dos 322 titulares de cargos governamentais, do I ao IX Governos Constitucionais. 1976-1983.	253
<i>Quadro 51:</i>	Profissões dos titulares de cargos governamentais, do X ao XI Governo Constitucionais. 1985-1991. Valores absolutos e percentuais.	257

Índice dos nomes

Este índice de nomes de *pessoas* e de *instituições* só refere as citadas expressamente no corpo do texto, não abarcando portanto as notas do final de cada capítulo.

ABBAGNANO, N.: 31.

ADÃO, Áurea: 5.

AGUIAR, Joaquim: 258.

ALMEIDA, Ferreira de: 8, 14, 15, 16.

AMARAL, Freitas do: 89.

AMBRÓSIO, Teresa: 31, 33, 51, 52, 290.

ARAÚJO, Helena: 110, 193, 200, 292.

ARDOINO, Jacques: 8, 9, 33, 155, 158.

ARONOWITZ, Stanley: 263, 264, 294.

AZEVEDO, Joaquim: 120, 121, 122, 123, 125.

BACHELARD, Gaston: 8.

BALANDIER, George: 282.

BALSEMÃO, Pinto: 90, 97.

Banco Mundial: 46, 48, 49, 85, 86, 119.

BARATA, Martins: 51, 52.

BARDIN, Laurence: 76.

BARRETO, António: 109, 110.

BARROSO, João: 289, 295.

BAUDELLOT, Christian: 40, 41, 42.

BECKER, H.: 46.

BENAVENTE, Ana: 203, 222.

BERGER, Guy: 8, 9, 33, 158.

BERNSTEIN, Basil: 40.

BIE: 112.

BOUDON, Raymond: 14, 40, 77.

BORDIEU, Pierre: 7, 40, 42, 75, 258, 259, 261.

- BOWLES, Samuel: 40.
- BRAGA DA CRUZ, Manuel: 148, 206, 221, 237, 238, 243, 251.
- CAETANO, Marcelo: 4.
- CAMPOS, Bártolo P.: 124.
- CANÁRIO, Rui: 293, 294.
- CARAÇA, Bento de Jesus: 39.
- CARDIA, M. Sottomayor: 104, 106, 117, 130.
- CARNEIRO, Roberto: 99, 100, 108, 109, 110, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 290.
- CARNEIRO, Sá: 89.
- CAVACO, Maria Helena: 5.
- CASTRO, Linhares de: 207.
- CHARLOT, Bernard: 72, 150.
- CHERKAoui, Mohamed: 114, 115.
- CODD, John A.: 74, 75, 76.
- COELHO, Adolfo: 39.
- COHEN, Philip: 126.
- COMÉNIO: 2.
- Conselho da Europa: 112.
- CORREIA, José Alberto: 92, 126, 154, 155.
- CRESPO, Vítor: 98, 100, 104, 118, 119, 131, 132, 133.
- CROZIER, Michel: 9, 125, 210, 284, 289, 295.
- CUNHA, Pedro d'Orey: 109, 151, 152, 153, 154, 156, 158.
- CUNHAL, Álvaro: 90.
- DEBESSE, Maurice: 30.
- DENISON: 45, 46.
- DEROUET, Jean-Louis: 210.
- DRAPER III, William H.: 29.
- DURAND, Jean-Pierre: 8.
- DURKHEIM, Emile: 31, 193.
- DUVERGER, Maurice: 237.
- ELIAS, Norbert: 41.
- EMÍDEO, Tavares: 114.
- Escola Industrial Marquês de Pombal: 3
- ESTABLET, Roger: 40, 41, 42.

- FENPROF: 138, 205.
- FERNANDES, Rogério: 4, 199, 203.
- FEYERABEND, Paul: 13.
- FITZGERALD, Louise: 127.
- FOUGEYROLLAS, Pierre: 283, 284.
- FMI: 35, 48, 86.
- FRAÚSTO DA SILVA: 99, 119, 148.
- FREIRE, Paulo: 80.
- FRIEDBERG, Erhard: 9.
- Fundo de Desenvolvimento e Mão-de-Obra: 49.
- Gabinete de Estudos e Planeamento: 49.
- GALBRAITH, John K.: 11, 192, 226, 227.
- GIMENO SACRISTAN, J.: 193.
- GINTIS, Herbert: 40.
- GIROD, Roger: 77, 78.
- GIROUX, Henry A.: 156, 157, 210, 263, 264, 292, 294.
- GODET, Michel: 6.
- GOODLAD, S.: 194.
- GORBATCHOV, Mikhail: 54.
- GORZ, André: 95.
- GOUSSAULT, Yves: 36.
- GRÁCIO, Rui: 39, 81, 83, 84, 112, 113, 114, 144, 151, 158, 201, 202, 204, 290.
- GRÁCIO, Sérgio: 80, 114, 117.
- GRENWOOD, Ernest: 15.
- GRESLE, François: 193.
- GUICHAOUA, André: 36.
- HABERMAS, Jurgen: 10, 51, 52, 95, 262, 263.
- HALLACK, Jacques: 43, 44, 48.
- HAMELINE, Daniel: 32.
- HERBART: 30.
- HUBERMAN, Michael: 154, 208.
- HUSEN, Torsten: 18.
- HUXLEY: 30.

ILLICH, Ivan: 40.

IRDAC: 58, 59.

IRIBARNE, Alain d': 10, 58.

KANT, Immanuel: 31.

KEYNES, Milton: 286.

KERSCHENSTEINER: 31.

KHOI, Le Than: 43.

KOLM, Serge-Christophe: 283.

KOVACS, Ilona: 5, 51, 54, 56.

LANDSHEERE, Gilbert de: 18.

LARSON, Magali S.: 258, 263.

LAZARFELD, Paul: 14.

LEGRAND, Louis: 283.

LÉON, Antoine: 3, 18, 41, 73, 206, 209.

LERBET, Georges: 9, 13, 33.

LESOURNE, Jacques: 285, 291, 293, 294.

LIMA, Adolfo: 39.

LISBOA, Irene: 39.

LOPES, Ernâni: 87, 93.

LOURENÇO, Eduardo: 79.

MACHADO, António: 13.

MARCUSE, Herbert: 52.

MARSHALL, Alfred: 44, 45.

MARX, Karl: 44.

MATURANA: 34.

MEDEIROS, Maria Borges: 39.

MIALARET, Gaston: 6, 30, 32.

MILL, Stuart: 31.

MIRANDA, Jorge: 104.

MÓNICA, Filomena: 222.

MOORE, Robert: 126.

MORIN, Edgar: 9, 12, 13, 18, 33, 34, 295.

MOSCA, Caetano: 260.

NÓVOA, António: 5, 12, 156, 157, 158, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 205, 209, 210, 222, 290, 291, 294.

OCDE: 10, 40, 48, 49, 82, 85, 112, 119, 206, 211.

O CONNOR, James: 288.

OFFE, Claus: 74.

OIT: 6.

OLIVEIRA, Valente: 130, 131.

PAGE, A.: 47.

PARKER, Edouard: 47.

PARSONS: 193.

PASSERON, Jean-Claude: 40, 42.

PEDROSO, Paulo: 214.

PEREIRA, Maria Helena R.: 30.

PETTITAT, André: 3, 31, 38, 40, 41, 42, 47.

PETRELLA, Ricardo: 54, 55, 87, 91.

PETTY, William: 44.

PINEAU, Gaston: 16, 30.

PINHEIRO, João de Deus: 99, 136.

PINTO, Leite: 49.

PINTO, Madureira: 8, 14, 15, 16.

PINTO, Mota: 256.

PLATÃO: 30.

PIRES, Eurico Lemos: 139.

PNUD: 35.

POLSBY, Nelson W.: 238.

POPKEWITZ, Thomas S.: 18, 73, 148, 151, 152, 158.

POPPER, Karl: 7, 8, 14.

PSACHAROPOULOS, George: 46.

RALHA, Alberto: 109.

RAMOS DOS SANTOS, Américo: 55.

REAGAN, Ronald: 287.

RODRIGUES, Maria João: 53, 58, 115, 116.

SAINT-ÉTIENNE, Christian: 295.

SANTOS, Almeida: 105, 108.

SANTOS, Boaventura Sousa: 13, 79, 82, 83, 87, 145, 146, 147, 158, 286, 287, 288.

- SCHULTZ, Theodore W.: 45, 46.
- SEABRA, José Augusto: 99, 100, 104, 105, 107, 108, 119, 133.
- Secretaria da Reforma Educativa: 113.
- SÉRGIO, Antônio: 39, 203.
- SILVA, Cavaco: 97, 98, 151.
- SIMÃO, Veiga: 4, 49, 82, 98, 107, 112, 131, 158, 202, 214, 290.
- SMITH, Adam: 44.
- SNYDERS, Georges: 40, 41.
- SOARES, Mário: 88, 256.
- SOUSA, Vinício A.C.: 242, 243, 251, 255.
- STAPE: 228.
- STOER, Stephen R.: 79, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 110, 126, 128, 196, 292.
- STOLEROFF, Alan D.: 92, 126.
- STRUMILINE: 45.
- SUCHODOLSKI, Bogdan: 31.
- TATCHER, Margaret: 287.
- TELES, Galvão: 107.
- TOURAINÉ, Alain: 52, 210.
- UNESCO: 6, 85, 112.
- URIBE: 34.
- VAN HAECHT, Anne: 4.
- VARELA: 34.
- VASCONCELOS, Faria: 39.
- VILLAR ANGULO, L. 224.
- VISALBERGHI, A.: 31.
- VON HAYEK: 287.
- WEBER, Max: 51, 261, 263.
- WEILL, Robert: 8.
- WOODHAL, Maureen: 46.

Índice temático

- Actor(es): 11, 36, 227.
- Adesão à CEE: 87-92.
- Agente(s): 11.
- Agregação [das acções individuais]: 77, 114.
- Alfabetização [e educação permanente]: 80, 85.
- Análise de documentos
[de política educativa]: 74-76.
- Ajustamento [económico]: 35.
- Ascensão social
[dos professores: 221, 222, 224.
- Assembleia da República [atribuições e características]: 237, 238.
- Autonomia [relativa] do sistema educativo: 59, 285, 292.
- Autonomia universitária [antecedentes da lei]: 104.
- Auto-poesis*: 34.
- Caixa negra*: 293.
- Câmara Municipal [atribuições]: 228.
- Campo político [teoria]: 261.
- Capital cultural: 227, 261.
- Capital humano: 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 84, 85.
- Capital simbólico: 75.
- Ciclo de vida [do professor]: 5, 208.
- Ciência: 8, 13.
- Círculo vicioso: [nas reformas educativas]: 7, 10, 11.
- Círculo virtuoso [nas reformas educativas]: 11.
- Classe política: 242, 258, 259.
- Classes médias: 221, 224, 259.
- Competência [técnica vs política]: 260.
- Competitividade: 10, 49, 56, 58, 95.
- Complexificação [complexidades]: 32, 33, 34, 37, 284
- Compromisso [na Lei de Bases]: 137, 139, 140.

- Conhecimento: 7, 14.
[e informação]: 10, 226.
- Constituição da República: 82, 83.
- Consumo social: 287-288.
- Crise: 12, 211, 295.
[de identidade dos professores]: 6, 11, 211.
[dos sistemas educativos]: 6.
[de valores]: 283-284.
- Crítica [perspectiva]: 18.
- Debate público: 74, 148.
- Décimo-segundo ano: 98, 118.
- Decisão política: 262.
- Demarche* de investigação: 9.
- Democracia crítica: 264.
- Democratização da educação: 110, 129.
[dimensões]: 80-81.
- Desencanto [quanto ao valor económico da educação]: 48, 49.
(v. também procura desencantada de educação)
- Desenvolvimento: 29, 33-36, 54-55, 285.
[endógeno]: 87, 91.
[exógeno]: 10, 87, 91, 96.
[humano]: 35-36, 55.
- Desemprego: 115-116.
- Desestatização do ensino: 151, 289.
- Desordem: 282, 295.
- Discurso: 75.
[público e político]: 73, 96, 291.
- Economia da educação: 43-46.
- Educação: 30-33, 73.
[e democracia]: 80, 83, 110,
[e mercado de trabalho]: 126, 127.
[e sociedade]: 4.
- Emergência da prioridade educativa: 52, 59, 72.
- Ensino primário: 80.
- Ensino secundário unificado: 80, 84, 112-114.
- Ensino superior politécnico: 49, 86, 97, 117.
- Ensino técnico [e profissional]: 99, 104, 114, 118, 119-123, 127.
(v. também escolas profissionais)
- Escola: 38, 42, 293.
[de massas]: 293.
[esfera pública democrática]: 264, 292.
[e sistema social]: 4.

- [e reprodução social]: 40, 41, 42.
- Escolas profissionais: 124-125.
- Estabilização [económica]: 35.
- Estado: 38, 79, 126, 284, 289, 295.
 - [dual]: 82, 83, 145.
 - [heterogéneo]: 158.
 - [Estado Novo]: 79, 197, 200, 201.
 - [paralelo]: 145-147.
 - [Providência]: 145, 286, 287, 288.
- Estatísticas da educação: 212.
- Estatuto
 - [do professor]: 5.
 - [de carreira(s) docente(s)]: 204-205.
- Estatização da profissão docente: 197, 213.
- Estudo de caso: 15, 73.
- Euforia [face ao valor económico da educação]: 39, 43, 48, 150.
 - (v. também procura optimista da educação)
- Experiência: 4, 7.

- Feminização [da docência]: 200, 220, 221, 223.
- Financiamento
 - [da educação]: 49, 107, 110, 289.
 - [do ensino superior]: 49.
- Fontes de informação: 17.
- Formação de professores: 81, 84, 157, 198, 214, 215, 216, 217, 218.
- Função de representação [na política]: 258, 259.

- Gestão democrática [das escolas]: 81, 157.
- Governo [atribuições]: 251.
- Grupos de Estudo [do Pessoal Docente]: 4, 202-203.

- Hipóteses: 8.
- História: 3, 38.
 - [de vida]: 16.

- Idealismo crítico: 39.
- Identidade profissional: 210.
 - [dos professores]: 12, 210.
- Ideologia(s): 52, 53, 84, 129, 295.
- Igualdade de oportunidades: 80, 98.
- Imagem social: 5.
- Individualismo metodológico: 77.

- Inovação: 293.
[instituinte e instituída]: 154-155.
- Integração: 87.
[européia]: 10,
- Interdependência
[entre ciência e técnica]: 52.
[entre Estados]: 54
- Introspecção: 16.
- Investigação-desenvolvimento: 154.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: 4, 97, 98, 99, 103, 123, 124, 130-144, 146, 147.
- Liberalismo: 283, 289.
- Longa duração [em história]: 38, 41.
- Mal-estar docente: 206-211.
- Mandato [educativo]: 10, 96.
- Matriz teórica: 32.
- Método [científico]: 13, 15.
- Metodologia: 13, 14, 16-17.
- Mito
[da caverna]: 30.
[da sociedade industrial]: 34.
- Mobilização educativa: 80-81, 129.
[de predisposições]: 149.
- Modelo burocrático [ou taylorista-fordista] de desenvolvimento: 54, 127.
- Modernidade: 51, 52.
- Modernização: 51-53, 92, 93.
[da educação]: 106.
- Mudança [na escola]: 203, 293.
- Mundialização: 54.
- Mutações do discurso educativo: 150.
- Nível de ensino: 41-42.
- Normalização [na política educativa]: 49, 83-85, 112, 129, 152, 207.
- Novo vocacionalismo: 49, 126-127.
- Novos sistemas produtivos: 55-56.
[novo paradigma técnico-económico]: 53, 285.
- Numerus clausus*: 116, 117.
- Observação [observador]: 9, 16.

Origem social dos professores: 221, 222, 224.

Papel económico da educação: 58, 100, 151.

Paradigma

[do humanismo ocidental]: 34.

Partenariado [socio-educativo]: 125.

Periferia [semi]: 87, 145.

Pensamento do professor: 5.

Perspectiva autropocêntrica [do desenvolvimento]: 5.

Perspectiva técnico-empiricista [de análise de documentos]: 74-75, 78.

Poder: 258, 262.

[dos professores]: 11, 192, 226-227, 258, 263.

[simbólico]: 75, 261.

Pósmodernidade: 284.

Problemática: 8, 10, 14.

Procura

[optimista de educação]: 39, 80.

[desencantada da educação]: 117.

Proletarização do trabalho do professor: 156, 210.

Professor(es): 6, 11, 12, 157, 224, 264, 294.

[funcionários]: 11, 12.

[intelectual]: 294.

[profissional reflexivo]: 294.

[e reforma educativa]: 290, 291.

[tecnólogo]: 294.

Profissão: 193-197.

Profissionalização da actividade docente

[dimensões e etapas]: 196.

[desprofissionalização]: 201-202.

Projecto educativo: 294.

Projecto Regional do Mediterrâneo: 49.

Quadros [técnicos, científicos, intelectuais]: 224, 225.

Recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente: 5, 6.

Recursos Humanos: 56, 95, 96, 111, 149.

Reforma [do sistema] educativa: 4, 5, 59, 73, 84, 98, 99, 100, 108, 111, 147, 149, 153, 156, 158, 285, 289, 290, 291, 293.

Representação partidária [dos professores]: 259-260.

Reserva de talentos: 39.

Revolução do 25 de Abril: 79, 82, 83, 203.

Saber: 13, 262.

Semipresidencialismo/semiparlamentarismo: 237.

Sindicalismo [associativismo] docente: 4, 81, 84, 85, 198, 199, 202, 203.

Sistemas: 32-33.

Sobreprodução de diplomados: 47-48.

Sociologia: 18.

[crítica da educação]: 38, 40.

[do desenvolvimento]: 36-37.

[da educação]: 4.

Técnicas de investigação: 15-16.

Tempo livre [e política]: 261.

Teoria: 8.

[científica]: 9.

[sociológica da interdependência]: 40.

Teoria económica neo-clássica [escola de Chicago]: 48, 49.

Teorias de reprodução: 40-42.

Tercearização da economia: 56-57.

Tutelas [sobre os professores]: 157-158, 294.

Valores [educativos] da escola: 80, 105, 108-110, 151.

Vencimentos [dos professores]: 205, 206, 208.

Siglas utilizadas

AD: Aliança Democrática.

AAEE: Associações de Estudantes.

APU: Aliança Povo Unido.

AR: Assembleia da República.

ASDI: Associação Social-Democrata Independente.

ASE: Acção Social Escolar.

BIE: *Bureau* Internacional da Educação.

BIT: *Bureau* Internacional do Trabalho.

CAP: Confederação dos Agricultores de Portugal.

CEE: Comissão das Comunidades Europeias.

CDU: Coligação Democrática Unitária.

CDS: Partido do Cenro Democrático Social.

CEDEFOP: Centro Europeu para o Desenvolvimento do Ensino Vocacional.

CEE: Comunidade Económica Europeia.

CERCI's: Cooperativas de Educação e Recuperação de Crianças Inadaptadas.

CES: Centro de Estudos Sociais [da Universidade de Coimbra].

CGTP-IN: Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses.

CIP: Confederação da Indústria Portuguesa.

CNAE: Conselho Nacional das Actividades Empresariais.

CRSE: Comissão da Reforma do Sistema Educativo.

Dese: Diploma de estudos superiores especializados.

DGCE: Direcção-Geral das Construções Escolares.

DGESup: Direcção-Geral do Ensino Superior.

D.N.: Despacho Normativo.

E.B.: Ensino Básico.

ECDU: Estatuto da Carreira Docente Universitária.

ECPDESP: Estatuto de Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico.

EMP's: Escolas do Magistério Primário.

ESE: Escola Superior de Educação.

ETP: Ensino técnico-profissional.

- EUA: Estados Unidos da América.
- FDMO: Fundo de Desenvolvimento e Mão-de-Obra.
- FENPROF: Federação Nacional dos Professores.
- FFAA: Forças Armadas.
- FMI: Fundo Monetário Internacional.
- FNSP/FNE: Federação Nacional dos Sindicatos da Educação.
- FSE: Fundo Social Europeu.
- GEP/GEPAE: Gabinete de Estudo e Planeamento/ da Acção Educativa.
- GETAP: Gabinete da Educação Tecnológica Artística e Profissional.
- ICS: Instituto de Ciências Sociais [da Universidade de Lisboa].
- INE: Instituto Nacional de Estatística.
- INIC: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- IRDAC: *Industrial Research and Development Advisory Committee* [da Comissão das Comunidades Europeias].
- ISCTE: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa.
- ITE: Instituto de Tecnologia Educativa.
- JS: Juventude Socialista.
- JSD: Juventude Social Democrata.
- MAI: Ministério da Administração Interna.
- MDP-CDE: Movimento Democrático Português.
- ME/MEC/MEIC/MEU: Ministério da Educação/ e Cultura/ e Investigação Científica/ e Universidades
- ME: Ministro da Educação.
- MFA: Movimento das Forças Armadas.
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- OIT: Organização Internacional do Trabalho.
- OPAN: Organização Política e Administrativa da Nação.
- PCP: Partido Comunista Português.
- PDC: Partido da Democracia Cristã.
- PEV: Partido Os Verdes.
- PIB: Produto Interno Bruto.
- PIPSE: programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo.
- PM: Primeiro Ministro.
- PNB: Produto Nacional Bruto.
- PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
- PPM: Partido Popular Monárquico.
- PR: Presidente da República.

PRD: Partido Renovador Democrático.

PRODEP: Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal.

PS: Partido Socialista.

PSD/PPD: Partido Social Democrata.

RDP: Radiodifusão Portuguesa.

RFA: República Federal Alemã.

RTP: Rádio Televisão Portuguesa.

SCE: Serviço Cívico Estudantil.

SINDEP: Sindicato Democrático dos Professores.

SPZN: Sindicato dos Professores da Zona Norte.

STAPE: Secretariado Técnico para os Assuntos Eleitorais.

UDP: União Democrática Popular.

UEDS: União de Esquerda Democrática e Socialista.

UGT: União Geral dos Trabalhadores.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF: Organização das Nações Unidas para a Protecção da Infância.

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

V.PM.: Vice-Primeiro Ministro.

Agradecimentos

Este trabalho, apresentado como dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa, tem uma *história*, aliás como todos os trabalhos de pesquisa. Uma *história* que decorre das motivações apresentadas na introdução e que só foi possível graças a um conjunto de apoios, de colaborações e de incentivos à realização de um projecto *arriscado*.

Muitos foram aqueles que, das mais diversas formas, contribuíram para dar corpo a este trabalho. Em primeiro lugar, o meu orientador, Steve Stoer, a quem devo muita informação, sobretudo a proveniente da literatura anglosaxónica, e diversas sugestões mas, acima de tudo, o estímulo de um debate com um *cientista* do social que tem sempre presente uma perspectiva crítica da vida e procura ir além das *aparências* dos actos e da acção política. Depois, a um conjunto de amigos com os quais, em uma ou outra ocasião, foi possível trocar opiniões sobre este ou aquele aspecto do trabalho. Com o risco de ser injusto, por omissão, destaco as muito ricas conversas, quando ainda procurava um *rumo* para o trabalho, com o saudoso Rui Grácio, paradigma de *homem sério* e intelectual *rigoroso*, o incentivo, a opinião crítica e a colaboração do José Salvado Sampaio, as sugestões e apoios do meu irmão Vítor, da Rosa Serradas Duarte e do António Hespanha. Mas este trabalho só se tornou possível, nestes termos, por se realizar no quadro de um Mestrado em Ciências da Educação, especialização de Educação e Desenvolvimento, orientado e dinamizado por uma universitária que acredita no contributo para o conhecimento nas Ciências da Educação daqueles que têm uma experiência social e política intensa. Refiro-me a Teresa Ambrósio, com quem foi estimulante trabalhar.

Na recolha de informação contei com preciosas orientações e apoios, de que quero prestar público reconhecimento: ao Professor Manuel Braga da Cruz que me possibilitou o acesso a diversa informação sobre os professores e a sua

intervenção no plano político e social, alguma dela recolhida no âmbito de projectos de investigação que tinha em curso e não publicadas; ao Professor Vitor Crespo, então Presidente da Assembleia da República, que autorizou e facilitou o acesso a documentos relativos aos deputados e à sua origem profissional; ao sr. Fernando Rua, da Divisão de Apoio Estatutário aos Deputados da Assembleia da República, que foi inexcedível em atenção para responder a todas as solicitações que lhe fiz; à Dr^a Margarida Guadalpim, dos Serviços de Documentação e Informação da Assembleia da República, que muito facilitou no acesso à Biblioteca da Assembleia; à Dr^a Isabel Tierno, da Divisão de Documentação da Presidência do Conselho de Ministros, que me forneceu os *curricula* dos membros dos X e XI Governos Constitucionais; ao Dr. Vítor Ramalho, Assessor do Presidente da República, que me orientou na recolha de múltipla informação existente na Presidência da República sobre a actividade política dos últimos anos; à Dr^a Graça Archer e ao Director-Geral do STAPE, que me permitiram o acesso a preciosa informação sobre a composição profissional dos autarcas portugueses; às responsáveis da Biblioteca de Ciências da Educação da Fundação Calouste Gulbenkian pelas sugestões e apoios fornecidos na busca actualizada do que se vai publicando sobre os temas objecto de pesquisa; à Anabela, do Centro de Documentação da FENPROF, pela pronta disponibilidade em encontrar todos os documentos que solicitei, alguns ainda não classificados.

Fiz o mestrado e realizei a pesquisa que constitui esta dissertação final sem ter acesso a qualquer período ou licença *sabática*. Como o tempo não é *elástico*, tal só foi possível graças a uma entreaajuda e colaboração assinalável das companheiras e companheiros de trabalho na FENPROF, que me permitiram libertar de algumas responsabilidades e tarefas inerentes à minha condição de dirigente dessa grande organização representativa dos professores portugueses, bem como a uma coordenação e gestão do tempo que a Rosa administrou com competência, amizade e devoção inexcedíveis. À Inês, ao Eugénio, à Nazaré e ao Steve devo a forma cuidada como o resumo da dissertação se apresenta nas línguas francesa e inglesa.

Por fim, e decisivamente, a materialização da dissertação, com o aspecto gráfico que possuí, só foi possível graças à disponibilidade e dedicação da Idalina, bem apoiada pelas suas companheiras de trabalho, que gastou muito do seu tempo livre nas sucessivas versões dos capítulos deste trabalho, procurando

encontrar sempre as mais equilibradas soluções para um texto com abundantes referências e múltiplos quadros e figuras, que exigiu atenção e muita competência.

A todas e a todos, o meu reconhecido obrigado.