

STEPHEN R. STOER
Faculdade de Psicologia e de Ciências
da Educação da Universidade do Porto

ALAN D. STOLEROFF
Instituto Superior de Ciências do Trabalho
e da Empresa

JOSÉ ALBERTO CORREIA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
Com a colaboração de Rogar Dale (Open University)

O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação *

Assume-se neste texto que as políticas educativas, nas suas metas de curto e médio prazo, assentam numa perspectiva em que crescentemente se torna visível a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho (em vez de, por exemplo, o eixo educação-democracia). A formação de recursos humanos qualificados como condição da modernização tem originado uma nova tendência a que se aqui se chama “vocacionalista”. Os autores discutem estas questões à luz de várias aproximações teóricas e reflectem sobre a condição específica da economia portuguesa, analisando a reforma educativa, o projecto MINERVA, a intervenção dos organismos de formação profissional e das organizações internacionais...

Num conjunto de países europeus, em que se inclui Portugal, a política educativa tem vindo, a partir dos anos oitenta, a desempenhar um papel cada vez mais instrumental na satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial. Subjaz a esta formulação de política educativa a ideia de que a oferta de recursos humanos com qualificações adequadas é essencial para a modernização da economia¹ e de que mesmo numa situação de desemprego intenso existem empregos potenciais que permanecem vagos em consequência da falta de mão-de-obra

* Este artigo constitui o enquadramento teórico de um projecto financiado pela JNICT e cuja versão original foi publicada sob o título “Education, Travail et Etat: du fordisme aux nouvelles technologies, in Gonçalves *et. al.*, 1988, 71-84.

¹ Encontra-se a expressão portuguesa desta perspectiva em Amaral (1986a; 1986b) e em Carneiro (1988).

qualificada (Richardson e Henning, 1984). Embora seja este o pano de fundo na definição das políticas educativas, convém realçar que elas estão sujeitas, nos diferentes países, a estratégias diferenciadas por parte dos decisores políticos e a reivindicações específicas dos públicos implicados.

Neste trabalho não avaliaremos todas as implicações destes pressupostos². Essencialmente vamos ocupar-nos do aparecimento de uma nova tendência *vocacionista* (Dale *et al.*, 1986), num contexto de reestruturação económica, sublinhando a especificidade do caso português. A perspectiva que adoptaremos não se confunde com aquelas que privilegiam o papel da oferta na determinação das políticas educativas (ver Trigo, 1984), já que estas, ao confundirem as funções escolares de socialização e de formação profissional, não permitem reintroduzir a problemática da democratização do ensino na análise das políticas educativas. Com efeito, os apelos constantes às novas “necessidades” económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono de preocupações democratizantes.

Ao salientar que, em Portugal, “inicialmente o discurso do socialismo democrático veiculou o projecto de reconstituição do poder capitalista; (e que) hoje, o discurso liberal (primado da iniciativa privada e das leis do mercado) veicula, não o desmantelamento da intervenção do Estado na economia, mas antes a substituição de uma tutela estatal de vocação social-democrática, por outra mais estreitamente vinculada ao controle da polarização das classes sociais”, Santos (1984: 25) chama a atenção para o processo de reestruturação da lógica sócio-económica da política de acumulação do capital ao nível nacional e para o facto de o discurso legitimador tender a ocultar esta lógica. Deste modo, torna-se necessária uma crítica sociológica ao enquadramento ideológico e normativo do discurso estatal, identificando prioritariamente a origem das solicitações feitas ao sistema educativo, com o que se visa a reestruturação do mercado de trabalho, desta maneira perspectivando a suposta neutralidade e objectividade das decisões políticas baseadas num aparente determinismo tecnológico. A perspectiva a desenvolver será centrada

² Para uma perspectiva interessante que permite conceptualizar as ligações entre os diferentes vectores do “sistema do emprego” e qualidade e a quantidade de emprego, ver Rodrigues (1984; 1985; 1988).

fundamentalmente em três eixos de análise — socialização escolar-formação profissional; educação-emprego; escola-empresa — cuja complexidade é necessário reconstituir, tendo em conta o debate sobre a transição do modelo “fordista” de produção e a natureza dos grupos sociais que irão influenciar a definição da estrutura de qualificações profissionais.

As novas tecnologias e a saída da crise capitalista

O sistema de produção industrial localizado nos países do “centro” do sistema económico mundial, habitualmente designado por “fordismo”, apresenta crescentemente sinais de crise e transição³. As mudanças visíveis na organização da produção industrial são complexas e envolvem fenómenos tão diversos como a extensão da divisão internacional de trabalho (desindustrialização e reindustrialização no centro, industrialização diferenciada nas periferias) e a inovação tecnológico-organizacional. Contudo, a crise do fordismo, quer em termos da análise das respostas estratégicas dos agentes económicos dominantes, quer da sua causalidade, implica uma crise do Estado, no sentido de uma “crise da gestão da crise” (Offe, 1984).

A configuração da crise do fordismo nos países do centro tem uma importância primordial para um país “semiperiférico” como Portugal. Não se deve supor, no entanto, que a transição deste sistema de produção prosseguirá necessariamente da mesma maneira em Portugal como nos países do centro, quer porque Portugal se encontra numa etapa diferente de desenvolvimento quer porque se trata de um país com características de dependência⁴. Há que considerar as dinâmicas próprias da maneira como as transformações nos países do centro são sentidas nas periferias e os efeitos específicos induzidos pela reacção da formação social dependente.

³ Há, de facto, pouco de inovador nesta constatação. Desde reflexões sobre as experiências de reorganização do trabalho, sobre a crise do Estado-Providência, sobre a desindustrialização, muito trabalho teórico e empírico tem sido feito no que diz respeito às mudanças em curso ao nível do sistema.

⁴ O termo de “formação social semiperiférica” tem sido utilizado de diferentes maneiras, desde o conceito analítico e histórico de Wallerstein (1974; 1984) à categoria puramente descritiva de Seers, *et al.* (1979). Sobre algumas (e primeiras) análises de Portugal como um país semiperiférico, em termos wallersteinianos, ver Santos (1985) e Fortuna (1987).

Duas abordagens, já relativamente conhecidas, que tratam da transição do fordismo nos países capitalistas fornecem pistas interessantes e úteis para enquadrar a nossa análise. A primeira é a escola francesa neo-marxista da economia de “regulação” (Aglietta, Boyer, Coriat, Lipietz, etc.) onde se encara a crise do fordismo como a obsolescência de uma forma de acumulação de capital. Para esta escola, a fase fordista do desenvolvimento baseou-se na “exploração intensiva” (Coriat, 1979), cuja manifestação mais importante, em relação ao trabalho, foi a concentração de qualificação e poder em categorias de concepção, supervisão e manutenção e a “desqualificação” e alienação da mão-de-obra directamente produtiva (Freyssent, 1977). Esta tese é, de facto, uma versão mais sofisticada da tese defendida por Braverman (1974), que, de forma linear, acentua a desqualificação do trabalho através da divisão de trabalho, devida a uma extensão crescente da aplicação dos princípios “tayloristas” de organização. O que está em causa, na transição presente, é a configuração específica da *relação salarial*. Assim, uma manifestação da crise do fordismo é o aparecimento, em grande escala, de relações de emprego inseguras e precárias. Boyer (1986) focou, em todos os seus aspectos, as tentativas para aumentar a flexibilidade da organização da produção como uma estratégia prototípica do capital para sair da crise do fordismo⁵.

A segunda abordagem referida acima é aquela de Sabel, que se refere ao fordismo como uma abreviatura de “princípios organizacionais e tecnológicos característicos da fábrica moderna de grande produção” (1982: 33). A sua análise deste sistema de produção centra-se na standardização do produto e no correspondente *dualismo tecnológico*⁶. Sabel salienta o desmoronar contemporâneo dos mercados de massa estáveis, como resultado de novas combinações trazidas pela crise, levando a que os princípios fordistas de organização da fábrica percam relevância. O desafio ao fordismo deixa as economias perante duas alternativas. A primeira é a *retracção e a protecção*,

⁵ A grande preocupação com a flexibilização é quase sinónimo de um discurso sobre a modernização industrial (Amaral, 1986). Assim, muitas perspectivas organizacionais defendem que, quanto mais qualificados os membros de uma organização, tanto mais flexível e adaptável aos fluxos da concorrência no mercado será esta organização.

⁶ O dualismo tecnológico é usado com referência à tese de que há um sector primário da indústria, no “centro” monopolista da economia, de procura estável, que empregará uma divisão de trabalho mais avançada, do ponto de vista tecnológico, e um sector secundário, na periferia, sujeito a uma competição mais livre, usando técnicas menos sofisticadas e menos especializadas (Piore, 1980).

uma estratégia sempre limitada na medida em que não elimina o problema de base que é a perda contínua de competitividade. A segunda é a *inovação* baseada na produção especializada. Contudo, esta segunda estratégia é viável

apenas se os hábitos fordistas de utilização da força de trabalho e da maquinaria forem rejeitados ou substancialmente modificados em favor de formas flexíveis de organização. A flexibilidade, a capacidade de produzir uma gama de diferentes produtos ao custo total mais baixo, será mais importante do que reduzir o custo de qualquer produto a um mínimo tecnicamente possível. Como uma economia deste tipo prospera produzindo uma variedade de produtos, de forma imprevisível, cada um, proporcionalmente, em pequena quantidade, necessita de máquinas de funções diversificadas e uma força de trabalho adaptável que se ajuste rapidamente aos novos padrões de organização, em vez de máquinas especiais e uma força de trabalho não qualificada (...); uma produção flexível pode ser organizada de diferentes maneiras, correspondendo a diferentes distribuições de poder de negociação entre empresários e trabalhadores e entre diferentes grupos de trabalho. Mas, do ponto de vista de qualquer empresa que tenha investido em técnicas de produção de massa, qualquer forma organizacional mais flexível implicará o abandono, com altos custos, de máquinas especializadas e de 'know-how' organizacional. (Sabel, 1982: 202)

A perspectiva de Sabel desenvolve-se em torno do imperativo económico que é a requalificação dos recursos humanos e da rejeição radical dos princípios da divisão de trabalho fabril que estiveram na base do fordismo. Piore e Sabel (1984) consideram que, na base da crise generalizada do fordismo, abriu-se uma nova, e segunda, "ruptura industrial" ("industrial divide" ⁽⁷⁾). Assim, apresentam dois cenários (já numa fase de gestação) cujos princípios para o relançamento industrial são opostos. De um lado há o "keynesianismo internacional", ou seja, "a extensão dos princípios de organização institucional que estiveram na origem das grandes sociedades e à macro-regulação". Do outro lado, há o cenário da "especialização flexível", isto é, uma saída da crise que obriga a uma mudança do paradigma tecnológico e

⁷ Aos breves momentos em que o próprio caminho de desenvolvimento tecnológico está em questão nós chamamos rupturas industriais. Nesses momentos, conflitos sociais, aparentemente não ligados, determinam a direcção do desenvolvimento tecnológico para as décadas seguintes. Embora industriais, trabalhadores, políticos e intelectuais estejam só vagamente conscientes de que enfrentam opções tecnológicas, as suas acções moldam a forma das instituições económicas durante muito tempo. Por isso, rupturas industriais são o pano de fundo, isto é, enquadram, as crises de regulação subsequentes" (Piore e Sabel, 1984: 5).

um novo sistema de regulação”. Embora as propostas de regulação macro-económica não estejam ausentes desta hipótese, ela baseia-se mais nas capacidades de certas empresas, indústrias ou espaços produtivos, se adaptarem às inovações actualmente em curso no mercado. Neste cenário, a flexibilidade não é identificada apenas com a capacidade do patronato de utilizar os recursos à sua disposição, mas antes com a requalificação dos recursos humanos conjugada com a introdução de novas tecnologias, ou seja, com o reaparecimento dos princípios de organização do trabalho de ofício (“crafts”). As novas tecnologias possibilitariam, pois, uma reorganização do trabalho industrial segundo o modelo dos ofícios. Estamos, de facto, perante uma visão bastante optimista do papel das novas tecnologias industriais no que diz respeito à questão da qualificação operária, papel esse que, sendo funcional para as empresas inovadoras, é libertador para os trabalhadores que as põem a funcionar.

Boyer (1986: 281-86), por sua vez, avança com uma perspectiva baseada em *cinco* cenários possíveis sobre a transformação da relação salarial resultante da crise do fordismo:

1. Um keynesianismo ao nível mundial assegurará um relançamento do crescimento de maneira a que a relação salarial fordista seja modificada apenas nas margens;
2. Um regresso ao mercado, desregulamentação e desarticulação do Estado com base em novas relações profissionais;
3. A especialização flexível, iniciação de uma mudança da orientação tecnológica, da relação salarial e do modo de desenvolvimento;
4. Re-segmentação dos mercados do trabalho em prol de uma relação salarial a várias velocidades;
5. Interiorização geral da flexibilidade na organização produtiva, negociação das suas formas e manutenção da lógica salarial anterior.

Boyer, ao valorizar menos o carácter imperativo da “especialização flexível”, reconhece a diversidade de estratégias disponíveis ao capital para reconstituir as condições de acumulação alargada. Nesta perspectiva, as opções tecnológicas não implicam um modo específico de desenvolvimento dos recursos humanos para a sua valorização económica.

O valor dum reflexão desta natureza para uma análise das políticas educativas depende, por um lado, do impacto das opções feitas ao nível da política industrial nacional em relação à formação e à educação, mas depende, mais fundamentalmente ainda, da relevância do próprio conceito de fordismo para o desenvolvimento de uma formação social semiperiférica como a portuguesa (ver Santos, 1985; Rodrigues, 1988). É neste sentido que se torna necessário estabelecer concretamente o que constitui a especificidade da formação social portuguesa enquanto caso semiperiférico (Boyer, por exemplo, reconhece o perigo de uma aplicação demasiadamente linear do conceito de relação salarial fordista segundo um modelo construído tendo em mente os países mais industrializados da Europa). Pergunta-se então: será necessário relativizar o conceito da crise do fordismo ao referir uma formação social semiperiférica?

Não cabe no âmbito deste trabalho aprofundar esta questão. Realce-se, no entanto, que as análises da transição do fordismo parecem sugerir duas possibilidades. Um país semiperiférico pode, de facto, possuir características suficientemente diferentes das dos países centrais para permitir uma adaptação sectorial e regional à crise do fordismo. Para já, o facto de existir um grande número de mão-de-obra recentemente proletarizada, ou, nas palavras de Reis (1985) “semiproletarizada”, cuja formação básica se mantém a um nível rudimentar, constitui um importante factor de atracção para indústrias do tipo taylorista-fordista. No contexto conjuntural da abertura do espaço económico e do eclodir da divisão internacional do trabalho, é compreensível que essa atracção não encontre ressonância ao nível do capital nacional, mas principalmente ao nível do capital multinacional que ainda se interessa pelas estratégias produtivo-comerciais tais como as do “world car”. Mais precisamente, o espaço português — com a atracção adicional de um custo inferior da sua mão-de-obra — pode servir de entrada no mercado europeu, sobretudo para os produtores japoneses de automóveis⁸. Assim, a transição do fordismo para um

⁸ Falando recentemente ao *Diário de Notícias* sobre a possibilidade de a Toyota se instalar em Portugal, o empresário Salvador Caetano disse: “Há dúvidas se a sua instalação na Europa se fará com capitais totalmente japoneses ou se a empresa a promoverá em ligação com outras marcas, como acontece nos Estados Unidos, já que está associada à General Motors. Esse é um mercado onde se vende um milhão de unidades por ano. Portugal é um pequeno mercado que não entusiasma ninguém. Mas (...) não deixa de ser verdade que Portugal inserido na CEE deixa de ser o pequeno país para ser um grande mercado”.

novo modelo de regulação e acumulação do capital na semiperiferia está relacionada com o grau de dependência da própria formação social.

Todavia, uma política económica de atracção do capital produtivo e multinacional na base de uma mão-de-obra barata pode constituir-se num perigo para um país semiperiférico. A análise de Castells (1989) sobre a nova divisão internacional de trabalho mostra que os novos países industrializados que têm conseguido manter uma dinâmica de desenvolvimento, são precisamente aqueles que, na fase anterior, não atraíram o capital multinacional somente através de uma política de mão-de-obra barata. Pelo contrário, conseguiram essa dinâmica através da implantação de processos de produção com base em novas tecnologias. Castells considera que a capacidade dos países periféricos para resistir à reestruturação da divisão internacional de trabalho implica uma maior difusão produtiva das novas tecnologias e o desenvolvimento de uma capacidade própria de produção dessas mesmas tecnologias.

Uma segunda característica dos países semiperiféricos pode constituir uma base alternativa de desenvolvimento futuro. Uma formação social semiperiférica é, por natureza, composta por fracções de capital de menor dimensão — as famosas pequenas e médias empresas que tendem a dominar a cena ideológico-económica — bem como por uma proporção comparativamente maior de unidades baseadas ainda em formas de organização de trabalho profissional ou de ofício. A hipótese de Sabel e Piore sugere que este sector possui actualmente condições potenciais e privilegiadas de crescimento, devido não necessariamente a uma estratégia elaborada ou mesmo consciente, mas, antes, como efeito de novas formas de concorrência que surgem com a crise do fordismo⁹.

Resumindo, a noção de uma “segunda ruptura industrial” é particularmente relevante para uma formação semiperiférica como Portugal. No contexto da crise do fordismo, uma tal formação pode assistir, ou ao agravamento da sua condição periférica (possibilitando a implantação e expansão das indústrias de tipo fordista), ou à modificação da mesma através da instalação de nichos

⁹ Sobre as capacidades e as tendências da indústria portuguesa, ver Moniz (1989).

tecnologicamente avançados. De facto, dificilmente se compreende como num país democrático se pode permitir uma opção em termos de política industrial que aponta para a manutenção do baixo custo da sua mão-de-obra. Como resultado tem-se assistido ao surgimento de novas teorias e concepções de formação — quer de formação profissional inicial, quer de formação contínua e permanente. Algumas destas concepções apontam para uma maior responsabilidade das instituições escolares públicas no sentido de um projecto de requalificação nacional. Cita-se, a propósito e como exemplo, o parecer de Roberto Carneiro:

Nas relações entre as novas tecnologias, a educação e a formação é necessário distinguir entre o curto e o longo prazo: o desafio a curto prazo consiste em adaptar os *curricula* em matéria educativa e de formação e dar prioridade à formação; o desafio a longo prazo consiste em identificar um novo papel societal para a educação e formação baseado em princípios como o da educação permanente e o da associação de conhecimentos altamente especializados em um ou dois domínios específicos; trata-se de criar as condições para pôr em execução o 'processo de aprendizagem societal e que permita adaptação mútua entre as novas tecnologias da informação e a sociedade'. (Carneiro, 1988: 83-84)

Com efeito, surge toda uma série de questões a partir desta projectada relação entre o sistema educativo e a estrutura ocupacional, questões essas que se relacionam, em primeiro lugar, com o impacto das novas tecnologias sobre a racionalização da organização do trabalho (Pastre, 1984; veja-se também Lipietz, 1982) e sobre as qualificações exigidas pelo sistema de emprego nacional (Wood, 1987; Spenner, 1985; Rodrigues, 1988), e, em segundo lugar, com os processos de aquisição das qualificações e de aprendizagem exigidos pelas novas tecnologias (Hirschhorn, 1984). Será que as novas tecnologias implicarão o crescimento contínuo das categorias de trabalho intelectual (engenheiros, por exemplo) e uma intelectualização geral do trabalho, ao mesmo tempo que diminuem a importância actual da produção baseada no trabalho manual? (Ver Veltz, 1986; Adler, 1986 e 1987; Kovacs, 1987). *Em consequência destes possíveis efeitos das novas tecnologias, o que acontecerá às concepções de educação para grande parte da classe*

trabalhadora (isto é, para os “rejeitadas”, e por isso tornados incapazes de entrar nas elites tecnológicas)? A maneira demagógica como certas concepções de educação e de formação são apresentadas pode impedir um debate público e nacional sobre o papel da escola no desenvolvimento global da sociedade portuguesa.

O sistema educativo e o novo mandato vocacionalista

No contexto da crise do “fordismo” no sistema de produção industrial, dominante nos países capitalistas, e considerada ainda a “revolução” tecnológica e informática que paralelamente a esta crise económica se vem desenvolvendo, os Estados democráticos, na sua generalidade, vêm responsabilizando a política educativa por novos desafios no campo da formação. Por isso a questão da reestruturação, quer da política educativa, quer dos objectivos do sistema educativo (reestruturação à qual estão a ser cada vez mais imputadas as novas necessidades objectivas de formação da força de trabalho), ganha um interesse particular para os sociólogos do trabalho e da educação. Em parte, a justificação das tendências actuais deriva duma preocupação crescente com a inserção dos jovens num mercado de trabalho abalado pela crise, mas a percepção do desafio imposto pela introdução das novas tecnologias micro-electrónicas e da informação tem sido o tema mais significativo no incentivar das mudanças na esfera da política educativa (ver Moon *et al.*, 1986).

Ao aprofundamento da crise de emprego e da internacionalização das economias nos anos oitenta, junta-se a tendência para a terciarização e a automação da produção. A noção de “crise”, com uma evolução progressiva, e a ênfase posta nas novas tecnologias têm criado a impressão de mudança rápida (mesmo de revolução) e daí a popularidade da produção literária baseada, muitas vezes, em primeiras impressões, como no caso de Toffler (1981). É compreensível todavia que, neste contexto, o público, bem como os decisores políticos e técnicos do Estado, considerem a presente época como

exigindo tomadas de decisão estratégicas em termos socioeconómicos, decisões essas que envolvem escolhas que vão da adaptação passiva sob a pressão competitiva à reestruturação activa e fundamental na previsão da emergência de novas lógicas de ordem económica e social. Se as novas tecnologias são inerentes à produção de novas lógicas, a formação profissional está na base das escolhas feitas. As teorias sociológicas que falam da sociedade pós-industrial (por exemplo, Touraine, 1969, e Bell, 1973) referem a valorização do conhecimento científico como meio de acesso às posições determinantes na sociedade tecnológica. Daí a importância da informática: a própria imagem da sociedade pós-industrial está associada ao computador. Onde, também, a importância da educação/formação — como salienta Groff (1983: 82): “Na próxima década, nenhuma questão é mais importante do que a relação entre educação ocupacional e a economia. A ênfase na preparação para o trabalho e na formação contínua manter-se-á, no futuro, como importante, mas não suficiente. Um alargamento das relações entre a educação ocupacional e a economia será necessário na sociedade de alta tecnologia de alfabetização informacional”. Este desafio parece ser especialmente importante para a Europa Ocidental. Castells (1986: 309-310), por exemplo, defende que a Europa, em relação à América do Norte e ao Japão, está significativamente atrasada na sua capacidade interna para mobilizar a economia na produção de novas tecnologias, colocando-se potencialmente, o até certo ponto, no domínio da informação, num estado de dependência semelhante ao que acontece no Terceiro Mundo.

Como resultado, quer da preocupação com o desemprego juvenil, quer da pressão advinda da agudização da concorrência internacional, quer ainda da preocupação “ecuménica” de “modernização”, parece então emergir uma estratégia convergente que tem incitado o sistema educativo — enquanto fornecedor de novas e maiores qualificações — a enriquecer o mercado de trabalho, como eixo de uma estratégia para sair da crise económica e manter, na economia mundial, uma posição concorrencial favorável.

A reestruturação actual dos objectivos da educação tem conduzido a uma relação mais próxima entre os programas escolares (*curricula*) e as

necessidades gerais percebidas pela economia e mais directamente pelas empresas (Apple, 1986). No caso dos programas de formação vocacional, frequentemente este elo parece ser particularmente estreito nos países capitalistas do “centro” (Esland, 1986). Estas necessidades podem ser inferidas pelos decisores políticos, de acordo com as pressões percebidas dos vários grupos de interesse educacionais (que podemos especificar como sendo as empresas, sindicatos, associações de pais, de professores e de estudantes, jovens à procura do primeiro emprego, etc.). Estas necessidades podem também ser definidas através de uma relação directa entre as empresas e o sistema escolar local. Ambas as relações referidas são importantes para o contexto desta pesquisa.

Pode, pois, admitir-se que sociedades e poderes políticos têm elaborado um novo “mandato” para o sistema educativo¹⁰, e que esse mandato pode ser designado como um novo vocacionalismo” (Bates *et al.*, 1984; Moore, 1987; Dale *et al.*, 1986; Dale, 1987): “O termo ‘novo vocacionalismo’ pode ser considerado como uma forma conveniente para glosar um conjunto completo de desenvolvimentos inter-relacionados (...) (que) têm em comum uma dinâmica geral, no sentido de uma integração ‘ocupacionista’ entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional” (Moore, 1987: 228).

Defenderemos neste artigo que na noção de “novo vocacionalismo” está implícita a ideia de um “novo” instrumentalismo ou um “novo” economicismo na tutela do Estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho. A competição económica e a “revolução” tecnológica parecem, de facto, ressuscitar entre os decisores políticos as perspectivas funcionalistas sobre a relação entre o ensino e o mercado de trabalho, apesar das críticas a que estas perspectivas foram submetidas durante os anos 60 e 70. Os grupos de interesse educacionais mais populares têm, muitas vezes, cedido ao

¹⁰ “Mandatos’ para o sistema educativo são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos ‘mandatos’ atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo” (Dale *et al.*, 1986: 4): i) autodesenvolvimento; ii) cidadania; iii) formação.

aliciante destas perspectivas, devido a renovadas e aparentes dificuldades face à procura dos primeiros empregos. Mesmo as classes médias tradicionais que, no passado, eram um suporte para a educação universal, desejam cada vez mais uma educação para os seus filhos que lhes proporcione supostas qualificações profissionais que os proteja de uma mobilidade descendente.

Elementos do novo vocacionalismo em Portugal

A tendência vocacionalista aparece em Portugal na década de oitenta de forma parcelarizada e dispersa, donde as potencialidades de uma análise comparativa dos processos e conteúdos das reformas educativas dos anos setenta com as dos anos oitenta, podendo elucidar-nos, designadamente, sobre a forma como o vocacionalismo se integra no processo de “normalização” política e educativa em Portugal. Antecipando a conclusão da nossa análise, defendemos que o resultado deste processo tem sido a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho. A seguir tentaremos identificar algumas das manifestações e implicações desta renovada ligação.

Se atentarmos na *forma* como se tem feito a política educativa em Portugal (em ordem a alcançar os pressupostos básicos de suporte à formulação da política nos anos 80), encontramos uma série de *mandatos* (ver nota 10) do sistema educativo “traduzidos em concepções do que é desejável e legítimo ser visado e realizado por um sistema educativo” (Dale *et al.*, 1986: 4). Relativamente a estes mandatos (ou programas de acção), em trabalho anterior (Stoer e Dale, 1987), identificamos na educação um período, entre 1926 e 1945, de contribuição principalmente ideológica para o desenvolvimento nacional; um período de contributo predominantemente económico entre 1945 e 1968; um período de incremento da mobilização educativa, ligada a preocupações de legitimação, de 1968 a 1974; um período de renovação

ideológica na sequência da revolução de Abril de 1974 até finais de 1975; e um período de “normalização” de 1976 a 1980/81. Stoleroff e Stoer (1989) têm vindo a identificar o período seguinte como contributivo para a renovação económica (1981 a 1988), caracterizado por um «novo vocacionalismo» (e novo funcionalismo) na educação. Se encararmos os efeitos destas reformas na perspectiva da configuração dos mandatos para o sistema educativo, como proposto por Dale *et al.* (1986), isto é, à luz das diferentes prioridades atribuídas aos três mais importantes objectivos a alcançar pelo sistema educativo — o desenvolvimento de capacidades individuais, a formação de cidadãos responsáveis e a preparação para o trabalho — obtemos a seguinte formulação (o objectivo prioritário de cada período encontra-se sublinhado):

Reforma de 1948	Reforma “Veiga Simão” (1970-73)	Processo Revolucionário de Reforma(1974-75)	Reforma “Seabra” (1983)
<i>capadades individ.</i>	<i>capacidades individ.</i>	<i>capacidades individ.</i>	<i>capacidades individ.</i>
<i>cidadãos respon.</i>	<i>cidadãos respon.</i>	<i>cidadãos respon.</i>	<i>cidadãos respon.</i>
<i>prep. trabalho</i>	<i>prep. trabalho</i>	<i>prep. trabalho</i>	<i>prep. trabalho</i>

Ao traçar o desenvolvimento destes “mandatos” através das mais significativas reformas educativas na relação escola-trabalho, verificamos que a Reforma do Ensino Técnico de 1948 visava, como principais objectivos enunciados, fortalecer a ordem moral, inculcar valores gerais, promover a educação geral e técnica e a aptidão profissional. Sérgio Grácio (1986: 43-44) referiu-se a esta Reforma nos seguintes termos: “a verdadeira inovação da reforma de 1948 consistiu na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e de ‘educação e pré-aprendizagem geral’ e com ‘características de orientação profissional’, onde a disciplina de Trabalhos Manuais ocupou 6 horas semanais de aulas no 1º e 2º anos”. Isto é caracterizado por Grácio como o início da “meritocracia mitigada” (...) “dado admitir-se que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico. Mas deve acrescentar-se que esta concepção acabou por ter uma correspondência com a orientação objectiva

das coisas, uma vez que o crescimento do ensino secundário nos anos 50 e 60 se processou sobretudo através da expansão do ensino técnico” (1986: 84).

Na Reforma Veiga Simão de 1970-73, apontam-se como objectivos principais (num contexto de crise e onde a palavra de ordem é, pelo menos na primeira fase da Reforma, “a democratização do ensino”): garantir a igualdade de oportunidades (o que força a equiparação do ensino técnico ao ensino liceal) e promover o desenvolvimento económico e social (ver Stoer, 1986). Estes objectivos vieram a ser aprofundados para além dos propósitos da Reforma Veiga Simão, na sequência de uma crítica social que visava, na sequência do processo revolucionário da reforma ocorrido com o 25 de Abril de 1974, a construção da sociedade socialista.

A Reforma Veiga Simão colocou, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica). Com a democratização política, o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso, num contexto de ascensão do movimento operário e da desagregação do Estado onde se assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais. As medidas adoptadas no campo educativo no pós-25 de Abril, nomeadamente a extinção do Ensino Comercial e Industrial e a conseqüente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de escola democrática”, donde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção (na linha da chamada “escola socialista”), como o comprova, nomeadamente, a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica nos curricula escolares do unificado, a introdução das Actividades de Contacto no sector das Escolas do Magistério Primário e a criação do Serviço Cívico Estudantil. Certas medidas no campo educativo são de facto a materialização da preocupação de reforçar a relação da escola com o mundo da produção, relação essa estruturada em torno da ideia de que o estabelecimento de uma barreira entre estes dois mundos reforçaria a divisão capitalista do trabalho. Tudo isto apontava, em termos do mandato, para a

formação de cidadãos responsáveis e socialistas. Na Circular n.º 3/75 da Direcção Geral do Ensino Secundário que acompanha o lançamento do 7º ano de escolaridade, afirma-se, com efeito, que esta medida visa (entre outros objectivos): 1) “(...) a participação dos jovens, como elementos transformadores, na sociedade (esta participação [concretiza-se] pela análise das contradições sociais, pela crítica de situações que se pretende superar, pela denúncia da alienação, da ignorância, da fome, da exploração — pela prossecução, enfim, de nítidos objectivos revolucionários)”; e 2) “formar, a partir do conhecimento da realidade concreta da vida regional e nacional, jovens interessados na resolução de problemas nacionais e, simultaneamente, desenvolver, numa perspectiva internacionalista, a solidariedade com a luta dos outros povos”.

O debate na Assembleia da República em finais de 1980 e durante 1981, no contexto da proposta do Ministro da Educação, Vítor Crespo, de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo (1980), e a entrada de Portugal na CEE, podem ser tomados como sinalizando o início do fim do longo processo de “normalização” no sector da educação. É nosso intuito mostrar como a política educativa portuguesa na década de 80 foi fértil na produção de programas e iniciativas orientadas segundo o «novo vocacionalismo».

Em 1980/81, aquando do debate na Assembleia da República (ver *Diário das Sessões*), Vítor Crespo, Ministro da Educação do 7º Governo Constitucional, defendeu, na base do programa do governo — “Estabilidade Democrática e Modernização da Sociedade” — que a modernização e definição da educação em Portugal deveriam assumir os padrões europeus, para se viabilizar “a libertação da sociedade civil”. Declarava-se então que a prioridade era para uma educação (formação) adequada ao trabalho e para a inserção no mundo laboral (o que, afirmava Crespo, “obedece à opção fundamental já expressa quando da elaboração do programa para o sector do 6º Governo Constitucional: a necessidade de uma lei-quadro orientadora do sistema educativo”¹¹).

¹¹ Teresa Ambrósio, então deputada do Partido Socialista, acusou o programa do 6º Governo Constitucional de ser “funcionalista” e o do 7º Governo Constitucional de ser “retoricamente humanista”: “(...) é que a formação profissional não é uma coisa à parte do ensino global total. Não é por um lado

Em 1983, com a chamada “Reforma Seabra”, começa-se a reinstitucionalização de uma via vocacional no Ensino Secundário, primeira peça nas tentativas dos governos recentes para promover a reforma e modernização do sistema educativo. Além da “Reforma Seabra”, pode também mencionar-se a *Lei da Aprendizagem* (que promove a colocação em empresas de jovens, com 14 ou mais anos de idade, através de protocolos firmados com o Ministério da Educação), a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, alguns dos projectos elaborados pela Comissão da Reforma Educativa¹², o mais recente projecto das “Escolas Profissionais” do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP)¹³ e o Projecto MINERVA (a introdução dos computadores na educação pública). Organismos estatais como o *Instituto da Emprego e Formação Profissional* (IEFP), a *Comissão Coordenadora da Região Norte* (CCRN) e o GETAP, além do *Gabinete de Estudos e Planeamento* do próprio Ministério da Educação (muitas vezes em colaboração com o Ministério do Trabalho e Segurança Social ou, como mais recentemente é designado, Ministério do Emprego e Segurança Social) tiveram um papel central na promoção do “novo vocacionalismo”. Internamente, o maior aliado tem sido a *Associação Industrial Portuguesa* (AIP), enquanto a nível externo, quer a *OCDE*, quer o *Banco Mundial* e a *OFF* se têm constituído no principal suporte, se não mesmo no suporte determinante.

formar pessoas académicas, vias de ensino, etc., e, por outro lado, formar profissionais. Todo o ensino deve ser profissionalizante, todo o ensino deve ser vocacional, todo o ensino deve ser orientado para o trabalho (...) o que interessa a este Governo AD não é realmente o combate às discriminações, mas o elitismo no ensino” (*Diário das Sessões*, 1ª Série, 1981). Precisamente aqui encontramos uma crítica à política governamental que aponta a total ausência de referência específica ao contexto social onde há desigualdades estruturais importantes e onde há uma feroz competição face a recursos limitados. Assim, à semelhança do que frequentemente é defendido pelo discurso oficial (Codd, 1988: 245), o documento da política oficial do 7º Governo não só ignora a crise financeira existente, mas também a distribuição desigual de poder e os imperativos económicos de um mercado de trabalho segmentado. Rui Grácio sublinha este aspecto quando, referindo-se aos “três eixos estratégicos da presente reforma” (identificados acima como “solidariedade social”, “liberdade” e “identidade nacional”) declara: “Ora, e eis a questão essencial, que solidariedade social é possível no domínio educativo quando em outros — distribuição do rendimento, trabalho, saúde, habitação, por exemplo, e flagrantemente! — é a segregação social que liberalmente impera?” (1988:18).

¹² Além desta Comissão, o governo Cavaco Silva, na esteira de medida similar tomada por Marcelo Caetano em 1968— ver Grácio, R., 1988 — criou o lugar de Secretário de Estado da Reforma Educativa.

¹³ Em recente entrevista, o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, afirmou acerca das “escolas profissionais”: — “A criação das escolas profissionais vai ser um ponto-chave das inovações a introduzir, traduzindo-se na abertura de vias de acesso mais fácil dos jovens para uma formação profissionalizante que lhes permita inserir-se mais adequadamente na vida” (*O Jornal*, 28 de Setembro de 1988, p. 4, Especial-Ensino).

Entendemos que uma análise das orientações da política educativa e económica, no que diz respeito à crescente introdução de programas educacionais com o auxílio do computador nos *curricula* gerais, conjuntamente com uma iniciativa, aparentemente mais transparente, de educação técnico-vocacional, deveria proporcionar pistas para uma compreensão do contexto mais amplo do elo entre o emprego e a modernização. No que diz respeito aos novos programas, alguns são mais de natureza experiência-piloto e outros desde o início se perspectivam a mais longo prazo. A reintrodução da via vocacional no sistema educativo de ensino secundário (ensino técnico-profissional) resultou num programa considerado de natureza definitiva, tendo sido lançado, contudo, em circunstâncias “piloto” e *ad hoc* (FENPROF, 1984).

O Despacho Normativo n.º 194-A/83 define como objectivos principais da chamada “Reforma Seabra”: “a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada” e “uma política de emprego para os jovens”. Para apreciar mais completamente todo o impacto da lógica subjacente a tais objectivos, citaremos alguns passos desse Despacho:

A política de educação do Governo dá prioridade à institucionalização de uma estrutura de ensino profissional no ensino secundário, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico que permita a satisfação das necessidades do País em mão-de-obra qualificada, bem como a prossecução de uma política de emprego para os jovens.

É de relevar (...) a atenção que as forças económicas e sociais prestaram a este projecto: desde as associações industriais e comerciais a algumas organizações profissionais representativas, passando pelas associações de pais. E a adesão livre e espontânea de responsáveis do ensino particular e cooperativo, que nele quiseram participar, mostra bem que se trata de um objectivo que ultrapassa os limites do Estado, enraizando-se na sociedade civil.

A diversidade regional (...) implica que o sistema de formação profissional deva tomar como ponto de partida o levantamento da realidade sócio-económica, cultural e escolar do País e o conhecimento da evolução tecnológica, dos meios humanos e materiais disponíveis e indispensáveis ao planeamento e realização do tipo de ensino que prepare os técnicos qualificados para satisfazer as necessidades de desenvolvimento regional e nacional.

E como enquadramento legitimador:

O ensino profissional, orientado para profissões eminentemente técnicas, deve alicerçar-se numa base cultural e humanista, numa concepção do homem como sujeito do seu próprio trabalho e numa concepção de trabalho como meio de realização pessoal e colectivo.

O Projecto MINERVA foi lançado como um programa piloto cujo objectivo, na sua primeira fase, é, essencialmente, familiarizar os professores com o computador e com o correspondente “software”. A médio prazo, espera-se a generalização do ensino assistido pelo computador como parte integrante da prática pedagógica. Neste contexto, a noção de vocacionalismo poderia parecer, à primeira vista, limitar uma tentativa de analisar mais profundamente a estratégia do Estado Português em relação à educação e ao emprego. No entanto, quer explícita, quer implicitamente, tanto a reintrodução da via vocacional, como o Projecto MINERVA, têm objectivos (pelo menos nos considerandos dos legisladores) que apontam para uma ligação entre a educação e a modernização do aparelho económico-productivo do País. Ambos dizem respeito ao fornecimento de qualificações adequadas e modernas para o mercado de trabalho. Assim, o Despacho 205/ME/85 que criou o Projecto MINERVA afirma:

(...) num país onde a escassez de meios humanos habilitados é notória onde a dependência tecnológica assume proporções preocupantes e onde as dificuldades económicas aconselham um esforço ponderado de racionalização de custos, procura-se congregar num Projecto Nacional todos quantos — com competência, profissionalismo e experiência — se possam empenhar numa solução racional e concertada, facultando os meios para que produzam soluções integradas e eficientes para a introdução das tecnologias da informação no Sistema Educativo.

Contudo, como foi sugerido atrás, o trajecto político dos dois programas tem sido, de algum modo, distinto. Em Inglaterra, Dale *et al.* (1986) debruçaram-se sobre este problema estudando o que chamam de “hibridização

da política educacional e do emprego”, através da implementação do programa “TVEI”¹⁴. Dale sublinha a nova articulação de esforços feitos pelos aparelhos do Estado (até agora com funções distintas e separadas), que se concretiza no actual trabalho conjunto entre o *Manpower Services Commission* (MSC) (emprego) e o *Department of Education and Science* (DES) (ensino). As novas lógicas introduzidas na organização e *curricula* escolares derivam, não só de diferentes tradições filosóficas dos distintos ministérios e burocracias, mas também das abordagens organizacionais daquelas diferentes agências face à intervenção. A MSC, defende Dale, actua como uma corporação representante de interesses particulares dentro de uma lógica produtiva, em oposição ao DES, cujas funções seguem mais as regras da burocracia no sentido de uma lógica distributiva. Ambas as influências são fonte de explicação para o tipo de políticas implementadas, para os modos da sua implementação, para os seus efeitos sobre os professores e as escolas e para o “significado” destes efeitos. No trabalho de Dale (1986) há diversas propostas úteis para analisar as lógicas dos diferentes projectos enquanto contributos para o novo vocacionalismo: 1) a necessidade de perspectivar historicamente a elaboração de políticas de formação vocacional, com particular ênfase no pós-25 de Abril, isto é, uma análise de “mandatos educacionais” (ver mais adiante); 2) a necessidade de inventariar analiticamente os relatórios que faziam parte do processo da formulação das políticas do “ensino técnico-profissional” e do MINERVA; 3) a necessidade de pesquisar a possível relação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Segurança Social e entre estes dois ministérios e o Instituto de Emprego e Formação Profissional, em termos da formulação e financiamento das suas políticas e avaliação/controlo dos seus programas.

A diversos títulos, o IEFP tem funcionado como a versão portuguesa da MSC (*Manpower Services Commission*) inglesa, conquanto seja duvidoso que aquele instituto actue com a mesma lógica produtiva que Dale *et al.* (1986) atribuem à MSC em Inglaterra. De facto, o IEFP tem sido severamente criticado pela *Confederação da Indústria Portuguesa* (CIP), organização patronal mais

¹⁴ O programa de TVEI (“Technical and Vocational Education Initiative”) foi criado em 1982 como esquema piloto para desenvolver “uma nova lógica institucional para a educação técnica e vocacional dos jovens entre os 14 e os 18 anos” (Dale, 1985, 41).

estritamente orientada segundo as chamadas “leis” do mercado. A CIP argumenta que as “necessidades reais” da indústria portuguesa só as próprias empresas as podem conhecer¹⁵. Assim, a formação para a ocupação e a educação vocacional deveriam estar intimamente ligadas com a empresa, a qual deveria ser determinante na definição das acções a desenvolver. De acordo com a CIP, tem sido o oposto que tem feito regra em Portugal. Tem existido um divórcio total entre o Ministro do Trabalho e Segurança Social e a CIP (como representante da indústria portuguesa); “o Ministro criou um departamento estatal excessivamente pesado, oneroso e burocratizado” (1984) — o IEFP — que, aos olhos da CIP, “desperdiçou fundos exorbitantes”, com resultados claramente inadequados e fora de tempo relativamente às “reais necessidades” do país: “(...) é absolutamente indispensável implementar as condições económicas e sociais que permitam à iniciativa privada a criação de postos de trabalho para absorver os profissionais que estão no desemprego” (CIP, 1984). Existe, pois, uma diferença importante na conceptualização da questão da formação profissional e o papel do sistema educativo no processo de modernização do país¹⁶. Retomaremos adiante as implicações desta diferença.

Organizações internacionais e especificidades nacionais na emergência da tendência vocacionalista

Teríamos uma imagem apenas parcial se limitássemos a nossa análise à identificação de diferentes elementos do novo vocacionalismo em Portugal sem considerar a intervenção das organizações internacionais na política educativa portuguesa. Anteriormente, defendemos que a especificidade de Portugal

¹⁵ A preocupação é idêntica à expressa nas teses de Freitas do Amaral (1985) onde se defende, para a década de 80, um novo interesse nacional preocupado com o que se designa de “qualidade” na educação, a chamada “extinção demagógica” do ensino técnico [resultante do 25 de Abril], a necessidade de cursos profissionais e um sistema educativo demasiadamente dependente do Estado.

¹⁶ Pode tomar-se como implícito à crítica da CIP face ao IEFP, o que Teresa Rees (1986) designou de ataque a certos aspectos do “novo vocacionalismo”, isto é, o fortalecimento da “ênfase do *currículum na preparação* dos jovens para a vida activa como empregados” (p. 11). O “novo vocacionalismo”, tal como tem sido concebido em Portugal, pode, mais do que estimular o que Rees chama de “cultura de empreendimento” (isto é, uma “tentativa de manter a ética do trabalho [entre os jovens desempregados] simultaneamente promovendo a mudança de atitudes, aspirações e expectativas face ao emprego” [p-9], encorajar “a aquisição de qualificações que servem como passaportes dentro de uma estrutura burocrática” (p. 11) (sublinhados nossos).

enquanto país semiperiférico, no contexto europeu, implica uma análise das características dessa especificidade quer em termos de um processo de acumulação condicionado, quer em termos do acrescido papel do Estado no desenvolvimento económico. Como procedimento compensatório, verifica-se que o discurso e a prática na educação em Portugal se têm baseado no apoio derivado da intervenção das organizações internacionais. Assim defendemos que, desde 1976, a intervenção das organizações internacionais na educação tem tido como objectivo principal a extensão das relações de produção capitalistas através de uma reprodução mais (cor)respondente às necessidades do sector produtivo. Donde se ter vindo a acentuar a necessidade de, através da escola, criar quadros médios e fornecer qualificações básicas e “empregáveis” (e tudo isto, levando em linha de conta o baixo nível dos recursos do Estado, para não sobrecarregar excessivamente o investimento de capital).

De facto, a intervenção das organizações internacionais tem sido, em diferentes épocas, qualitativamente diferente. De uma forma sintética pode-se afirmar que:

1) Nos anos 50 e 60, a intervenção do Banco Mundial e da OCDE, incluindo o importante papel do GEPAE e do Projecto Regional Mediterrânico (que envolveu economistas e professores universitários, enquanto agentes do Estado para a formulação da política educativa, numa altura em que a autonomia dos professores era quase nula) caracteriza uma época de recalcitrante mas necessária aceitação da intervenção das organizações internacionais, por parte do Estado português;

2) No contexto da reforma Veiga Simão dos anos setenta — em que o pedido de apoio para o processo de reforma em curso é feito a inúmeras organizações internacionais, com o que se pretendia não só a despolitização da educação, mas também garantir o envolvimento (organizado) do profissionais no ensino — encontramos uma época de procura de harmonia, ou, por outras palavras, de procura de legitimação em tempo de crise;

3) Com a revolução de 25 de Abril, passa-se por uma época de ruptura/via alternativa no respeitante à intervenção das organizações internacionais que se

mostram, geralmente, hostis face a Portugal: é uma época da politização da educação; professores e estudantes influenciam de modo importante a formulação da política educativa e, assim, a educação assume um papel de força motriz para a mudança social;

4) De 1976 a 1980 decorre a fase da estabilização, envolvendo a procura de uma definição de parâmetros para a localização de Portugal na divisão internacional do trabalho e no sistema interestatal, isto é, uma fase de “autonomia de base contratual” (Dale, 1983) na educação estatal, em que o objectivo da política do Estado é remover a ameaça de anti-acumulação trazida pela revolução de Abril¹⁷. Pode caracterizar-se esta época como um período em que, através das ajudas, se pretende a reconstrução/retrocesso da forma de Estado socialista;

5) O *Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE*, em 1983/4, motiva sugestões concretas para apoios à implementação e avaliação do sistema educativo existente. Entretanto Portugal integra-se na CEE, como membro de pleno direito, na sequência do que recebe apoios de diversos programas, designadamente do Fundo Social Europeu, do Programa Erasmus e outros. Verifica-se, assim, que a influência externa sobre o sistema educativo se sente mais fortemente, embora muito menos como resultado de exigências agressivas da parte de um sector industrial determinado e muito mais como resultante da intervenção do Estado, intervenção essa frequentemente ambígua, não clara, fraca, sem uma estratégia, visão ou crítica coerente. Com Cavaco Silva e o seu Ministro da Educação, Roberto Carneiro, uma estratégia para o desenvolvimento da educação parece surgir mais claramente. Dá-se uma mudança para a “autonomia (mais) regulada” (Dale, 1983). É uma época caracterizada sobretudo pela plena integração de Portugal na CEE.

¹⁷ São relevantes os comentários de John Meyer sobre a recente publicação da OCDE *Education in Modern Society* (1985: 274): “(...) não se considera a possibilidade de a educação e a sua melhoria ou progressão não estar relacionada com o crescimento económico: a ligação é um dado adquirido como verdade sublinhada, sendo os objectivos da pesquisa formulados enquanto tentativa para encontrar formas particulares de educação, que lhe possam ser especialmente benéficas (...). O Relatório cita taxas impressionantemente elevadas de expansão da escola em todos os sectores — propondo a educação como solução para tudo, tal como os esgotos ou a produção de aço, sendo, hoje em dia, rotineiramente essencial a uma teoria do progresso (...) a industrial a o extraordinária da educação torna-a fastidiosamente não-problemática, ao mesmo tempo que origina esta expansão”.

Analisando o “discurso oficial” a nível internacional (aparentemente integrado — como ocorre com frequência — no discurso oficial nacional sem qualquer espécie de reflexão prévia), pode constatar-se, sem surpresa, a mesma ênfase na necessidade de o sistema educativo responder à escassez de mão-de-obra a certos níveis da sociedade portuguesa. Pode argumentar-se que o Relatório do *Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE* (1984), para além de “abalar o país”, dava também cobertura e preparava caminho, entre os diferentes partidos políticos, para a *Lei de Bases* (votada em 1986), visando consensos sobre questões educativas. Seguindo a análise de Dale, o *Exame* sugere um modelo de mudança curricular acentuando um valor extrínseco mais do que intrínseco e onde, como sugerimos anteriormente, a importância da educação toma a forma de uma reforma emanada do Estado, enquanto representante de certos sectores de capital de orientação “modernizante”. As três principais conclusões do *Exame* relativamente à educação portuguesa foram as seguintes:

- 1) a necessidade de dar prioridade absoluta à formação vocacional na educação;
- 2) a necessidade de ensino prático (“quase não-existente”) em Portugal;
- 3) a necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do 10º ano de escolaridade.

O *Exame* considera, nomeadamente, que há necessidade de “iniciar a formação prática em ordem a aprender conceitos, métodos, técnicas e artes que possibilitem aos jovens que deixam a escola ser rapidamente inseridos no mundo do trabalho”. Neste sentido, continua:

(...) é essencial proporcionar uma alternativa à estrutura tradicional do curso geral unificado para jovens não interessados em continuar os seus estudos para além dos doze anos de idade, ou para os que vêm a ser excluídos do sistema, até que a sua continuação na escola possa ser garantida (p. 6);

(...) o que é preocupante (...) é o facto de, por detrás desta virtuosa fachada de um curso unificado até ao 9º ano, poder existir, na prática, uma maior diferenciação do que a que existia anteriormente (p. 73);

recomenda-se, então, como uma *prioridade de todo importante*, a criação de alternativas profissionais a partir dos 14 anos de idade. Se se estabelecer os 15 anos como a idade para a saída obrigatória da escola, serão necessários muitos anos até que o país tenha escolas em número suficiente para albergar todos os estudantes. Propomos que a formação profissional seja proporcionada a partir dos 14 anos de idade durante um período de implantação gradual, vindo a idade de admissão a ser formalmente alterada para os 15 anos quando, em todos os distritos, a realidade corresponder ao que se deseja (sublinhado nosso).

Assim, os temas-chave tratados neste *Exame* são, por um lado, os desadequados conhecimentos, qualificações e atitudes transmitidos pelo sistema de ensino e, por outro, as ligações insuficientemente fortes e directas com as necessidades da economia. A perícia e as boas intenções da OCDE e dos seus examinadores são consideradas, pelo Ministro José Augusto Seabra, inquestionáveis¹⁸. Vale a pena citar o reconhecimento público e até o entusiasmo de Seabra face às conclusões do *Exame*, enquanto exemplo de “engenharia de consenso”, na qual o discurso é geral e acrítico e onde não se fazem quaisquer referências à definição de interesses concretos:

Num país com uma economia ‘estruturalmente débil’, como salienta o relatório da OCDE, em que ‘mais de um terço da população activa ainda está na agricultura’, mas em que esta tem ‘uma produtividade muito baixa, contribuindo apenas com 18% para o PNB’, em que ‘o Governo procura um desenvolvimento industrial acelerado’ mas em que ‘o problema principal é o pequeno número de grandes empresas’, apesar da hipertrofia do sector público; em que ‘para incrementar o comércio externo é essencial estimular as indústrias exportadoras, baseadas nas novas tecnologias intermédias, e diversificar a produção’ — num país como este, constataram os examinadores da OCDE, ‘o ensino técnico e a formação profissional foram muito descuidados, embora sejam uma das condições *sine qua non* (atente-se bem na expressão) do desenvolvimento económico, em particular da criação de indústrias novas e de aumento da produção agrícola’. Como não seguir, a partir daqui, a recomendação da OCDE de que ‘a prioridade óbvia’, cito, ‘é a de instituir um sistema de ensino técnico, praticamente a partir do nada depois da destruição, sem sucedâneo, do que apesar de tudo existia e se impunha modernizar e

¹⁸ (...) se tem um sentido o Exame de Política Educativa, neste caso de Portugal, por uma organização internacional especializada, independente e objectiva nos seus juízos críticos e nas suas recomendações, como é a OCDE, ele reside na utilidade das propostas feitas, ao menos como indicadores que balizam a acção política” (sublinhados nossos) (José Augusto Seabra, Ministro da Educação, discurso: “Encontro para Apresentação Pública”, 1984:15).

diversificar, numa perspectiva é certo de democratização e de superação de compartimentações sociais? Foi o que fizemos, sem mais tardar, e nisso muito ficamos a dever, quero aqui afirmá-lo publicamente, às conclusões do Exame da Política Educativa Portuguesa pela OCDE (Seabra, 1984: 16-17).

E, uma vez mais, como final, vem o enquadramento legitimador:

O país precisa de um sistema educativo que corresponda ao seu estágio de evolução próxima futura, não se podendo ignorar a articulação deste com os sistemas de ensino de países europeus, sobretudo os de emigração portuguesa, sem prejuízo da nossa identidade nacional e dos valores civilizacionais e culturais que nos definem historicamente como povo (Seabra, 1984: 19).

Admitindo que tanto o discurso oficial da OCDE e dos seus examinadores como o discurso oficial do Ministro da Educação, José Augusto Seabra, contêm indícios de estratégias estatais “neo-fordistas” que, em certo sentido, e como já referimos, se fundam na organização “neo-taylorista”, é essencial apurar em que medida as políticas educativas recentes reforçam dualismos educativos equivalentes ao dualismo tecnológico característico do sistema produtivo-organizacional do fordismo (Stoleroff e Stoer, 1989: 13). No seguimento desta análise podemos finalmente identificar o contributo das organizações internacionais enquanto protagonistas de um ensino vocacional fordista nos países semiperiféricos.

Com efeito, o modelo “OCDE/Banco Mundial”, em termos de “mandato”, parece promover a criação do “trabalhador fordista mundial”, isto é, alguém que, em geral, é educado vocacionalmente e alfabetizado, e que em relação ao trabalho produtivo da empresa transnacional responde convenientemente às rotinas tipicamente fordista dos processos de trabalho. As expressões locais destas empresas são tipicamente dependentes da nova divisão internacional do trabalho, com a pesquisa e o desenvolvimento localizados na nação de origem e em que a gestão é importada e não recrutada localmente¹⁹. O modelo

¹⁹ Excepção interessante é o Japão, que não se conforma com o modelo do “trabalhador fordista mundial” e que, certamente, não é um membro activo das organizações como OCDE, Banco Mundial, nas suas áreas não-económicas. Será que isto significa que o trabalhador japonês é para ser formado segundo linhas “nissanistas” e não fordistas? O ponto-chave é que os Japoneses exportam todo o seu *ethos* e

“OCDE/Banco Mundial” suscita assim, sistemas de ensino de âmbito alargado (a criação do “trabalhador fordista mundial”), exigindo o aumento da capacidade do sistema de ensino sendo, precisamente, para este objectivo que se orientam as verbas do Banco Mundial. Em termos de funções da educação, tudo é visto como sendo completado por esta estratégia: apoio directo à acumulação via ênfase vocacional, controle social via mercadorização (isto é, proporcionando empregos e assegurando o acesso/entrada no processo de trabalho) e legitimação via melhoramento geral do âmbito/capacidade da educação.

O choque entre o modelo de educação vocacional da OCDE/Banco Mundial e a solução defendida pelos sectores do capital nacional (por exemplo, aqueles sectores representados pela CIP, sectores frequentemente ávidos de beneficiarem das vantagens das novas tecnologias ou das do momento), resulta do facto de diferentes mandatos e capacidades por parte do capital nacional. Aqui, o que está em causa é a criação de trabalhadores com qualificações específicas requeridas por actividades industriais/comerciais e de serviços particulares. Fornecer tal formação nos sistemas públicos de ensino, tanto universal como selectivamente, é impraticável (dado o desfaseamento de tempo entre a introdução de novos processos e a capacidade das escolas para lhes responder) e excessivamente dispendioso (porque não se precisa que todos — nem sequer de um a mais do que os seus mínimos requisitos de pessoal — aprendam estes processos). Configura-se, pois, um âmbito restringido na educação, assim se reduzindo o seu alcance. Em termos das três funções da educação (apoio ao processo de acumulação, controle social e legitimação), a função de controlo social é seguramente a de maior prioridade. Não são necessários o apoio directo à acumulação nem a legitimação. Nesta perspectiva, as escolas tornam-se instituições proto-zeladoras do nível mínimo (“escolas-mínimas”)²⁰.

sistema de produção, incluindo as práticas de trabalho “nissanistas” (pequeno almoço, educação física, controle de qualidade, etc.) e não dependem nem do ensino, nem dos esquemas de formação locais. Neste aspecto, parecem-se mais com os capitalistas nacionais. Poderia ainda salientar-se que a sua “formação trabalhadora” é de tal forma especializada que não só não é transferível como, especialmente, não se deixa penetrar.

²⁰ Como hipótese, para um futuro estudo, pode pois sugerir-se que os alicerces sociais do poder industrial, tal como especificados no ensino e na formação, têm três grandes formas distintas que não são, por completo, mutuamente exclusivas e, no caso de um sistema de educação/forma de organização industrial particular, poderão empiricamente basear-se na combinação de vários caminhos: 1) a criação

Do fordismo às novas tecnologias: o princípio de correspondência e a política educativa

Temos feito, neste trabalho, um esforço para manter presentes as particularidades da relação entre a acumulação e a educação que resultam das tentativas de um Estado semiperiférico se tornar um actor modernizador, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança económica e/ou tecnológica. De facto, é preciso lembrar o modo específico como a crise do fordismo nos países industrializados do centro se pode repercutir no sistema produtivo português através da dependência tecnológica.

A questão da funcionalidade da relação educação-trabalho ou formação-emprego tem uma longa história nas ciências sociais (ver Carnoy, 1977; Tanguy, 1986; Grootings, 1987). Quanto ao trabalho, as perspectivas funcionalistas consideram na educação o seu aspecto dominante enquanto transmissão de qualificações (conhecimentos objectivos e técnicas) eventualmente utilizáveis no exercício do trabalho. Quanto ao emprego, acentua-se a questão do equilíbrio ou desequilíbrio entre a formação da mão-de-obra (oferta) e as necessidades consideradas objectivas em mão-de-obra (procura) face à capacidade do Estado para intervir no planeamento da oferta de mão-de-obra qualificada através da educação.

Um dos primeiros e mais importantes trabalhos que questionaram a relação educação-trabalho (Collins, 1971) pôs seriamente em questão as posições do estrutural-funcionalismo dominante, através da sua teoria de modernização, desenvolvidas ao longo das décadas de cinquenta e sessenta. Os estrutural-funcionalistas defenderam que a estrutura ocupacional criava exigências para determinadas formas de realização, e que a formação profissional era uma das formas de responder a essas exigências. Collins demonstrou que as exigências postas por qualquer trabalho não eram “fixas”, como anteriormente tinha sido suposto. Dependem, antes, da negociação entre

do “trabalhador fordista mundial” — através do controle metropolitano indirecto; 2) a formação ocupacional específica — através do controle local directo; e 3) o modelo “nissanista” — implicando o controle metropolitano directo. Relevantes a este propósito são os estudos de Maurice, Sorge e Warner (1980) e Maurice, Sellier e Silvestre (1986), que nas suas “abordagens dos efeitos sociais” fazem uma análise da acção social na empresa e assim confrontem a possibilidade de combinar as formas 1) e 2) referidas anteriormente.

aqueles que tentam controlá-las e aqueles que procuram ocupar esses lugares. Para além disso, Collins argumentou que a *principal* actividade das escolas é a de ensinar culturas relacionadas com estatutos específicos (“teach status cultures”), isto é, as escolas ensinam principalmente (mas não só) vocabulário e inflexão, estilo de vestir, gostos estéticos, valores e “maneiras”²¹.

Ao longo dos anos setenta, surgiu um conjunto de obras (Berg, 1970; Jencks, 1972; Dore, 1976, para mencionar apenas alguns) que vieram questionar os pressupostos simplistas dos estrutural-funcionalistas. Para além destes, tanto Pierre Bourdieu (1971), em França, como Basil Bernstein (1978), na Inglaterra, escreveram obras importantes sobre a relação trabalho-educação, concluindo ambos que a estrutura do sistema educativo não podia ser deduzida da estrutura ocupacional originada na economia. Hussain (1981: 103) avançou ainda mais o argumento: “é necessário rejeitar a concepção da instituição educativa que a apresenta implicitamente como uma empresa que fornece uma mercadoria específica (‘mão-de-obra educativa’)”. Por último, Ronald Dore (1976: 102) afirmou: “As escolas fornecem diplomas, mas não qualificações. Argumentar que elas deveriam fornecer qualificações é não só ingénuo, mas discriminatório”.

Em meados da década de setenta aparece um trabalho que põe em questão a análise da relação escola-trabalho feita pelos estrutural-funcionalistas, ao mesmo tempo que defende a existência, de facto, de uma relação funcional entre a escola e o processo produtivo (Bowles e Gintis, 1976). Esta posição do funcionalismo “radical” sustenta que a natureza e as funções da educação (nos Estados Unidos da América) só podem ser compreendidas através da análise da dinâmica do próprio sistema de produção capitalista. Daí que Bowles e Gintis tivessem declarado, no seu famoso “princípio de correspondência”, que as duas “funções” do ensino na América capitalista eram: 1) a reprodução da força de trabalho necessária ao processo de acumulação e 2) a reprodução das relações sociais de produção. Estas funções se, por um lado, levam a que o sistema educativo legitime as desigualdades económicas através da criação do mecanismo meritocrático que distribui os

²¹ Para uma exposição mais aprofundada da sua perspectiva anti-funcionalista, ver Collins (1979).

indivíduos entre desiguais posições económicas, numa maneira aparentemente “objectiva e neutra”, por outro, levam a que o ensino reproduza as formas de consciência (de percepção) que conduzem à reprodução da ordem social.

Num artigo publicado em 1981, Bowles e Gintis fazem uma (auto)crítica do seu livro dos anos setenta. Reconhecem que a utilização do modelo marxista clássico de infra-estrutural/superestrutura os levou a subestimar as tensões e contradições inerentes à articulação do sistema educativo com a totalidade social, a qual, na sua análise, reduzem à subordinação da reprodução ao processo de acumulação de capital. O erro de Bowles e Gintis teria sido passar automaticamente das condições necessárias para a sobrevivência de um certo sistema de produção para os resultados historicamente conseguidos. Isto é, nas palavras de Richard Johnson (1981: 17), “(essas) condições, na análise de Bowles e Gintis, cessam de ser condicionais, tornando-se necessidades funcionais. A sua realização, ou transformação, deixa de ser condicional, apresentando-se independente dos resultados da luta e da política”.

Não é nossa intenção, ao rever as críticas do funcionalismo, negar a influência real da mudança económica e/ou tecnológica no que diz respeito à política e mudança educativas. Pelo contrário, admitimos que as exigências de modernização económica e tecnológica, tal como são percebidas pelos decisores políticos e grupos de interesse educacionais (num contexto do “paradigma tecnológico” dominante²², terão efeitos reais no sistema educativo. Rubinson e Ralph (1984), por exemplo, tentaram demonstrar tal princípio, compatível com a teoria do conflito, no seu estudo dos efeitos de longo prazo da mudança tecnológica sobre a educação nos E.U.A..

Em contraste com as perspectivas marxistas baseadas no “princípio de correspondência” (ver Cole, 1988), achamos particularmente interessante o contributo de Claus Offe (1984) sobre as funções genéricas do Estado capitalista e a respectiva produção de políticas sociais. Para estudar a crise de actuação do Estado, Offe desenvolve uma tipologia analítica dos princípios organizativos, diferenciando os processos sociais conforme se baseiam em

²² Paradigma tecnológico consiste num “tipo ideal de organização produtiva que define os contornos das combinações mais eficientes e com “menos custos” para um dado período. Serve, assim, como guia geral para as decisões tecnológicas e de investimento (...). Enquanto se generaliza, vai-se impondo como modelo tanto de inovação técnica como organizacional” (Perez, citado in Mahon, 1987: 9).

estruturas normativas, relações de troca ou relações coercivas. O princípio dominante da sociedade capitalista é baseado nas relações de troca económica. Mas, analiticamente, na sociedade capitalista pode haver dois tipos de relação entre o sistema económico e os subsistemas normativo e repressivo. A primeira caracteriza-se pela subordinação positiva dos outros subsistemas ao económico. Só pode haver a subordinação positiva se “as condições dos sistemas ideológica e político são não apenas produzidas numa sociedade capitalista mas são também necessárias à reprodução dessa mesma sociedade” (Offe, 1984: 40). A segunda caracteriza-se pela autonomia, a delimitação e o isolamento destes subsistemas face ao económico, ou seja, por uma subordinação negativa²³. Os problemas da subordinação negativa surgem quando os aspectos genéticos e funcionais necessários já não coincidem: — “Esta não-coincidência é caracterizada pela produção ‘necessária’ de fenómenos e estruturas que contudo não são requisitos da estrutura económica capitalista que os produz (...). O movimento do capital produz sistemática, cumulativa e irreversivelmente fenómenos sociais e elementos estruturais que são irrelevantes funcionalmente e sem valor para a continuação do desenvolvimento capitalista (...). Defendo que os subprodutos do desenvolvimento capitalista não-integráveis estão a aumentar sistematicamente, e que estes subprodutos estão a fazer sentir os seus efeitos apenas como impedimentos ameaças e como ‘lastro’, sem que contribuam utilmente para o processo de criação da mais-valia” (Offe, 1984: 40-41).

A vantagem da perspectiva de Offe é permitir-nos fazer uma análise das políticas sociais de forma a articulá-las com o princípio dominante dos processos de acumulação do capital, não subordinando *a priori* a “superestrutura” a uma relação funcional de dependência e correspondência com este processo. Por um lado, “a política social é uma estratégia estatal para incorporar a força de trabalho na relação salarial”, contribuindo para a

²³ Aqui o objectivo é meramente pôr em confronto tipos de subordinação. A produção de funções complementares é o que importa na subordinação positiva. Contrariamente na subordinação negativa a dominância do sistema económico sobre os dois subsistemas — dada a possibilidade da irrelevância funcional parcial destes para o sistema económico — depende do facto de as fronteiras entre os respectivos sistemas serem capazes de evitar a interferência no seu próprio domínio da produção e distribuição das mercadorias por parte de princípios organizacionais alternativos aos sistemas normativo e do poder estatal” (Offe, 1984: 38).

constituição da classe operária e a regulação do processo da proletarização (1984: 98). Por outro lado, “o desenvolvimento das políticas não pode ser completamente explicado apenas pelas necessidades, interesses e procura, e assim o processo de conversão da ‘procura’ em ‘políticas’ é sempre filtrado e mediatizado por estruturas internas do sistema político que determinem se as ‘necessidades’ são ou não tomadas como temas válidos para serem tratados” (*ibid.* 102). Portanto, a reprodução das condições sociais de produção, para a qual podem contribuir os sistemas de socialização e formação, é um processo complexo, susceptível de crises permanentes (nos países do centro capitalista) e de desarticulações estruturais e ideológicas (nos países da semiperiferia).

É nosso interesse adaptar aqui esta perspectiva de Offe à explicação do caso do Estado português, ou seja, à explicação de um Estado semiperiférico que é ao mesmo tempo modernizador, e que atribui ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança económica e/ou tecnológica. Daí a necessidade que tivemos de abordar a relação entre a política industrial do Estado português e a sua política educativa. Nesta abordagem consideramos dois aspectos essenciais: em primeiro lugar, a articulação dos processos de liberalização da política industrial e de normalização educativa no contexto histórico do Estado português pós-1974; e, em segundo lugar, os aspectos estruturais derivados da inserção da formação social portuguesa no sistema mundial. Pensamos que estes dois aspectos nos permitirão identificar elementos da especificidade do Estado e da formação social portuguesa.

O contexto semiperiférico, quando conjugado com as realidades do sistema escolar português, coloca problemas que consideramos bastante específicos. Quanto à posição semiperiférica de Portugal (no contexto europeu), e baseados num conceito de Fritzell (1987), defendemos que a entrada da revolução tecnológica e informática na escola portuguesa, e na própria sala de aula, deveria ser concebida em termos de uma *correspondência negativa* entre a política educativa e os princípios de acumulação. Isto significa que a função de reprodução no ensino português, em vez de sugerir uma correspondência positiva entre a estruturado sistema educativo e a economia baseada na mercadoria (isto é, “relações directas entre estes dois sistemas

podem ser consideradas como proporcionando uma coexistência comparativamente 'harmoniosa' das funções de uma eficiente qualificação para o processo de acumulação e de legitimação em termos de benefícios materiais e [...] ideologia educativa", [Fritzell, 1987:29]), sugere antes "um modo básico e alternativo de estruturação do ensino que pode não ser menos funcional à reprodução do valor da mercadoria na produção económica", mas onde "as contribuições funcionais se efectuam pela exclusão e prevenção das tendências críticas e/ou destrutivas em relação a tal reprodução" (*ibid.*: 29-30). Assim, um aspecto importante da especificidade na educação numa formação social semiperiférica será a tendência para uma correspondência negativa entre os sistemas de ensino e a produção do valor de mercadoria. Na base desta noção está o argumento de que as preocupações de legitimação aumentam na semiperiferia devido a um processo de acumulação condicionado e ao acrescido papel do Estado no desenvolvimento económico. Assim, "uma concentração na questão da eficiência através de fortes relações de autoridade na procura de qualificações técnicas direccionadas para o trabalho, no sentido de correspondência positiva, pode ameaçar a função de legitimidade, revelando a essência, até aí latente, do valor da mercadoria e, como tal, suscitando crises políticas e normativas" (Fritzell, 1988:15).

No nosso ponto de vista, as implicações da correspondência negativa, no que diz respeito ao elo educação/modernização em Portugal, são centrais para uma compreensão dos efeitos de uma revolução tecnológica em Portugal. A ênfase na vertente expressiva (que não na instrumental) da tecnologia educativa (por exemplo: o discurso pedagógico dos efeitos da tecnologia educativa na sala de aula), mitigando, efectivamente, o que, noutras circunstâncias, poderiam ser preocupações demasiadamente óbvias com a reprodução eficiente do valor de mercadoria, ênfase essa presente tanto na iniciativa vocacional técnico-profissional como no projecto MINERVA, aponta para uma correspondência negativa²⁴. A este respeito, pensamos que, em Portugal, a relação entre o

²⁴ Comentários recentes do Ministro-adjunto da Juventude, Couto dos Santos (Jornal de Notícias, 1/9/88), são significativos para a questão que temos vindo a tratar: "os jovens não podem ser formados unicamente numa perspectiva economicista" (...). "Portugal não vive somente com economistas e a era da informação em que vivemos exige uma cooperação entre os governos e os intelectuais". "A riqueza de um país não se pode aferir unicamente pela produção de bens e serviços ou por meros indicadores

Ministério da Educação e o *Instituto de Emprego e Formação Profissional* difere consideravelmente da relação entre o *Department of Education and Sciences* e a *Manpower Services Commission* estudada por Dale (ver acima).

Por outro lado, a nossa pesquisa tem de tomar em consideração que, comparado com os sistemas escolares dos países do centro, o sistema escolar português caracteriza-se por uma taxa extraordinariamente alta de abandono da escola, uma taxa muito baixa de frequência do ensino superior e um choque entre culturas “tradicionais” e objectivos educativos e métodos pedagógicos “modernos”²⁵. A promoção relativamente recente da reforma educativa em Portugal, acima referida, e a campanha actualmente em curso para o “sucesso educativo”, parecem indicar que os aspectos inadequados do sistema educativo português (mesmo e só perante as metas do fordismo) estão finalmente a merecer um tratamento concreto. No entanto, isto não implica que o conhecimento destas “falhas” seja novo; já nos anos 60 e nos princípios dos anos 70 os efeitos da “revolução do capital humano” em Portugal estavam bastante reduzidos à introdução da planificação educativa e a numerosos relatórios sobre as deficiências do sistema de ensino. O facto de não ter existido até agora, um “fordismo” consumado em Portugal, nem em termos de “uma escola de massas”, nem em termos de um aparelho produtivo/distributivo tem seguramente a ver com a especificidade da semiperiferia.

A política educativa e a reconstrução da lógica da acumulação

A distinção feita por Claus Offe (1975) entre modos de racionalidade política conjuntural e estrutural é útil para resumir a orientação da política de educação em Portugal, nos anos 80. Enquanto que o modo conjuntural é orientado pela procura, o estrutural implica formas derivadas da oferta.

económicos (...). Em contraste com este tipo de comentário, em Inglaterra pode encontrar-se um constante reforço sobre a pertinência da relação íntima jovens/preparação para o mercado de trabalho.

²⁵ Moon *et al.* (1986: 166-167), por exemplo, consideram, para dois países do centro, que: “Da combinação dos efeitos das escolas vocacionais, do regime de aprendiz, dos esquemas especiais para grupos marginais, do alargamento da escolaridade obrigatória (...) e das instituições de ensino superior (especialmente de formação técnica), resulta que mais de 90% dos jovens alemães ocidentais, com idades entre os 16 e os 19 anos, frequentam instituições educacionais, sendo por isto afastados do mercado de trabalho. No Reino unido esta percentagem ronda os 70%”.

Tomando Offe como ponto de referência, Dale (1986a; 1988) propõe uma grelha para a comparação das reformas dos anos 70 e 80, em que os dois modos de racionalidade são cruzados com a noção de âmbito (isto é, “aquilo que um serviço público de educação deve ser e pode fazer”). Assim, podemos caracterizar a Reforma Veiga Simão do princípio da década de 70 como “distributiva”/“conjuntural”, tanto no sentido de que ela é principalmente induzida pela “procura” (“demand-led”), como ainda no sentido de que ela visa sobretudo uma distribuição mais equitativa dos recursos educativos. A origem ou, segundo Dale, a “fonte” da Reforma Veiga Simão residia no Estado, enquanto representante do médio capital modernizador numa conjuntura política e económica de crise fiscal e de legitimação. O seu aparecimento, nesta ocasião crucial, levou alguns analistas sociais a caracterizá-la como “um ponto central na constituição de uma nova organização política e económica das forças sociais” (ver Stoer, 1986, cap. II; também Grácio, R., 1983). Assim, o âmbito da Reforma era estrutural e estratégico (“estratégico” porquanto os objectivos enunciados ultrapassam o próprio sistema educativo), tendo sido implementada por via legislativa assim firmando a iniciativa estatal. Contudo, é importante reconhecer que a Reforma, ao promover um debate nacional, convocou os professores enquanto agentes e base da mudança²⁶. Defende-se que a Reforma produziu efeitos importantes: contribuiu não só para o incremento geral das aspirações, mas visou também o alargamento do acesso ao ensino oficial (na terminologia de Dale [1986a], acarretou um aumento da “capacidade” do sistema educativo). Durante a vigência do Estado Novo, a esfera de acção do aparelho estatal de educação configurou-se como muito reduzida, dado basear-se na repressão individual e num acesso fortemente restritivo à educação pós-básica. Com o advento do “Estado Social”, a Reforma Veiga Simão veio a constituir-se na primeira tentativa séria do Estado para institucionalizar a escola de massas (Stoer e Cortesão, 1989). O problema-chave para o Estado era a modernização, no que não era secundado pela estrutura e a ideologia (as quais Dale designa por “mandato” e “capacidade”) vigentes.

²⁶ Este recurso tem sido designado como formal, no contexto de uma ditadura política em que era ilegal qualquer organização dos professores (ver Grácio, 1983; Stoer, 1986).

O período que se inicia com o 25 de Abril de 1974 pode ser visto como uma revolta quer contra a repressão individual, quer contra o esforço frustrado para desenvolver uma escola de massas (o “poder popular” e a “alfabetização” vieram a constituir-se em duas formas de oposição). De acordo com Claus Offe, e em termos do contexto estrutural da condição semiperiférica de Portugal, a Reforma Veiga Simão pode ser vista como uma reforma preocupada primordialmente com o problema de *garantir a transformação da força do trabalho em trabalho-mercadoria. Em jogo estava a tentativa de criar o enquadramento para que a continuada expansão do capital fosse possível e aceite como legítima.*

O processo de Reforma de 1980 pode caracterizar-se como “produtivo”/“estrutural”, enquanto parecendo implicar o que Offe designa por um modo de racionalidade política baseada na oferta (“supply-side mode of political rationality”). Acresce ainda que se trata de um processo de reforma que visa criar novos recursos, na base da organização mais eficaz e eficiente dos meios existentes, em vez de se propor meramente redistribuir mais equitativamente os recursos que existem. A origem deste processo de reforma é o Estado enquanto representante do capital industrial modernizador, no contexto da consolidação da nova posição de Portugal dentro da divisão internacional de trabalho. A sua força-motriz reside na necessidade percepcionada de remover os condicionalismos estruturais que comprometem uma política económica “produtiva”, considerada como essencial para a sobrevivência no espaço da Comunidade Económica Europeia. O aumento do desemprego dos jovens, que vem merecendo uma maior preocupação por parte de importantes grupos de interesse educativo, age como um incentivo adicional para posições políticas mais agressivas. O âmbito do processo de reforma nos anos 80 é, tal como havia sido o da Reforma de Veiga Simão, concomitantemente estrutural e estratégico. É também implementada pela via de legislação; sendo ainda (como no processo do início da década de 70) de iniciativa estatal. Contudo, diferentemente dos anos 70, os seus agentes (de mudança) são organismos do Estado especialmente criados (por exemplo: o *Instituto de Emprego e Formação Profissional [IEFP]* e o *Gabinete de Ensino*

Técnico, Artístico e Profissional [GETAP]), projectos financiados e co-optados pelo Estado, vigorando ao lado do sistema educativo (por exemplo: o Projecto MINERVA) e os sindicatos de professores. Embora um dos seus principais objectivos (ver Grácio, S., 1986) tenha sido reduzir o nível das aspirações dos jovens relativamente à sua progressão no sistema educativo, os seus efeitos neste campo são ainda difíceis de avaliar. O mesmo se pode dizer quanto ao pretendido incremento das ligações da escola com a comunidade mais ampla e especificamente com a economia. Concluindo, parece existir uma continuidade técnica e política (Grácio, R., 1988) deste processo mais recente com o de Veiga Simão. Todavia, conquanto a Reforma Veiga Simão tivesse tido como objectivo principal garantir a transformação da força de trabalho em mercadoria, o esforço da Reforma dos anos 80 aparece como um impulso visando resolver, nos termos de Offe e no contexto da semiperiferia, o problema de *manter o trabalhador na relação de trabalho assalariado, isto é, o problema da “integração social” do trabalho assalariável, particularmente dos jovens.*

Aplicando o modelo de Dale (1988), pode afirmar-se que as características-chave do modo estrutural da racionalidade política para a reestruturação da educação (em Portugal) são:

1. A modelação e veiculação da procura, de que a reintrodução do ensino técnico-profissional (“Reforma Seabra”) e o Projecto MINERVA são exemplos;
2. A atribuição de prioridade a alvos políticos: por exemplo, as “escolas profissionais” (que, na versão inglesa, Dale designa por “escolas-mercado”), escolas organizadas segundo o enquadramento da *Lei de Bases* e consideradas “uma aposta na vitalidade da sociedade civil”;
3. Controle sobre fontes alternativas de procura, incluindo a introdução de comissões consultivas e de um controle apertado do processo de descentralização (por exemplo: a autonomia limitada inerente à *Lei de Autonomia das Universidades*);
4. Assegurar a implementação de políticas constantes e não dispendiosas: por exemplo, a política de dotação concorrencial”;

5. Controle sobre o sistema de representação de interesses e resolução de conflitos: por exemplo, a mudança da autonomia “de base contratual” para a autonomia “regulada” (exemplificada pelo processo em curso da revisão da gestão democrática das escolas [ver *Documentos Preparatórios* da Comissão de Reforma Educativa]);

6. A importância do mercado: eventualmente orientando no sentido das “escolas-mercado” e das “escolas-mínimas” (criação alternativa às escolas estatais) (ver Dale, 1988: 30) e também a construção dos pais como consumidores (o que significa envolver os pais no controle social, assim procurando alargar a legitimidade, mas cujos efeitos sobre o processo de acumulação do capital podem tornar-se negativos).

Conclusões

As mudanças na política educativa em Portugal, quer vistas em termos da profissionalização da educação e da escolarização da formação profissional, quer vistas quanto à abertura da escola ao mundo do trabalho e às empresas, podem ser tomadas, numa primeira abordagem, como uma estratégia modernizadora de um Estado semiperiférico que tenta promover a oferta de qualificações gerais e específicas, de acordo com o aparecimento de uma procura em certos sectores da economia. O desejo muitas vezes manifestado no discurso educativo oficial é o de que se promovam os sectores identificados como “pós-fordistas”, isto é, os sectores baseados na tecnologia de ponta e em altos níveis de qualificação. Se este objectivo modernizador é considerado na sua forma “desenvolvimentista”, o principal esforço (e, ao mesmo tempo, o principal tema do discurso oficial) será o de reforçar a capacidade qualificadora da escola em termos do médio e longo prazos e não em termos imediatistas. Traduzida para políticas educativas e pedagógicas, esta problemática aponta para o lugar central da introdução de meios informáticos no ensino, ou seja, para uma alfabetização informática de massas. Porém, existe o problema, nesta formação semiperiférica, de um baixo nível de alfabetização tanto básico

como funcional, o que coloca ao Estado tarefas muito específicas ao nível da formulação da política educativa. Quando esta “lacuna” é avaliada no contexto da mudança tecnológica, e quando é criada uma consciência da agudização dos desafios para a economia nacional, desenvolve-se uma pressão sobre o Estado no sentido de este se transformar, através do sistema educativo, num fornecedor simultâneo de qualificações básicas e avançadas²⁷. O resultado é a transferência para o sistema educativo estatal da responsabilidade pela formação básica e pela formação tecnológica específica. Ora, a especificidade do conteúdo da formação e a restrição do seu âmbito entram em potencial contradição com os objectivos educacionais de longo prazo.

A vertente da política educativa que aponta para esforços de formação profissional a favor das pequenas e médias empresas justifica-se, oficialmente, pelo argumento de que estas empresas não têm meios internos para formar os seus recursos humanos. Na verdade, se considerássemos as qualificações exigidas por uma indústria “pós-fordista” (capacidades de lidar com sistemas complexos, capacidade comunicativa, conhecimento informático) e se, depois, olhássemos para os sectores do mundo produtivo a que a escola, de facto, se abriu com o objectivo de formar qualificações para o mercado de trabalho local, verificávamos, provavelmente, uma contradição entre os objectivos modernizadores do projecto educativo e a banalidade das formações realizadas²⁸. Frequentemente, o que a indústria local reivindica é uma eficiência da escola relativamente a um mercado de trabalho local em crescimento, e para o qual a obsolescência dos antigos sistemas de aprendizagem profissional já não compensa as lacunas de curto prazo (para não falar em tentativas de instrumentalizar o sistema escolar local no sentido de este fornecer qualificações mínimas para a “formação” de uma mão-de-obra apta a satisfazer as necessidades de uma indústria local “taylorista”²⁹). Como resultado concreto desta situação surge a organização de cursos escolares de

²⁷ Assim, a interrogação central de Popkewitz (1988) sobre a escola americana — “como é que o discurso público e oficial define a crise (dessa) escola?” — traduz-se para a situação portuguesa como: como é que o discurso público e oficial define, quer a crise, quer o verdadeiro arranque da escola de massas (gratuita, obrigatória, laica) em Portugal?

²⁸ Ver Correia, Stoleroff e Stoer, 1989.

²⁹ “Formação” essa que muitas vezes não é mais do que um programa disfarçado de disciplina social (ver Bates *et al.*, 1984).

formação profissional com objectivos mistos, mas onde a preparação para a indústria fordista (ou neo-fordista) é predominante.

Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação para o “taylorismo-fordismo” com formação para o pós-fordismo, na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma “lógica” híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do “novo vocacionalismo” que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições. A instrumentalização ocupacionalista do ensino, e as subseqüentes mudanças que introduz gradual e progressivamente nos mecanismos de estratificação social, geram novas iniciativas quanto à legitimação do papel económico da “escola democrática”. No entanto, as contradições do sistema educativo, sobretudo em termos regionais, quando conjugadas com o desenvolvimento desigual do sistema industrial, produzem uma estrutura altamente segmentada através das formações fornecidas pela escola. O esforço modernizador da difusão informática nas escolas através de programas como MINERVA³⁰ parece exacerbar estas contradições.

Nos anos 70, a questão central da relação entre educação e democracia estava inextricavelmente ligada a “uma lógica que pretend(ia) salvaguardar coerência e consistência de algum projecto nacional, que não (fosse) — uma vez ainda — mera tentativa recuperada de prolongar ‘anomalias de calendário’, na adaptação do capitalismo português às tendências do processo económico mundial” (Murteira, 1986: 273). Assim, o que está em jogo em Portugal em consequência da crise e da transição do fordismo no centro do sistema capitalista mundial é o risco de se subordinar totalmente a uma lógica que Murteira designa por “democracia periférica”, ou seja, “a lógica que age no sentido da crescente periferização da democracia, da alienação de um poder político supostamente nacional, na realidade, mero intermédio de poderes transnacionais” (*ibid.*).

³⁰ Ver os seguintes trabalhos recentes sobre esta problemática: Stoleroff (1989) e Correia (1990).

A tendência para uma profissionalização/vocacionalização do ensino está presente na política educativa de muitos dos países europeus onde se desenvolveu a escola de massas. No entanto, a elaboração de um discurso legitimador das mudanças inerentes a esta política assume uma especificidade conforme às características próprias de cada um deles. Qualquer reflexão que pretenda restituir o sentido do debate que, durante a década de 80, se tem produzido em torno da reestruturação do sistema educativo em Portugal, confrontar-se-á com um conjunto diversificado de discursos apelando para as chamadas “necessidades de modernização”. Este apelo à modernização é, com efeito, o elemento dominante no discurso sobre o sistema educativo, e constitui um chavão que se avança para realçar a necessidade de estreitar as relações entre a escola e a vida activa sem que haja necessidade de se explicitar o que se entende por vida activa ou a natureza das relações em causa.

Ora, se é certo que a relação entre a escola e o mundo da produção nunca esteve ausente no discurso educativo produzido em Portugal após “o 25 de Abril”, a verdade é que a importância crescente do discurso da modernização é acompanhada por uma mudança no sentido dessa relação. É, com efeito, o próprio Roberto Carneiro (1988: 18) que afirma:

As linhas de desenvolvimento concebidas deverão, por um lado, ser acompanhadas por uma alteração profunda do conceito da ‘escola’ e da empresa uma vez que a primeira deverá funcionar cada vez mais no estilo empresarial, enquanto que a segunda irá gradualmente perfazer funções no domínio da formação e da pesquisa.

Apesar da sua ambiguidade, esta citação demonstra que o discurso da modernização não encara criticamente esta relação, antes a toma como um espaço de cooperação onde o mundo da produção é identificado com a realidade imediata de um mundo empresarial economicamente inserido na divisão internacional do trabalho.

O desaparecimento progressivo de um discurso alternativo viável sobre a escola democrática é bem revelador da crise do movimento operário e das ideologias a ele ligadas. Na ausência da emergência de um modelo político e socioeconómico alternativo à lógica dominante da acumulação de capital, a

escola democrática corre o risco profundo de se diluir na subordinação da política educativa a uma política económica cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão internacional do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Adler, Paul (1986), «New Technologies, New Skills», *California Management Review*, XXIX, 1, 9-28.
- Adler, Paul (1987), «Automation et Qualifications: nouvelles orientations», *Sociologie du Travail*, 3.
- Amaral, D. Freitas do (1986), *Uma Solução para Portugal*. Lisboa, Publicações Europa-América.
- Amaral, Luís Mira (1986a), *A Formação Profissional no Desenvolvimento Sócio-Económico Português*. Lisboa, MTSS, Cadernos de Divulgação, 18.
- Amaral, Luís Mira (1986b), *Novas Tecnologias, Transformações Sociais e Legislação Laboral: O Caso Português*. Lisboa, MTSS, Cadernos de Divulgação, 20.
- Apple, Michael (1986), «Is the New Technology Part of the Solution or Part of the Problem in Education?», in M. Apple, *Teaching and Texts: a Political economy of class and gender relations in education*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 150-174.
- Bates, Inge et al. (1984), *Schooling for the Dole? The New Vocationalism*. Londres, MacMillan.
- Belt, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*. Nova Iorque, Basic Books.
- Berg, Ivar (1970), *Education and Jobs: the Great Training Robbery*. Harmondsworth, Penguin Education.
- Bernstein, Basil (1978), *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Londres, R.K.P., 2ª edição.
- Bourdieu, Pierre (1971), «Reproduction Culturelle et Reproduction Sociale», *Informations sur les Sciences Sociales*, X, 2.
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Boyer, Robert (org.) (1986), *La Flexibilité du Travail en Europe*. Paris, Editions la Découverte.
- Braverman, Harry (1974), *Labor and Monopoly Capital*. Nova Iorque, Monthly Review Press.
- Carneiro, Roberto (1988), *Portugal: Os Próximos 20 Anos, V Vol., Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura de Modernização*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carnoy, Martin (1977), «L'éducation et l'emploi: une étude critique». UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation, Paris.
- Castells, Manuel (1986), «High Technology, World Development, and Structural Transformation: The Trends and the Debate», *Alternativas*, XI, 3, 297-343.

- Castells, Manuel (1989), «High Technology and the New International Division of Labour», *Labour and Society*, 14, 7-42.
- Codd, John A. (1988), «The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents», *Journal of Education Policy*, 3, 3, 235-247.
- Cole, Mike (org.) (1988), *Bowles & Gintis Revisited*. Londres, Falmer Press.
- Collins, Randall (1971), «Functional and Conflict Theories of Educational Stratification», *American Sociological Review*, 36, 1002-1019.
- Collins, Randall (1979), *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nova Iorque, Academic.
- Confederação de Indústria Portuguesa (CIP) (1984), “Comentários ao Relatório Preliminar sobre Formação Profissional em Portugal”, Documento Policopiado.
- Coriat, Benjamin (1979), *L'Atelier et le Chronomètre*. Paris, Christian Bourgois.
- Correia, José Alberto (1990), «Escola, Novas Tecnologias e Mercado de Trabalho em Portugal», *Informa*, 3 (no prelo).
- Correia, José A. et al. (1989), «A Ideologia da Modernização e o Sistema Educativo», Texto policopiado.
- Dale, Roger (1983), «Control, Accountability and William Tyndale», Dale, Roger, Esland, Geoff, Fergusson, Ross e MacDonald, Madeleine (orgs.), *Education and the State*, Volume 2, *Politics, Patriarchy and Practice*. Brighton. Falmer Press.
- Dale, Roger (org.) (1985), *Education, Training and Employment: Towards a «New Vocationalism»? Oxford, Pergamon*.
- Dale, Roger (1986a), *Introducing Education Policy: principles and perspectives (Module 1, Part 2), E333 Policy-Making in Education* Milton Keynes, Open University Press.
- Dale, Roger (1986b), *Industry, Vocationalism and Employers' Needs (Module 3, Part 2). E333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes, Open University Press.
- Dale, Roger (1987), «Examining the Gift Horse's Teeth: an analysis of TVEI», Barton, L. e Walker, S. (orgs.), *Youth, Unemployment and Schooling*. Milton Keynes, Open University Press.
- Dale, Roger (1988), «Political Change, Educational Change and the State in England, 1944-1988», Artigo Policopiado, 1-41.
- Dale, Roger et al. (1986), «TVEI: A Policy Hybrid», Comunicação na Conferência anual de BERA. Bristol, Setembro.
- Dore, Ronald (1976), *The Diploma Disease*. Londres, Allen and Unwin.
- Esland, Geoff (1986), *Industry, Vocationalism and Employers' Needs (Module 3, Part 1), E333 Policy-Making in Education*. Milton Keynes, Open University Press.
- Ministério da Educação (1984), *Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE*, Relatório, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Fenprof (1984), «Ensino técnico-profissional: a grande mistificação», *O Jornal da Educação*, 73.

- Fortuna, Carlos (1987), «Desenvolvimento e Sociologia Histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia», *Sociologia*, 3, 163-195.
- Freyssenet, Michel (1977), *La Division Capitalist de Travail*. Paris, Savelli.
- Fritzell, Christer (1987), «On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory», *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 23-35,
- Fritzell, Christer (1988), «Social Technology versus Critical Theory in Research on Teaching and Teacher Education», Comunicação feita na I Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Faro, Portugal.
- Gonçalves, A. Custódio et al. (orgs.) (1988), *La Sociologie et les Nouveaux Defis de la Modernisation*. Porto: Faculdade de Letras.
- Grácio, Rui (1983), «O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário: Uma Alternativa sob o Caetanismo», *Análise Social*, 75/76/77, 757-792.
- Grácio, Rui (1988), «Debater Publicamente Reformas Educativas: um Confronto», *Seara Nova*, 18, 14-18.
- Grácio, Sérgio (1986), *Política Educativa como Tecnologia Social*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Grof, Warren H. (1983), «Impacts of the High Technologies on Vocational and Technical Education», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 470, 81-94.
- Grootings, Peter (1987), «Education and Work: Unilateral Determinism or Reciprocal Relationships?», Comunicação apresentada no 3º Encontro Nacional de Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho. Lisboa, Novembro.
- Hirschhorn, Larry (1984), *Beyond Mechanization*. MIT Press.
- Hussain, Athar (1981), «The Relationship between Educational Qualifications and Occupational Structure: a Re-examination», *Identity and Structure*, Gleason, Dennis (org). Londres, Falmer Press.
- Jencks, C. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. Nova Iorque, Basic Books.
- Johnson, Richard (1981), «Education and Popular Politics, The State and the Politics of Education», E353 *Society, Education and the State*, Milton Keynes, The Open University, 8-53.
- Kovacs, Illona (1987), «A formação no contexto da introdução de novas tecnologias na indústria», Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Sociologia Industrial das Organizações e do Trabalho. Lisboa, Novembro.
- Lipietz, Alain (1982), «Croissance Crise et Transformations de Salarariat Industrielle», *C.E.P.R.E.M.A.P.*, 8213, Maio.
- Mahon, Rianne (1987), «From Fordism to?: New Technology, Labour Markets and Unions», *Economic and Industrial Democracy*, 8, 1 5-60.

- Maurice, Marc *et al.* (1980), «Societal Differences in Organizing Manufacture Units: A Comparison of France, West Germany and Great Britain», *Organization Studies*, 1, 1, 59-86.
- Maurice, Marc *et al.* (1986), *The Social Foundations of Industrial Power: A Comparison of France and Germany*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Meyer, John (1985), «Review of OECD Education in Modern Society», *Comparative Education Review*, 30, 2.
- Moniz, António Brandão (1989), «Modernização da Indústria Portuguesa: análise de um inquérito sociológico», *Economia e Sociedade*, 1, 117-160.
- Moon, Jeremy *et al.* (1986), «Linking Policy Areas: IT Education, training and youth unemployment in the U. K. and West Germany», *Policy and Politics*, 14, 2, 161-188.
- Moore, Robert (1987), «Education and the Ideology of Production», *British Journal of Sociology of Education*, 8, 2, 227-242.
- Murteira, Mário (1986), «Do Estado Obsoleto à Nação Democrática (Portugal na Periferia Europeia na Segunda Metade do Século XX)», *Análise Social*, 91, 259-277.
- Offe, Claus (1975), «The Theory of the Capitalist State and the Problem of Policy Formation», Lingberg, Leon *et al.* (orgs.), *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*. Lexington, D .C., Heath.
- Offe, Claus (1984), *Contradictions of the Welfare State*. Londres, Hutchinson.
- Offe, Claus (1985), *Disorganized Capitalism*. Cambridge, Polity Press.
- Pastre, Olivier (1984), *L'informatisation et l'emploi*. Paris, Editions La Découverte.
- Piore, Michael (1980), *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Piore, M.; Sabel, C. (1984), *The Second Industrial Divide*. Nova Iorque, Basic Books.
- Popkewitz, Thomas S. (1988), «Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest», *Educational Theory*, 38, 1, 77-93.
- Rees, Teresa (1986), «Education for Enterprise: the state and alternative employment for young people», *Journal of Education Policy*, 3, 1, 9-22.
- Reis, José (1985), «Modos de Industrialização, Força de Trabalho e Pequena Agricultura — para uma análise da articulação entre a acumulação e a reprodução», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 15/16/17, 225.
- Richardson, Jeremy; Henning, Roger (orgs.) (1984), *Unemployment: Policy Responses of Western Democracies*. Beverly Hills, Sage.
- Rodrigues, Maria (1984), «(Des)emprego, dilemas de crise», *Economia e João Socialismo*, 63, 9-16.
- Rodrigues, Maria João (1985), «O mercado de trabalho nos anos 70: das tensões aos metabolismos», *Análise Social*, XXI, 87-88-89, 679-734.
- Rodrigues, Maria João (1988), *O Sistema de Emprego em Portugal*. Lisboa, Dom Quixote.

- Rubinson, Richard (1984), «Technical change and Expansion of Schooling in the United States, Ralph, John 1890-1970», *Sociology of Education*, 57, 134-152.
- Sabel, Charles (1982), *Work and Politics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (1984), «A Crise e a Reconstituição do Estado em Portugal de (1974-1984)», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14, 7-29.
- Santos, Boaventura de Sousa (1985), «Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial: o caso português», *Análise Social*, 87/88/89, 869-901.
- Seabra, José Augusto (1984), Discurso do Senhor Ministro da Educação, *Exame da Política Educativa de Portugal pela OCDE*. Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.
- Seers, Dudley *et al.* (orgs.) (1979), *Underdeveloped Europe: Studies in Core/Periphery Relations*. Brighton, Harvester.
- Spenner, Kenneth I. (1985), «The Upgrading and Downgrading of Occupations: issues, Evidence and Implications for Education», *Review of Educational Research*, 55, 2, 125-154.
- Stoer, Stephen R. (1986), *Educação e Mudança Social, 1970-80: uma década de transição*. Porto, Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R.; Dale, Roger (1987), «Education, State and Society in Portugal, 1926-1981», *Comparative Education Review*, 31, 3, 400-418.
- Stoer, Stephen R.; Cortesão, Luiza (1989), «The State, Curriculum and Teacher Education in Portugal, 1926-81», Comunicação apresentada na International Conference on the Sociology of Education. Birmingham, Inglaterra, Janeiro de 1989.
- Stoleroff, Alan David (1989), «A Introdução do Computador na Sala de Aula e as Expectativas dos Jovens perante a Vida Activa: uma nota de pesquisa», *Organizações e Trabalho*, 1, 97-13.
- Stoleroff, Alan David; Stoer, Stephen (1989), «Educação, Trabalho, Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal», *Informa* 2.
- Tanguy, Lucie (org.) (1986), *L'Introuvable Relation Formation/Emploi: un état des recherches en France*. Paris, La Documentation Française.
- Toffler, Alvin (1981), *The Third Wave*. Toronto, Bantan Books.
- Touraine, Alain (1969), *La Société Post-Industrielle*. Paris, Denoel.
- Trigo, Márcia (1984), «A Crise do Primeiro Emprego e a Formação Profissional», *O Jornal da Educação*, 81, 30-33.
- Veltz, Pierre (1986), «Informatisation des industries manufacturieres et intellectualisation de la production», *Sociologie du Travail*, 1, 5-22.
- Wallerstein, Immanuel (1974), *The Modern World-System*. Nova Iorque, Academic Press.
- Wallerstein, Immanuel (1984), *The Politics of the World-Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, Stephen (1987), «The Deskilling Debate, New Technology and Work Organization», *Acta Sociológica*, 30, 1, 3-24.