

---

# REFORMA EDUCATIVA OU A LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A PRIORIDADE EDUCATIVA

---

António Teodoro\*

---

*A política educativa portuguesa é marcada, durante toda a década de oitenta, pelo carácter central que a Lei de Bases do Sistema Educativo ocupa no discurso político e nas iniciativas legislativas. Encerrando o período da normalização, iniciado com o 1º Governo constitucional em 1976, a Lei de Bases abre um novo período na política educativa nacional centrado no propósito de proceder, de uma forma global, à reforma do sistema educativo. Analisar numa perspectiva crítica os pressupostos dessa reforma educativa constitui o propósito principal do presente artigo.*

A década de oitenta é marcada, nos planos político e económico, pela adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Todos os sectores da vida nacional foram confrontados com a necessidade de darem resposta a esse desafio, tornado um verdadeiro *motor exógeno* do desenvolvimento do país (cf. Petrella, 1990). Reconhecendo embora que o discurso político pode ser transformado em *instrumento de dissimulação* (Fernandes, 1988: 257), pelo que na sua análise se impõem cuidados metodológicos particulares, importa verificar em que medida o desafio nacional da integração europeia também atribuiu, no discurso político dominante, um *mandato* à educação (cf. Dale, 1986).

A primeira metade da década de oitenta é assinalada, no plano do debate sobre os problemas da educação, pelo carácter central que a questão da Lei de Bases (ou Lei-Quadro<sup>1</sup>) do Sistema Educativo tem no discurso político e nas iniciativas legislativas.

---

\* Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

<sup>1</sup> Designação preferida pelo PS, que, até 1984, a utilizou nos projectos de lei que apresentou.

A elaboração de uma Lei de Bases é uma questão sempre presente no regime democrático português, após a revogação, de facto, da Lei 5/73 (reforma Veiga Simão), em consequência da *ruptura democrática* verificada com o 25 de Abril<sup>2</sup>. Mas é com Vítor Crespo (1980-1982) e os governos da Aliança Democrática (AD) que a Lei de Bases assume o estatuto de primeira prioridade na política educativa nacional, embora só muito mais tarde, no período correspondente à 4ª legislatura da Assembleia da República (1985-1987), se venham a reunir as condições que conduziram à aprovação da Lei 46/86 (Teodoro, 1994: 124-140).

O processo de debate, elaboração e aprovação da Lei de Bases começou e acabou por um *compromisso*, correspondendo aliás ao apelo proveniente sobretudo daqueles que mais se tinham batido contra o conteúdo da proposta de lei de Vítor Crespo, no sentido de um amplo consenso social e político (cf., nomeadamente, Fenprof, 1986). Essa procura do *compromisso* esteve bem presente na metodologia aprovada pela Comissão de Educação da Assembleia da República para a elaboração da Lei de Bases<sup>3</sup> e na recomendação apresentada ao Plenário da Assembleia para que «todos os projectos [fossem] votados favoravelmente na generalidade», de forma a baixarem «novamente à Comissão tendo em vista a discussão na especialidade e a elaboração de um texto-síntese para votação final global» (Assembleia da República, 1986: § 10).

No *compromisso* que esteve subjacente à elaboração da Lei de Bases – e que envolveu todas as principais forças políticas, com excepção do CDS, que

<sup>2</sup> Tenho como hipótese que a política educativa adoptada no chamado período revolucionário (1974-1976) não apresenta apenas *rupturas* relativamente ao período anterior, e, em particular, em relação à reforma Veiga Simão; apresenta igualmente *continuidades*.

<sup>3</sup> Criação de uma Subcomissão constituída por dois deputados de cada grupo parlamentar, sem prejuízo da participação de outros deputados; proposta de publicação e distribuição de uma única separata contendo os vários projectos; realização de um debate público entre 15 de Março e 5 de Maio; proposta de discussão e votação na generalidade por volta de 6 de Maio e de votação na especialidade e final global até 15 de Junho, de forma a ficar concluído o processo na presente sessão legislativa» (cf. Relatório e Parecer, 1986). A subcomissão criada teve a seguinte composição: Fernando Conceição e Vaz Freixo, do PSD; Agostinho Domingos e Fillo Gutmarães, do PS; Bártolo Paiva Campos e Eurico Lemos Pires, do PRD; Jorge Lemos e António Osório, do PCP; Neiva Correia e Narana Coissoró, do CDS; e, José Manuel Tengarrinha, do MDP/CDE. Participaram igualmente nos trabalhos Vítor Crespo (PSD) e António Barreto (PS). A coordenação foi atribuída a Bártolo Paiva Campos (PRD).

não apresentou projecto e acabou por votar contra o texto final da lei<sup>4</sup> – figura como objectivo primeiro o propósito de encerrar o processo de *normalização* do sistema educativo (cf. Grácio, 1981: 15-16, e Stoer, 1986: 64) e permitir uma nova fase na política educativa, a da reforma educativa, assente numa política de grande consenso e de continuidade de orientações. O *Relatório e Parecer* sobre os projectos de Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovado por unanimidade na Comissão de Educação em 30 de Abril de 1986, não podia ser mais explícito:

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

*De modo a constituir um quadro estável no qual se elabore e concretize um Plano de Desenvolvimento a médio prazo do sector educativo e se fundamente a política educativa dos diferentes governos, considerou-se ainda indispensável que a Lei de Bases a aprovar deve corresponder, no mínimo, às posições de uma convergência alargada com vista a impedir que o aparecimento de eventuais maiorias políticas diferenciadas nos próximos anos venham pôr em causa o consenso agora encontrado e assim comprometer qualquer reforma séria no domínio da educação (Assembleia da República, 1986: § 7).*

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

<sup>4</sup> Na declaração de Manuel Queiró, feita na sessão plenária da Assembleia da República de 24 de Julho de 1986, figuram as razões apresentadas para o voto contra do CDS. O CDS, embora não tenha apresentado qualquer projecto de lei próprio, apresentou todavia em comissão diversas propostas de especialidade (cf. Sampaio, 1988).

*Já porque a convergência alargada não se coaduna com a especificação de políticas, nem uma Lei de Bases tem a mesma função de uma lei sectorial, já porque a Assembleia não se deve sobrepor ao que é próprio da política de governos, estima-se também que da lei a aprovar não é de esperar a solução de todos os problemas com que se debate o nosso sistema educativo. É, no entanto, legítimo esperar que para tal contribua decisivamente uma Lei de Bases definindo com clareza as traves mestras de estruturação do sistema nacional de educação e os princípios orientadores e impulsionadores do seu funcionamento, em ordem a prosseguir as finalidades que lhe são atribuídas pela Constituição da República (Assembleia da República, 1986: § 7).*

Rui Grácio, no seu último trabalho conhecido, considerava que «a actual lei basilar de Educação pela respiração política, pela diferenciada tecnicidade, pela elegância da ordenação e do estilo, é um documento importante em si mesmo e pela ressonância simbólica». Mas, alertava de imediato, «cumprir ter presente as limitações de todo o ordenamento jurídico da realidade» (1991: 60-61).

A Lei de Bases é apresentada normalmente como o ponto de partida (e de referência) da *reforma educativa*, dando assim prevalência à iniciativa política da Assembleia da República e dos partidos políticos aí representados e que apresentaram projectos de lei. Esta prevalência, hoje aparentemente consensual, não figurava no propósito inicial de todos os actores então com responsabilidades na política da educação.

De facto, com a justificação de que se tratava de «desgovernamentalizar e despartidarizar uma reforma que deverá ser factor de união e esperança para todos os Portugueses e não um foco de conflitos ideológicos ou corporativos», segundo o então Ministro da Educação João de Deus Pinheiro (1986: 133), o X Governo aposta na

*criação imediata de uma comissão de reforma do sistema educativo, com a incumbência de promover e coordenar a realização dos estudos necessários à reorganização do sistema educativo, conduzir a elaboração dos competentes diplomas legais, bem como os respectivos programas de aplicação ou de acompanhamento*

(Programa X Governo: 1986: 37), o que, de facto, veio a concretizar-se através da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/89, que cria a Comissão de

Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e do Despacho conjunto 19/MEC/86, do Primeiro Ministro e Ministro da Educação e Cultura, que designa os membros da referida Comissão<sup>5</sup>.

Embora continuando a afirmar querer *desgovernamentalizar e despartidarizar* a reforma, a Resolução nº 8/89 determinou que a Comissão de Reforma funcionasse «directamente dependente do Ministro da Educação e Cultura» e que os estudos que viesse a realizar tendo em vista a «reorganização do sistema educativo» se fizessem «em conformidade com as directivas do Governo» (§ 1 e 2.a). Tornava-se, então, claro o propósito do X Governo e do Ministro João de Deus Pinheiro de assumirem o protagonismo principal no processo de reforma educativa, relegando para segundo plano a Assembleia da República, onde o PSD, o seu único partido de suporte, se encontrava em clara minoria no conjunto das forças políticas aí representadas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, pelo período em que foi elaborada e aprovada (1986), mas sobretudo pelo seu conteúdo, com as suas constantes referências ao texto constitucional e aos objectivos democratizadores da educação, é um ordenamento jurídico típico do que Boaventura Sousa Santos caracteriza de *Estado paralelo* (1990: 136). A *reforma educativa*, não seguindo obrigatoriamente a Lei de Bases e, muitas vezes, revogando-a implícita ou explicitamente (Teodoro, 1989), insere-se já na construção do que Sousa Santos designa

<sup>5</sup> A composição da CRSE era a seguinte: *Alberto Amaral*, Reitor da Universidade do Porto; *Almeida Costa*, Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa; *Britaldo Rodrigues*, Professor da Faculdade de Ciências de Lisboa; *Carlos Coelho*, deputado do PSD, que solicitou dispensa de funções após alguns meses de exercício; *Manuel Patrício*, Professor da Universidade de Évora; *Joaquim Azevedo*, Técnico da Comissão de Coordenação da Região Norte; *Manuel Pinto*, jornalista no Jornal de Notícias; *Manuela Teixeira*, Secretária-Geral da FNSP; *Sérgio Machado dos Santos*, Reitor da Universidade do Minho; *Almeida Soares*, Reitor da Universidade de Lisboa; *Vitor Aguiar e Silva*, Professor da Universidade de Coimbra; e, *Charters d'Azevedo*, enquanto Director do GEP.

Sobre a composição da Comissão foi politicamente significativo o diálogo entre o ministro Deus Pinheiro e o deputado do MDP-CDE, José Manuel Tengarrinha, na sessão de 8 de Maio de 1986 da Assembleia da República. José Manuel Tengarrinha começou por perguntar a Deus Pinheiro se «não teria sido precipitado a constituição» da Comissão de Reforma, que reunia «um muito restritivo leque ideológico». Deus Pinheiro respondeu dizendo que, em sua opinião, a Comissão abarcava «um amplo leque ideológico», o que levou Tengarrinha a perguntar então se a Comissão viria a integrar representantes da maior organização de professores, a FENPROF, ao que o Ministro retorquiu afirmando: «eu não disse que ela teria de incluir toda a gente» [cf. Sampaio, 1988:23].

de *Estado heterogéneo*, onde os propósitos podem ser assumidos mais abertamente (1991: 21).

A reforma educativa começou por ser, ao nível do discurso político, eleita uma prioridade nacional. «A realização de uma profunda reforma do sistema educativo é uma das tarefas a que o Governo atribui maior prioridade», afirmava na sessão de 26 de Agosto de 1987 o Primeiro Ministro Cavaco Silva, na apresentação na Assembleia da República do Programa do XI Governo (1987: 58).

À educação é então atribuído o estatuto de *prioridade nacional indeclinável* (Carneiro, 1987: 143), pois representa um *sector tão vital à modernização acelerada do País* (Cavaco Silva, 1987: 59), o que exige um *esforço verdadeiramente nacional vivido como um esforço de geração* (Carneiro, 1987: 143). Em consequência, defendia então o Primeiro Ministro, «temos todos – Governo, famílias, educadores, instituições da sociedade civil, de partilhar a responsabilidade de preparar as nossas crianças e jovens para fazer face aos desafios do século XXI» (1987: 58), propósito que apontava, com naturalidade, para a defesa de um *consenso nacional* sobre a política educativa a adoptar.

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

*(...) em primeiro lugar, através de um diálogo alargado e honesto; depois, através de um respeito sincero pela diferença e [finalmente] da renúncia ao sectarismo* (1987: 144).

A produção de múltiplos documentos sobre a reforma, por comissões e grupos de trabalho criados pelo Ministério da Educação e a realização de debates públicos, mais ou menos amplos, sobre as suas propostas, constituíram os meios privilegiados utilizados pelo Governo para alcançar esse tão almejado *consenso nacional*. Os trabalhos e propostas apresentadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE)<sup>6</sup>, a proposta de reorganização dos pla-

<sup>6</sup> A CRSE, por sua iniciativa directa, organizou 10 Encontros sobre temáticas específicas – Promoção do Sucesso Educativo, Administração Escolar, Formação de Professores, Formação Profissional, A Escola Cultural, A Escola e os *Mass Media*, Plancamento Educativo, Educação Física e Desporto, e

nos curriculares dos ensinos básico e secundário apresentada pelo grupo de trabalho coordenado por Fraústo da Silva<sup>7</sup>, o relatório sobre a situação do professor em Portugal elaborado por Manuel Braga da Cruz e outros (Braga da Cruz, 1989), o Dia D<sup>8</sup>, bem como outras iniciativas<sup>9</sup>, representam aspectos marcantes de uma estratégia que caracterizou a actuação do XI Governo no domínio da educação, com incidência mais vincada na sua primeira metade (1987-1989).

Neste domínio, o XI Governo seguiu uma tendência geral no plano internacional, pois, como assinala Thomas Popkewitz, um elemento importante da prática reformista actual consiste na elaboração de numerosos textos públicos sobre os problemas educativos. A linguagem da reforma, sublinha Popkewitz, não é só um *instrumento de poder*, mas uma *tecnologia que medeia a distribuição do poder* (1990: 295).

---

Educação de Adultos - e editou 19 publicações entre 1986 e 1988, algumas com várias edições, para além do Relatório Final, *Proposta Global de Reforma* (Julho 1988).

<sup>7</sup> O Grupo de Trabalho constituído por Fraústo da Silva (coordenador), Tavares Emídio e Marçal Grilo - e, num curto período até à sua indigitação como Ministro da Educação, Roberto Carneiro - integrava inicialmente o conjunto de grupos de trabalho criados no âmbito da CRSE e por esta Comissão coordenados. Todavia, cedo o Grupo Fraústo, como ficou conhecido, ganhou autonomia de funcionamento e no conteúdo das suas propostas, permanecendo mesmo em funções para além do termo do mandato da CRSE.

<sup>8</sup> A 12 de Fevereiro de 1988 o Ministério da Educação autorizou as escolas dos ensinos básico e secundário a suspenderem a actividade lectiva para os professores se reunirem, entre si e, num segundo momento, com os pais e encarregados de educação, para debaterem os documentos da reforma, em particular a proposta de reorganização dos planos curriculares elaborada pelo Grupo Fraústo e, em segunda prioridade, a proposta de um novo modelo de gestão escolar, apresentada no âmbito da CRSE por um grupo de trabalho liderado por João Formosinho. Foi uma iniciativa voluntarista, onde até os documentos em debate faltaram generalizadamente, que necessita de um estudo autónomo e aprofundado sobre os seus objectivos, a sua organização e, sobretudo, sobre os contributos apresentados pelos professores.

<sup>9</sup> Para além de iniciativas patrocinadas pelo Ministério da Educação, directamente ou através da CRSE, diversas entidades promoveram iniciativas de debate sobre a reforma educativa. Associações de pais, escolas e, sobretudo, sindicatos dos professores estiveram na primeira linha da organização dessas iniciativas, que privilegiaram, como tema de debate, a reorganização dos planos curriculares e, assumindo menor dimensão, a gestão das escolas. Paradigmático desse período foram os grandes seminários com a presença de Fraústo da Silva e de outros membros do grupo de trabalho, organizados pelos sindicatos de professores de norte a sul do país e nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, em que, no seu conjunto, participaram largos milhares de professores e educadores.

O debate público, sendo parte integrante do *processo democrático*, assume uma função legitimadora ao procurar levar os intervenientes no debate a acreditar que as políticas governamentais são o resultado de um *consentimento público*, tornando-as assim mais facilmente aceitáveis do que por um processo de imposição ou de afirmação de autoridade. A produção de documentos de política educativa e o seu debate público, para além dos assuntos a que se reportam, têm como uma das suas finalidades principais criar a ilusão de uma ausência de propósito político específico nas orientações governamentais, animando a noção de um interesse público universal (Codd, 1988)<sup>10</sup>.

O discurso sobre a reforma educativa começou por assentar num *diagnóstico severo* (cf. Grácio, 1981: 61) da situação do sistema educativo. O Programa do XI Governo apontava do seguinte modo o nosso *atraso estratégico* no domínio educativo:

*Há que reconhecer que a situação educativa em Portugal revela uma nítida atrofia quando comparada com a dos países congéneres da Europa ocidental. O exercício do direito à educação em Portugal depara-se com estrangulamentos de há muito removidos na generalidade desses países. Problemas estruturais acumulados de há décadas, agravados com a falta de estabilidade política da qual decorreu a impossibilidade de definição e execução de um projecto consequente de reforma educativa, consensualmente construído e negociado, conduziram a esse atraso estratégico, do qual decorrem sérios obstáculos ao desenvolvimento geral do País (1987: 61).*

A severidade do diagnóstico foi acentuada sobretudo em documentos que se destinavam a obter financiamentos dos fundos estruturais da Comunidade Europeia, designadamente no PRODEP, onde o atraso de Portugal em matéria de *recursos humanos*, relativamente «a todos os países da Comunidade

<sup>10</sup> Este é, contudo, um lado da questão, fundamental para se compreender o sentido profundo do debate público de documentos de política educativa. Mas, igualmente, não se pode esquecer, como assinala Henry A. Giroux referindo-se aos professores, mas generalizável a outros intervenientes, «o debate oferece aos professores a oportunidade de se organizarem colectivamente para melhorar as condições do seu trabalho e para demonstrar à opinião pública o papel central que deve reservar-se aos professores em qualquer intento viável de reforma da escola pública» (1990:172).

Europeia», é considerado «tão grave que se torna incompatível com a coesão social necessária para o mercado único» (PRODEP, 1990: 27). Contudo, mesmo no plano interno, o Ministro Roberto Carneiro não se coibiu de alargar esse diagnóstico às condições sociais do país – «há muitas crianças que infelizmente chegam à escola sem ter comido ou apenas bebido um copo de vinho ou tendo frio porque não têm roupa para vestir», afirmou perante o meio de comunicação social mais poderoso, a televisão<sup>11</sup> –, ou de o utilizar para justificar o mal-estar e descontentamento dos professores – «há 20 anos [o professor] tinha um estatuto social muito mais importante do que tem hoje», afirmou por mais de uma vez (1988)<sup>12</sup>.

A apresentação de um diagnóstico da situação educativa como o fez Roberto Carneiro, sobretudo na primeira parte do seu mandato (1987-1988), tem evidentes propósitos políticos: facilitar a construção de um consenso nos planos político e social, sempre mais fácil de obter no *diagnóstico* do que na *terapia*, e, desse modo, construir uma mobilização de predisposições (cf. Popkewitz, 1990a: 17) em torno da reforma e dos seus objectivos.

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

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

*Porém, a educação é ainda, sem sombra de dúvida, vistas as coisas por um ângulo económico e de progresso material, o investimento decisivo que*

<sup>11</sup> Programa *Primeira Página* da RTP, 8 de Março de 1988, segundo a transcrição escrita do programa feita pela Direcção-Geral da Comunicação Social. Já anteriormente, numa visita a uma escola primária de Lisboa, Roberto Carneiro fizera uma afirmação de idêntico teor perante a reportagem da RTP.

<sup>12</sup> A citação é retirada da entrevista ao *Diário de Notícias*, de 17 de Setembro de 1988, embora a primeira afirmação de Roberto Carneiro com este sentido tenha sido feita logo na sua primeira entrevista de fundo, ao semanário *Expresso*, ainda em 1987, na sua edição de 12 de Dezembro. Na entrevista ao *Diário de Notícias*, Carneiro acrescentava: «É negativo em extremo, para uma sociedade que quer investir no futuro, deixar-se degradar a imagem do educador porque tal significará deixar degradar o futuro da própria sociedade».

*determina o desenvolvimento dos povos e a conquista de níveis elevados de bem-estar.*

*Se esta concepção era já dominante no pensamento económico dos anos sessenta, ela tornou-se hoje quase obsessiva, no momento histórico em que se verifica a transição de um modelo industrial para um modelo pós-industrial de civilização, onde os factores estratégicos de vantagem já não são nem a energia, nem as matérias-primas, nem o capital fixo, mas, outrossim, a inteligência, a informação, a inovação tecnológica, a criatividade, a adaptação à mudança, em suma, a qualidade do factor humano (Programa XI Governo, 1987: 143).*

A reforma educativa é considerada então um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia. «Se não vencermos a batalha da qualificação profissional seremos subjulgados pela Europa do mercado único já em 1992», afirmava Roberto Carneiro em entrevista concedida em 1988, o que justificava o propósito de atribuir recursos financeiros acrescidos ao sector da educação, inserindo-os numa lógica de crescimento da economia e de investimento no factor humano<sup>13</sup>. O discurso económico da educação foi, igualmente utilizado para justificar a atribuição de prioridade à *reintrodução do ensino profissional* (Carneiro, 1988).

Analisando as mutações do discurso educativo em França nas últimas três décadas, Bernard Charlot refere que este discurso sobre a *qualidade dos homens* se define em função do conjunto de competências requeridas ao trabalhador nos modernos processos de produção – adaptabilidade, capacidade para afrontar as incertezas, pensamento sistémico, aptidão para trabalhar em

<sup>13</sup> O Programa do XI Governo afirmava: «O Governo tem consciência de que a expansão acelerada do acesso à educação e dos ganhos de qualidade que se impõem não poderão ser resolvidos sem a atribuição de recursos acrescidos ao sistema. Por isso, sem prejuízo dos acréscimos de eficiência e do saneamento financeiro do sector, que irão ser, sistematicamente, prosseguidos no decorrer da legislatura, o Governo compromete-se a aumentar a despesa pública real em educação, por forma a cumprir o compromisso que assume de investimento nesta área. Visa-se, tendencialmente, atingir até ao final da legislatura uma percentagem do produto interno bruto afectada ao sector que coloque, pela primeira vez nos últimos 50 anos, próximo do nível mínimo do investimento no factor humano já conhecido na generalidade dos outros países europeus e do mundo desenvolvido, reduzindo substancialmente a crónica insuficiência de investimentos e de recursos financeiros, que impende, desde há muito, sobre a educação nacional» (1987: 42).

equipa – e não tendo como referência primeira a própria formação, avaliada tanto pelo desenvolvimento pessoal e social do formando como pela validade intrínseca dos saberes que dispensa ou dos valores que inculca. Um tal discurso, segundo Charlot, insere-se na substituição da lógica tradicional do sistema de ensino, assente na *oferta*,

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

por uma nova lógica, baseada na qualidade dos homens e da formação, assente na *procura* (1989: 142).

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

Thomas S. Popkewitz, ao analisar as reformas educativas contemporâneas nos Estados Unidos, realça igualmente os objectivos económicos das reformas encetadas, impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacional e internacional. Mas, acrescenta, se o *reajuste* económico é um objectivo fundamental também o são outros aspectos culturais e políticos, salientando como traços que emergem das actuais reformas educativas um *espiritualismo e um nacionalismo renovados* (1990: 300).

O discurso político em Portugal entre 1987 e 1991 está cheio de referências aos valores educativos, tendo sido uma das questões centrais do debate realizado na Assembleia da República aquando da interpelação à política educativa do Governo em 1990<sup>14</sup>. O Programa do XI Governo propugnava claramente «o

<sup>14</sup> Esta interpelação, realizada em 5 de Junho de 1990, ficou assinalada por um aceso debate entre Roberto Carneiro e António Barreto. O então deputado do PS insurgiu-se contra a «escola de projecto» de Roberto Carneiro, acusando este de defender uma «escola militante» que dará origem à «feudalização doutrinária, religiosa, política e partidária». Em contraponto, António Barreto defendeu o «combate pela neutralidade da escola», enquanto «causa funda da liberdade» capaz de gerar uma escola «diversa e plural, não empenhada política e religiosamente». O Ministro da Educação defen-

reforço do conteúdo cívico, ético e valorativo da escola» (1987: 40) e o Primeiro Ministro, Cavaco Silva, atribuía à «renovação do sistema educacional», a par de objectivos económicos, a missão de «valorizar a nossa matriz histórico-cultural» (1987: 58).

Roberto Carneiro dedicou à questão dos valores uma parte considerável dos seus discursos e intervenções públicas. Assumindo, em dois dos seus mais significativos discursos, que «a construção do futuro e a formação dos homens de amanhã têm por base a Escola e a Família», Roberto Carneiro defendia uma «educação pelos valores», atribuindo à família «responsabilidades indeclináveis e indelegáveis perante o plano formativo dos filhos» e ao sistema educativo a oferta da possibilidade de «livre escolha perante modelos alternativos que ao cidadão se oferecem» (1991, 1988 a). Assumindo uma dimensão confessional da escola pública, como caracteriza Rui Grácio (1991: 62), Roberto Carneiro insistiu igualmente no conceito de «valorização da pátria»<sup>15</sup>, recorrendo a expressões exteriores de nacionalismo, como a aquisição de bandeiras nacionais para as escolas primárias e a obrigatoriedade da aprendizagem do hino nacional.

A *desestatização do ensino* (cf. Cunha, 1991) tornou-se um dos eixos da reforma educativa. Como afirmava o então Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro Cunha, «para que as famílias usufruam plenamente do direito a orientar a educação dos seus filhos», são necessárias duas condições: «ter à sua disposição um ensino particular acessível e de qualidade»; e, através da descentralização e da participação, assumam o controlo do ensino público (1991: 17). Sintetizando, Pedro Cunha defendia:

*O grande esforço actual português consiste numa revolução cultural profunda que oriente cada vez mais o nosso sistema educativo para uma organização personalizante que combine a possibilidade para todos de escolha efectiva de modelos particulares de ensino, com a possibilidade de participa-*

---

deu uma reforma educativa com valores, assente na valorização da identidade nacional, «o nosso código genético, os *chromossomas espirituais* dessa pátria de oito séculos». Atacando violentamente a escola neutra que, acusou, «é o paraíso dos burocratas, dos ditadores de gabinete», Roberto Carneiro associou o seu conceito de escola de projecto ao seu desejo de que «a escola portuguesa seja uma instituição eminentemente social», ou seja, «uma instituição da sociedade civil e da comunidade e não um terminal do Estado burocrático» (cf. Teodoro, 1994:104-105).

<sup>15</sup> Expressão utilizada na apresentação do Programa do XI Governo (1987:144).

*ção efectiva das famílias no ensino público para a construção do projecto educativo mais adaptado à cultura e necessidades locais (1991: 20).*

Seguramente sinal de uma *normalização* das práticas educativas a nível internacional, a afirmação de Popkewitz relativa aos Estados Unidos de que «as reformas propostas associam os objectivos económicos dos liberais em matéria de ciência e tecnologia com uma série de imagens culturais que evocam as tradições familiares que defende a nova direita»<sup>16</sup> (1990a: 281), pode aplicar-se à reforma educativa em Portugal, no entendimento que lhe deram o XI Governo e o Ministério Roberto Carneiro, pois, provavelmente, como acrescenta Popkewitz,

*[estas] reformas estabelecem de maneira simbólica o papel do capitalismo num destino nacional, num espiritualismo e num nacionalismo renovados, assim como a definição da democracia liberal no actual clima conservador (1990 a: 300).*

A reforma educativa foi apresentada, pelo seu responsável directo, o Secretário de Estado da Reforma Educativa, como «uma reforma global que necessariamente tem de integrar todos os vectores nevrálgicos do sistema de educação e ensino, fazendo-o de modo orgânico e consistente» (Cunha 1990: 2760), o que pressupunha uma metodologia específica que respondesse a propósitos tão amplos.

Pedro Cunha considerava como uma das características que distingue a reforma educativa portuguesa de outras, americana ou europeias, a sua metodologia<sup>17</sup>. Num discurso didáctico sobre as linhas mestras da *reforma educativa*, Pedro Cunha explicitava:

*«O método utilizado na reforma educativa foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglosaxónico, quanto à sua operacionalização» (1989: 3).*

<sup>16</sup> Entende-se o conceito de *liberal* no contexto da sociedade americana.

<sup>17</sup> Pedro Cunha acrescenta ainda duas outras características: «a sua profundidade e o facto de atingir os órgãos que a administram» (Cunha, 1989:3).

O método dedutivo, tipicamente latino, como sublinhava o Secretário de Estado Pedro Cunha, processou-se segundo três momentos: o primeiro, «deu-se com a preparação e aprovação de uma Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada na Assembleia da República em 1986, depois de amplo debate por todos os partidos políticos»; o segundo, «foi o debate nacional conduzido e organizado por uma comissão de especialistas», onde se deve «certamente mencionar os trabalhos do presente Ministro da Educação Eng<sup>o</sup> Roberto Carneiro»; o terceiro, e último, «inclui um vector legal, continuando o caminho dedutivo do desenvolvimento da Lei de Bases, e um vector operacional onde o esforço empírico se manifesta mais claramente» (1989: 4-7).

O método empírico, que, segundo Pedro Cunha, marcava um vivo contraste com reformas anteriores, «feitas em gabinete e aplicadas depois a todo o país», consistiu, como descreve para a reforma curricular, no percorrer das seguintes etapas, depois de ultrapassado o «percurso dedutivo»<sup>18</sup>: escolha de uma «amostra representativa de 70 escolas»; organização de acções de formação para «esclarecimento dos novos programas»; experimentação supervisionada por «técnicos e inspectores»; avaliação, introdução de correcções e elaboração dos manuais; e, por fim, generaliza-se «a todo o país o programa proposto» (1989: 8).

A metodologia apresentada por Pedro Cunha consistia, afinal, na aplicação do paradigma que Huberman designa de *investigação-desenvolvimento* (1973: 93), e que esteve na base dos falhados processos de reforma tentados em diferentes países a partir dos anos sessenta.

Uma reforma é, como sublinha José Alberto Correira, «uma inovação introduzida num macrosistema que pode facilitar a emergência de práticas inovadoras no(s) microsistema(s) tendo objectivos mais ou menos contraditórios com os objectivos explicitados para a reforma» (1989: 33). Tendo consciência que existe uma distância considerável entre as ideias e os objectivos expressos e a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica

<sup>18</sup> Este percurso é apresentado como tendo as seguintes fases: elaboração pela equipa de Fraústo da Silva, «e na qual participou o Eng<sup>o</sup> Roberto Carneiro», de uma proposta de grelha curricular; debate na Comissão de Reforma e subcomissão a parecer do Conselho Nacional de Educação; aprovação em Conselho de Ministros e sua publicação como Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Cunha, 1989: 8).

dos professores, importa distinguir duas concepções básicas de inovação, subjacentes a qualquer processo de reforma, que Correia designa por inovação *instituída* e inovação *instituinte*. A primeira concepção, que aparece intimamente ligada ao paradigma *investigação-desenvolvimento*, o que exige dos professores é uma capacidade de aceitação da mudança proposta, ou imposta, bem como o domínio das competências técnico-pedagógicas capazes de desempenhar eficazmente as novas funções que lhe são exigidas, ou, como insiste ainda José Alberto Correia, «exige que os professores sejam capazes de reproduzir um modelo de mudança e não visa institucionalizar um modelo de mudanças». A segunda concepção apresenta características diversas e decorre de uma outra metodologia: significa rupturas com práticas anteriores e a produção de novas práticas (1989: 40-50).

Segundo diversos autores, as características da inovação instituída são incompatíveis com o próprio conceito de inovação. Citando Ardoino, José Alberto Correia considera que a inovação instituída é, na realidade, uma «espécie de ortopodismo social que depressa deixará reaparecer, de forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção (e repressão)» (1990: 40).

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

*O problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema, sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula, e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma. Isto não se resolve com um despacho ministerial ou um decreto-lei. [...] O meu objectivo é alterar a realidade objectiva da Educação, na sala de aula. E, aí, o professor é o eixo fundamental dessa reforma. Vamos ter de criar condições materiais, profissionais, sociais e humanas mais dignas para a profissão docente [...].(1987 a).*

A realidade foi, todavia, consideravelmente diferente do propósito enunciado por Roberto Carneiro. No período correspondente ao seu mandato (1987-

-1991), acentuou-se o mal-estar e a crise de identidade dos professores, confirmados através de múltiplos indicadores sociológicos. Para essa situação contribuíram de modo decisivo factores *extrínsecos* ao processo de reforma, entendido num sentido restrito, onde figuram, em lugar de destaque, a negociação do estatuto da carreira docente e a inserção dos professores no novo sistema retributivo da administração pública, que originaram um dos períodos de maior conflitualidade entre as organizações de professores e o Ministério da Educação. Mas essa situação de mal-estar e de crise de identidade é originada igualmente por factores *intrínsecos*, resultantes dos próprios pressupostos metodológicos em que assentou a reforma, que, como referi, pretendeu ter no modelo de investigação-desenvolvimento o seu paradigma.

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

*a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados no interior da burocracia escolar, com a conseqüente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas específicas (1990: 172).*

António Nóvoa, reportando-se à realidade portuguesa, assinalou o *efeito perverso* de uma política reformadora que reduz a intervenção autónoma dos professores, «que se sentem pressionados a participar na concretização de projectos concebidos no exterior da profissão docente» (Nóvoa, 1991: 525). A reforma não valorizou – antes ignorou<sup>19</sup>, quando mesmo não asfixiou<sup>20</sup> – os projectos de inovação existentes, propiciando que surgissem frequentemente, assinala Nóvoa,

<sup>19</sup> O exemplo talvez mais ostensivo no ignorar de projectos de inovação existentes foi seguramente o do PIPSE, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, adoptado e implementado à margem de diversos projectos centrados no combate ao insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico.

<sup>20</sup> Foi o caso da profissionalização em exercício, ou da gestão democrática das escolas.

*«como agentes no terreno da reforma do sistema educativo, pessoas que até aí se tinham remetido ao silêncio e ao imobilismo, e que não se importam de funcionar como uma espécie de correia de transmissão de projectos e de programas em cuja elaboração não participaram» (1991: 525).*

Sob uma aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica (cf. Popkewitz, 1990: 16-17), as reformas educativas contemporâneas têm procurado, genericamente, reforçar a *tutela estatal sobre os professores*, que se prolonga normalmente através de uma outra, a *tutela científico-curricular* (cf. Nóvoa, 1991: 526), onde a investigação funciona como um discurso de controlo (Popkewitz, 1990 a: 298-300).

A reforma educativa, na sua versão portuguesa, não fugiu a esses propósitos. A *racionalização do ensino*, sublinha António Nóvoa,

*não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de especialistas pedagógicos (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino (1991: 526).*

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

Duas políticas sectoriais, entre diversas outras, são paradigmáticas do propósito de aumentar o controlo, administrativo ou técnico, da profissão docente. Na formação de professores, o modelo da profissionalização em exercício, centrado na escola e na experiência do professor, foi substituído por um outro modelo de formação (Decreto-Lei nº 287/88), dependente das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial, centrado nos conhecimentos que estas consideram necessárias à formação profissional dos professores, e que ignora o percurso profissional anterior do professor. Na gestão escolar, a

crítica à baixa *eficácia e eficiência* da gestão democrática das escolas (Carneiro, 1989: 150) e a defesa de uma «mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais» (Programa XI Governo, 1987: 41-42), serviram de pretexto ao projecto de profissionalização dos gestores escolares, previsto no Decreto-Lei nº 172/91. Integrando-se num propósito de reconstituição da capacidade administrativa do Estado e pretendendo institucionalizar sérios limites à capacidade de intervenção dos professores, o diploma de gestão escolar constitui um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na *sociedade civil* o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral<sup>21</sup>.

Pode-se afirmar, que a reforma educativa atribui ao professor sobretudo a condição de *agente* e não a de *actor*<sup>22</sup>, o que conduziu a uma evidente incapacidade de mobilização dos professores para o processo de reforma. Como assinala António Nóvoa num balanço global à *Reforma do Sistema Educativo Português*, generalizando ao conjunto dos actores sociais e profissionais, esta incapacidade de mobilização «tem empurrado a dinâmica reformadora para uma *lógica legislativa*, sendo de facto impressionante o conjunto de diplomas legais preparados e aprovados nos últimos anos» (1991 a: 58)<sup>23</sup>.

Em lúcida análise sobre o discurso político realizado sobre a reforma educativa, Thomas Popkewitz chamava a atenção para os objectivos reais desse

<sup>21</sup> Alain Touraine, a propósito da luta dos médicos franceses, afirmava: «Os que acreditam que a democratização passa pela submissão dos profissionais, presumíveis defensores de interesses particulares, a corpos políticos e administrativos, encarados como intérpretes do interesse geral, estagnaram nas lutas do *Antigo Regime* (...) a luta dos profissionais contra os aparelhos tecnocráticos ou burocráticos de gestão é uma das lutas centrais dos nossos tempos» (1983:39).

<sup>22</sup> Na definição de Ardoino e Berger, *agente* é o membro de uma organização, de um aparelho, por conta do qual ele age, exercendo aí uma função», enquanto o actor é o «sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado» (1989:213).

<sup>23</sup> António Nóvoa acrescenta ainda uma citação de Roberto Carneiro, retirada de um discurso proferido em Braga a 2 de Fevereiro de 1990, onde este afirma: «Atingiram a ordem das centenas as medidas e os diplomas complexos que, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram aprovados nos últimos 30 meses».

discurso: um ritual e um acto retórico, destinado a gerar junto da opinião pública imagens de uma instituição, a educativa, que responde à pressão da modernização e assim mantém vivo o mito de que a escola realizará as suas missões democráticas na sociedade, contribuirá para eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criará os fundamentos científicos e tecnológicos do desenvolvimento (1988: 82).

O discurso de Roberto Carneiro<sup>24</sup> e Pedro Cunha sobre a reforma educativa pode inserir-se nas categorias de Popkewitz: uma retórica e um ritual, com funções de legitimação de um discurso sobre a prioridade educativa, enquanto domínio central na criação de uma imagem de progresso e de modernização da escola. Através da *reforma educativa*, o sistema educativo é apresentado como estando a responder ao *desafio* da integração na CE e da construção do mercado único, dando o seu contributo à modernização da economia portuguesa através da elevação da qualificação dos recursos humanos.

Correspondência: António Teodoro, Rua Luís Queiroz, 26F - 9º Esq. 2800 Almada

## Bibliografia

- ARDOINO, Jacques e BERGER, Guy (1989) *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Matrice: ANDSHA.
- BRAGA DA CRUZ, Manuel et al. (1989) *A Situação do Professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação*, Lisboa: Análise Social, separata XXIV, 103-104.

<sup>24</sup> Depois da sua saída do Governo, Roberto Carneiro veio a distanciar-se de alguns dos pressupostos centrais da reforma educativa. Em entrevista concedida ao jornal *Público*, de 24.10.1993, afirmava: «Se eu tivesse hoje, em Outubro de 1993, que desenhar alguns aspectos da reforma curricular, da gestão, da própria lei de bases ou da formação dos professores, fá-lo-ia com certeza de forma substancialmente diferente da que está hoje a ser implementada. Não porque eu seja um catavento e esteja a mudar de ideias todos os dias, mas porque a dinâmica cultural, social, económica e institucional é hoje de tal forma que não se compadece com uma reforma que dura dez anos». E acrescentava: «transformar as reformas num mito, numa 'Reforma', é um erro crasso, do ponto de vista político e estratégico. Hoje, prefiro falar da reforma das reformas, de uma capacidade de inovação permanente das instituições educativas, num sistema orientado à inovação». A justificação e o desenvolvimento destas posições encontram-se num artigo que Roberto Carneiro publicou na revista *Expansão*, de Novembro de 1993, significativamente titulado «A desmistificação da Reforma Educativa».

- CARNEIRO, Roberto (1987) «Discurso», in *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- CARNEIRO, Roberto (1987 a) «Entrevista», *Revista Expresso*, 12 Dezembro 1987.
- CARNEIRO, Roberto (1988) «Entrevista», *Diário de Notícias*, 25 Janeiro 1988.
- CARNEIRO, Roberto (1988a) *Discurso na tomada de posse do Presidente do Conselho Coordenador do Ensino Particular e Cooperativo*, Lisboa: Ministério da Educação, 16 Dezembro 1988.
- CARNEIRO, Roberto (1991) *Discurso*, Sessão de Encerramento do XVI Encontro Nacional das Associações de Pais, Tróia, 17 Março 1991.
- CARNEIRO, Roberto (1993) «Entrevista», *Público*, 24 Outubro 1993.
- CARNEIRO, Roberto (1993 a) «A desmistificação da Reforma Educativa», *Expansão*, Novembro 1993.
- CAVACO SILVA, Aníbal (1987) «Discurso», in *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- CHARLOT, Bernard (1989) «1959 – 1989: Les mutations du discours éducatif», *Éducation Permanente*, 98, 133-149.
- CODD, John A. (1988) «The construction and deconstruction of educational policy document», *Journal of Educational Policy*, 3(3), 233-247.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) *Proposta Global de Reforma*, Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto (1989) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Edições Asa.
- CUNHA, Pedro d'Orey (1989) *Intervenção na Conferência «A Reforma Educativa e a Gestão Escolar»*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 27 Novembro 1989.
- CUNHA, Pedro d' Orey (1990) «Discurso», in *Diário da Assembleia da República*, I série, 82.
- CUNHA, Pedro d' Orey (1991) «A desestatização do ensino em Portugal», *Cadernos de Economia*, 6 (ano II), 15-20.
- DALE, Roger et al. (1986) *Introducing Education Policy: principles and perspectives (module 1, part 2) E 333 Policy Making in Education*, Milton Keynes: Open University Press.
- FENPROF (1986) *As propostas da FENPROF para uma Lei de Bases do Sistema Educativo, Resolução do 2º Congresso Nacional dos Professores*, Lisboa: FENPROF.
- FERNANDES, António Teixeira (1988) *Os Fenómenos Políticos. Sociologia do Poder*, Porto: Edições Afrontamento.
- GIROUX, Henry A. (1990) *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/MEC.

- GRÁCIO, Rui (1981) *Educação e Processo Democrático em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Rui (1991) «Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois», *Vértice*, 38, 57-63.
- HUBERMAN, A. M. (1973) *Understanding change in education: an introduction*, Paris: Unesco/IBE.
- NÓVOA, António (1991) «Os professores: em busca de uma autonomia perdida?», in *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* [Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, org.], Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 521-531.
- NÓVOA, António (1991a) «As Ciências da Educação e os processos de mudança», in A. NÓVOA, et al., *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PETRELLA, Riccardo (1990) *Portugal: Os próximos 20 anos. VII vol.: Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PINHEIRO, João de Deus (1986) «Discurso», in *Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1988) «Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest», *Educational Theory*, 1 (38), 77-93.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1990) «Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: reconstitución del aparato burocrático del Estado y la elaboración de un discurso político», *Revista de Educación*, Extraordinário: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, 267-305.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1990a) «Ideologia y formación social en la educación del profesorado», in T.S. POPKEWITZ (ORG.) *Formación de Profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*, Valência: Universitat de València, 6-34.
- PRODEP (1990) *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. 1990 - 1993*. PRODEP com contribuição comunitária. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Programa do X Governo Constitucional. Apresentação e debate*, Lisboa: Assembleia da República, 1986.
- Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.
- Relatório e Parecer relativo a Projectos de Lei sobre Lei de Bases do Sistema Educativo*, Comissão de Educação, Ciência e Cultura da Assembleia da República, 30 de Abril de 1986.
- SAMPAIO, José Salvado (1988) *Posição dos Partidos Parlamentares perante a Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Cadernos FENPROF.

- SANTOS, Boaventura Sousa (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974 – 1988)*, Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1991) *Stage, wage relations and social welfare in the semi-periphery: the case of Portugal*, Coimbra: Oficina do CES, 23 (mimeo).
- STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970 – 1980, uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- TEODORO, António (1994) *Política Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*, Lisboa: Bertrand Editora.
- TEODORO, António (1989) «Política de confronto com a lei de bases», *Cadernos de Economia*, 6 (ano II), 35-41.
- TOURAINÉ, Alain (1983) «Université: le sens d'une révolte», *Le Nouvel Observateur*, Maio 1983, 39.