

Discursos e projectos para a educação: Diversificar, democratizar, universalizar (*)

FÁTIMA M. ANTUNES (**)

1. O PRINCÍPIO DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADES EM EDUCAÇÃO: ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA E DEBATES ACTUAIS – UMA BREVÍSSIMA INCURSÃO

O princípio de igualdade de oportunidades educativas não tem cessado de ser reformulado e reconstruído assumindo conteúdos, âmbito e finalidades diversos no contexto de diferentes reivindicações e concepções acerca da educação escolar.

Analisando debates, medidas de política educativa e a evolução do sistema de ensino, Coleman (1968) identifica distintas concepções e conteúdos que, nos Estados Unidos e ao longo dos séculos XIX e XX, sustentaram e constituíram diferentes versões do princípio de igualdade de oportunidades em educação.

Do ponto de vista deste sociólogo, a concre-

tização de tal princípio dependeria da realização efectiva da igualdade não só no acesso a um currículo comum e no sucesso, em termos de certificação, no mesmo currículo, mas também do ponto de vista dos resultados, isto é, das aprendizagens e competências tornadas comuns aos estudantes como efeito da escolarização (cf. *ibidem*: 236). Desta forma, «a responsabilidade de criar o sucesso reside na instituição educacional, não na criança. A diferença no sucesso (...), o grau de desigualdade de oportunidade, e a redução desta desigualdade é uma responsabilidade da escola.» (*ibidem*: 240).

Pretendendo igualmente clarificar e traçar os contornos de debates, políticas e concretizações práticas, na área da educação e no contexto europeu, Husén (s/d)¹ identifica três versões de igualdade em educação filiadas em distintas «filosofias sociais» que emergem em diferentes momentos históricos e cuja penetração e tradução ao nível das políticas e sistemas educativos está longe de ser equivalente.

«A concepção conservadora da igualdade na educação» (*ibidem*: 49), dominante na maior parte dos países industrializados até ao final da primeira guerra mundial, assenta no pressuposto

(*) Este texto procura discutir e referenciar algumas das questões e reflexões produzidas no âmbito da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação de mestrado em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

(**) Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

¹ A primeira edição desta obra («Meio Social e Sucesso Escolar») foi publicada pela OCDE em 1972 (cf. introdução: 12).

de que cada ser humano dispõe de um conjunto variável de dons e aptidões naturais cabendo-lhe utilizá-los o melhor possível; a igualdade de oportunidades consistiria, assim, em proporcionar a cada indivíduo e grupo social uma educação escolar adequada ao seu meio de origem, aptidões naturais e destino social.

Tal concepção conservadora manifesta-se e traduz-se através de, por exemplo, a forma como nessa época se estruturam a generalidade dos sistemas educativos europeus contemplando a educação elementar para todos e reservando o nível secundário para as élites. Posteriormente, o prolongamento da escolarização e a expansão da educação pós-elementar realiza-se ainda, em muitos países europeus, através da constituição de escolas ou vias de estudos separadas, naqueles níveis de ensino, orientadas para populações com origens e destinos sociais distintos.

«A concepção liberal da igualdade de oportunidades na educação» (Husén, s/d: 53) aponta no sentido de que devem ser removidos os obstáculos de natureza económica e social de modo a que todos os indivíduos possam dispor de iguais condições de acesso a um sistema de ensino concorrencial. A democratização seria então possível tomando as aptidões escolares como «critério de selecção que deveria substituir o da classe social, do meio económico e das relações pessoais.» (*ibidem*: 55).

Por último, Husén identifica «uma visão sociológica ou “radical”, que emerge no decurso dos anos 60, sendo em grande medida sustentada por estudos sociológicos e relatórios àcerca do funcionamento dos sistemas de ensino e suas relações com a organização e estratificação social» (cf. *ibidem*: 54-66). Segundo tal perspectiva a igualdade em educação deve ser definida e julgada não só em termos de oportunidades mas sobretudo de resultados, isto é, de «oportunidades na vida» (cf. *ibidem*: 61-66).

Mais recentemente, e no contexto de preocupações e problemáticas teóricas diferentes, Brown (1990) igualmente identifica princípios organizadores e referências ideológicas distintas que configuraram o desenvolvimento da educação escolar britânica no final do século XIX e ao longo do século XX.

Assim, segundo este sociólogo, numa «primeira vaga» (*ibidem*: 65), o desenvolvimento da educação escolar estatal enraíza-se no que

Dewey (1916) descreve como o «dogma feudal da predestinação social» e orienta-se «mais para confirmar que para transcender as divisões sociais existentes (Hurt, 1981). A educação que a criança recebe deve conformar-se com o seu lugar predestinado na ordem social.» (Brown, *ibidem*: 66-67, ênfase do autor).

A «segunda vaga» envolve uma deslocação no princípio organizador da educação escolar que deixa de ser baseada na origem e destino social predeterminado para se orientar por critérios de idade, aptidão, mérito e desempenho. Trata-se de proporcionar igualdade de oportunidades de acesso aos diversos níveis e graus do sistema de ensino bem como às distintas posições ocupacionais, favorecendo a constituição de «um sistema de mobilidade “concorrencial”.» (*ibidem*: 65-69).

Ainda segundo Brown, uma «terceira vaga» parece actualmente despontar com tendências similares em Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia. Tal mudança inclui uma alteração de ênfase da «ideologia da meritocracia» para o que denomina de «ideologia de parentocracia» pela qual a educação das crianças e jovens fica cada vez mais dependente da riqueza e desejos dos pais em lugar da capacidade e esforço dos alunos. Tal envolveria um vasto programa de privatização e liberalização do ensino, através do qual se tornaria possível preservar e favorecer quer os «padrões de excelência» em educação, quer a variedade e a escolha dos pais rejeitando o «monopólio» estatal e um «serviço uniforme», em benefício de uma escolarização «diversificada» para diferentes grupos sociais (cf. *ibidem*: 65-73).

Esta tendência em formação implicaria o abandono da referência ao princípio de igualdade de oportunidades, tal como foi promovido sob a égide do Estado, no contexto de um sistema educativo em que tem lugar uma competição aberta com base no talento e desempenho dos indivíduos (cf. Brown, 1990: 78-79).

A afirmação de tal orientação para as políticas educativas teria como consequência a alteração da distribuição da educação, que passaria a ser submetida à regulação através das regras do mercado; do ponto de vista ideológico, a legitimação do descomprometimento do Estado face aos resultados da competição pela educação, passaria pela prioridade agora atribuída aos valo-

res da «liberdade individual», «escolha» e «padrões de excelência», vistos como tendo sido sacrificados em nome da «justiça social» que manifestamente aquele não foi capaz de (nem é competente para) gerar ou promover (cf. *ibidem*: 78).

Igualdade de oportunidades poderia, então, ser reformulado como *liberalização de oportunidades*, isto é, a sua distribuição (ou cooptação) em função da capacidade (económica, política ou eventualmente em termos de aptidão escolar) devida pelos indivíduos e grupos para optar e aproveitar, no contexto da livre concorrência entre estudantes e escolas, das alternativas e benefícios proporcionados pelo mercado educacional.

A construção sócio-histórica do princípio de igualdade de oportunidades educativas ocorre, assim, no contexto de debates e confrontos de interesses, ideologias e projectos que marcaram também a edificação dos sistemas e instituições escolares. Desse modo, é possível analisar as diferentes formulações que assumiu e as modalidades da sua concretização enquanto expressão de momentos históricos e conjunturas sociais que favoreceram ou dificultaram a visibilização e afirmação dos interesses de alguns grupos sociais promovendo-os ou secundarizando-os através da definição e implementação das políticas educativas.

Foi, portanto, no âmbito do processo de expansão da escola de massas, ao nível pós-elementar, que, sobretudo na segunda metade dos anos 40 e ao longo dos anos 50 e 60, em alguns dos países ocidentais (França, Inglaterra, Suécia, entre outros...)², o princípio de igualdade de oportunidades em educação se tornou o referencial

² No caso dos Estados Unidos, a expansão da educação secundária dá-se desde o início do século XX, enquanto, após os anos 40, é o nível terciário que começa a generalizar-se. Os debates em torno da igualdade de oportunidades educativas ocorrem aqui em termos que não coincidem exactamente com os dos países europeus dada, por um lado, a forte implantação da escola secundária enquanto, por outro lado, a igualdade de oportunidades educativas entre etnias representou, durante as décadas referidas, um foco central de controvérsia e contestação (cf. Coleman, 1990; Turner, 1985).

em torno do qual, explícita e reiteradamente, as medidas de política educativa foram discutidas, criticadas e/ou legitimadas (cf. McLean, 1985; David, 1988; Englund, 1989; Härnqvist, 1989).

Do ponto de vista das condições e critérios de avaliação da sua concretização foi também distintamente operacionalizado, em diferentes momentos e contextos histórico-sociais e ideológicos, de modo a incorporar exigências e dimensões a partir dos quais as propostas e medidas específicas de Política Educativa foram (são) examinadas e debatidas.

É assim o processo de construção sócio-histórica (e ideológica) da escola de massas (e das críticas à sua limitada concretização) que permite a expansão do princípio de igualdade de oportunidades educativas para incluir como seus vectores fundamentais:

- (i) igual acesso à educação
- (ii) igual participação em educação
- (iii) iguais resultados educativos
- (iv) iguais efeitos educacionais nas oportunidades de vida (Härnqvist, 1989: 19).

2. O DEBATE À CERCA DO ENSINO PROFISSIONAL NA ESCOLA PÚBLICA

2.1. «Interesses, projectos, aspirações» e «percursos educativos»

Ao longo dos anos 80/90 é no contexto do debate à cerca do ensino profissional na escola pública que se afirma a proposta de *diversificação da educação* apresentando-se explicitamente como alternativa a uma concepção de educação, estruturada em torno da ideia de igualdade e traduzida pela noção de currículo comum, que teria estado na base da unificação do ensino secundário, em Portugal nos anos 70.

Tal proposta fundamenta-se numa interpretação e avaliação muito particulares das realidades educacionais: (i) identificação do ensino secundário, unificado com base no modelo liceal – versão que prevaleceu após 1976³ – com o pro-

³ Para um balanço descritivo do processo de gestação (desde os prenúncios de um «tronco comum» de ensino preparatório de quatro anos na Lei de Bases de

jecto «igualitário» para a educação; (ii) identificação da selecção e discriminação sociais e culturais produzidas como criações inerentes à escola comum e não como resultado (provável) dos limites da versão que foi consolidada; (iii) associação entre formação geral e currículo baseado no saber académico, abstracto, teórico, compartimentado, enciclopédico.

O foco dos discursos centra-se, num primeiro momento, na crítica à escola comum pós-básica, enfatizando negativamente os princípios igualitários – vistos como «fantasma», «utopia», «homogeneização fruste», «uniformidade», «rigidez» (cf. Seabra, 1990: 71-72; Matias Alves, 1989: 52) – que, defende-se, estariam na base daqueles efeitos perversos.

A alternativa que urge concretizar constrói-se, então, em torno de outros referentes, consentâneos com novas metas, face às quais se definem agora as finalidades educativas.

Trata-se de articular numa mesma proposta as ideias de escolha, vocação, projecto e resposta a necessidades da economia. As dimensões individual e social, dadas como inerentes à educação, convergem traduzidas pelo postulado de que a «realização pessoal», expressa pela escolha em função de um «projecto» (ou «vocação»), «naturalmente» (ou, por via de um aconselhamento esclarecido) se harmonizará com as oportunidades e necessidades do sistema económico e social.

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

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

1973), implementação (em 1975) e alteração (1976) do modelo de ensino secundário unificado que vigorou, nos seus traços gerais, até 1983, ver R. Grácio (1986); cf. também S. Grácio (1986).

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

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

Este é agora reformulado em torno das noções de *igualdade* de oportunidades, em termos de generalização do *acesso* à educação e *diversificação* de oportunidades, como forma de generalização do *sucesso* na escola.

A diversidade social e cultural da população escolar é entendida, do ponto de vista antropológico, como incomunicabilidade cultural e, do ponto de vista educativo, como imutabilidade e fatalidade insuperáveis.

Ainda que seja admitida, implícita ou explicitamente, a produção social de tais heterogeneidades culturais e desigualdades sociais, elas são vistas, em termos educativos e políticos, essencialmente como «interesses, necessidades, preferências individuais» cujas fronteiras a educação escolar deve preservar e, através da oferta de distintas oportunidades de formação, traduzir na formação de recursos humanos com as necessárias competências e capacidades para as múltiplas funções sociais e laborais que o sistema produtivo, a estrutura ocupacional e a organização da vida colectiva exigem.

A reprodução de desigualdades sociais, através da orientação dos estudantes para distintas oportunidades de formação, é atribuída à concretização ainda imperfeita do projecto de diversificação, que deve, por isso, ser melhorado, e/ou a

um desajustamento das mentalidades e atitudes individuais e colectivas, a novas realidades.

«Em terceiro lugar, persiste uma séria pré-determinação das escolhas com base nos níveis socio-económicos das famílias. Há mesmo em alguns casos uma forte correlação entre as profissões e os estatutos sociais dos pais e as profissões que os filhos desejam/podem vir a seguir.

O Estado não pode ficar indiferente a esta tendência estratificante e deverá criar condições concretas para aumentar uma igualdade de oportunidades efectiva, que não perpetue uma escola como lugar de exclusão dos que são económica, social e culturalmente mais desfavorecidos.» (Azevedo, 1991: 137)

«Prevendo-se a diversificação de modalidades de formação profissional – cursos orientados para a vida activa, no ensino regular, escolas profissionais na modalidade especial da educação, aprendizagem e formação nem regulares, nem sistemáticas, assistir-se-á à tendência para a geração de lógicas, ordenamentos e práticas, provavelmente contraditórias. (...). A equivalência de saberes *versus* hierarquia e estratificação continuará a figurar nas representações sociais e provavelmente nas práticas escolares. Tendo a ver, marcadamente, com a mentalidade dos diferentes actores sociais, que se foi consolidando ao longo de muitas décadas, será impossível alterar essa realidade por decreto.» (Matias Alves, 1989: 56)

Neste contexto, o apelo às diferenças entre os indivíduos, traduzidas como «*interesses, expectativas, projectos e aspirações*», para fundamentar «*percursos educativos*» distintos com vista a «*formar os técnicos intermédios de que o país tanto carece*» (Azevedo, 1991: 105) torna evidente:

- (i) uma concepção de educação tendente a confirmar e fixar as desigualdades entre os *indivíduos e grupos*, *subvalorizando* o carácter social, dinâmico e progressivo da construção da personalidade e identidade;
- (ii) uma concepção de educação como adequação e adaptação dos indivíduos a papéis e lugares sociais disponíveis ou exigíveis pelo funcionamento da sociedade industrial;
- (iii) uma concepção de educação em que a igualdade de oportunidades se traduz sobretudo pela multiplicação das escolhas disponíveis mantendo a desigualdade estrutural de distribuição de recursos, poder e benefícios que simultaneamente condicionam e são resultado daquelas opções;
- (iv) uma concepção de sociedade construída numa perspectiva consensualista em que as desigualdades entre indivíduos e grupos (e conflitos a elas inerentes) são desvalorizadas; ignora-se o sentido forte da noção de diferença (como expressão de uma condição, história e identidade sociais) para ciosamente resguardar apenas *débeis fragmentos das suas manifestações*, construídas como «*interesses, expectativas, aspirações e projectos*» avulsos que encontrariam «*resposta*» através da sua integração funcional e harmoniosa em papéis e lugares sociais necessários à consecução de objectivos e metas, alegadamente comuns, como a competitividade, o progresso e modernização do país.

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

Assim, enquanto o currículo comum «*deixa o futuro da criança completamente aberto*, este conceito de currículos diferenciados usa o futuro esperado para “*encaixar*” (“*match*”) a criança e o currículo» (*ibidem*).

Outros sociólogos têm chamado a atenção para a subvalorização da questão da estruturação (social) das escolhas levada a cabo por aqueles que «*estão comprometidos com diferenciação*

sem igualdade» (Green, 1988: 2). Assim, a retórica dos interesses do aluno e das necessidades da economia, acoplada «com o conceito liberal de “escolha”» (*ibidem*: 12) seria mobilizada para fundamentar propostas em que «A chamada “liberdade de escolha” tende a funcionar em benefício daqueles melhor colocados para retirar vantagens da desigual distribuição das oportunidades culturais, económicas e institucionais disponíveis.» (*ibidem*: 20).

Por sua vez, Roger Dale argumenta que deve ser questionado entre que são os jovens encorajados a escolher, pois «As escolhas são limitadas por requisitos vocacionais (senão ocupacionais)» (1988: 56) ao mesmo tempo que, segundo Avis (1983: 27-28), reconhecendo «a resistência dos estudantes à educação tradicional» (citado por Dale, *ibidem*: 57), as propostas de diversificação da educação, apresentam um «progressivismo superficial» que resulta antes num forte «instrumentalismo» dirigido àqueles que «mais sofrem das limitações económicas e educacionais» (Dale, *ibidem*).

2.2. «Igualar oportunidades» e «afirmar capacidades»

No contexto específico do debate à cerca do ensino profissional a questão da igualdade de oportunidades educativas não é valorizada, por aqueles que assumem o discurso e o projecto de *democratização da educação*.

Esta constatação é tanto mais significativa quanto, assumindo distintas formulações, constitui um dos temas mais em foco, quer na problematização e contestação, quer mesmo na justificação de (e apoio a) tal medida de política educativa, por parte dos diferentes intervenientes neste debate.

Os protagonistas do discurso à cerca da *democratização da educação* não manifestam qualquer preocupação consistente à cerca das eventuais consequências da reintrodução do ensino profissional na escola pública para a concretização da igualdade em educação.

A discussão em torno daquela modalidade de ensino é articulada, essencialmente, e quase exclusivamente, em termos de «inserção plena no mercado de trabalho», e «necessidades de desenvolvimento social e técnico da sociedade» concomitantes com a definição da educação como

investimento nos recursos humanos e condição da reconversão e modernização da economia (CGTP-IN, 1989: 56-7).

A minimização da questão da igualdade de oportunidades educativas, no campo do debate acerca do ensino profissional, torna-se possível dada a definição prévia, mas não explícita, do ensino secundário como nível cujas finalidades são essencialmente económicas, subvalorizando aquelas de natureza social e cultural ou reduzindo-as a uma expressão menor como a necessária componente de «formação humanística, científica, cultural e cívica» a integrar em todos os cursos (Fenprof, 1986b: XI, XII).

A igualdade é, então, discutida principalmente no que respeita à escolaridade básica obrigatória, sendo, a partir daí, reduzida às questões de acesso a outros níveis de ensino e ao emprego.

A fortíssima ênfase na democratização da educação (concretizada pelo que poderíamos identificar como a construção da escola de massas, comum, realizando a igualdade de oportunidades de acesso, sucesso e participação escolares), ao nível da escolaridade básica obrigatória, contrasta, de forma quase gritante, com a subvalorização de tais referências, para os níveis de ensino posteriores sendo substituídas pelos objectivos de «um maior número de estudantes no ensino secundário (...) (e) superação das discriminações de acesso ao ensino superior...» (CGTP-IN, 1986: 40) e de «não excluir os que não completaram com aproveitamento os nove anos de escolaridade» (CGTP-IN, 1993: 43).

A alternativa de uma escola comum pós-básica não é nunca referida, a discussão à cerca de até onde deve ser considerado o currículo comum, como instrumento de igualização, é pura e simplesmente ignorada (evitada), o que se afigura mais surpreendente dada a adesão incondicional ao pressuposto da escola única como condição de democratização.

Parece pois que à dicotomia escola básica/ pós-básica corresponde uma dualidade no alcance atribuído à democratização da educação que consideraria, para a primeira, a democratização como exigindo a igualdade educacional em sentido forte (incluindo as noções de igualdade de: (i) acesso à educação; (ii) participação na educação; (iii) resultados educativos; e (iv) efeitos educacionais nas oportunidades de vida) (cf. Harnqvist, 1989: 19) enquanto para a segunda

(nível pós-básico) a democratização e a igualdade educacional parecem tornar-se menos relevantes (face a imperativos de outra ordem, i.e., do sistema económico) sendo reduzidas à igualdade de acesso (e participação?) com a aceitação, à partida, da permanência de exclusões, divisões e desigualdades (re)produzidas na (e através da) escola, no que respeita a esses níveis de ensino.

Neste sentido, poder-se-ia falar de uma concepção dualista, no que à igualdade de oportunidades educativas diz respeito, que se assume como «igualitária», para a escola básica e de cariz claramente «meritocrático», para os níveis pós-básicos.

Tal é concretizado através de um programa de «democratização da escola e de todo o sistema educativo» que...

«implica uma orientação integrada da política educativa, envolvendo três perspectivas, complementares e convergentes: 1) a igualdade de oportunidades de acesso à educação; 2) a igualdade de oportunidades de sucesso na educação e, 3) a participação democrática no sistema.

O acesso à educação é uma condição essencial de democratização. Não chega, no entanto, para assegurar a todos uma verdadeira igualdade de oportunidades de sucesso na educação. A realidade portuguesa confirma que o sucesso na escola depende, em grande medida, da origem social ou mesmo regional dos estudantes. Uma política de democratização do sistema educativo tem de se basear no combate às causas das desigualdades de oportunidades de sucesso, causas essas que normalmente coincidem com as que originam desigualdades nas oportunidades de acesso à educação.

Igualar as oportunidades não significa, todavia, impedir a afirmação das aptidões individuais. Significa, pelo contrário, permitir a todos, apesar das diferenças do meio familiar e social de origem, desenvolver plenamente as possibilidades de ascender aos estudos e às carreiras escolhidas, de acordo com as capacidades de cada um e as necessidades do País.» (Fenprof, 1986a: XIII)

Igualdade de oportunidades fica assim operacionalizado como «possibilidades de ascender aos estudos e carreiras escolhidas, de acordo com as capacidades de cada um e as necessidades do País» anulando os efeitos restritivos do meio familiar e de origem, portanto, distribuindo «mais justamente as desigualdades» (Brown, 1990: 67-69) sem, no entanto, pretender eliminá-las.

Se, ao nível da escola básica, se apontam condições e instrumentos para a concretização das finalidades sociais (de democratização e igualdade) de tal programa, já o ensino secundário e superior são essencialmente, se não exclusivamente, discutidos em termos de finalidades instrumentais (para que servem) e económicas, como se aquelas questões (reduzidas agora ao problema do «alargamento» e «acesso») perdessem relevância no contexto destes níveis de ensino.

Fica assim, pelo menos no que respeita aos níveis de escolaridade pós-básica, uma concepção de educação que assume alguns dos traços característicos da «concepção educativa científico-racional» (Englund, 1989: 42). Refira-se, por exemplo, a ênfase nas «mudanças na sociedade, em particular as mudanças tecnológicas, (que) estão na origem de novas exigências na elevação da qualidade da educação de base» (CGTP-IN, 1986: 129), no «papel determinante que (a educação e o ensino) desempenham na formação das jovens gerações, no progresso científico e tecnológico e na formação dos quadros intelectuais e técnicos necessários ao desenvolvimento independente do País» (Fenprof, 1985: IV). Deve ficar claro que outros elementos desta «concepção científico-racional», como a «ênfase no mercado» ou uma perspectiva social com base no consenso e «aceitação das condições sociais existentes e desenvolvimentos em curso» bem como uma visão da escola como instância neutra e implicitamente de suporte em relação à sociedade existente (cf. Englund, 1989: 46-47), não podem, sem o risco de incorrer em análises inaceitáveis, porque redutoras, grosseiras e parciais, ser linearmente identificados no discurso acerca da *democratização da educação*.

No entanto, é igualmente evidente, o peso excessivo que a outras noções, geralmente associadas aos elementos referidos, é atribuído. Refira-se, por exemplo: (i) a ênfase em igualdade de oportunidades com o objectivo de aproveitar os

dons individuais de todos os grupos sociais (*ibidem*).

«Numa época de aumento de participação de todas as classes e camadas sociais na vida económica, cultural e política do País, a democratização da educação é indispensável para preparar os indivíduos para a participação nas transformações de uma sociedade cada vez mais complexa e para assegurar, em seu benefício, o potencial de inteligência, de talentos, e de energia criadora.» (Fenprof, 1985: VIII)

(ii) a noção de cidadão como «recurso de trabalho (“labour resource”) para construir a prosperidade de uma sociedade votada ao crescimento económico» (Englund, 1989: 45).

«O ensino-aprendizagem recorta-se, no contexto histórico actual, como um bem indispensável à realização individual de cada cidadão e também como uma alavanca decisiva para o desenvolvimento económico, social, político e cultural de Portugal (...)

Vivemos um tempo histórico em que o Mercado Único Europeu aumenta todos os dias as pressões sobre as autoridades nacionais, competentes em matéria de educação e formação, para garantir que os trabalhadores de amanhã saberão responder às expectativas e necessidades da economia e da sociedade europeias.» (Fenprof, 1992: 15)

Em síntese, se para o nível básico de escolaridade, o conceito de igualdade de oportunidades é assumido com uma forte tónica na igualdade como meio de concretizar a democratização da educação, tal programa é restringido de uma forma drástica, para os níveis subsequentes, reeditando os dilemas e limitações que, do ponto de vista das consequências sociais democratizantes, historicamente caracterizaram as políticas educativas baseadas na mera igualdade formal de acesso competitivo a modalidades e graus de ensino hierarquizados, social e escolarmente distintos e distintivos.

Em conclusão, parece ser possível afirmar que como resultado da conjunção entre (i) uma restrição da igualdade educacional a questões de alargamento e acesso, nos níveis secundário e

superior; (ii) uma noção de educação em termos de qualificação de recursos humanos, para os mesmos níveis de ensino, o discurso acerca da *democratização da educação* acaba por elaborar, sem nunca a discutir ou explicitar claramente, uma concepção dualista de igualdade de oportunidades em educação.

Daí poder-se falar de adesão ao projecto da (retórica da) escola meritocrática que, como, já foi apontado, «nunca prometeu igualdade, (mas) apenas que as desigualdades seriam distribuídas mais justamente». (Brown, 1990: 69).

2.3. *A igualdade como condição (e estratégia) para a igualdade de oportunidades*

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

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

No contexto de um sistema de ensino que, apenas nos anos setenta deu passos decisivos no sentido da consolidação da escola de massas conservando, por isso, um elevado grau de selectividade e eliminação precoces, a igualdade de sucesso escolar e de participação na educação permanecem, nos anos oitenta, como objectivos prioritários e ainda longe de poderem ser considerados garantidos ou sequer aproximados. Por sua vez, a igualdade de efeitos educacionais nas oportunidades de vida é vista como condição que é necessário assegurar, dada a tradição dualista e hierárquica do sistema educativo português que, a ser reposta, ao nível do ensino secundário, contribuiria para pôr em causa a ainda débil e incipiente *democraticidade de (acesso aos e) usufruto dos benefícios sociais e económicos da educação e dos certificados escolares.*

Aquilo que se defende é que a igualdade de oportunidades educativas só se efectiva quando a escola garante a todos as condições necessárias para aproveitar e usar os recursos materiais e simbólicos que é suposto assegurar àqueles que a frequentam.

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

Assim, a satisfação das condições enunciadas exige, do ponto de vista daqueles que se identificam com a *escola democrática*, a adopção de políticas educativas de sentido divergente e, mesmo oposto, àquele que é preconizado pela reintrodução do ensino profissional na escola pública: (i) a atribuição da prioridade absoluta e imediata ao desenvolvimento da educação pré-escolar e da escolaridade básica universais;

«Investimento na educação? Sim, mas não para formar uma elite, antes para educar um povo, o que significa no Portugal dos anos 80, depois da experiência de meados da década anterior e com a entrada no Mercado Comum, investimento sobretudo no ensino pré-primário e básico para assim proporcionar uma base firme e sólida, essencial para um sistema escolar participativo e democrático. Qualidade na

educação implica não só estimular a imaginação mas também desenvolver as atitudes e capacidades mentais desejáveis. Tem pouco a ver com o acto de fornecer habilitações estritamente conducentes ao desempenho de tarefas profissionais. As escolas dão diplomas e não qualificações. Argumentar que deveriam dar tais qualificações é não só ingénuo como discriminatório.» (Stoer, 1986)

(ii) currículo comum para todos os estudantes ao nível do ensino secundário, assente numa clara recusa da selecção e organização clássicas de conhecimentos de base académica e teoricista;

«Na sua forma original, o ESU constituía, na verdade, uma ruptura com orientações e práticas de um ensino em que o conhecimento das realidades sociais, culturais, económicas, políticas, se focalizava sobretudo no passado e, quando, mais raro, no presente, só, ou quase, por mediação livresca numa escola fechada sobre si, filtradas essas realidades por esquemas perceptuais e conceptuais que lhes ocultavam conflitos e contradições; constituía uma ruptura com um ensino que, de maneira geral, ignorava as realidades produtivas, laborais e tecnológicas ou, quando afloradas, as isolava do tecido social, legitimando, assim, objectivamente, os “destinos” sociais de origem...» (R. Grácio, 1986: 180)

(iii) reestruturação dos currículos para incluir a(s) cultura(s) de referência dos estudantes bem como a aprendizagem dos saberes, conhecimentos e competências críticos para a compreensão do (e a acção no) mundo social.

«A consolidação da escola oficial, com o seu desenvolvimento da cultura da escolaridade prolongada, não se reduz evidentemente à presença física do aluno/da aluna na escola: envolve também um investimento no sucesso escolar (e na preparação para o futuro) destes alunos, sucesso esse que pressupõe a integração na escola das suas subjectividades designadamente através das suas culturas de origem e/ou de principal referência.» (Stoer, 1994: 27)

Nesta perspectiva, a noção de escola democrática inclui a ideia de que o direito à educação vincula o Estado, a escola e os seus agentes ao dever de garantir a progressão dos alunos nas aprendizagens, de modo que a todos seja proporcionada uma formação capaz de assegurar a igualdade de oportunidades face à vida.

As desigualdades sociais são vistas como um desafio que deve ser confrontado do ponto de vista educativo enquanto as heterogeneidades culturais, inerentes àquelas desigualdades bem como à diversidade de práticas e saberes socialmente produzidos, são encaradas como um recurso educativo capaz de forçar as fronteiras do currículo escolar para além do «arbitrio cultural» (Bourdieu & Passeron, 1970) que o sustenta.

Trata-se de proporcionar uma alternativa que, ao nível da selecção e organização de conhecimentos, substitua a predominância do currículo académico «hegemónico» (Connell *et al.*, 1982: 120) pela inclusão de saberes, práticas e processo de aprendizagem actualmente marginalizados. Pretende-se, simultaneamente, anular a desclassificação desta proposta que geralmente ocorre, em consequência da sua posição objectiva de subordinação, quando circunscrita às opções e cursos paralelos àqueles que constituem a via privilegiada para estudos prolongados.

Tal proposta baseia-se na constatação de que se a formulação de currículos, integrando objectivos, conteúdos e processos de aprendizagem alternativos ao «currículo hegemónico», for acompanhada da dominância deste (configurando uma dualidade), ao nível do sistema de ensino, acaba por saldar-se na marginalização dos cursos, baseados naqueles currículos, e no reforço das divisões e dicotomias que o currículo académico expressa e confirma. Às propostas de «oferta diversificada» de educação, face a públicos social e culturalmente distintos, contrapõe-se a ideia de uma escola com base em «culturas humanas» que assegure «a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades e da efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos» (Stoer, 1991: 65).

Defende-se «a educação (...) como um direito paralelo ao de cidadania» (Stoer & Araújo, 1992: 153) como forma de «inverter o papel da escola na reprodução de desigualdades sociais» (Correia *et al.*, 1993: 48).

Por outro lado, o conceito de igualdade de

oportunidades educativas é expandido para incluir a noção de que a escola democrática implica promover a «cidadania participativa na escola e na comunidade» (Stoer, 1994: 28).

Tratar-se-ia de não restringir a igualdade à possibilidade de facilitar a mobilidade social, para alguns indivíduos, alargando a base de recrutamento para posições de poder, mas também (ou sobretudo) de alterar a distribuição de poder. Tal seria tornado possível através da capacitação de todos os grupos sociais para exercer, aproveitar e alargar os seus direitos de modo a influenciar, não só as decisões como as opções tornadas disponíveis e passíveis de definir as condições da sua vida imediata, individual e colectiva⁴.

Neste sentido, o conceito de igualdade de oportunidades educativas é desenvolvido de modo a incluir, através do conceito de «cidadania participativa», a noção de uma formação e experiência escolares capazes de garantir que, a todos os estudantes, serão proporcionadas as aprendizagens necessárias ao uso dos «recursos políticos» (Englund, 1989: 48) que, individual e colectivamente, podem (reivindicar e) mobilizar nos diversos contextos, instituições e situações que envolvem as suas vidas.

Parece, assim, ser possível concluir que, no contexto do debate acerca do ensino profissional na escola pública, a proposta da *escola democrática* é sustentada pela ideia de que, em educação, a igualdade de oportunidades (face à vida) depende da igualdade que, em termos de recursos educativos, culturais e políticos (e benefícios materiais e simbólicos), a escola for capaz de proporcionar e garantir.

3. CONCLUSÃO

Através da análise do debate acerca do ensino profissional na escola pública que ocorreu ao longo dos anos 80 e 90 em Portugal é possível identificar o confronto entre concepções e projectos para a educação, expressos através de

⁴ A análise aqui desenvolvida é, em parte, inspirada em Englund (1989: 49-52) acerca de «A emergência de uma concepção educativa democrática» na Suécia dos anos 70.

QUADRO 1
Princípio de igualdade de oportunidades educativas⁵

	Perspectiva «igualitária»	Perspectiva «meritocrática»
conteúdo (ênfase)	igualdade (paridade de condições e resultados) ⁶	(igualdade de) oportunidades
âmbito	universalidade	generalização das oportunidades (acesso competitivo: «escolha» ou «capacidade»)
estruturas	Sistema educativo unificado (práticas educativas diferenciadas: diversificação com igualdade)	Sistema educativo diversificado (oportunidades diversificadas: diferenciação sem igualdade)
finalidades	«cidadania participativa» ⁷	«cidadania representativa» ⁷

discursos (cujos conteúdos, divergências e ambiguidades foram aqui apenas sinalizados) que constroem diferentes sentidos para o princípio de igualdade de oportunidades em educação.

Se as perspectivas «meritocráticas» tendem a traduzir igualdade por igualdade de oportunidades (quer se trate de favorecer a «escolha», ou de proporcionar a «afirmação de aptidões»), a perspectiva «igualitária» desenvolve e articula aquelas noções num sentido que parece apontar, antes, para a ideia de que a igualdade em educação é uma condição da igualdade de oportunidades (cf. Quadro 1).

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, J. (1991). Educação tecnológica, anos 90. Rio Tinto: Edições Asa.

⁵ Finn *et al.* (1977: 184) elaboram uma tipologia em que igualmente identificam duas perspectivas («igualitários» e «fabianos») que traduziriam os termos e conteúdos atribuídos a tal conceito no contexto dos debates acerca das Políticas Educativas em Inglaterra ao longo dos anos 40 e 50.

⁶ Para uma discussão e confronto entre algumas das noções aqui abordadas (igualdade como paridade, currículo comum e sistema educativo diferenciados e igualdade como uniformidade, equidade, currículo e sistema educativo estratificados) bem como das consequências prováveis e/ou identificáveis de medidas políticas e práticas educativas que as concretizam, consultar Dale (1990).

⁷ Stoer (1994: 28).

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução*. Lisboa: Vega (s/d).

Brown, Ph. (1990). The «third wave»: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11 (1), 65-85.

CGTP-IN (1986). *Programa da CGTP-IN, Programa de Acção e Plataforma Reivindicativa*. Lisboa: Edições 1 de Outubro.

CGTP-IN (1989). *Plataforma para a Acção Sindical (1989-1992)*. Lisboa: DIF/CGTP-IN.

CGTP-IN (1993). *Programa de Acção, 1993/1996*. Lisboa: CGTP-IN.

Coleman, J. S. (1968). The concept of educational opportunity. In B. R. Cosin et al. (Org.), *School and society* (pp. 233-240). Londres: Routledge Kegan Paul, 1972.

Coleman, J. S. (1990). *Equality and achievement*. Boulder (Colorado): Westview Press.

Connell, R. W., Ashenden, D. Y., Kessler, S., & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference – schools, families and social division*. Sidney: George Allen e Unwin.

Correia, J. A., Stoleroff, A. D., & Stoer, S. R. (1993). A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.

Dale, R. (1988). Implications for progressivism of recent changes in the control and direction of education policy. In A. Green, & S. J. Ball (Org.), *Progress and inequality in comprehensive education* (pp. 39-62). Londres: Routledge.

Dale, R. (1990). *Stratified schooling and the politics of difference*. Comunicação apresentada à Annual Conference of New Zealand Association for Educational Research, Auckland, Dezembro.

David, M. E. (1988). Home-School relations. In A. Green, & S. J. Ball (Org.), *Progress and inequality in comprehensive education* (pp. 139-157). Londres: Routledge.

- Englund, T. (1989). Educational conceptions and citizenship education. In S. J. Ball, & S. Larsson, (Org.), *The struggle for democratic education. Equality and participation on Sweden*. Londres: The Falmer Press.
- Fenprof (1985). Renovar a Escola Primária, dignificar a profissão docente, projecto de resolução da 1.ª Conferência Nacional do Ensino Primário. *Jornal da Fenprof*, 18, IV-XX.
- Fenprof (1986a). As propostas da Fenprof para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o desenvolvimento da Educação (documento-base para o 2.º Congresso Nacional dos Professores). *Jornal da Fenprof*, 22, II-XV.
- Fenprof (1986b). As propostas da Fenprof para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o desenvolvimento da Educação, (resolução aprovado pelo 2.º Congresso Nacional dos Professores). *Jornal da Fenprof (número especial, Maio 86)*, I-XXVI.
- Fenprof (1992). Tema de estudo: «Os professores e a acção sindical; mudar a escola; valorizar a profissão docente» (proposta ao IV Congresso Nacional dos Professores). *Jornal da Fenprof*, 88, 6-18.
- Finn, D., Grant, N., & Johnson, R. (1977). Social democracy, education and the crisis. In *Centre for contemporary cultural studies on ideology: working papers in cultural studies*, (Vol. 10: 147-198). University of Birmingham.
- Grácio, R. (1981a). Perspectivas futuras. In *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1986). A educação, dez anos depois – que transformações, que rupturas, que continuidades?. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 18/19/20, 153-182.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Green, A. G. (1988). Introduction and overview: Choice, progress and inequality. In A. G. Green., & S. J. Ball (Org.), *Progress and inequality in comprehensive education* (pp. 1-22). Londres: Routledge.
- Harnqvist, K. (1989). Comprehensiveness and social equality. In S. J. Ball, & S. Larsson (Org.), *The struggle for democratic education. Equality and participation on Sweden* (pp. 18-31). Londres: The Falmer Press.
- Husén, T. (s/d). *Meio social e sucesso escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Matias Alves, J. (1989). Educação tecnológica dos anos 80 aos anos 90: Ideologia, organização, práxis: balanço e perspectiva. In Vários (1992), *A educação em Portugal, anos 80/90* (pp. 52-57). Rio Tinto: Edições Asa.
- McLean, M. (1985). Education in France. Traditions of liberty in a centralized system. In B. Holmes (Org.), *Equality and freedom in education – a comparative study* (pp. 63-104). Londres: Routledge.
- Seabra, J. A. (1990). Entre a crise e a reforma: avatares da educação em Portugal. In Vários (1992), *A educação em Portugal, anos 80/90* (pp. 70-77). Rio Tinto: Edições Asa.
- Stoer, S. R. (1986). Formar uma elite ou educar um povo?. *Jornal da Educação*, 91, Julho.
- Stoer, S. R. (1991). Comentário. In *Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional, actas da conferência nacional* (p. 65). Porto: ME/GETAP.
- Stoer, S. R. (1994). O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. C. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- Turner, D. (1985). Education in USA. Freedom to be unequal. In B. Holmes (Org.), *Equality and freedom in education – a comparative study* (pp. 105-124). Londres: Routledge.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

- CGTP-IN: Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses - Intersindical Nacional.
- FENPROF: Federação Nacional dos Professores.
- GETAP: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.

RESUMO

Sugere-se que, ao longo dos anos 80/90, se confrontaram, no terreno da elaboração das políticas educativas, distintas concepções acerca do princípio de igualdade de oportunidades educativas. Tomando como referência um estudo sobre o debate acerca do ensino profissional na escola pública argumenta-se que é possível identificar, por um lado, uma perspectiva «meritocrática» do princípio de igualdade de oportunidades, que assume distintas formulações no contexto de diferentes discursos (e projectos) sobre educação (enquanto o discurso que defende a diversificação da educação articula as noções de igualdade de oportunidades e escolha de percursos educativos e vias de ensino o discurso sobre a democratização da educação sublinha a associação entre igualdade de oportunidades e afirmação de capacidades individuais) e, por outro lado, uma perspectiva «igualitária» daquele princípio, que informa o discurso sobre a escola democrática, propondo a diferenciação de práticas educativas, no contexto de um sistema de ensino unificado, a fim de favorecer a igualdade como paridade de condições e resultados educativos.

Palavras-chave: igualdade de oportunidades educativas, políticas educativas, discursos em educação, ensino profissional.

ABSTRACT

It is suggested that, during the *eighties and nineties*, it is possible to find, as far as education policies elaboration is concerned, different conceptions about the principle of educational opportunities equality.

Having as reference a study about the discussion on vocational education in public school, it is argued that it is possible to identify, on one side, a «meritocratic» perspective of the principle of equality of opportunities, which assumes distinct formulations in the context of different discourses (and projects) about education (while the discourse which defends the diversification of education links notions about equa-

lity of opportunity and the choice of different educational pathways and courses, the discourse of democratization of education points out an association between equality of opportunities and the assertion of individual capacities) and, on the other hand, an «equalitarian» perspective of that principle, which informs the discourse about democratic school, which proposes a differentiation of educational practices, in the *context of an unified educational system*, in order to promote equality as parity of educational conditions and results.

Key words: Educational opportunities equality, education policies, discourses in education, vocational education.