

# Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)

SÉRGIO GRÁCIO (\*)

## INTRODUÇÃO

Pedem-me, a mim e aos demais colegas de ofício participantes neste número de *Análise Psicológica*, um texto com as principais linhas de força orientadoras do trabalho de doutoramento, «nomeadamente: a génese da problemática da tese e a forma como se desenvolveu; a descrição das opções metodológicas e das fontes utilizadas; as conclusões e resultados da investigação, uma análise crítica e uma reflexão contextualizada sobre o sentido actual do seu trabalho». O pedido tem a vantagem não só de dar maior sistematicidade e alcance científico ao número, como ainda, em termos individuais, de disciplinar a exposição quando, a cerca de cinco anos de conclusão do trabalho, tanto e tão profusamente ocorre dizer sobre ele.

Vou procurar portanto seguir à letra o pedido, embora com alguma interpretação minha. Se bem compreendi, quando é solicitada a análise crítica e uma reflexão contextualizada sobre o sentido actual do trabalho, haveria na realidade dois aspectos a considerar. A análise crítica situa-se num plano de discussão propriamente científica. Como é hoje consensual (e banal) dizer que não há metodologia sem teoria, uma vez que tanto as grandes como as pequenas operações de

pesquisa mobilizam sempre pressupostos teóricos, tratarei das opções de fundo do trabalho num plano simultaneamente teórico e metodológico. Mas reservarei essa parte mais para o fim da exposição, depois dos resultados, precedidos estes apenas do que me parecer indispensável para o seu entendimento, não seguindo aqui a ordem dos itens proposta. Isto porque uma boa parte do trabalho teórico – talvez a sua parte mais importante, e em todo o caso incontornável – consiste em ganhar uma consciência mais plena da teoria realmente implicada em tudo o que já foi feito. A «reflexão contextualizada», suponho que ela respeita ao interesse que podem ter para a compreensão das realidades educativas actuais os resultados de uma investigação de âmbito histórico. Do ponto de vista de todos quantos se dedicam à investigação, esse interesse, parece-me, e sem excepção, evidente para os próprios. Mas do ponto de vista da recepção do produto para além do mundo dos pares, tudo é bem diferente e na verdade não me sinto neste momento com capacidade para sintetizar uma reflexão que não aprofundei devidamente.

Quanto à génese e desenvolvimento da problemática da tese não deixarei de procurar descrever a sua componente motivacional e de o fazer em termos não unicamente «científicos». Mais precisamente: evitarei restituí-la a partir da ingenuidade científica que seria uma concepção intelectualista do trabalho científico.

---

(\*) Professor Auxiliar, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

## 1. ANTECEDENTES

O trabalho aqui comentado é um prolongamento de um trabalho anterior (Grácio, 1986), no qual já era afirmado que o que me movia não era propriamente um interesse genuíno pelo ensino técnico. Havia, por um lado, o facto de o ensino técnico nunca ter sido, até àquele momento, objecto de investigação histórica ou sociológica, tratando-se portanto de levar por diante a escolha fácil de ocupar um terreno não ocupado, como aliás tantos outros hoje ainda no panorama científico nacional das ciências sociais.

Mas o que me sensibilizava realmente eram os sinais, que se acumulavam pelo fim dos anos setenta e sobretudo pelos primeiros anos da década de oitenta, de uma profunda crise de legitimidade do sistema de ensino, desencadeada pelo efeito combinado da travagem do ritmo do crescimento económico e da persistência de níveis sempre maiores da procura de ensino, à qual era dada resposta pela rede escolar do básico e do secundário – mas não pela malha e capacidade dos estabelecimentos do superior. Foi a época em que, ano lectivo após ano lectivo, cerca de metade dos candidatos ao ensino superior ficavam pelo caminho. A correlativa crise de oportunidades juvenis, que procurei um pouco mais tarde analisar mais de perto (Grácio, 1990), tinha uma dupla vertente: impossibilidade pura e simples para muitos, como dissemos, de ingressar no ensino superior, explosão do desemprego juvenil e expectativas profissionais e sociais dos diplomados pelos níveis anteriores do sistema muito acima das oportunidades objectivas. E isto porque essas expectativas eram ainda induzidas pela extrema proximidade temporal de um estádio precedente, abandonado numa viragem rápida e brutal, das relações entre o volume dos diplomados saídos do sistema e as oportunidades oferecidas pelo anterior ciclo económico e pela estrutura social. Anteriormente, nove anos de escolaridade (o 5º ano dos liceus e o curso comercial) eram uma garantia quase absoluta de ingresso nos empregos administrativos, já de si virados para outras oportunidades de carreira. Escassos anos depois já não o eram, verificando-se ingressos de um número crescente destes diplomados em empregos operários e dos serviços proletarizados.

A crise de oportunidades juvenis criou aliás o

*mercado* para todo um vasto trabalho colectivo de reinvenção social da juventude, constituindo nomeadamente os jovens como uma categoria específica com problemas específicos, dignos de serem enunciados e debatidos, de se prestarem a reivindicações legítimas e de serem atendidos pelas políticas governamentais... Tudo isto deixou, como é sabido, uma durável inscrição na linguagem corrente, nas instituições do Estado e na sua acção.

Não me parecia assim de modo algum que a reintrodução em 1983-1984 do ensino técnico diurno no sistema de ensino fosse uma medida unicamente orientada para responder às necessidades da modernização económica, como era publicamente afirmado pelos seus promotores. Ou que fosse também uma simples resposta às pressões empresariais para formar mais operários com as qualificações dos cursos industriais entretanto extintos. Parecia-me que a medida era antes de mais e sobretudo ditada pela urgência *política* de enfrentar, pelo lado do sistema de ensino, as crises estreitamente imbricadas uma na outra da legitimidade do sistema de ensino e das oportunidades juvenis. E de duas maneiras: baixando o nível das aspirações e expectativas profissionais de quem prosseguia estudos após o 9.º ano mas não queria ingressar no superior e desviando deste último um importante caudal de candidatos, que de outro modo poderiam tentar o ingresso.

A análise da reforma de 83 e dos seus primeiros e difíceis passos levou-me a recuar no tempo, em direcção à sua congénere de 1948-1949. Pode então verificar as suas características francamente inovadoras para a época. Numa altura em que a escolaridade obrigatória era de 3 anos, a reforma estipulava quase 6 anos iniciais de formação geral para os futuros operários e empregados qualificados. Apercebi-me que o grande empenho que os seus promotores (todos ligados directamente ao ensino técnico e reunidos em comissão nomeada pelo governo) tinham colocado na sua concepção era uma tentativa de o reabilitar provocada pela degradação a que os governos o haviam votado nos anos 30, em contraste com o apoio dado aos liceus. As escolas industriais e comerciais superlotadas, as recusas de inscrições e a degradação material das instalações eram então moeda corrente. Mau grado as resistências de uma boa parte do pessoal político

e o facto de nos meios empresariais se terem manifestado ideias muito diferentes sobre o ensino técnico, a reforma foi implementada, com uma vigorosa expansão da rede escolar e a renovação e modernização dos equipamentos oficinais.

Aliás, nos anos 50 e 60 o panorama da expansão escolar nos ensinos pós-primários é quase integralmente diverso do que ocorreu nos anos 30 e parte dos anos 40. Nos anos 30, desenvolve-se, como vimos, uma procura não satisfeita de ensino técnico elementar, e os liceus são acarinados, embora em termos de implantação territorial a sua rede cresça muito moderadamente. Nos anos 50 e 60 é a rede das escolas industriais e comerciais que se expande, enquanto a rede pública dos liceus, que pouco se modifica, sofre a pressão de uma crescente procura, em grande parte não satisfeita, em parte absorvida por uma rede liceal privada em forte crescimento. Quando a partir de 1970 é finalmente dada resposta à procura de ensino liceal com um crescimento sem precedentes da rede escolar pública, a frequência global dos estabelecimentos públicos liceais aumenta vertiginosamente, confirmando a importância da procura anteriormente não satisfeita.

O facto de me ter apercebido de dinâmicas deste tipo mobilizou-me a atenção para os aspectos que mais tarde (Grácio, 1992) vim a designar de «morfológicos» das políticas de ensino, e que respeitam à componente quantitativa da oferta de ensino e à sua modulação diferenciada através do tempo. Quando se procura dar conta da evolução histórica das instituições de ensino, as políticas de ensino devem necessariamente figurar como um factor de primeiro plano da evolução. Mas a orientação dessas políticas, e por conseguinte as suas consequências, não pode unicamente ser apreciada sob o aspecto que vim igualmente a designar de institucional. Aspecto para o qual se volta mais espontaneamente a atenção dos investigadores e que tem a ver com os dispositivos e as finalidades propriamente educativas, explicitadas ou susceptíveis de serem inferidas, com a antecipação dirigente dos efeitos socializadores dos conteúdos de ensino, das práticas pedagógicas e da organização escolar. A evolução da configuração quantitativa da oferta, igualmente modeladora da experiência da população escolarizada (e não escolarizada), pode de facto igualmente revelar ou confirmar aspectos

importantes das políticas de ensino. Embora, é certo, a tentativa de os captar seja aqui de natureza mais inferencial e por isso muito mais sujeita a discussão. É óbvio que, paralelamente, também não podia deixar de se impor a noção de que oferta e procura de ensino interagem com grande variedade de formas e modalidades específicas, todas elas com significados mais ou menos relevantes, e que em todo o caso deviam ser explorados.

Uma outra ideia se impunha, também ela formalizada mais tarde. Quando se estuda um segmento ou sector do ensino, e quer o consideremos no aspecto institucional ou morfológico, as iniciativas ou omissões dirigentes que lhe dizem respeito ganham um significado mais pleno quando situadas no conjunto das iniciativas ou omissões correspondendo à totalidade dos segmentos do ensino. Foi certamente essa ideia que, em termos inicialmente mais intuitivos e práticos do que de plena consciência metodológica, me levou a analisar de perto outros aspectos da evolução do ensino e da política de ensino do Estado Novo. Desde os anos 30 que a rede do primário se expandia, à custa do embaraçamento da oferta, como é conhecido, mas de uma forma muito pronunciada. No após guerra e até ao final dos anos 50 o esforço estatal prossegue (a correspondente intenção remonta ao início dos anos 40, com o Plano dos Centenários) agora com mobilização de meios muito mais importante, conseguindo-se no final do período uma situação próxima da plena escolarização da classe etária. Olhando então para a configuração de conjunto desenhada pela evolução do ensino no período vemos o vigoroso desenvolvimento do primário e um pouco a seguir e paralelamente o do técnico elementar, com franca inibição do crescimento dos ensinos liceal e superior. Nestes dois últimos casos a situação altera-se, ou começa a alterar-se, apenas a partir de 1970. Isto sugere um «modelo» de desenvolvimento do ensino que designei de horizontal, caracterizado pela expansão prévia dos seus níveis inferiores (ele pode ser oposto a um modelo dito vertical, em que a expansão dos níveis médios e superiores tem lugar sem prévia expansão dos níveis abaixo situados).

Descendo mais ao detalhe verifica-se que a história da expansão do primário e do prolongamento da obrigatoriedade escolar nos anos 50 e

60 reproduz tendencialmente o modelo horizontal. O prolongamento de 3 para 4 anos da escolaridade obrigatória (em 1956 e 1961, respectivamente para os rapazes e para as raparigas) tem lugar sem precipitações, em plena expansão da rede escolar e da procura, com textos legais muito significativos, preconizando precisamente que a norma jurídica acompanhe, e não antecipe, o comportamento das famílias. A criação do ciclo preparatório do secundário em fins da década de 60, com a correspondente obrigatoriedade escolar, é precedida, nos anos anteriores, por uma solução muito diferente, em que são mantidos os dois ciclos do liceal e do técnico e lhes é acrescentada uma terceira via, a 5.<sup>a</sup> e a 6.<sup>a</sup> classes, vedando a continuação dos estudos e que teve forte adesão popular. Perante o impetuoso crescimento da procura o ministro da educação chegou a manifestar a preocupação de que se corria um «risco de abafamento do escol intelectual». A unificação das duas vias, liceal e técnica, é finalmente *imposta* pelas novas realidades, pela mutação acelerada das normas populares de escolarização.

Tudo isto é nomeadamente revelado por um instrumento de análise muito simples, igualmente utilizado para o estudo da expansão do primário, do liceal e do técnico elementar. Ele consiste, em qualquer dos casos, em traçar em gráfico cartesiano e com adequada extensão temporal as séries de matriculados no nível de ensino em questão, antes e após o momento em que é adoptada a medida de política governamental que sobre ele incide, levando igualmente em conta os dados sobre a rede escolar. Emerge deste modo ao longo do tempo o jogo interactivo e multiforme das relações entre oferta e procura de ensino, entre as políticas governamentais na sua vertente morfológica e o comportamento dos utilizadores do ensino.

A informação assim obtida permite ganhos importantes em matéria de trabalho interpretativo. O modelo horizontal da expansão escolar minimizava a produção, pela frequência da escola, de aspirações sociais, e estava por isso «adaptado» a uma estrutura social que apenas permitia fluxos bastante modestos de mobilidade social ascendente. Quando as aspirações e as oportunidades de mobilidade aumentam, com directa incidência no volume e na estrutura da procura de ensino, como sucedeu pela segunda metade da

década de 50 e sobretudo por toda a década de 60, o modelo deixa de estar adaptado, porque vai gerar uma importante procura não satisfeita. Mais geralmente, níveis elevados de aspirações (e de competição social) «requerem» uma rede escolar com uma cobertura territorial densa nos seus vários níveis e uma estrutura do sistema de ensino assegurando a equivalência formal entre as suas vias diferenciadas. A escola deve agora realmente colocar ao alcance de todos a diversidade de itinerários escolares que oferece. Isto porque, num tal contexto, é crucial a maneira como é *interpretada*, pelos próprios protagonistas da competição social, um volume crescente de aspirações sociais não satisfeitas. E a instituição escolar é a única instituição social que o consegue com algum teor de legitimidade, porque tende a remeter para as características e a responsabilidade individuais a razão das diferenças nos itinerários escolares que produz.

Por outras palavras, no contexto anterior a integração social tende a realizar-se sobretudo através da conformidade de cada um com a sua condição, porque a própria experiência dos actores é marcada por oportunidades reduzidas de mobilidade social ascendente. O sistema de ensino «deve» então apresentar uma morfologia e uma estrutura que reduza ao mínimo possível a produção de aspirações não susceptíveis de serem satisfeitas. Quando as oportunidades e sobretudo as aspirações aumentam, o sistema de ensino deve dar-lhes resposta, no essencial porque a inconformidade com as condições implica um modo de integração social que deve agora conferir a legitimidade possível à decepção de um volume crescente de aspirações sociais. Do lado do sistema de ensino, não era essa a situação em 1983. Por isso, e não apenas em virtude da sua intenção proclamada em contribuir para modernizar a economia, a reforma da altura do ensino técnico estava genericamente orientada, ao lado de outras iniciativas governamentais como a expansão do ensino politécnico e a abertura do ensino superior à iniciativa privada, para «ajustar» o ensino à pressão dos seus utilizadores actuais e virtuais. Naquele momento isso implicava em particular a tentativa de interferir nos «mecanismos» da própria formação da estrutura da procura de ensino. A reforma de 1948 e a expansão subsequente do ensino técnico estiveram estreitamente associados aos projectos de indus-

trialização da época. Mas ao mesmo tempo participaram plenamente no modelo horizontal de crescimento do ensino e, por conseguinte, a sua interpretação não se esgota, longe disso, invocando simplesmente a razão económica.

Daí a proposta de que a vertente morfológica das políticas de ensino tem uma natureza tecnológico-social. Manipular o volume e a estrutura do sistema de ensino introduz alterações, que podem ser profundas, na produção de aspirações e de expectativas quanto ao estatuto socio-económico dos actores, e na maneira como é por eles interpretada a sua realização, o que corresponde a uma componente decisiva da experiência social nas sociedades contemporâneas. Ignorar aquela vertente das políticas de ensino equivale assim a deixar de lado todo um conjunto determinante de virtualidades para interpretar a evolução histórica das instituições educativas, e entre elas as de ensino técnico.

Como é evidente, a proposta contém importantes pressupostos quanto à orientação da acção governamental e quanto ao tipo de conhecimento do mundo social que nela é investido. Limito-me aqui a assinalá-lo, deixando assim espaço para a reflexão sobre outros aspectos.

## 2. EXPLORANDO CAMINHOS EM ABERTO

Foi este no essencial o conjunto de resultados e de orientações de pesquisa que precedeu a realização do trabalho para o doutoramento. De início a intenção era realizar um inquérito nas escolas secundárias, sobre os processos de implantação do ensino técnico concebido em 1983. Interessava-me ver como se posicionavam e agiam as diversas categorias de actores aí implicados, professores, agentes da administração e das empresas. Mas o dinheiro necessário à realização do inquérito, que estava prometido, não veio, em virtude de um conflito que eclodiu no interior do organismo estatal interessado no estudo. Isso levou-me a alterar a estratégia da investigação, com duas decisões principais: (a) alargamento do período em análise e (b) inclusão nele dos diversos níveis do ensino técnico, e não apenas do técnico elementar. A segunda decisão tinha a ver em boa parte com o facto de ter já encontrado no primeiro trabalho indícios, remontando aos anos 40, do conflito entre as duas categorias de diplo-

mados dos ensinamentos tecnológicos não elementares, na altura os engenheiros e os agentes técnicos de engenharia. Esses indícios traziam já de si algumas referências históricas que, embora muito escassas, sugeriam o tema a explorar.

Mais geralmente, a aposta na extensão temporal ficou a dever-se a ela ter sido determinante para os resultados anteriores. Se no primeiro estudo o sociólogo tinha envergado algumas roupas do historiador, era agora com o seu traje completo e com optimismo que mergulhava nas bibliotecas e nos arquivos, procurando suprir com o tempo aí passado o que o dinheiro não permitira, face à maior exigência académica entretanto em jogo.

Mas o aspecto motivacional não se resumia ao optimismo metodológico. É que a formalização científica entretanto elaborada havia de certo modo dado um novo significado à experiência pessoal acumulada ao longo da vida, um significado que conferiu à *descoberta do passado* um valor em si mesmo, muito à quem de preocupações e considerações de ordem científica.

Como já tive ocasião de escrever há uma geração charneira, à qual pertence, cujos pais trazem ainda consigo toda a traça de um passado, ainda temporalmente próximo, mas ao mesmo tempo tão diferente – tão distante –, na sua lógica cultural, dos tempos actuais. Pais que não tiveram razões de maior para rever em profundidade os quadros educativos e socializadores da sua infância e adolescência, que reproduziram assim tendencialmente com a sua descendência. O que já não sucedeu com a minha geração, submetida que foi à velocidade e profundidade da mudança social e cultural das últimas décadas, da qual *necessariamente* se tornou protagonista de primeiro plano. Ainda hoje é possível, conversando com pessoas de 70 anos ou pouco mais, ouvirmos relatos da sua infância atravessados pelas imagens daquelas sociabilidades de casas de família de burguesia rural ou urbana, descritas pelos nossos ficcionistas do século XIX, onde era hábito «receber» diariamente ou quase os amigos da casa e onde a existência decorria prazenteira e fácil. Remontando à minha própria infância e ao círculo dos familiares e suas relações é-me fácil recordar testemunhos directos (e lisboetas) da época da I República, e mesmo das campanhas de África do exército português na última década do século passado.

Foi no entanto a partir do testemunho de alguém que desconheço pessoalmente que ganhei uma consciência mais aguda da que creio ser a natureza peculiar da passagem do tempo numa época como a nossa. Há uns poucos de anos atrás, num programa de rádio sobre uma povoação do interior alentejano, um habitante local evocou um comício que lá fez António José de Almeida em vésperas da queda da Monarquia. Querendo perturbar o comício, o pároco tocou os sinos da igreja na altura em que subia ao estrado o político. Este, com sentido da oportunidade e dirigindo-se aos assistentes começou o discurso dizendo que os sinos estavam a dobrar pela Monarquia defunta... Por qualquer razão o episódio despertou-me o sentimento claro e intenso do extraordinário misto de proximidade e de distância a que nos encontramos dos personagens e da época. Sucessão das gerações, vertigem da mudança social: razão tem Antoine Prost (1996: 94), e por maioria de razão a terá aqui, em dizer que o historiador, ao ir de encontro à vida e à morte dos homens do passado, trabalha também sobre a sua própria vida e morte.

O novo período em análise (1910-1990) não dispensou a sondagem ao passado que o precede, que foi apenas menos intensiva, mas que teve a preocupação de acompanhar de perto a evolução das instituições de ensino técnico e de ter igualmente em conta a das outras instituições de ensino. Já era com efeito conhecido o partido que era possível tirar do confronto entre contextos contrastados. Nesse sentido, a I República ganhava em ser comparada com o período anterior e não apenas com o do Estado Novo (adiante veremos como a sucessão de regimes políticos não é o único critério pertinente de periodização).

Até 1910 a legislação foi objecto de incursões numerosas, embora pontuais. A partir daí não houve qualquer *Diário do Governo* ou *Diário da República* que não me tivesse passado pelas mãos, de 5 de Outubro de 1910 a 31 de Dezembro de 1990. O mesmo sucedeu com o *Anuário Estatístico de Portugal* (fornecendo dados desde 1871) e com todos os seus sucessores, no que respeita à estatística do ensino. Foram indispensáveis para traçar as séries de matriculados nos diversos graus, modalidades e instituições de ensino, bem assim como das redes escolares. Cerca de dezena e meia de gráficos padronizados

oferecem uma panorâmica desta evolução remontando ao início do último quartel do século passado até 1991. A informação sobre o volume das classes etárias dos escolarizáveis (recenseamentos de 1911 a 1991) foi igualmente transcrita para gráfico de parâmetros idênticos aos dos anteriores. Toda esta crónica quantitativa preparou assim o terreno para identificar as diversas dinâmicas das relações entre oferta e procura de ensino. Em matéria de fontes estatísticas houve também outras sobre o ensino, além da parte dos recenseamentos respeitando à população activa e de outros inquéritos realizados regularmente a esta população por organismos do Estado.

As outras fontes são igualmente as habituais em estudos deste tipo. Consultei as colecções completas, algumas mergulhando bem atrás no século passado, de um grande número de publicações periódicas, de mais diversa proveniência, desde as das organizações profissionais de engenheiros e dos profissionais antecessores dos engenheiros técnicos, até às de escolas dos vários níveis de ensino, de ministérios e organismos do Estado, associações empresariais, associações e grupos diversos. Realizei sondagens a jornais, por períodos determinados, nos momentos de maior conflito entre engenheiros e os seus rivais de formação inferior. Sobre os ensinos técnicos, procurei igualmente inteirar-me de um ou outro estudo monográfico, além de testemunhos de proveniência diversa, individual, institucional ou grupal, incluindo projectos ou planos. Sobre o ensino em geral deitei mão obviamente aos estudos de carácter histórico, não descurando os testemunhos que me pareceram mais importantes, igualmente de vária índole, por exemplo os dos pedagogistas de finais do séc. XIX e da I República, ou os de ministros da educação e outros responsáveis pelas políticas de ensino. Os trabalhos sobre as realidades nacionais, das estruturas sociais aos regimes políticos, de âmbito histórico, sociológico ou antropológico, foram-me igualmente indispensáveis. Em geral, orientei-me progressivamente para as fontes que permitem maximizar as relações com fenómenos adjacentes (Duby & Lardreau, 1989, p. 19).

Por fim, a literatura sociológica, à qual voltei mais adiante. A de carácter mais genérico, sobre estruturas, processos e funcionamentos sociais, depois a que incidia sobre sistemas e instituições de ensino, especialmente nas suas rela-

ções com as estruturas sociais e, mais especificamente, sobre os ensinamentos técnicos a economia e o mercado de emprego.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *I República*

O ensino técnico elementar foi muito favorecido durante a I República. As suas origens remontam a meados do séc. XIX, com a criação dos institutos industriais de Lisboa e Porto. Mas só a partir de 1884/85 inicia o seu desenvolvimento numa rede autónoma de escolas industriais e de desenho industrial, que se expande até finais do século, mantendo-se praticamente inalterada até 1914. A esta data um conjunto de medidas alarga a capacidade de acolhimento das escolas de grandes centros urbanos, melhora o ensino oficial e cria escolas novas, desenvolvendo em particular o ensino comercial, até aí de expressão exígua. Em 1918 havia 35 escolas, contra 27 em 1910.

Era um ensino ainda muito orientado para as actividades artesanais e para o aperfeiçoamento profissional de jovens operários, mas tinha já uma componente de formação inicial, que iria ganhar uma importância crescente. Procurava ir ao encontro de necessidades locais, implicando e mobilizando outros agentes para além dos habituais, como as empresas, associações empresariais e autarquias, e não simplesmente a administração central, os professores e os alunos. Por isso permitia a elaboração e alteração local dos planos de estudo, embora com aprovação do governo. Mas este dispositivo legal teve muito fraca resposta efectiva no terreno. Desde a Monarquia, a procura era sobretudo bastante pronunciada em Lisboa e no Porto, e várias escolas de província foram encerradas devido à sua frequência diminuta. Gradualmente, porém, e apesar da progressão territorial da rede, esta situação acabará por ser superada.

A seguir à queda do sidonismo os governantes republicanos empenham-se a fundo na promoção do ensino técnico elementar, de tal modo que em vésperas do desaparecimento do regime o número de escolas ascendia a 50, tendo mesmo registado um pouco antes um pico com 55 unidades.

Ao empenho governamental correspondia aliás a crescente popularidade das escolas industriais e comerciais: os anos 20 registam uma progressão da frequência a um ritmo nunca visto até aí. Foram realizados investimentos consideráveis em equipamento oficiais dos mais modernos, destinados à formação de operários qualificados no trabalho dos metais, e desenvolve-se o ensino da electricidade. É nesta altura que as escolas se orientam pronunciadamente para estas formações, cuja procura pelas empresas aumentava, e que passaram a ser preponderantes em toda a sua história ulterior. É também por esta altura que se acumulam os indícios de que o empenho dirigente tinha motivos políticos importantes, com uma oferta de ensino de cariz popular e urbano, e cuja realização podia em muitos casos satisfazer clientelas políticas locais.

O ensino superior, e em particular o ensino técnico superior de engenharia e de comércio, foi também claramente favorecido pelo regime. A criação das universidades de Lisboa e do Porto põe fim ao monopólio de Coimbra sobre o ensino universitário. As três faculdades de ciências resultaram da conversão, em Lisboa, da Escola Politécnica, no Porto da Academia Politécnica e em Coimbra da fusão da Faculdade de Filosofia e da Faculdade de Matemática. A Faculdade de Letras de Lisboa sucede ao Curso Superior de Letras. As faculdades de medicina de Lisboa e Porto provêm das escolas médico-cirúrgicas. E houve igualmente as escolas novas. A Escola Superior de Medicina Veterinária e o Instituto Superior de Agronomia (com o edifício novo da Tapada da Ajuda) resultaram do desdobramento do Instituto de Agronomia e Veterinária. Foram criados os institutos superiores de comércio de Lisboa e Porto. Em 1911 foi criado o Instituto Superior Técnico, com as modernas especialidades de engenharia (mecânica, electrotécnica, química, civil, minas) e o correlativo desaparecimento do ensino da engenharia civil na Escola do Exército, e em 1914 a Faculdade Técnica do Porto, cidade onde mais tarde foi criada uma Faculdade de Letras. Há ainda a mencionar o aparecimento em Lisboa e Coimbra das escolas normais superiores e sobretudo da Faculdade de Direito de Lisboa (1913), uma escola em cujo projecto muito se empenharam os dirigentes republicanos, que teve a oposição de Coimbra e que foi de certo modo a escola do regime. A fre-

quência da Faculdade de Direito de Coimbra, a mais elevada de todas estas escolas, foi ultrapassada no início dos anos 20 pela da Faculdade de Direito de Lisboa. No conjunto, os republicanos criaram de raiz mais escolas superiores do que durante todo o período da Monarquia liberal, e até ao início dos anos 70 o ensino superior terá a configuração herdada da I República.

As relações entre as escolas superiores e «médias» de ensino tecnológico – antecessoras dos actuais ensinos universitários e politécnicos de engenharia –, marcadas pelo antagonismo entre os seus estudantes e os seus diplomados, foram extremamente dramáticas durante a I República. As tensões vinham já do tempo da Monarquia e tiveram novo recrudescimento após Abril de 1974. Representam o que me parece ser um caso inédito na história do nosso ensino, onde não se observam, pelo menos a partir de 1910, outros grupos exteriores ao Estado que tão abertamente e tão denodadamente tenham lutado para impor uma definição do ensino, das suas formas institucionais e da sua vertente simbólica – e com efectiva influência sobre o seu curso.

Em 1915 uma lei votada no parlamento permite aos alunos diplomados pelos cursos médios do antigo Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, e pelos cursos industriais da Escola de Construções Indústria e Comércio, matricular-se directamente nos cursos do IST sem passar pelo curso preparatório aí ministrado. Isso provocou a mobilização imediata dos alunos do IST, que impedem fisicamente as inscrições e beneficiam da movimentação solidária dos estudantes do ensino superior de Lisboa, Porto e Coimbra e dos alunos dos liceus. Os estudantes da Escola de Construções obtêm um pouco por todo o lado a solidariedade dos alunos das escolas industriais e comerciais, mas a lei é revogada poucos meses depois. Em 1920, quando são reorganizados os serviços do Ministério do Comércio, o mais importante empregador estatal dos engenheiros e dos condutores, os condutores que lá eram funcionários passam a designar-se engenheiros auxiliares, e a sua organização profissional reivindica a mesma vantagem no Ministério do Trabalho – o que não será concedido. Este episódio foi uma espécie de ensaio para o muito mais decisivo benefício obtido quatro anos depois: o título de engenheiro é agora dado a todos os diplomados dos institutos industriais (o de Lisboa sucede à

Escola de Construções) e dos antigos institutos industriais e comerciais, sem qualquer modificação dos planos de estudo dos cursos. A movimentação das duas categorias de diplomados e de alunos, através das suas organizações, será intensa e, em vésperas do 28 de Maio, uma comissão nomeada pelo governo chegou a propor o título profissional de agente técnico de engenharia para os detentores de diplomas dos institutos industriais e das antigas escolas congéneres.

As origens do antagonismo remontam a muito atrás, na Monarquia liberal. Na administração pública existiam os «quadros» para engenheiros e condutores, estes últimos com posições subalternas face aos primeiros. Porém, a diferença estatutária estava muito longe de ter uma tradução propriamente técnica de grandeza equivalente. Era muitas vezes difícil, no dia a dia dos desempenhos profissionais, distinguir claramente o que de facto faziam ou estavam capacitados para fazer uns e outros. Desta situação procuravam, é óbvio, aproveitar-se os condutores. Movimentavam-se argumentando precisamente na base da proximidade de facto entre os seus desempenhos e os dos engenheiros, reclamando contra o que entendiam ser a ignomínia do termo condutor e propondo, desde 1903, a sua substituição pelo de engenheiro auxiliar. Isto no que respeita ao mercado de emprego, de resto quase inteiramente ocupado pelas instituições do Estado.

Do lado escolar, os cursos de condutores (um termo com origem na linguagem corrente: condutor de obras) existiam desde 1865 nos institutos industriais de Lisboa e Porto. Em 1870 o ensino comercial surge no primeiro destes estabelecimentos, doravante Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, e em 1884 é aí instituído o curso médio de comércio, de 4 anos, que passa em 1887 a curso superior, com 5 anos (os de condutores mantêm-se com 4 anos). Houve entretanto pressões exercidas pelos professores dos institutos industriais e comerciais para a promoção dos seus estabelecimentos, sobretudo em Lisboa, cuja escola passa a leccionar desde 1898 o curso superior industrial, de 6 anos e conferindo o título de engenheiro industrial. Era esta a situação encontrada após o 5 de Outubro pelos dirigentes republicanos, os quais irão frontalmente contrariar as pretensões dos condutores. Com efeito, a criação do IST resultou da extinção do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, que deu ori-

gem ao próprio IST (uma escola inovadora e que rapidamente irá ganhar notoriedade) e ao Instituto Superior de Comércio de Lisboa. E ao contrário dos institutos industriais e comerciais, a Escola de Construções, a nova escola onde são formados os condutores (cursos de 4 anos de construções civis, minas, mecânico-eléctrico e de indústria química), é sem margem para dúvidas um estabelecimento tanto quanto possível desprovido de ambiguidade estatutária (a própria designação o indica) e pode de resto ler-se através das considerações deixadas pelos governantes da altura precisamente a vontade inequívoca de desfazer aquela ambiguidade.

O investimento efectivo na expansão do ensino primário data apenas dos primeiros anos do regime. Os republicanos, é sabido, colocavam grandes esperanças neste ensino, que não hesitaram em considerar a alavanca das necessárias transformações nacionais, e cujo currículo foi cuidadosamente elaborado. Mas o exame da progressão do número de escolas públicas (1881-1926) apenas revela um forte incremento, superior ao anteriormente registado, até 1912. A partir daí o crescimento abranda sensivelmente e depois de 1919 há estagnação e sobretudo regressão. Nada de especialmente relevante se passou no caso do ensino liceal, de resto claramente considerado um ensino de elite. O ensino primário superior, previsto desde 1911, só é implantado a partir de 1919, e beneficia da rede das escolas normais de ensino primário, desactivada pela reforma do ensino normal. Comportava 5 anos a seguir ao ensino primário e previa uma componente profissional, que teve fraca implantação efectiva. Os seus diplomados podiam aceder ao ensino normal primário e estavam em igualdade de circunstâncias com o 5.º ano liceal perante a administração pública. Mas a sua procura vai rapidamente cair a pique. Muito provavelmente porque, situado entre o técnico elementar e o liceal, não oferecia as vantagens da formação profissional específica do primeiro e apenas algumas do segundo. Apesar da evidência do seu fiasco os governantes insistiram em prolongar a vida ao ensino primário superior.

Observando o curto período da I República vemos que o conjunto das iniciativas dirigentes imprimiram ao ensino um andamento que o aproxima do que atrás definimos como o modelo vertical. Para uma adesão perfeita das realidades

ao modelo falta apenas uma expansão pronunciada do ensino liceal. Isto mostra uma oferta sobretudo dirigida para as zonas urbanas, o que por sua vez sugere a forte ligação do desenvolvimento do ensino ao sistema político.

Os republicanos nunca chegaram a instituir o sufrágio universal, apesar de o terem exigido antes de 1910 e prometido se viessem a ocupar o poder. Com realismo, e também inconfessadamente, pelo menos a partir do que me foi dado conhecer da história política da I República, evitaram assim o voto maciço e de sentido conservador das zonas rurais iletradas. Isso explicaria em boa parte o débil desenvolvimento do ensino primário. O mercado político rural era pouco rendível: oferecer ensino primário às suas populações não era necessariamente retribuído em apoios e em votos. Por isso a oferta republicana de ensino acabou preferencialmente por dirigir-se a uma população já alfabetizada, isto é, com capacidade para votar e, além disso, socialmente mais susceptível de apoiar o regime e portanto de retribuir com votos a oferta educativa. Esta lógica parece estar particularmente presente na expansão do técnico elementar, em parte também na criação do primário superior e sobretudo na sua sustentação artificial. Ela implica igualmente a resposta às clientelas locais ligadas aos aparelhos partidários (sobretudo o do partido democrático), também de base antes de mais urbana, com o que tudo isso significa em matéria de criação e de sustentação de postos de trabalho e de mediação de notáveis locais com a administração central. Encontrei na documentação da época quer a denúncia destas realidades quer a sua simples descrição, o que, é óbvio, não constitui prova, mas apenas um argumento a favor da interpretação.

Mas a acção dirigente foi igualmente e evidentemente orientada por uma lógica de regime político, ligada à ideologia e ao *ethos* dos seus dirigentes. Ambas as lógicas estão quase sempre presentes nas iniciativas (e nas omissões) de política de ensino, por vezes em situação próxima do equilíbrio, noutros casos com nítida predominância de uma delas. A importância dada ao ensino técnico superior tem a ver com o cientismo e a valorização inteiramente sincera do progresso material ilimitado, tanto mais que não foi precedida de nenhum dinamismo da economia e do mercado de emprego a exercer pressão para a

criação institucional. Mesmo a promoção do técnico elementar não pode ser totalmente dissociada desta crença e empenho, como aliás a do primário superior. Este, e todo o ensino primário, quando foram arquitectados em 1911, estavam directamente enraizados no ideal da educação popular integral, libertadora e ao alcance de todos.

Os ensinos médio e superior de engenharia participaram destas duas componentes da acção governativa. Havia uma componente meritocrática na ideologia e no *ethos* republicanos. Uma das primeiras medidas após o 5 de Outubro foi a abolição dos títulos nobiliárquicos e a própria realza simbolizava o arbítrio do privilégio fixado para todo o sempre numa linhagem. Aos dirigentes republicanos não repugnava certamente uma meritocracia de base escolar e isso explica em boa parte a distância inequívoca que estabeleceram, contra as reclamações e pretensões dos condutores, entre o estabelecimento que os formava e os que formavam os engenheiros. Mas os próprios condutores e os estudantes dos institutos médios deviam estar próximos dos ideais republicanos. Ocupavam nas hierarquias escolares e nas hierarquias sociais posições intermédias, obtidas «a pulso» e definidas negativamente, por referência à formação e à profissão superiores, das quais entendiam estar muito mais próximos do que estava definido institucionalmente. A sua indignação tinha a ver com o tipo de motivações que desempenharam um papel importante na adesão ao republicanismo. Por isso, e porque representavam um apoio político virtual, as suas reivindicações não foram sempre liminarmente recusadas: tinham igualmente de encontrar alguma empatia e alguma resposta do lado de um ou outro segmento do pessoal dirigente.

Quanto à grande promoção de que foi objecto o ensino superior, a criação das universidades de Lisboa e Porto e da Faculdade de Direito de Lisboa foram directamente dirigidas contra o poder de Coimbra, em especial contra o seu papel na formação do pessoal político e da intelectualidade nacionais. Apesar de muitos políticos republicanos se terem formado em Coimbra, sobretudo na sua Faculdade de Direito, existem numerosos indícios da incompatibilidade entre as suas crenças, as suas disposições profundas, morais e políticas, e o clima e estilo académico

coimbrãos. Clima e estilo que muito deviam certamente ao recrutamento regional da Universidade, quer docente quer discente. Apesar do ambiente de contestação estudantil em Coimbra nas vésperas da República, em fins de 1913 já a relação de forças política entre os estudantes se alterara a favor dos conservadores. A continuação sem contrapeso da importância de Coimbra na formação do pessoal político seria para os republicanos uma ameaça permanente sobre a reprodução do seu poder.

No que respeita ao *conjunto* do ensino superior creio ser necessário colocar a hipótese das consequências da provável diferença entre as propriedades e posições sociais – e os correspondentes *ethos* – do pessoal político republicano e o da Monarquia liberal. Na estrutura do património dos dirigentes republicanos deviam ser preponderantes os recursos em capital escolar e cultural. Entre os monárquicos estes recursos eram mais frequentemente equilibrados com bens económicos (sobretudo fundiários). O *ethos* republicano (do qual o meritocratismo de base escolar atrás referido era uma expressão), incluindo na sua própria vertente política, ligava-se à correspondente estrutura patrimonial. Deste modo, o reforço do ensino superior reforçava a legitimidade do princípio de dominação social mais favorável àquela estrutura (Bourdieu, 1989, pp. 375-376), isto é, mais conforme com ela. Foi uma tentativa de impor o capital cultural como o poder dominante entre os poderes, ou, pelo menos, de o revalorizar como tal. Nesse sentido foi a lógica do regime, nos seus alicerces mais profundos, que esteve sobretudo aqui em jogo.

Resta acrescentar que enquanto esta lógica do regime político parece ter prevalecido nos primeiros anos após o 5 de Outubro, a do sistema político terá a pouco e pouco ganho importância, muito especialmente após o fim do sidonismo. Isso sugere aliás a necessidade de considerar a conjuntura política como um outro factor de elaboração e de implementação das políticas de ensino.

### 3.2. 1926-1970

O ensino técnico elementar é reformado em 1930 e 1931, num clima de grande interesse público pelo seu desenvolvimento. A maior parte dos cursos passa de 4 para 5 anos e as condições

de admissão são uniformizadas, exigindo-se a 4.<sup>a</sup> classe com poucas excepções. Os cursos são agora mais variados, com uma definição nítida dos ofícios para os quais preparava cada curso, cada um deles com o seu plano de estudos. Os anos 30 confirmam a importância crescente, que já se desenhava nos anos 20, da formação de seralheiros, torneiros, fresadores e electricistas, bem como do ensino comercial, em detrimento dos cursos operários de índole mais artesanal.

As maiores exigências de admissão e o alongamento dos cursos não seriam aliás possíveis sem a crescente procura de ensino elementar industrial e comercial. O dinamismo da procura e os comentários públicos que lhe eram feitos, e que incluíam as referências negativas às recusas de inscrições nas escolas superlotadas, favoreceram a tentativa governamental, em meados dos anos 30, de alargar e dignificar a rede (foram elaborados planos minuciosos para diversos tipos de escolas). Mas nada foi levado à prática, certamente porque na altura a política económica do regime, uma vez reequilibradas as contas do Estado e mau grado as expectativas dos seus sectores desenvolvimentistas, não se ter orientado decididamente para a industrialização e o desenvolvimento. Por outro lado, só um regime autocrático, com um sistema político não pluralista, sem verdadeiro controlo da acção governativa pelo sufrágio popular, podia ter contrariado como o fez o sentido da procura.

A ambiguidade da relação dos condutores com o regime anterior desaparece agora por completo. O conceito de ordem social dos dirigentes do Estado Novo colide frontalmente com as reivindicações dos condutores. Em 1931 os 5 cursos industriais existentes são reduzidos para 3, e no dispositivo legal lê-se claramente qual a razão: banir o paralelo com os cursos do IST e da Faculdade Técnica, uma das fontes da pretensão estatutária dos diplomados dos institutos industriais. A outra são os próprios conteúdos do ensino, igualmente muito miméticos das formações superiores, o que, durante as lutas na I República, já era vigorosamente denunciado pelos estudantes do IST. O título de engenheiro auxiliar é naturalmente suprimido, o de agente técnico de engenharia recusado e é reposto o título de condutor.

Em 1933 é criada a Ordem dos Engenheiros, já no quadro da organização corporativa do regi-

me, e que na prática irá suceder à organização que até aí os agrupava. A I República tinha sido literalmente traumatizante para os engenheiros. Não apenas em virtude da usurpação do título e dos episódios anteriores, mas ainda porque nos anos 20 teve lugar uma crise «inflacionária» de diplomados do ensino superior, conduzindo a uma concorrência extremamente dura entre os engenheiros os condutores/engenheiros auxiliares no mercado de emprego, com muitas empresas preferindo os segundos, que naturalmente aceitavam salários inferiores. A simples existência da Ordem dos Engenheiros ainda criou mais distância simbólica entre os dois títulos e grande parte da sua actividade na época terá precisamente essa orientação, incidindo sobre os casos de uso indevido do título de engenheiro, através da sua detecção e denúncia, graças à rede nacional dos seus associados. A Ordem lutou também por uma demarcação estrita e nítida dos domínios de actividade permitidos aos condutores (conduzindo por exemplo a normas que estabeleciam qual o número máximo de habitantes de uma povoação cujo abastecimento em água podia ser planeado pelos condutores).

Sem margem para dúvidas, tal acção ajustou-se em pleno ao conceito de ordem social do pessoal dirigente do Estado Novo: posições sociais bem demarcadas umas das outras e características de quem as ocupa bem ajustadas a elas, de modo a produzir uma conformidade generalizada dos indivíduos com a sua condição (e que Salazar tão bem exprimiu quando enunciou o seu desejo de «levar os portugueses a viver habitualmente»).

A reforma de 1948 concede aos condutores o título de agente técnico de engenharia, não obstante o protesto do seu sindicato. Apesar de este ter colocado bastante alto a fasquia das suas reivindicações quando era preparada a reforma, esta vai manter os 3 cursos anteriores com os mesmos 4 anos de duração. E embora devidamente enquadrada nos apertados limites permitidos pelo regime e pelas suas instituições a reforma foi uma ocasião para que ressurgisse a controvérsia de sempre, com os mesmos argumentos de um lado e de outro.

Os anos 40 já mostravam indícios claros do bom acolhimento dos condutores pelas empresas, que desejavam aliás que se acentuasse ainda mais a sua aptidão para a polivalência. Mas é

com o incremento da industrialização que os agora agentes técnicos vão ser favorecidos. A parte do mercado de emprego dos engenheiros e agentes técnicos ocupada pela indústria cresce fortemente. Por volta de 1950 estimava-se que já apenas metade deste mercado era estatal. A apetência das empresas pelos agentes técnicos é notória e pela década de sessenta há indícios de que a sua escassez relativa no mercado é superior à dos engenheiros. Além do incremento dos níveis de vida, as transformações na estrutura social permitem um volume muito maior de mobilidade social ascendente.

Tudo isto cria um clima extremamente favorável para a ideia, cara aos agentes técnicos, de que a competência efectivamente demonstrada é que verdadeiramente conta como critério para os prémios materiais e simbólicos concedidos aos indivíduos, e não o título escolar, funcionando como um título nobiliárquico, incorporado como uma essência na pessoa do seu portador durante toda a sua vida, e dispensando-a de certo modo de dar provas reiteradas das suas capacidades. O próprio estado do mercado de emprego originou uma grande distensão nas relações entre as duas classes de diplomados. De tudo isto se aproveitou o Sindicato dos Agentes Técnicos, movimentando-se sobretudo à volta da questão do título e procurando fazer recuar as fronteiras jurídicas que atravessavam o mercado de emprego, e que eram especialmente drásticas nas actividades da engenharia civil e da administração pública. Quando pelo final dos anos sessenta é anunciado o projecto do ensino superior politécnico, o Sindicato reivindica que os institutos industriais af sejam incluídos. Entretanto o título de engenheiro técnico parecia já garantido do lado governamental e de qualquer modo começava a ser adoptado na linguagem corrente.

### 3.3. 1970-1990

As transformações sociais desencadeadas a partir de meados do século exerceram uma formidável e crescente pressão sobre as linhas orientadoras da política de ensino do regime, que conduzirá à sua alteração radical. As hesitações governamentais quanto à forma da nova obrigatoriedade escolar nos anos sessenta são uma consequência de tal pressão. O sistema de ensino e a estrutura social são responsáveis pela mode-

lação do nível e da direcção das aspirações sociais, mas apenas a segunda condiciona a parte que cabe à sua realização efectiva. Quando aumenta o volume das aspirações com as novas oportunidades, cresce igualmente o volume das aspirações não satisfeitas, cuja interpretação, pelos próprios protagonistas, ganha então uma importância de primeiro plano em termos de integração social.

O modelo horizontal e precocemente estratificado de desenvolvimento do sistema de ensino, adaptado ao estágio anterior, é agora totalmente inadequado. As iniciativas governamentais da primeira metade dos anos 70, como a já referida expansão da rede pública dos liceus, a criação de universidades novas com localizações geográficas diferentes das habituais, e também a criação das primeiras unidades do ensino politécnico, configuram um modelo de expansão escolar que podemos agora designar de adesão tendencial à procura. O projecto de reforma do sistema educativo de 1973, prevendo 8 anos de escolaridade obrigatória num tronco unificado, e a inserção do ensino profissional a partir do 11.º ano, confirma a nova orientação – que se prolongará no essencial após Abril de 1974.

Nesse ano a mobilização dos sindicatos de engenheiros técnicos e dos estudantes dos institutos industriais (Lisboa, Porto e Coimbra) levará à transformação destes em institutos superiores de engenharia, escolas de nível superior, com cursos de bacharelato de 4 anos. Embora ficasse estabelecido legalmente que também podiam conceder licenciaturas e doutoramentos, nunca o vieram a fazer e nunca foram integrados em universidades. Os diplomas dos institutos industriais são agora legalmente equivalentes aos dos futuros diplomados dos novos estabelecimentos. Tudo isto é denunciado com indignação pela Ordem dos Engenheiros. Com o novo regime político a luta de sempre ganha muito maior intensidade. Em 1977 é retomado o projecto do politécnico, prevendo-se que os institutos superiores de engenharia af fossem incluídos. Os sindicatos de engenheiros técnicos, que poucos anos atrás tinham reclamado a inclusão, recusam-na agora, bem como naturalmente os estudantes dos institutos.

Tal como durante a I República, a luta que vai seguir-se até 1988, ano da integração, será uma luta sem quartel. Ela esteve estreitamente imbricada no destino do ensino politécnico e teve uma

influência decisiva nas suas sucessivas redefinições. A legislação de 1977 sobre o politécnico dava-lhe um estatuto vincadamente inferiorizado – muito à quem do que estava previsto antes de 1974. Mas a imediata e a partir daí permanente mobilização das organizações de engenheiros técnicos e dos estudantes dos institutos obrigou os governos a reabilitar e a promover o politécnico, a par dos interesses que a própria implantação progressiva do novo ensino ia constituindo. Os engenheiros técnicos e os estudantes conseguiram em particular obter por mais de uma vez a partir das suas diligências no parlamento junto aos deputados anular as medidas governamentais, substituídas por outras lá votadas, e levando os governos a recuar. Isto foi conseguido graças a um longo período de instabilidade política, no qual nomeadamente a dependência dos governos do parlamento tornava mais fácil e eficaz obter algo a partir do segundo.

Uma conjuntura que desaparece em 1987, com um governo apoiado por maioria parlamentar monopartidária. Esta circunstância e o facto de o politécnico conceder agora diplomas ditos de estudos superiores especializados, que podem ser obtidos após o bacharelato e são equivalentes às licenciaturas para vários efeitos, permitiu finalmente ao governo impôr a integração. A existência deste novo grau no sistema de ensino deve muito à própria luta em apreço e foi aqui uma verdadeira moeda de troca, criando e/ou aprofundando nomeadamente algumas fissuras na frente dos engenheiros técnicos e dos institutos superiores de engenharia.

A criação das escolas profissionais, ao lado do ensino técnico-profissional criado em 1983, sucedeu à sua avaliação encomendada pelo governo (1986), na qual não podia ainda ser levado em conta o acolhimento dos seus diplomados no mercado de emprego, que era no entanto essencial para a determinação da procura deste ensino. Na altura a procura estava aliás em franca ascensão, que iria ser confirmada ulteriormente. Nesse sentido, e sem querer (nem poder) esgotar aqui a análise, as escolas profissionais, com o seu conhecido estatuto especial, e à margem da rede de escolas do ensino secundário, resultaram em boa parte do cepticismo governamental quanto à capacidade das escolas secundárias e dos seus professores para desenvolverem um ensino pro-

fissional e foram, por isso, também uma consequência da nova conjuntura política.

#### 4. ANÁLISE CRÍTICA

Num texto de que perdi a referência, Jacques Le Goff afirma que um modelo forjado para analisar certas realidades em coordenadas espaço-temporais definidas pode revelar-se fecundo para entender o mesmo tipo de realidades em outras coordenadas. Foi um pouco o que sucedeu com o meu primeiro e segundo trabalhos, com a particularidade de a maior extensão temporal ter permitido introduzir mais elementos no modelo e entretanto aperfeiçoá-lo, ganhando uma consciência mais clara do conjunto dos seus pressupostos.

Vejamos então o modelo desenvolvido e utilizado. De um «lado» (a metáfora espacial é apenas aqui uma comodidade) ele integra o regime político e o *ethos* preponderante do seu pessoal dirigente, mais o sistema político e a conjuntura política. Este último elemento, presente em termos práticos nas análises realizadas, teve um primeiro esboço de formalização por ocasião destas notas, mas não pode ser aqui discutido, como também não foi verdadeiramente discutida no trabalho e não o será aqui a distinção entre sistema e regime políticos. Tudo isto constitui eventualmente trabalho ainda a realizar. Mas é claro que também pode em si mesmo ter interesse ver os resultados obtidos mesmo sem esse grau de apuramento teórico das referidas noções.

Prossigamos então. De um lado, como disse, o regime, sistema e conjuntura políticos. Do outro lado o volume e a estrutura da procura social de ensino. Estes elementos principais do modelo (não podemos tratar aqui de mais um ou dois dos seus elementos secundários), interagem entre si através das acções dos agentes que os protagonizam, dirigentes políticos responsáveis pelo ensino e utilizadores deste último – como procurei mostrar atrás. O volume e a estrutura da procura de ensino dependem dos níveis de vida e das oportunidades oferecidas pela estrutura social e pelo mercado de emprego. Mas dependem igualmente da oferta estatal, que, em si mesma, tem a capacidade de induzir procura suplementar, capacidade que se manifesta sobretudo até ao final dos anos 50. Isto significa nomeadamente

que enquanto até aí foi o Estado a ter a primazia na modelação da evolução das instituições de ensino e de ensino técnico, a partir aproximadamente desse momento a acção do Estado é sobretudo condicionada pela procura – aderindo tendencialmente aos seus contornos. Admite-se por fim no modelo a influência de gupos exteriores ao Estado e aos dirigentes na definição da política de ensino. Isso levou a construir a noção de espaço de referência e de concorrência escolar e profissional, na tentativa de entender a génese e o desenvolvimento das lutas dos profissionais de engenharia e as suas consequências. O trabalho empírico mostrou aliás que para além deste caso foi verdadeiramente débil a influência de outros grupos e que, por conseguinte, a influência do pessoal político dirigente foi determinante.

O modelo, aplicado à extensão temporal adoptada, produz uma espécie de efeito de *zoom*, permitindo destacar nomeadamente as consequências da mudança política e da mudança social. Quando esta última é lenta e muda o regime político, como em 1910 ou 1926, os efeitos de regime e sistema políticos fazem-se sentir com extrema nitidez. Na viragem dos anos 60 para os anos 70 essa nitidez cabe aos efeitos da mudança social, aqui o verdadeiro factor de alteração da política de ensino, política essa que por sua vez não mudará no essencial após Abril de 1974. O modelo também pode dar algum contributo para explicar um aparente paradoxo. Os ideais de instrução popular ocuparam um lugar importante no ideário dos republicanos, mas as suas realizações educativas apresentam um perfil em pronunciado desacordo com os ideais. Enquanto a desconfiança para com a instrução popular do Estado Novo não impediu o desenvolvimento do ensino primário a uma escala sem precedentes, com plena escolarização da classe etária correspondente.

A ambição naturalista marcou a sociologia desde as suas origens, e apesar das críticas que lhe dirigiram os próprios sociólogos (Wright Mills, 1982; Goldthorpe, 1984), parece haver sempre alguém para erguer de novo a sua bandeira (Turner, 1987). O modelo não tem outra ambição do que contribuir para tornar mais inteligíveis as realidades históricas eleitas para a análise. À partida não pode evidentemente considerar-se válido fora das coordenadas espaço-temporais do trabalho. Seria interessante discu-

tir se a validade do modelo depende por exemplo da constituição dos traços essenciais que definem um sistema de ensino, o que ocorreu entre nós em finais do século XIX (Nóvoa, 1990, p. 79).

Mas a prevenção anti-naturalista firmemente assumida não implica de modo algum partilhar o cepticismo de Jean-Claude Passeron (1991, pp. 73-78) quanto às possibilidades da experimentação indirecta nas ciências sociais, para utilizar o termo e a proposta célebres de Durkheim. A extensão temporal é um terreno de eleição para comparar, e comparar é fazer variar controladamente as condições em que ocorrem os fenómenos em análise. Foi essa essencialmente a sociologia que pratiquei, uma sociologia num registo marcadamente experimental (Berthelot, 1996, pp. 203-205). Apesar do carácter excepcionalmente estimulante que representou para mim a leitura de Paul Veyne (1979), e o acordo com muitas das suas propostas, não o posso seguir quando afirma que os conceitos da sociologia são simplesmente conceitos extraídos da linguagem comum. Muitos deles são-no seguramente, outros são forjados no quadro da própria disciplina, mas todos têm em comum serem submetidos a um trabalho de apuramento no quadro de uma actividade social que elegeu o conhecimento como um fim em si mesmo, o que é suficiente para lhes dar um outro estatuto e um outro alcance. Os conceitos de natureza estratégica que utilizei não são «conceitos empíricos» (Prost, 1996, p. 131), insuficientemente libertos de um tempo e de um lugar. Se não tivessem um nível elevado de abstracção, não poderiam aliás integrar a minha própria proposta – claramente uma proposta de alcance médio (Merton, 1967, pp. 39-72). Mobilizei igualmente todo um conjunto de resultados da pesquisa empírica que havia utilizado os conceitos relevantes para o meu objecto. Refira-se por exemplo, no que respeita à evolução das instituições de ensino e ao seu enquadramento político, Durkheim (1969), Rubinson (1986) e Fuller e Rubinson (1992).

De entre as alternativas que oferece a sociologia o principal esquema de análise foi de natureza accionalista (Weber, 1965; Berthelot, 1990, 1996; Boudon, 1984). Só para ilustrar uma das consequências da sua aplicação: procurei nunca me referir em termos substancialistas à acção do Estado, tive sempre presentes as suas instituições

e a utilização concreta que delas fizeram os governantes. A própria concepção da mudança social corresponde a um modelo de tipo accionalista. A perspectiva hermenêutica (Berthelot, 1990) ocupou também um importante lugar na pesquisa. Ela está sobretudo presente na interpretação do sentido da acção dirigente a partir da construção dos modelos de oferta de ensino. A análise manteve também sempre em aberto uma vertente construtivista (Lenoir, 1989), particularmente activa nos casos dos profissionais de engenharia e da crise juvenil do início dos anos 80.

Nada teria conseguido se tivesse seguido à risca a «epistemologia normativa» (Berthelot, 1996, p. 182) de Karl Popper (1977, 1980), que a breve trecho me teria paralizado por completo, ou a qualquer outro colega meu em trabalhos semelhantes. Como mostrou Raymond Boudon (1993), a recusa liminar dos procedimentos de verificação, a favor exclusivamente da possibilidade de falsificação, ignora que em inúmeros casos da pesquisa empírica a refutação e a falsificação têm lugar num meio lógico que as torna indistintas.

A ciência social não é nem poderá ser uma ciência natural por uma razão bem conhecida: os fenómenos e processos sociais têm um nível de recorrência infinitamente menor que os do mundo da natureza. Mas isso não significa que ela não possa elaborar propostas interpretativas para fenómenos que apresentam um certo grau de recorrência. No último quartel do século XIX a promoção das escolas que formavam os condutores graças à acção dos interessados aproximou-as das escolas superiores que formavam os engenheiros. Apesar do mercado de emprego das duas categorias de profissionais ser quase exclusivamente estatal e portanto com normas relativamente estáveis e definidas quanto à repartição das tarefas, as capacidades e actividades dos condutores e engenheiros sobrepunham-se frequentemente. A homologia técnica das formações completava o quadro deste pequeno universo, que funcionou desde essa época como um universo de referência para os actores em questão, gerando em permanência a insatisfação e as movimentações dos que nele ocupavam a posição inferior e, face a elas, a reacção dos outros.

De um ponto de vista morfológico e do ponto de vista das sucessivas redefinições institucio-

nais, já de si um resultado das próprias lutas que o atravessavam, o universo em questão alterou-se incessantemente. Mas a sua *estrutura* permaneceu, e atravessou, por assim dizer incólume, mais de um século de transformações sociais, políticas e culturais. Daí a permanência do antagonismo e daí que, a décadas de distância, os protagonistas, como se estivessem sempre munidos de uma mesma cartilha, apresentem sempre os mesmos argumentos. Os engenheiros, as suas escolas e organizações referem-se à ordem escolar como o princípio organizador da distância entre eles e os outros. Todas as suas referências à prática profissional, à ordem temporal, têm como enunciado ou pressuposto que a distância na ordem escolar aí encontra uma correspondência exacta. Os engenheiros técnicos e os seus antepassados sociais pretendem que a distância na ordem escolar é muito menor do que aparenta e que de qualquer modo, na ordem temporal, tende a anular-se, ou a ficar reduzida a bem pouco

#### BIBLIOGRAFIA

- Berthelot, J.-M. (1990). *L' intelligence du social*. Paris: PUF.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude. Le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1984). *La place du désordre*. Paris: PUF.
- Boudon, R. (1993). Should we believe in relativism? In A. Bohnen & A. Musgrave (Eds.), *Wege der Vernunft. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Hans Albert* (pp. 9-22). Tubingen: J. C. B. Mohr.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Duby, G., & Lardreau, G. (1989). *Diálogos sobre a Nova História*. Lisboa: D. Quixote.
- Durkheim, E. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Goldthorpe, J. H. (1984). The Relevance of History to Sociology. In M. Bulmer (Ed.), *Sociological research methods. An Introduction* (pp. 48-62). Londres: Macmillan.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, S. (1992). *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Lenoir, R. (1989). Objet sociologique et problème social. In P. Champagne et al. (Eds.), *Initiation à la pratique sociologique* (pp. 53-100). Paris: Dunod.

- Merton, R. (1967). *On theoretical sociology*. Nova Iorque: The Free Press.
- Nóvoa, A. (1990). Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In S. Stoer (Ed.), *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 65-144). Porto: Afrontamento.
- Passeron, J.-C. (1991). Histoire et sociologie. In J.-C. Passeron (Ed.), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel* (pp. 57-88). Paris: Nathan.
- Popper, K. (1977). *The logic of scientific discovery*. Londres: Hutchinson.
- Popper, K. (1980). *Unended quest. An intellectual autobiography*. Londres: Fontana/Collins.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil.
- Rubinson, R. (1986). Class formation, politics and institutions: Schooling in the United States. *American Journal of Sociology*, 92 (3), pp. 534-558.
- Rubinson, R., & Fuller, B. (1992). Does the state expand schooling? Review of the evidence. In B. Fuller, & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education. The state, school expansion and economic change* (pp. 1-30). Nova Iorque: Praeger.
- Turner, J. (1987). Analytical theorizing. In A. Giddens, & J. Turner (Eds.), *Social theory today* (pp. 156-194). Cambridge: Polity Press.
- Veyne, P. (1979). *Comment on écrit l'histoire. Suivi de Foucault révolutionne l'histoire*. Paris: Seuil.
- Weber, M. (1965). *Économie et société*. Paris: Plon.
- Wright Mills, C. (1982). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

#### RESUMO

O trabalho tem por objecto a articulação das transformações do ensino técnico em Portugal, nos seus diversos graus e por um período que vai desde o início da I República até ao final de 1990, à evolução de um conjunto de estruturas de âmbito macrosocial, assim constituídas como elementos para a interpretação daquelas transformações.

*Palavras-chave:* Ensino técnico, ensino tecnológico, sociologia histórica, política educativa.

#### ABSTRACT

The object of this work is to articulate the transformations of the technical education in Portugal, in its different levels and in a period that includes the beginning of I República and stretches out until 1990, to the evolution of a set of macrosocial structures, which are by this way constituted as interpretive elements of those transformations.

*Key words:* Technical education, technological education, historical sociology, educational policy.