

A IDEOLOGIA DA MODERNIZAÇÃO NO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL*

José Alberto Correia**, Alan D. Stoller†*** & Stephen R. Stoer****

Introdução

O início da década de 1980 é marcado em Portugal por mudanças importantes quer no sentido da política educativa, quer na natureza dos discursos através dos quais ela se procura legitimar, quer ainda na estruturação dos espaços sócio-políticos onde se define essa política.

O estreitamento das relações explícitas entre o sistema produtivo e o sistema educativo e a consequente interferência crescente das instituições «exteriores» a este último nas decisões tomadas no seu seio são duas das tendências mais características das mudanças produzidas no campo educativo na década de 1980.

Por um lado, os centros de decisão da política educativa tendem, de facto, a deslocar-se progressivamente do Ministério da Educação para o Instituto de Emprego e Formação Profissional, para a Associação Industrial Portuguesa ou para a Confederação da Indústria Portuguesa. Por outro, a promoção que se tem assistido do ensino técnico-profissional bem como

* Este artigo foi escrito no âmbito do projecto «Educação, Trabalho, Estado: Do Fordismo às Novas Tecnologias», subsidiado pela Junta Nacional para a Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) [actual Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT].

Este artigo foi publicado originalmente em 1993 na revista *Cadernos de Ciências Sociais* (nº 12/13, pp. 25-51). A ESC agradece aos autores e aos *Cadernos de Ciências Sociais* a permissão de republicação (versão revista).

** CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

*** ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (Lisboa/Portugal).

**** † Stephen R. Stoer (1943-2005) foi professor catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Um dos fundadores e primeiro diretor do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE), deu início e dirigiu, também, a revista *Educação, Sociedade & Culturas*. A importância do trabalho de Stephen R. Stoer para as Ciências da Educação foi reconhecida pela Universidade do Porto, que o celebrou como Figura Eminente, em 2007, a título póstumo (nota da ESC).

o recente lançamento das escolas profissionais constituem, da mesma forma que o lançamento do projecto Minerva (projecto piloto visando a utilização do computador na escola), medidas que reflectem claramente o deslocamento destes centros de decisão e a mudança das prioridades atribuídas à educação em Portugal.

Particularmente visível em Portugal a partir dos anos 1980, este fenómeno não é específico da formação social portuguesa embora adquira aí configurações específicas. Michael Apple assinala, com efeito, que em vários países a

linguagem da eficiência, da produção, dos padrões de qualidade, da eficácia de custo, da qualificação para o trabalho, da disciplina de trabalho e assim por diante, definida por grupos poderosos e sempre ameaçando tornar-se o modo dominante de pensar sobre a escola, tem começado a deixar de lado preocupações com o currículo democrático, com a autonomia do professor, e com a desigualdade de raça, de classe e de sexo. (1986: 29)

Também Bernard Charlot, referindo-se às mudanças produzidas no discurso educativo em França a partir dos anos 1980, refere que «o actual discurso sobre a educação caracteriza-se tanto pela lógica consumista (papel dos pais na escola, direito à livre escolha do estabelecimento, crédito/formação) como pelo reconhecimento dos direitos legítimos da empresa na fixação das normas de qualidade» (1989: 143), e acrescenta que

para os governos dos anos 80, sejam eles de direita ou de esquerda, o tempo dos discursos sobre a igualdade de oportunidades ou sobre a reestruturação das relações sociais passou. O objectivo prioritário passou a ser a competitividade económica do país; e é necessário proclamá-lo alto e de uma forma clara. (*ibidem*: 147)

A promoção da educação para o trabalho e a interferência crescente e directa do mundo empresarial quer na definição das normas de qualidade da formação promovida pelos sistemas educativos, quer na implementação de medidas visando assegurar essa qualidade constituem, pois, características comuns a grande parte dos «discursos educativos» produzidos pelo poder político na década de 1980. Assim, a substituição da problemática da democratização do ensino pela valorização do papel da escola na produção de mão-de-obra nos seus diferentes níveis de qualificação não constitui uma característica específica da formação social portuguesa.

É no domínio dos operadores ideológicos accionados na legitimação de uma política educativa visando promover a educação para o trabalho e da importância acordada a estes operadores que se poderá encontrar uma especificidade portuguesa, explicável pelo facto de as características semiperiféricas da formação social portuguesa, associadas à «crise revolucionária» aí vivida em 1974/75, imporem que o Estado atribua uma importância particular à problemática

da legitimação, dificultando assim a instrumentalização directa da política educativa. A importância atribuída à formulação de um «discurso educativo» capaz de ocultar aquilo que promove – explicável se se tiver em consideração este défice de legitimidade do Estado português – justifica que qualquer análise crítica da política educativa em Portugal seja também uma análise crítica do «discurso educativo» imprescindível à restituição da lógica estruturante das decisões educativas.

A escola e o mundo da produção no discurso educativo

O actual «discurso educativo» em Portugal parece estruturar-se em torno de duas temáticas. Uma delas, a temática da igualdade de oportunidades¹, ao substituir a problemática da democratização do ensino, procura reabilitar uma ideologia meritocrática onde as questões da reprodução e da hierarquização social são interpretadas segundo uma lógica gestionária redutível à implementação de mecanismos susceptíveis de assegurarem uma repartição «eficiente» dos indivíduos no interior do sistema. A igualdade de oportunidades é, de facto, no actual discurso dominante em Portugal, sinónimo de diversificação da oferta de formação como refere Roberto Carneiro ao afirmar que:

O arranque do projecto das escolas profissionais, inscreve-se no cumprimento de um objectivo central da Reforma do Sistema de Ensino: diversificar a oferta de formação após a escolaridade obrigatória de 9 anos criando assim novas oportunidades de realização pessoal e profissional para muitos milhares de jovens. Esta diversificação representa também um meio privilegiado de reforço da igualdade de oportunidades e conduzirá certamente à elevação da taxa de escolarização do ensino post-obrigatório. (intervenção do ministro da Educação no Primeiro Encontro Nacional de Directores e Promotores das Escolas Profissionais)

No plano ideológico, esta diversificação da oferta de formação aparece associada, por um lado, à ilusão de que o sistema de formação em geral e o sistema educativo em particular, seriam capazes de assegurar a promoção individual dos seus utentes e, por outro, à ilusão de que esta promoção individual só será possível com o contributo da chamada «sociedade civil» que se confunde em geral com o «mundo empresarial».

A modernização do país, o desenvolvimento tecnológico e o desafio de 1992, constituem

¹ O princípio de igualdade de oportunidades tem sofrido uma evolução importante (ver, por exemplo, o percurso do princípio descrito por Coleman, 1968, nos Estados Unidos). Estamos aqui a referir o princípio no seu sentido meritocrático e não no seu sentido de promover uma igualdade de sucesso escolar – que, aliás, identificamos com o que designamos aqui como a problemática da democratização do ensino.

a segunda temática estruturante do discurso educativo dominante em Portugal. Afirmando-se como o «espaço discursivo» de maior ambiguidade no campo educativo em Portugal, o apelo à modernização constitui, com efeito, quer um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos 1980, quer o 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. Tudo parece indicar a existência de uma espécie de consenso social em torno do reestabelecimento do binómio escola/vida activa que mais não é do que a subordinação das práticas educativas às chamadas «realidades» do mundo do trabalho (e não do mundo do trabalhador), estruturadas já não em torno do desenvolvimento de eventuais projectos de transformação dessas realidades, mas em torno de um discurso de contornos indefinidos apelando para um pragmatismo que oculta (ou pretende ocultar) a natureza das opções societais que subentende.

Ao transformar em determinismos económicos as opções societais subjacentes às medidas implementadas, o discurso da modernização tende a instituir uma grelha de leitura da realidade que, impondo-se aos indivíduos e grupos sociais, também oculta a conflitualidade dos interesses dos grupos intervenientes na definição da política educativa. Esta «desinstrumentalização simbólica» do campo educativo, imprescindível à sua «instrumentalização política», é reforçada, no discurso da modernização, quer pelas referências sistemáticas às novas tecnologias e às potencialidades transformadoras que se lhes atribui, quer pelo facto de nele se apelar ao reestabelecimento da relação entre escola e mundo da produção supostamente quebrada no período que seguiu à revolução de Abril.

Ora, se é certo que a problemática do reforço das relações 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 que lhe é atribuída no discurso da modernização é acompanhada por uma *mudança qualitativa do sentido que se pretende imprimir a essas relações*.

Colocado que foi, no plano legal (através da Reforma «Veiga Simão»), o problema da democratização do acesso à escola – pelo menos ao nível da escolaridade básica –, o sistema educativo em Portugal *confrontou-se com o problema da democratização do sucesso* num contexto de desagregação do Estado e de ascensão de um movimento operário que assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais. A extinção do ensino comercial e industrial, e a consequente unificação do ensino secundário, não significou com efeito o abandono da preocupação de assegurar uma formação tecnológica *para todos* como o comprova o facto de no seu plano de estudos se ter introduzido uma área de Educação Cívica e Politécnica a que o seu autor e promotor atribuía os objectivos de:

- 1) contribuir para a educação da juventude escolar implicando-a pela intervenção transformadora da comunidade imediata (...);
- 2) contribuir para a superação da antinomia entre um saber alienado do seu investimento prático (dominante nos cursos liceais) e um fazer alienado do seu suporte teórico (dominante nos cursos técnicos), contribuir para a articulação entre o estudo escolar e o trabalho social, designadamente o trabalho da produção. (Grácio, citado por Stoer, 1986: 193)

Também, segundo Victorino Magalhães Godinho, a criação do serviço cívico estudantil

para além de resolver (ou adiar) o problema da falta de lugares na universidade para todos os candidatos ao ensino superior, justifica-se (...) pela sua dupla finalidade: por um lado, aproximar de facto (...) os estudantes das classes trabalhadoras e do mundo do trabalho efectivo; por outro lado, (...) levá-los a tomar contacto directo com as realidades nacionais autênticas. (Godinho, citado por Stoer, 1986: 189)

O estabelecimento de relações estreitas entre a escola e o mundo do trabalho não está, pois, ausente das transformações educativas implementadas após a revolução de Abril de 74. Estas relações devem, no entanto, ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais inscrevendo-se num processo de desenvolvimento de um modelo de «escola democrática», onde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação *crítica* entre a escola e o mundo da produção. Como assinalamos noutro trabalho, elas caracterizam-se

em primeiro lugar por serem relações críticas, isto é, por se inscreverem num processo de transformação da escola e das relações de trabalho e de não serem, portanto, encaradas como meras relações de adequação técnica entre estes dois mundos; em segundo lugar estas relações caracterizam-se pelo facto de envolverem *todos os jovens escolarizados* de um dado grau de ensino, ou seja, de para um mesmo nível de ensino elas não serem dominantes numa dada via (a via profissionalizante) e estarem praticamente ausentes noutra via (a via humanística); finalmente estas relações tendem a ser relações amplas, isto é, não confundem o mundo do trabalho com o mundo empresarial mas as alargam ao mundo do trabalhador que não se reduz à empresa. (Correia, 1991: 56)

Algumas das mais importantes transformações produzidas no campo educativo em Portugal depois do 25 de Abril constituem assim uma materialização da preocupação de reforçar as relações da escola com o mundo da produção. Elas são congruentes com um modelo de «escola democrática» que parte do pressuposto de que a separação entre a escola e o mundo da produção reforça o papel da escola na manutenção das classes sociais e na manutenção da divisão

capitalista do trabalho e aposta na capacidade da classe operária se apropriar colectivamente dos meios de produção e, conseqüentemente, na sua capacidade de gerir colectivamente os sistemas de formação.

O desaparecimento progressivo desta tendência no discurso educativo, e a sua diluição no discurso da modernização, é bem revelador da crise do movimento operário e das ideologias a ele ligadas e da conseqüente hegemonização dos discursos apelando para o reforço da relação instrumental entre os sistemas técnicos de trabalho e os sistemas de formação².

Apesar da sua ambigüidade, o discurso da modernização não propõe assim o reestabelecimento da relação entre a escola/mundo da produção. Ele distingue-se do discurso característico do modelo da escola democrática pelo facto de não encarar esta relação como uma relação crítica mas como uma relação de cooperação onde o mundo da produção já não é identificado com o mundo operário (ou, melhor, com o mundo proletário no seu sentido histórico) mas com a realidade imediata de um mundo empresarial economicamente inserido na divisão internacional do trabalho. É, com efeito, 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.

Esta visão empresarial e «internacionalista» do mundo da produção é, curiosamente, acompanhada no discurso modernizador por uma visão idílica do desenvolvimento autónomo do indivíduo e por apelos constantes ao desenvolvimento de um esforço colectivo nacional. Embora se não trate com efeito de um discurso nacionalista, a verdade é que a procura de uma coesão e de um consenso nacional é uma das suas preocupações constantes, o que é bem revelador do seu esforço para reduzir a conflitualidade social, mistificando assim o processo da reprodução das relações capitalistas de produção e de manutenção da relação salarial «fordista» (Stoleroff & Stoer, 1989). Embora não se trate tão pouco de um discurso individualista, é também verdade que as referências ao desenvolvimento autónomo do indivíduo estão em geral associadas à utilização generalizada das novas tecnologias de informação. Estas seriam, por si só, o garante da individualização dos ritmos de aprendizagem no campo da formação e do esbatimento das fronteiras entre a concepção e a execução num campo da produção onde emergiria uma nova divisão de trabalho assente na figura mítica do novo trabalhador polivalente, autónomo e altamente qualificado.

Por detrás do discurso da modernização e da ligação da escola com a empresa, insinua-se

² Ver também Stoer, Stoleroff e Correia (1990).

de qualquer forma a utopia illichiana, já não encarada como projecto de desescolarização da escola e de reforço do papel formativo de um tecido social transformado, mas como projecto de escolarização do mundo da produção, isto é, do mundo empresarial, e da empresarialização do mundo escolar.

Apesar de sedutor, o discurso da modernização tecnológica e do desenvolvimento autónomo do indivíduo é também o discurso da mistificação: i) mistificação da complexidade das relações que no campo da formação se estabelecem entre saberes e poderes que não se transformam pela simples substituição da relação interpessoal formador/formando por uma relação mediatizada pelo computador onde, ao pressupor-se ser este exclusivamente um instrumento manipulado pelo formando, se oculta quer a problemática das desigualdades sociais de acesso a este instrumento de formação quer a natureza da intervenção aí produzida por aqueles que dispõem do saber (e do poder) no campo da formação; ii) mistificação da problemática relacionada com a produção social da divisão técnica do trabalho e das qualificações profissionais, ocultando-se o facto de na definição social destas não interferirem apenas factores de carácter técnico na medida em que elas constituem «a cristalização de lutas sociais passadas em que o próprio Estado intervém, e nunca o produto directo de qualquer determinismo tecnológico» (Pinto & Queiroz, 1988: 137); iii) mistificação, finalmente, das dimensões técnicas de uma cultura que, nas palavras de André Gorz, é incultura em tudo aquilo que não é técnico e onde «o aprender a trabalhar é o desaprender a encontrar e mesmo a procurar um sentido às relações não instrumentais com o meio ambiente e com os outros» (*ibidem*: 113).

O discurso da modernização: a ambiguidade como factor de legitimação ideológica

Apesar da importância que lhe é atribuída como quadro de referência explicitado na definição de projectos ou na justificação de decisões tomadas no campo educativo, a noção de modernização, tal como ela se insere no discurso dominante, caracteriza-se pela ambiguidade.

Instrumento de produção de consensos sociais alargados e elemento estruturante da sintaxe do discurso educativo dominante, a noção de modernização é semanticamente um pré-conceito a que não corresponde qualquer significado aceite consensualmente. Os significados que lhe são atribuídos estão, em geral, associados a representações sociais complexas e diversificadas, variáveis de acordo com a posição social do produtor do discurso e/ou do consumidor privilegiado cuja adesão se pretende ganhar.

A ocultação destes significados sociais tende, contudo, a adquirir uma importância tal que a modernização é, hoje, a palavra de ordem comum aos proponentes de vários projectos de reforma do sistema educativo e de relançamento e reestruturação do sistema de formação pro-

fissional. Fórmula desprovida de sentido intrínseco, ela é um pano de fundo em torno do qual se pretende fazer convergir projectos estruturados, como acima referimos, por grupos sociais cujos interesses são potencialmente conflituantes.

Ela é a «varinha mágica» que transforma os interesses particulares em interesses universais, razão pela qual a polissemia é a característica mais marcante do discurso da modernização. Esta polissemia não impede, no entanto, que não seja possível aí discernir um conjunto de referências de natureza predominantemente normativa remetendo-nos para juízos de valor, mais ou menos explícitos, e uma dimensão predominantemente tecnológica, referenciável ao conjunto de transformações sociais supostamente produzíveis pelos artefactos tecnológicos da chamada era pós-industrial.

Na realidade, a noção de modernização é utilizada sempre que na prática discursiva se pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social. Ela está intimamente ligada a tentativas de caracterizar a actual situação social como uma situação desajustada (atrasada) relativamente a uma outra cuja estrutura não é necessário problematizar. O discurso da modernização incorpora, pois, referências a deficiências estruturais de um sistema social (particularmente «concentradas» no sub-sistema produtivo) que tendo sido produzidas no seu passado são visíveis quando esse sistema é comparado com países do centro que, por se supor não possuírem essas deficiências e disporem de um potencial inovador mais desenvolvido, são considerados como sistemas sociais mais modernos e perfeitos. Os sistemas socioeconómicos dos países do centro são, pois, considerados como modelos inquestionáveis a atingir.

Tratando-se de uma noção que pretende dar conta de diferenças identificando-as como atrasos, a modernização dá sentido à adopção de projectos voluntaristas e legitima o desenvolvimento de inovações importadas, secundarizando assim o papel das forças endógenas de transformação social para sobrevalorizar processos de mudança predominantemente exógenos onde esta é encarada como «um agregado e não como uma transformação estrutural» (Gouldner, 1978: 323). Em Portugal, as pressões reais ou presumidas que resultarão eventualmente da sua integração num novo espaço socioeconómico servem de pretexto para que o discurso da modernização reforce a imposição das lógicas «externas» sem que esta imposição seja explicitamente reconhecida como potencialmente geradora de um conflito entre diferentes lógicas.

Sendo a consequência inevitável de imposições externas, a modernização é encarada simultaneamente como desafio e desejo, desafio a que não nos podemos furtar e desejo de libertação de um atraso secular finalmente possível de realizar. A natureza predominantemente exógena, que no discurso da modernização é atribuído ao processo de mudança, contribui para que este discurso cumpra de uma forma mais ou menos eficaz um papel de redução/ocultação da conflitualidade de interesses, permitindo, portanto, que ele seja accionado como um «eficaz» instrumento ideológico de coesão social.

O discurso da modernização integra também referências relacionadas com a organização técnico-social geralmente associada à introdução das novas tecnologias de informação nos processos de fabrico. Os efeitos positivos da modernização são encarados como produtos induzidos pela aplicação generalizada dessas tecnologias que seriam o catalisador do desenvolvimento da economia e da autonomia dos indivíduos, da criação de riqueza e de empregos³. Racionalidade económica e desenvolvimento da autonomia estão, de facto, associados num paradigma tecnológico (ver Stoleroff & Stoer, 1989) que tende a hegemonizar o discurso da mudança social.

Embora contenha uma dimensão ideológica, este paradigma tecnológico não se caracteriza, no entanto, exclusivamente pela normatividade. Com efeito, o desenvolvimento e a introdução das novas tecnologias de informação e a visão globalizante e prospectiva da sociedade que em torno dele se estrutura não estão completamente subordinados a projectos sociais apelando para um conjunto de normas e valores sociais que lhes dão sentido, mas são também o resultado de uma correlação de forças entre grupos económicos que, em última análise, constringe e limita as opções tecnológicas. Como assinala Alvin Gouldner,

a subordinação estrutural real da racionalidade técnica ao poder dos «managers» e aos interesses económicos é ocultada pela ideologia da nova tecnologia. A fantasia dos tecnólogos, carregada do desejo de se libertarem do controlo de interesses puramente políticos, económicos, militares ou bancários é uma ideologia tecnológica, um projecto, erroneamente definido como uma condição já alcançada. (1978: 316)

E esta subordinação da racionalidade tecnológica ao poder gerencial é particularmente acentuada em contextos de dependência tecnológica onde claramente o tipo de utilização das tecnologias de ponta não será determinada por necessidades mais ou menos explicitadas dos seus utilizadores, mas fundamentalmente por quem exerce o controlo nas organizações onde se realiza a sua produção.

A inserção objectiva das novas tecnologias no processo de produção/consumo tende pois a contradizer a ilusão da autonomização de que elas seriam potenciadoras, apesar de o discurso da modernização lhes atribuir características democratizantes e participativas. Os limites impostos à sua utilização são de alguma forma delimitados pela natureza das relações de produção onde eles foram concebidos e fabricados e não por condicionalismos exclusivamente técnicos, razão pela qual se pode afirmar que as *actuais condições sociais e, portanto, as actuais relações sociais de poder estão inscritas nas novas tecnologias definindo limites e pres-*

³ Alguns intérpretes deste discurso chegam a admitir que as novas tecnologias seriam não apenas um catalisador mas o garante desse desenvolvimento e autonomia.

crições à sua utilização que constituem, em última análise, os limites das prescrições inscritas no próprio discurso da modernização.

O discurso da modernização no campo educativo: estrutura e funções sociais

A difusão fácil, rápida e generalizada da ideologia da modernização no campo educativo exige que se faça uma referência breve às características dos espaços de decisão onde se define a estrutura global deste campo, capaz de restituir não só a sua conflitualidade mas também a natureza dos imperativos ideológicos exigindo a ocultação dessa conflitualidade. Na realidade, se, por um lado, a política educativa é um dos instrumentos accionados pelas forças empresariais para distribuírem socialmente o custo de formação da mão-de-obra de que necessitam, ela é também um dos meios susceptíveis de serem accionados pelas classes populares para assegurarem uma maior mobilidade social ascendente. Contudo, ao tender a constituir-se num dos eixos fundamentais da esfera pública, a política educativa é particularmente sensível a uma intervenção estatal que, por necessidades de legitimação, não deve ser pautada pela sua instrumentalização directa. Esta necessidade de desinstrumentalizar a política educativa e, portanto, a necessidade de a referenciar quase exclusivamente a normas e valores consensualmente aceites e/ou a determinantes económicas, que se sobreponham a interesses económicos particulares, é de tal forma importante que se pode admitir que um dos indicadores para a caracterização do tipo de democracia estatal é o grau de instrumentalização/autonomia do sistema educativo relativamente à procura dos agentes económicos. Isto não significa, no entanto, como sugerimos atrás, que a relação escola/trabalho não constitua a preocupação central na definição das políticas educativas. Significa apenas que essas relações não são directas mas que, como assinalam Camoy e Levin (1985), são «transmitidas pelo prisma do Estado» estando, portanto, subordinadas à lógica de legitimação e à procura de uma coesão no bloco hegemónico do Estado. As *pressões sociais* exercendo-se sobre a definição da política educativa, para se traduzirem em *pressões educativas*, terão, pois, de ser filtradas no interior de processos completos de legitimação onde não estão ausentes as necessidades de coesão do próprio Estado. Depois de traduzidas, aparecem mediatizadas sob a forma de discursos educativos sendo de realçar que o capital simbólico accionável nesta tradução é, da mesma forma que a capacidade institucional de influenciar as decisões estatais, socialmente distribuído de uma forma desigual.

A política educativa é, pois, um resultado sempre provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais. Por necessidade de legitimação do Estado e de manutenção das próprias condições simbólicas que

permitem à escola realizar a sua função de legitimação ideológica, a política educativa é expressa, em geral, através de um discurso que, por apelar sistematicamente a consensos ideológicos, progressivamente mais alargados, ou a necessidades de acumulação que se sobrepõem aos interesses económicos particulares, tende a ocultar a conflitualidade inerente a essa negociação. O discurso da modernização, o sistema de valores que veicula e a natureza das situações objectivas por ele referenciadas aparecem como particularmente adequados para reduzir e ocultar a conflitualidade que atravessa o campo educativo.

Por um lado, o apelo constante às necessidades de modernização do aparelho produtivo tende a instituir um quadro de referência comum, reduzindo, assim, a conflitualidade dos interesses sociais que se manifestam na definição da política educativa. Por outro lado, a ideologia da modernização ao acentuar o desenvolvimento de procedimentos democráticos e participativos directamente associados ao desenvolvimento tecnológico reforça a ideia de que a sociedade tecnologicamente desenvolvida é uma sociedade não burocratizada ocultando o facto de que as opções reais colocadas pela generalização das novas tecnologias são, de facto, «opções políticas».

Finalmente, o discurso da modernização é congruente com o humanismo liberal, considerado por Codd (1988) como a ideologia implícita nos documentos oficiais educativos, e caracterizado por Balsey (citado em Codd, *ibidem*: 244) como sendo uma ideologia que

pressupõe um mundo de indivíduos sem contradições (e fundamentalmente inalteráveis) cujas consciências livres são a origem de significados, conhecimentos e acções. É sobretudo no interesse desta ideologia suprimir o papel da linguagem na construção do sujeito e apresentar o indivíduo como se tivesse uma subjectividade livre, unificada e autónoma.

Assim, a ideologia da modernização ao incorporar no seu discurso referências explícitas à necessidade de promover o desenvolvimento autónomo do indivíduo é particularmente adequada à instrumentalização efectiva da política educativa sem que a ideologia educativa dominante no Estado democrático seja posta em causa.

Não é, pois, de se estranhar que o discurso da modernização se tenha constituído como factor de convergência ideológica de interesses sociais conflituais que se exprimem no campo educativo e que tenda a hegemonizar o discurso implícito em grande parte dos textos produzidos quer pelo Ministério da Educação, quer pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, quer pelo Ministério da Indústria, quer ainda por alguns dos «técnicos» em educação organizados em torno da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. É que, de facto, este discurso remete-nos sempre de uma forma abstracta para um processo necessário e objectivo de mudança sem que haja necessidade de explicitar o sentido dessa mudança nem tão-pouco o tipo de transfor-

mações estruturais que ela acarreta. Ele contém simultaneamente um apelo à inovação (mudança) e ao consenso social (estabilidade) permitindo ocultar que a definição de uma política educativa implica sempre uma escolha ponderada entre opções existentes – melhor ou pior formuladas e acessíveis – e que essa escolha é normativa, isto é, baseada em valores mais ou menos explícitos e referenciáveis, em última análise, em interesses económicos.

O mercado do trabalho e a divisão do trabalho

Um dos paradoxos que resultam da tradução do discurso da modernização para o campo educativo é o seu apelo persistente à ligação da escola com o trabalho num contexto de declínio da «sociedade do trabalho», tal como ele é caracterizado por alguns autores (nomeadamente, Offe, 1984 e Gorz, 1980, 1983, 1988) que prevêem que a médio prazo se terá de optar entre a sociedade do desemprego e a sociedade dos tempos livres. A introdução das tecnologias de ponta em processos industriais parece, com efeito, ser acompanhada por uma diminuição da importância do trabalho directamente produtivo e da formação específica dos profissionais da manutenção e dos operários do processo.

André Gorz, baseado num estudo realizado por H. Hern e M. Schermann incidindo sobre a reciclagem de especialistas de manutenção em consequência da robotização de uma cadeia de produção na indústria automóvel, constata que

embora os profissionais de manutenção e os operários de processo devam ter, para além da sua formação de base, uma formação específica determinada pelo tipo de indústria ou de unidade de produção onde trabalham, esta formação específica não deve exigir mais tempo do que a formação de um operário semiqualeficado, isto é, algumas semanas. (1988: 101)

Esta tendência para a banalização dos saberes profissionais especializados, a generalizar-se, como nos pretendem fazer crer alguns dos defensores da ideologia da modernização, deveria aparentemente conduzir a uma revalorização de uma formação geral de base em detrimento da formação técnica especializada. É esta a opinião de Alain Touraine que no início da década de 1960 considera que os novos trabalhadores terão «de possuir, já não uma grande bagagem técnica, mas uma faculdade de compreensão geral que lhes permita organizar, num todo coerente, as diferentes informações que recebem dos instrumentos que controlam ou que lhes são apresentados pela produção» (Touraine, 1962: 198), razão pela qual a sua formação deve-lhes permitir que «recebam, por um lado, *conhecimentos teóricos* que os permitam adaptar-se às transformações técnicas (...), e, por outro lado, *uma formação intelectual*» (*ibidem*,

sublinhados nossos). Mais recentemente Antoine Ribou chamou a atenção para que a «urgência é a da elevação do nível de competência, através de uma melhor cultura geral científica e técnica à entrada da empresa» (1989: 136) e reforça a ideia de que «não se criará uma organização do trabalho flexível, aberta e largamente baseada na autonomia se não se elevarem os níveis de escolaridade» (*ibidem*).

É, pois, no mínimo abusiva a associação que no discurso da modernização se estabelece entre o desenvolvimento tecnológico e algumas das medidas que têm sido implementadas com vista à reorganização do sistema educativo em Portugal. Referimo-nos nomeadamente à revalorização do ensino técnico-profissional e ao relançamento e criação de estruturas de coordenação do ensino profissional, já que a introdução do projecto Minerva num país tecnologicamente dependente é justificado por um discurso que apela quase exclusivamente para a produção de competências pós-industriais e, a curto prazo, pode admitir tratar-se de uma medida que se inscreve mais directamente na esfera do consumo do que na esfera da produção. Dito por outras palavras, não é completamente descabido admitir-se que a introdução generalizada e a curto prazo das tecnologias de informação no sistema de ensino não constitui uma resposta a solicitações imediatas do mercado interno de produção mas obedece fundamentalmente a solicitações de consumidores inseridos no mercado externo de consumo. As restantes medidas parecem, pelo contrário, surgir em contradição com um discurso educativo estatal apelando constantemente para uma maior abertura com as empresas em modernização e investindo económica e *principalmente no plano simbólico* na revalorização e relançamento de subsistemas de formação, mais vocacionados para a produção de qualificações industriais adaptadas aos hábitos fordistas de utilização da força de trabalho do que à produção do novo trabalhador que emergiria da crise do fordismo.

Esta contradição no discurso educativo e a divisão social do trabalho de formação que ela institucionaliza não deve ser encarada como uma «irracionalidade» do discurso ou como um «erro» na formulação da política educativa. Procuraremos mostrar que, pelo contrário, ela se apresenta como uma resposta no campo educativo a determinadas solicitações sociais (que não deve ser confundida com uma eventual solução aos problemas que deram origem a essas solicitações) e que essa resposta é coerente não com a defesa de interesses imediatos de uma classe empresarial mas com a defesa «dos interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista de classes» (Offe, 1984: 129). Analiticamente torna-se, pois, mais importante integrar estas medidas numa interpretação da

política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer *o máximo de opções de troca* para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a possibilidade de que ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalistas (*ibidem*)

e não de as questionar tendo por quadro de referência exclusivo a sua inserção num processo de produção de qualificações profissionais utilizáveis a curto ou a médio prazo num mercado de trabalho em retracção.

A título meramente exploratório e sem que haja a preocupação de encontrar desde já um sistema coerente de respostas definitivas à problemática em análise, poderemos, num primeiro momento, identificar um conjunto de problemas sociais solicitando uma intervenção estatal a curto prazo no campo da formação e questionar a natureza das medidas adoptadas para, num segundo momento, procurar identificar a coerência interna dessas medidas e a sua coerência com uma possível estruturação do mercado de trabalho em consequência da introdução das novas tecnologias num *sistema de produção capitalista*. Ou seja, procuraremos analisar até que ponto o conjunto de medidas implementadas no campo educativo português num contexto internacional de crise do fordismo não constituirão um sistema coerente de respostas do campo educativo necessárias ao desenvolvimento não de uma sociedade pós-industrial caracterizada por Gorz como a sociedade dos tempos livres mas antes como uma sociedade neo-fordista que, segundo o mesmo autor, se tenderia a transformar numa «sociedade do desemprego» (Gorz, 1980, 1983, 1988).

Realce-se, em primeiro lugar, que a inexistência de saídas profissionais para os jovens que abandonam o sistema educativo cria condições objectivas para a generalização da ideia de que o desemprego resultaria de uma formação escolar desadaptada às «exigências» do mercado do trabalho. Sem pretendermos discutir a eventual influência da formação escolar na criação de empregos interessava realçar, por um lado, que esta situação é geradora de solicitações sociais visando a criação de subsistemas profissionalizantes no interior do sistema de ensino. Estas solicitações encontram eco no discurso estatal que encontra aí um pretexto para defender a implementação de medidas capazes de reforçar a ligação escola/empresa. Por outro lado, que ela reforça a ideia de que o desemprego juvenil teria um carácter conjuntural resultante de *um défice de formação dos jovens*, ocultando-se assim estarmos perante um fenómeno social produzido pela acção de numerosos agentes sociais, nomeadamente o Estado, os sistemas de formação e o mercado de trabalho.

Exemplar a este respeito é o articulado do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro que cria as escolas profissionais e onde se afirma serem, entre outros, objectivos destas escolas os de «contribuir para a realização pessoal dos jovens, proporcionando designadamente a preparação adequada para a vida activa» e «facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional», para, no decreto-lei que cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), se explicitar a natureza das relações dos jovens com o mundo do trabalho ao afirmar-se ser uma das atribuições deste organismo «mobilizar a *cooperação entre*

o mundo empresarial e as instituições de formação e fomentar iniciativas autónomas de formação técnica e profissional do sector privado e cooperativo» (sublinhados nossos).

E, embora o modelo curricular esboçado para as escolas profissionais integre uma componente de formação geral e sócio-cultural, a verdade é que os contornos definidos para este tipo de formação se caracterizam pela ambiguidade. O facto de o seu peso relativo diminuir quando se avança nos níveis de qualificação profissional atribuídos⁴ sugere tratar-se de uma formação para o trabalho onde a aprendizagem da relação salarial poderia constituir um dos seus objectivos centrais. Esta tendência parece ser reforçada pelo facto de o projecto de organização da formação profissional, promovido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que serve de base a algumas indicações genéricas fornecidas pelo GETAP, abrir caminho para a subordinação desta componente de formação à componente técnica, nomeadamente quando se refere que a «análise social do trabalho e das profissões (...) permite evidenciar as diversas competências sócio-culturais que integram o seu exercício (...) a que corresponde a respectiva formação sócio-cultural» (Documentos Preparatórios I, 1987: 29) para depois se afirmar mais adiante que ela deve ser organizada em módulos que não se limitam «à estrutura e aos conteúdos dos correspondentes graus da educação escolar regular, adequando-se antes às características dos respectivos perfis de formação» (*ibidem*: 30). Se tivermos em conta que as restantes componentes de formação previstas – formação científica e formação tecnológica – tendem a ser subordinadas a uma formação técnica (prática) referenciável «às competências técnicas cuja aquisição permite a execução dos gestos profissionais» (*ibidem*: 30)⁵, verificaremos que o ensino profissional tende a ser «o lugar de um processo de apropriação/alienação dos saberes: alienação dos saberes necessários ao ser social mas também alienação dos fundamentos, dos princípios dos saberes técnicos que são reduzidos a saberes-constatações ou saberes-resultados» (Tanguy, 1983: 353).

A criação do ensino profissional e a reorganização do ensino técnico-profissional são, pois, respostas (porventura parciais e condicionadas) a solicitações sociais de reconhecimento das competências escolares no mercado do trabalho, que servem de pretexto para uma redefinição da ligação escola/mundo da produção onde este se confunde com o mundo empresarial e para uma reinstitucionalização de alguns dos procedimentos de inculcação moral imprescindíveis à aprendizagem da relação salarial.

⁴ Ela tem o peso de 60 a 70% nos cursos de iniciação profissional e de 20 a 25% nos cursos de nível 3 de qualificação profissional.

⁵ E isto dado que a formação tecnológica e a formação científica só são exigíveis para as «formações técnicas do trabalho de certa complexidade» (Documentos Preparatórios I, 1987: 29), e são referenciáveis, respectivamente, «(a)os conhecimentos tecnológicos necessários à execução de gestos e destreza profissionais» e ao «conjunto de disciplinas ou ciências básicas que fundamentam as respectivas tecnologias» (documento divulgado pelo GETAP de apoio à elaboração de projectos de escolas profissionais).

O facto de estas medidas adquirirem uma grande importância simbólica – que contrasta com a pouca importância que lhe é atribuída pela procura social de formação – só é compreensível se se tiver em conta a previsível importância que virá a ter em Portugal o sector neo-fordista em consequência da redefinição das condições da sua integração na divisão internacional do trabalho. Embora alguns documentos oficiais reconheçam que «a formação para uma determinada profissão não cria o emprego em questão, mas permite adquirir competências que serão utilizadas para a realização do trabalho» (Documentos Preparatórios I, 1987: 49), e que seja necessário pôr em causa «a ideia ainda corrente em alguns círculos de que a formação profissional escolar deve ser estimulada para permitir o desenvolvimento económico» (*ibidem*), a verdade é que os níveis de qualificação profissional definidos no documento da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (a que temos vindo a fazer referência) se baseiam numa classificação de níveis ocupacionais produzida pelo Ministério das Cooperações e Segurança Social/Fundo do Desenvolvimento de Mão-de-Obra publicada em 1973, e que a tipologia das áreas profissionais e áreas de formação aí definidas subentendem uma organização do trabalho mais próxima do Taylorismo do que uma nova divisão do trabalho apregoada pelo discurso da modernização.

A importância acordada a um subsistema de formação com as características que temos vindo a descrever parece constituir, pois, uma resposta ambivalente a solicitações sociais imediatas e não uma medida visando a reinstitucionalização de um processo de produção de mão-de-obra utilizável a curto e a médio prazo no mercado de trabalho. Ela aparece, por um lado, como uma tentativa de reforçar a interferência estatal na organização de acções de formação mais ou menos dispersas que se realizaram sobre o auspício dos dinheiros do Fundo Social Europeu e que não conduziram nem ao emprego daqueles que frequentaram essas acções nem à institucionalização de «zonas de protecção artificiais em cujos limites fica assegurada a sua vida material, apesar de não participarem nas relações de troca» (Offe, 1984: 130), e, por outro lado, como uma tentativa de produzir indivíduos empregáveis mesmo quando não existem condições para a sua empregabilidade.

Sem negarmos a validade provisória das considerações feitas interessa, no entanto, realçar que o facto de as medidas analisadas terem resultado fundamentalmente de uma iniciativa estatal e não de uma pressão directa do mundo empresarial aconselha uma análise mais detalhada do processo da sua implementação não sendo de excluir a hipótese de se produzirem importantes fracturas no interior dos próprios organismos estatais responsáveis pela sua implementação. Pode-se mesmo admitir que em alguns destes organismos possam surgir formas de intervenção capazes de criar uma dinâmica inovante contraditória com a natureza das soluções educativas tal como as caracterizamos. Principalmente, no domínio de intervenção das escolas profissionais, começam a desenhar-se projectos ligados ao movimento cooperativo e às autar-

quias locais que sendo susceptíveis de encontrar um apoio activo junto de alguns dos responsáveis pela dinamização deste campo podem conduzir à institucionalização de processos inovadores difíceis de controlar pelo poder central. É que, em Portugal, e, especialmente no campo da política educativa,

não são fundamentalmente os agentes do processo de acumulação que estão interessados em instrumentalizar o poder estatal, mas, ao contrário, são os agentes do poder estatal que a fim de assegurarem a sua própria capacidade de funcionamento obedecem como seu mandato mais alto ao imperativo de constituição e consolidação de um desenvolvimento económico favorável (*ibidem*: 124),

razão pela qual se torna necessário também questionar a eventual coerência entre medidas estruturais que se pretende implementar no sistema educativo em Portugal e a reestruturação do mercado de trabalho que, eventualmente, resultaria da introdução generalizada das novas tecnologias.

O projecto Minerva e o discurso pedagógico

A caracterização que temos vindo a fazer da divisão do trabalho no campo da formação ficaria necessariamente mutilada se não houvesse uma referência, mesmo que sucinta, à intervenção educativa que poderemos admitir inserir-se explicitamente na produção de qualificações pós-fordistas. Com efeito, enquanto a reestruturação e relançamento do ensino técnico-profissional e a criação das escolas profissionais são intervenções que visam aumentar a capacidade de resposta do campo da formação a solicitações mais ou menos imediatas, mas nem sempre explicitadas, do mercado de trabalho, o que contribui para o carácter neo-fordista da mão-de-obra que aí se produz, já a intervenção que se prefigura com o lançamento do projecto Minerva, ao visar promover a alfabetização informática de toda uma geração, inscreve-se claramente num processo de criação das condições necessárias à formação de uma mão-de-obra pós-fordista. Este projecto desenvolve-se numa sociedade tecnologicamente dependente que ainda não foi capaz de resolver o problema do analfabetismo literal. A sua relação com o mercado de trabalho não é, deste modo, uma relação imediata mas, num primeiro momento, poderemos considerá-la como uma resposta antecipada do sistema escolar a solicitações previsíveis do sistema produtivo. É esta a perspectiva de Roberto Carneiro quando afirma que o «sistema educativo terá de desempenhar um papel crucial na implementação das novas tecnologias, consequentemente num processo de criação de novos empregos e do aparecimento de novas condições de trabalho» (1988: 83). Não será, pois, de estranhar que no discurso de alguns

dos responsáveis por este projecto haja, por um lado, referências explícitas ao novo trabalhador para cuja formação «a utilização do computador está a ser considerada essencialmente como a quarta competência» e que, por outro lado, as potencialidades pedagógicas e a eficácia do computador sejam realçadas quando se afirma que «ao trabalhar com os alunos com este tipo de material vamos ver também que benefícios vamos tirar do ponto de vista pedagógico para a melhoria do ensino, inclusivamente do ensino de algumas disciplinas», ou ainda quando se admite que a ideia central do projecto Minerva é a de «aumentar a própria qualidade da educação com a utilização dos computadores»⁶.

Como acima referimos, a semiperiferização da formação social portuguesa, e a consequente descoincidência das relações de produção relativamente às relações de reprodução social (Santos, 1985), tem implicações importantes no desenvolvimento do projecto Minerva. Em primeiro lugar, ela permite o desenvolvimento de «discursos pedagógicos» realçando quase exclusivamente as potencialidades expressivas das novas tecnologias em detrimento da sua relevância para o desenvolvimento económico e tecnológico, criando assim a ilusão de uma autonomização quase absoluta das tecnologias relativamente ao seu contexto social e limitando o debate a questões técnicas, a questões relativas ao «como» em lugar das questões relativas ao «porquê», como assinala Michael Apple (1986). Esta «naturalização» do desenvolvimento tecnológico relaciona-se directamente com a segunda das características dos países semiperiféricos anteriormente referida. O facto de, nestes países, a força do Estado se não converter facilmente em razão do Estado obriga sublinhar a importância que este tem de atribuir aos problemas de legitimação ideológica. Esta importância para além de, como já afirmámos, dificultar a instrumentalização directa da política educativa e de justificar a importância que «a ideologia da modernização» adquire na sua estruturação poderá explicar os motivos pelos quais a introdução das novas tecnologias do ensino é justificada quase exclusivamente devido às potencialidades expressivas do computador em detrimento do seu valor instrumental.

Mas esta autonomia alargada cria também condições institucionais favoráveis para que o desenvolvimento do projecto Minerva seja acompanhado pela produção de projectos pedagógicos potencialmente conflituantes e sustentados por discursos pedagógicos que os legitimam. Se admitirmos, com efeito, que qualquer projecto de formação adquire uma configuração que resulta de uma interacção entre decisões tomadas no campo pedagógico, no campo da formação e no campo profissional⁷, e que são estas últimas que estruturam as restantes, facilmente

⁶ Afirmações feitas por alguns dos responsáveis nacionais e regionais do projecto Minerva.

⁷ Barbier e Lesne (1977), e posteriormente Correia (1989), estabelecem uma distinção entre estes três campos e realçam a sua autonomia relativa. O campo profissional é aquele onde são definidas de uma forma mais ou menos difusa certas qualificações relacionadas com as condições específicas de realização e organização do trabalho. Na estruturação deste campo, a instituição empregadora tem uma intervenção directa e extremamente importante. No campo da formação,

se constata que a relativa desestruturação do campo profissional alarga a margem de decisão dos actores que intervêm nos restantes campos tornando possível o desenvolvimento de projectos pessoais ou grupais estruturados em torno de discursos pedagógicos mais ou menos estruturados. O facto de estes discursos sobrevalorizarem a autonomia relativa do campo pedagógico e tenderem mesmo a absolutizá-la, ocultando assim a sua subordinação ao campo profissional, não significa, no entanto, que eles não possam ser encarados como reinterpretações do discurso da modernização para o campo educativo que, utilizando as condicionantes específicas deste campo, procuram apresentar-se como produtos autónomos.

Na análise exploratória a que procedemos a um conjunto de entrevistas realizadas junto de responsáveis do projecto Minerva, encontramos, com efeito, referências mais ou menos acríticas às problemáticas centrais do discurso da modernização (a saber: necessidade de estreitar as relações entre a escola e o trabalho, desenvolvimento económico encarado como uma consequência directa de um desenvolvimento tecnológico autonomizado relativamente ao contexto social, valorização das potencialidades transformadoras das novas tecnologias). Só que essas referências são recriadas e integradas em três «discursos», mais ou menos coerentes e autónomos, que designaremos provisoriamente por: discurso do tipo empresarial, discurso do tipo investigativo e discurso pedagógico. Procuraremos caracterizar sucintamente estes «discursos» sem que haja no momento a preocupação de explicitar o seu processo de produção.

Paradoxalmente o «discurso pedagógico do tipo empresarial» encara negativamente a intervenção do mundo empresarial no campo educativo. De um modo geral considera-se que a «influência da indústria é perniciosa» e que no caso da indústria portuguesa, onde se

continuum a tomar decisões com o lápis atrás da orelha, a fazer cálculos nas costas de um envelope e onde se é incapaz de fazer um planeamento a médio prazo (...), o estabelecimento de relações muito íntimas entre a indústria e a educação iria prejudicar a educação.

A participação das empresas na educação limitar-se-ia à indicação de «pistas sobre os objectivos da educação, pois a questão central que está subjacente a qualquer inovação é a de produzir uma educação mais ajustada às necessidades da sociedade que são muitas vezes expressas pelas empresas, pela realidade económica». No caso concreto do projecto Minerva,

pelo contrário, o interveniente directo mais importante é a instituição de formação. É ela que desempenha o papel mais importante na transformação das decisões tomadas no campo profissional em programas, políticas e estratégias de formação. Trata-se de uma transformação e não exclusivamente de tradução, já que aí intervêm determinantes específicos deste campo (técnico-pedagógicos, relacionados com a repartição social dos saberes e sua hierarquização interna, etc.). O campo pedagógico é o espaço social onde se estrutura a relação pedagógica através da intervenção directa dos formadores e formandos.

para cujo lançamento não foi necessário «inquirir junto das empresas das necessidades que tinham», a indústria poderia dar uma contribuição positiva «através da concessão de fundos que venham a estimular o seu desenvolvimento».

Embora se não deseje a intervenção directa do mundo empresarial na educação, constitui uma das características deste discurso o facto de nele se admitir ser a educação o instrumento privilegiado da modernização da indústria. Após se constatar que no mundo empresarial «existe uma falta de cultura tecnológica e, inclusivamente uma falta de cultura humanista com compreensão dos problemas tecnológicos», postula-se que o lançamento do projecto Minerva é «imprescindível para promover uma modernização que vai mais abaixo, que parte do próprio sistema educativo e se propõe contribuir para o aumento cultural da população». As novas tecnologias são encaradas como instrumentos de promoção deste aumento cultural e a alfabetização informática como «um sub-produto de uma utilização perfeitamente normal dos computadores na escola».

Esta avaliação negativa de um mundo empresarial incapaz de se auto-modernizar, incapaz de compreender que a curto prazo «se irá alterar completamente a relação cultural resultante da utilização dos meios tecnológicos» e incapaz de discernir a importância de uma «educação voltada para a modernidade e o progresso», e inspirada nas «tendências para a globalização dos mercados e no aumento da complexidade das tarefas na indústria e nos serviços», é acompanhada, por um lado, por uma sobrevalorização do papel da educação no processo de desenvolvimento económico e tecnológico, e, por outro, por uma defesa do processo de industrialização da educação e da necessidade de se proceder à sua reorganização segundo a lógica do mercado. Afirma-se, com efeito, que «a indústria da educação vai ser uma das maiores indústrias no futuro» e apontam-se exemplos de «instituições que resolveram dedicar-se à educação ou, melhor, à educação e à formação profissional porque as fronteiras entre elas deixa[ram] de existir – e investiram competências muito superiores às que a escola tradicional possui». Prevê-se a invasão desta escola informal, teme-se que ela nos leve «a ser muito manipulados por interesses que não são os nossos» e considera-se importante que

a universidade ganhe capacidade de actuação no domínio da educação (...) e comece a saber o que é produzir na indústria da educação, a saber o que é produzir meios capazes de apoiar e de fornecer educação, (...) meios capazes de actuarem em todo o universo escolar.

O projecto Minerva é encarado como o primeiro passo no nascimento desta indústria nacional de educação onde a universidade desempenharia um papel determinante. Admite-se que é urgente «começar agora a transferir para a infra-estrutura empresarial aquilo que se tem adquirido no projecto Minerva» e constata-se existirem já «empresas editoras interessadas em

investirem no *software* se bem que com cautelas, pois, pretendem que haja um mercado que compete ao projecto Minerva criar».

Embora atribua um papel determinante ao Estado na revitalização do tecido produtivo, o «discurso pedagógico do tipo empresarial» não entende que essa intervenção deva ser directa nem que se deva exercer directamente sobre a esfera da produção. É à educação que compete mediatizar as relações Estado/indústria devendo aquele precaver-se contra a interferência extemporânea desta no campo educativo, já que se admite ser esta uma condição necessária à produção de inovações capazes de melhorarem a qualidade da educação. Prevê-se um modelo descentralizado de intervenção estatal na produção de inovações, já que essa intervenção seria assegurada pelas universidades e outras instituições de investigação que facilitariam a institucionalização de um sistema flexível de formação dotado de uma infra-estrutura material apoiada na instituição universitária e funcionando em moldes empresariais. Ao Estado competiria criar condições objectivas e subjectivas ao desenvolvimento do mercado necessário a esta indústria de educação, isto é, como mostrou Michael Apple (1986), deveria contribuir para «uma abertura ainda maior da sala de aula às mercadorias de produção em massa da indústria» informática.

Trata-se, pois, de um «discurso» que sustenta um projecto coerente de transformação da forma como se produz a educação e que integra algumas das sugestões apontadas no «discurso pedagógico do tipo investigativo/universitário».

Este discurso, com efeito, enfatiza quase exclusivamente a componente investigativa (fundamental e operacional) do projecto Minerva. Este projecto visa, nesta perspectiva, «optimizar a inserção do computador na escola» e deverá adoptar estratégias «conduzidas por argumentos educativos e não por argumentos tecnológicos». O desenvolvimento destas estratégias deveria assentar numa divisão de trabalho entre núcleos mais ou menos especializados: um núcleo que «aproveitasse da existência de professores itinerantes para assegurar a implementação» e um outro «localizado na universidade para realizar a investigação». A investigação desenvolvida pelo segundo núcleo desdobrar-se-ia em duas áreas: uma área ligada directamente à produção, selecção e avaliação do *software* existente no mercado, e que encara os estágios de formação de professores como um «campo de experimentação de peças que irão ser desenvolvidas», e uma segunda área, fundamentadora da primeira, ligada fundamentalmente à investigação a desenvolver no domínio da psicologia dos processos cognitivos.

O discurso do tipo pedagogizante, produzido essencialmente nos núcleos de implementação do projecto Minerva, apresenta características diferentes das que identificámos nos discursos anteriormente analisados.

Nele se encaram as novas tecnologias de informação fundamentalmente como «ferramentas pedagógicas» capazes de, por si só, induzirem situações problematizadoras da relação tradicio-

nal professor/aluno. Também se coloca como questão central ao projecto Minerva a de se «saber até que ponto a introdução do computador num grupo de professores e alunos não vai abalar o tipo de ensino/aprendizagem tradicional». Aposta-se que isto vai acontecer, pois, «o professor deixa de ser quem sabe tudo já que, muitas vezes, perante um problema concreto, e na tentativa de o resolver com o computador, professor e alunos estão na mesma situação». Este discurso integra pois uma dimensão investigativa distinta daquelas que são postuladas pelo discurso pedagógico do tipo empresarial e pelo discurso pedagógico do tipo investigativo/universitário. Aqui esboça-se o desenvolvimento de programas de investigação visando esclarecer as eventuais mudanças nas relações interpessoais produzidas num ambiente educativo informativo em detrimento do desenvolvimento de *software* educativo ou de programas procurando esclarecer os processos individuais de aprendizagem. O pressuposto de que o instrumento tecnológico é socialmente neutro e é um potenciador da melhoria da qualidade de ensino ou da melhoria da relação pedagógica constitui uma das invariantes destas duas concepções.

A natureza do *software* existente, mais do que do *hardware*, é apontada frequentemente como constituindo um dos entraves ao desenvolvimento de projectos pedagógicos. Referências como «o problema do *software* é realmente um problema complicado porque a maioria dele [sic] deixa muito a desejar do ponto de vista pedagógico» e não se adequa ao desenvolvimento «de um modelo pedagógico que é aquele que nós defendemos», ou de que se verifica existir «uma separação demasiado grande entre a investigação, a criação do *software* e o trabalho nas escolas», são frequentes neste tipo de «discurso». Ele produz, pois, uma leitura específica a partir do campo pedagógico da situação de dependência tecnológica do país que impede o desenvolvimento em toda a sua amplitude da autonomia relativa deste campo, ou, dito por outras palavras, admite-se que a auto-determinação do campo pedagógica é dificultada pela sua subordinação objectiva à esfera do consumo.

Ao mesmo tempo que se enfatiza a «mudança da relação interpessoal e o esbatimento das fronteiras entre os saberes disciplinares», atribui-se pouca importância à formação pedagógica dos professores que é encarada «essencialmente em sua vertente técnica e depois com uma vertente de acompanhamento continuado já ligada ao trabalho concreto». Admite-se, pois, que os professores, porque «já fizeram o seu estágio pedagógico», serão capazes de produzir leituras pedagógicas das mudanças relacionais induzidas pela utilização do instrumento tecnológico em contexto educativo.

Finalmente realce-se que a problemática das relações entre a escola e o mundo do trabalho, que está no centro das preocupações das políticas educativas nos anos 1980, ou é minimizada ou é encarada somente nas suas consequências pedagógicas. Embora se afirme que «os projectos de introdução da informática no ensino não nasceram de uma solicitação interna do sis-

tema educativo, mas de uma pressão exterior», a verdade é que os actores que materializam esta pressão são os utentes directos do sistema educativo (pais e alunos) encarados como consumidores. Este isolamento do sistema educativo relativamente à esfera da produção é acompanhado por um fechamento do projecto Minerva sobre si próprio como parece deduzir-se da posição dos entrevistados quando confrontados perante as referências feitas ao novo pelo despacho que cria o projecto Minerva. Um dos entrevistados afirma, com efeito, que

já nem me lembro do que ele diz (...) se calhar é isso. Realmente não nos preocupamos muito com o que ele diz. Mas em termos gerais não temos sentido que o Despacho nos prenda. É na articulação com o sistema educativo e a nível da organização curricular que encontramos maiores dificuldades.

Considerações finais

Em nome da igualdade de oportunidades assiste-se no campo educativo em Portugal a um estreitamento de uma relação (acrítica) entre a escola e um mundo de trabalho que se confunde com o mundo empresarial. Este estreitamento, particularmente visível quando nos referenciamos à formação dos jovens, cria a ilusão que os sistemas de formação assegurariam a inserção mais ou menos imediata dos jovens num mercado de trabalho bastante heterogéneo, mas onde predominam modelos de organização do trabalho que se afirmam como versões mais ou menos puras da organização fordista.

A diversificação que existe no mundo de produção é acompanhada, agora, pela diversificação no mundo de educação, acasalando, *ao nível do discurso*, os supostos empregos disponíveis com a formação necessária para o desempenho dos mesmos. Declara-se, assim, que a escola se torna mais «funcional» à modernização do país e afirma-se que o sistema educativo cumpre as suas «responsabilidades sociais».

O apelo ao reforço da «funcionalidade» do sistema educativo com o tecido produtivo articula-se no actual discurso educativo com referências frequentes, e também acríticas, às novas tecnologias. Num país da semiperiferia europeia, o impacto das novas tecnologias na escola tem sido, até agora, estruturado sobretudo pela esfera do consumo e pelo sector da reprodução (onde reinam os professores, universitários e outros) e não pela esfera de produção, embora seja através das novas tecnologias que, no discurso de modernização tal como ele se desenvolve no campo educativo, se procura fazer a ligação com um futuro de contornos indefinidos e se veicula em grande parte a esperança de uma pretensa recuperação nacional.

No discurso da modernização, estas duas «lógicas» procuram legitimar-se recorrendo a argumentos derivados dos propósitos de promover a democratização do ensino que constituiria o

garante para a «naturalização» das opções sócio-políticas onde se inscrevem as medidas implementadas em seu nome.

A escola democrática previa, de facto, outra solução – que não se confundia, de maneira nenhuma, com a chamada *licealização* do ensino. Não era reproduzindo no sistema educativo as hierarquias e desigualdades que existem num mundo de trabalho estratificado e pouco democrático na sua organização que se ia proporcionar uma igualdade de oportunidades para o sucesso escolar.

Assim, o discurso de modernização foi posto em causa e desmontado, entre outros, por economistas, sociólogos e antropólogos do primeiro até o chamado terceiro mundo. Mas este mesmo discurso voltou, com roupa nova, mas com os mesmos defeitos, alguns dos quais procuramos desocultar neste trabalho.

É que, embora, como nos lembra André Gorz (1988), o mundo já não seja o mesmo, interessava realçar que só invertendo o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais, trabalhando criticamente a relação entre a educação e a produção, é que se pode responder adequada e democraticamente à complexidade dos nossos dias.

Contacto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto – Portugal / ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa, Avenida das Forças Armadas, Edifício ISCTE, 1649-026 Lisboa – Portugal
Email: correia@fpce.up.pt; alan.stolero@iscte.pt

Referências bibliográficas

- Apple, Michael (1986). O computador na educação: Parte da solução ou parte do problema?. *Educação e Realidade*, 23, 25-49.
- Barbier, Jean Marie, & Lesne, Marcel (1977). *L'analyse de besoins en formation*. Paris: Robert Jauze.
- Camoy, Martin, & Levin, Henry (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford: Stanford University Press.
- Carneiro, Roberto (1988). *Portugal: Os próximos 20 anos: Educação e emprego em Portugal, uma leitura de modernização* (vol. V). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charlot, Bernard (1989). 1959-1989: Les mutations du discours éducatif. *Éducation Permanente*, 98, 133-149.
- Coleman, James (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Codd, John A. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247.

- Correia, José Alberto (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- Correia, José Alberto (1991). Formação e mundo do trabalho: Elementos para a compreensão do processo sócio-histórico das suas relações. In Maria João Gama (Coord.), *Manual do formador* (pp. 1-64, vol. 1). Porto: GETAP.
- Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de Janeiro.
- Gouldner, Alvin (1978). *La dialéctica de la ideología y la tecnología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gorz, Andre (1980). *Adieux au prolétariat*. Paris: Galilée.
- Gorz, Andre (1983). *Les chemins du paradis*. Paris: Galilée.
- Gorz, Andre (1988). *Métamorphoses du travail*. Paris: Galilée.
- Offe, Claus (1984). *Problemas estruturais do estado capitalista*. Rio de Janeiro: O Tempo Brasileiro.
- Pinto, José Madureira, & Queiroz, Maria Cidália (1988). Lugares de classe e contextos de aprendizagem social. *Cadernos de Ciências Sociais*, 8/9, 131-143.
- Ribou, Antoine (1989). *Modernisation, mode d'emploi*. Paris: Union General d'Editions.
- Santos, Boaventura Sousa (1988). O social e o político na transição pós-moderna. *Revista de Comunicação e Linguagens*, 6/7, 25-48
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-80, uma década de transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan D., & Correia, José Alberto (1990). O novo vocacionismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Critica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoleroff, Alan D., & Stoer, Stephen R. (1989). Educação, trabalho e estado: Questões preliminares sobre a introdução das novas tecnologias em Portugal. *InForma*, 1(1), 15-23.
- Tanguy, Lucie (1983). Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers. *Sociologie du Travail*, 25(3), 336-354.
- Touraine, Alain (1985). O trabalho operário e a empresa industrial. In Duarte Pimentel et al. (Orgs.), *Sociologia do trabalho: Organização do trabalho industrial* (antologia). Lisboa: A Regra do Jogo.