Unificação ou diversificação? Notas sobre a evolução do ensino secundário em Portugal, 1970-1990

ANTÓNIO TEODORO
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías, Lisboa

1. A sociedade portuguesa é uma sociedade de desenvolvimento intermédio que, a partir de 1969, iniciou uma fase de transição, depois de se terem esgotado, tanto no plano económico como no plano político, a nível interno e internacional, as condições em que assentara a sua anterior posição (Santos, 1990). Essa fase de transição teve uma aceleração e uma transformação com as roturas realizadas com o 25 de Abril de 1974, nomeadamente a instauração de um regime democrático e a perda do império colonial, bem como, mais tarde, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia.

Portugal é, desde há varios séculos, uma sociedade semiperiférica da região europeia, assente, até 1974, no império colonial português. Depois do seu desmantelamento, Portugal tem vindo a renegociar a sua posição no sistema mundial, sendo previsível que essa situação semiperiférica, no sentido que Wallerstein (1974) e Fortuna (1987) lhe atribuem, se mantenha, fruto de uma simultânea integração na União Europeia e de relações económicas e sociais privilegiadas com os países da África lusófona (Santos, 1994).

A situação semiperiférica de Portugal é bem determinável por um conjunto de indicadores socio-económicos, do rendimento *per capita* à estrutura de emprego, mas igualmente através dos níveis de educação da população portuguesa. O atraso educativo português começou a acentuar-se na segunda metade do século XIX, como o mostram estudos recentes de Jaime Reis (1993) e de António Candeias (1994), e mantém-se até à actualidade.

Esse atraso educativo, resultante da crónica subalternização da educação nas estratégias de desenvolvimento, mesmo nos períodos de maior expansão material nos séculos XIX e XX (Franco, 1994), conduziu a uma tardio desenvolvimento da escola de massas em Portugal, independentemente da história da educação assinalar um impressionante conjunto de iniciativas e de reformas, marcadas por uma frequente incapacidade de levar as políticas à prática e pela falta de recursos (Stoer, 1986:19). A condição semiperiférica de Portugal encontra-se bem presente nesta *construção retórica* da educacão (Soysal e Strang, 1989; Stoer e Cortesão, 1994), que associa um discurso político e uma producão legislativa muito avançados com uma afectação de meios, designadamente de ordem financeira, muito limitada.

Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo na população com idade superior a 7 anos de 75% em 1900, de 66% em 1920 e de 49% em 1940 (Nóvoa, 1989). O princípio da escolaridade obrigatória, instituído em 1835 por Rodrigo da Fonseca Magalhães, só na década de 50 do nosso século é que se tornou, estatisticamente, uma realidade. A escolaridade obrigatória, que era, desde 1929, no inicio do Estado Novo, de três anos, só subiu para quatro anos em 1956, e mesmo assim apenas para os rapazes, tornando-se extensiva aos dois sexos em 1960 (S. Grácio, 1986). Em 1964, a escolaridade obrigatória é prolongada para seis classes, correspondente ao incluir como obrigatório, para além do ensino primário elementar (quatro classes), o 1r. ciclo dos liceus e o ciclo preparatório do ensino técnico, ambos de dois anos. e o ciclo complementar do ensino primário (5ª e 6ª classes), criado com a finalidade essencial, não a de ser uma antecàmara de estudos mais longos, mas a de dar uma preparação directa para a vida activa (R. Grácio, 1985:93).

O aumento da procura de educação, fruto do desenvolvimento industrial e urbano da expansão do sector terciário da economia e da consequente modificação da estrutura social com o crescimento da "classe média" (R. Grácio, 1985; S. Grácio, 1986). verifica-se em Portugal com um significativo atraso relativamente a outros países em particular face aos países centrais no espaço europeu e do primeiro mundo. Um tal atraso na procura de educação conduziu a que, em Portugal. se possa dizer que se verifica uma simultânea *crise e consolidação* da escola de massas (Stoer e Araújo, 1991, 1992).

2. A expansão do ensino secundário, e do ensino básico pós-primário, iniciouse, paulatinamente, desde meados dos anos 50, num contexto de *procura optimista de educação* (S. Grácio, 1985), e desenvolveu-se, mais acentuadamente, nos anos 70 e 80. Correspondendo essa expansão a uma lógica subjacente ao próprio desenvolvimento social, o debate centrou-se sobre as formas de responder a esse aumento de procura de educação. Nos sectores mais conservadores, temia-se "o risco de estrangulamento ou abafamento do escol intelectual", como expressava o Ministro da Educação Galvão Telles em meados dos anos 60 (1966:178). Os sectores desenvolvimentistas, que tiverarn no Ministro Leite Pinto (1955-1961) o seu primeiro representante na pasta da Educação, inebriados pelas concepções meritocráticas e pela teoria do capital humano, defendiam um ensino de massas como condição de alargamento da base de recrutamento das élites necessárias ao famento económico e cultural do País.

O primeiro prolongamento da escolaridade obrigatória, verificado em 1964, foi ainda realizado mantendo a "verticalização", com três vias paralelas de desigual prestígio pedagógico e social: 1r. ciclo dos liceus, ciclo preparatório do ensino técnico e ciclo complementar do ensino primário. Em Janeiro de 1967, é realizada uma primeira "horizontalização" das estruturas escolares, pela unificação do 1r. ciclo dos liceus e do ciclo preparatório do ensino técnico, transformados em ciclo preparatório do ensino secundário (5° e 6° anos), mas permanecendo a "verticalização", pela manutencão, em paralelo, deste novo ciclo com a 5ª e 6ª classes do ciclo complementar do ensino primário e o ensino preparatório indirecto ou telescola, então criado (R. Grácio, 1985:94-95). Como diz Rui Grácio, que demonstra a fragilidade da argumentação adoptada, foi uma opcão que tentou compatibilizar o objectivo democratizante da "horizontalização" de estruturas com o desiderato de "racionalizar" as opções escolares e profissionais (1985:94).

Será com Veiga Simão, o último dos ministros da Educação do Estado Novo, já nos anos 70, que se produzem medidas e projectos legislativos que, em nome da "democratização do ensino" e da "igualdade de oportunidades", visam enquadrar o prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma dos ensinos secundários (liceal e técnico) numa perspectiva de unificacão (R. Grácio, 1985:98).

3. No final dos anos 60, coexistem duas vias no ensino secundario marcadamente distintas: o *ensino liceal*, de feicão teórica com um curriculum "humanístico-científico", preparando directamente para a frequência da universidade e permitindo o acesso ao funcionalismo público administrativo e às escolas do magistério; e, *o ensino técnico*, com uma organização e objectivos de formacão profissional, nas áreas dos serviços ("comércio"), da indústria, das artes, da agricultura e da "formacão feminina", procurando satisfazer as necessidades em operários e empregados e, nas vias de maior duração, os fluxos necessários à formacão de quadros médios nos institutos industriais e comerciais e nas escolas de regentes agrícolas (Emideo, 1981).

No inicio dos anos 70, assiste-se a uma política que, no dizer de Tavares Emideo, na época Director-Geral do Ensino Secundário, obedece a "duas linhas básicas de actuação": uma, centrada na elaboração de um "projecto de reforma global"; outra, procedendo ao lancamento de "medidas pontuais preparatórias ou para elas convergentes" (Emideo, 1981:194).

De facto, no ano de 1970-71 procede-se a uma reforma do ensino técnico, apresentada como uma "sequência lógica das transformações operadas pelo ciclo preparatório" (Emídeo, 1981:195), leia-se, a unificação do 1r. ciclo das vias liceal e técnica. A reforma consiste sobretudo numa drástica redução do número de cursos gerais existentes (7 ao 9 ano de escolaridade), passando de sessenta e quatro cursos a apenas oito, e numa reorganização dos *curricula* e dos programas, onde se verifica uma acentuada diminuição da carga horária de trabalho oficinal e um reforço da formação científica e humanística. Como refere Tavares Emídeo, os novos cursos gerais do ensino técnico assentam na existência de "disciplinas afins das dos cursos gerais do ensino liceal complementadas por outras de iniciação técnica", procurando cobrir, simultaneamente, dois objectivos: "obtenção de um nível suficiente de cultura geral e de iniciação profissional" (1981:195).

As alterações verificadas no ensino técnico não corresponderam, todavia, à procura social. Contrariando a evolução verificada entre 1948 e 1969, onde o crescimento do ensino secundário assentou, predominantemente, no ensino técnico, verificou-se entre 1969-70 e 1973-74 "um crescimento explosivo do ensino liceal" (Emideo, 1981:200), particularmente nos distritos de Lisboa, Porto e Coimbra. Tavares Emídeo justifica esse crescimento tanto pelo "estatuto privilegiado" de que o ensino liceal continuava a gozar, como pela entrada em funcionamento de escolas secúndárias onde, "por aquela razão e menores exigências de equipamentos, predominavam os cursos liceais" (1981:200).

4. A Lei 5/73, conhecida como "reforma Veiga

Simão", preve uma nova estrutura para o sistema escolar: um ensino básico obrigatorio de oito anos, abrangendo quatro anos de escola primária e quatro anos de escola preparatória, ambas com um *currículum* unificado: e, um ensino secundário de quatro anos, dividido num 1r. ciclo, ou "curso geral" e num 2° ciclo, ou "curso complementar", terminando, deste modo, com a clássica distinção entre ensino técnico e ensino liceal.

Segundo a Lei 5/73, o curso geral do ensino secundário (9 e 10 anos de escolaridade) "é ministrado em *escolas secundárias pluricurriculares*" (o sublinhado é meu, A. T.), denominadas genericamente por "escolas secundárias polivalentes" (as aspas são do texto da lei, base IX, n° 3). Este curso "compreenderá um núcleo de disciplinas comuns que facultem aos alunos uma *formacão geral unificada* (sublinhado meu, A. T.) e algumas disciplinas de opção que favoreçam uma iniciação vocacional, com vista aos estudos subsequentes ou à inserção na vida prática, directamente ou após adequada formação profissional" (base IX, n° 5).

O curso complementar do ensino secundário é, ainda segundo a Lei 5/73, assegurado por escolas secundárias polivalentes ou por outros estabelecimentos de ensino "orientados para a formação de profissionais" (base IX, n° 4). O seu curriculum "será mais diferenciado que o (dol curso geral, compreendendo algumas disciplinas obrigatórias e maior número de disciplinas de opção e visará em especial a conveniente preparação para os diversos cursos superiores ou a inserção na vida prática, directamente ou após adequada formacão profissional" (base IX, n° 6).

No contexto da análise deste processo de unificacão do ensino secundário, importa salientar que o *Projecto do Sistema Escolar*, documento colocado em debate público em 1971 e cujos resultados conduziram à Lei 5/73, era bastante mais recuado. O *Projecto* previa que, após a escolaridade obrigatória, existiriam "três vias diferentes" que se caracterizariam "pela diversidade no grau de incidência que se confere ao ensino de disciplinas no domínio das letras e ciências puras, ciências aplicadas e respectivas tecnologias e, (...) no que respeita à estética e artes aplicadas" (MEN, 1971:7). Tanto os cursos gerais como os cursos complementares do ensino secundário, ainda segundo o *Projecto*, seriam leccionados em "três tipos de estabelecimentos": o *liceu clássico*, o *liceu técnico* e o *liceu artistico*, "correspondendo aos graus de incidência curricular anteriormente referidos". Diga-se, em abono do rigor, que o Projecto apresentava esta solução como uma "primeira fase", resultante de uma "impossibilidade material", considerando que seria desejável que "os liceus venham a revestir um carácter polivalente, de forma a que qualquer modalidade normal do ensino secundário possa ser ministrada no mesmo estabelecimento" (MEN, 1971:8).

Esta alteração no projecto inicial resultou do facto de, como assinala o relatório que sistematiza os contributos do debate sobre a Lei 5/73 (Leite, 1973), a "grande maioria das individualidades que se pronunciaram" se terem mostrado favoráveis a instituições polivalentes. Os argumentos resumidos no relatório são bem significativos dos propósitos democratizadores dessa alteração:

"a) Evita a discriminação de classes sociais;

Dá a todos os alunos igualdade de oportunidades e possibilidades;

Facilita a mudança de orientação, sem saída do mesmo estabelecimento" (Leite, 1971:39).

A Lei 5/73 não chegou a ser regulamentada, acabando por ser revogada, de facto, pela *rotura democrática* do 25 de Abril. Todavia, antes da promulgação da lei, mas de acordo com o seu espirito, Veiga Simão iniciara em 1972-73 os "3 e 4 anos experimentais do ciclo preparatório", prolongamento de dois anos do tronco comum da escolaridade obrigatória, então fixada em oito anos, embora se previsse o seu possível alargamento para dez anos, "acompanhando a evolução observada noutros países" (MEN, 1971:17). Como considera Rui Grácio, referindo-se aos 3 e 4 anos experimentais e à criação posterior do ensino secundário unificado, "são um fio de continuidade na rotura que separa a ditadura da democracia" (1985:103).

5. O Estado Novo iniciara em 1969 a crise final da sua forma organizativa do Estado. O 25 de Abril de 1974 introduziu uma rotura nesse processo de crise, em virtude da explosão do movimento social popular que se seguiu imediatamente ao golpe de Estado, constituindo mesmo para Boaventura Sousa Santos "o movimento social mais amplo e profundo da história europeia do pós-guerra" (1990:27).

A mobilização social popular atingiu as mais diversas áreas da vida social, entre as quais, com destaque, a educação. Stephen Stoer sintetiza essa mobilização através da expressão, *as escolas saem para as ruas e a rua vai às escolas* (1986:155). Se considerarmos que o Estado se confronta com a resolução de três problemas básicos - *legitimação, controlo social e acumulação*, a mobilização verificada no pós-25 de Abril no sector da educação orientou-se fundamentalmente no sentido da legitimação, ou seja, de considerar a educação, e a cultura genericamente, instrumentos fundamentais na construção e manutenção de uma

sociedade democrática (Stoer e Araújo, 1991:206).

A relação entre *educação* e *democracia* acentuou-se consideravelmente no processo de mobilização educativa verificada em Portugal entre 1974 e 1976. A democratização da educação foi procurada segundo uma perspectiva, normalmente não assumida explicitamente pelos diferentes actores, que englobava tres dimensões. complementares e convergentes:

(i) a igualdade de oportunidades de acesso à educação;

(ii) a igualdade de oportunidades de sucesso na educação:

(iii) a participação democrática na escola e no sistema educativo (Teodoro, 1982).

O objectivo da democratização do sistema educativo tornou-se elemento fundamental de *legimação* do novo regime político. Não optando por reformas globais e abandonando, de facto, a implementação da Lei 5/73, o novo poder realiza, todavia, um conjunto de alterações nas estruturas escolares, de que a mais significativa foi, seguramente, a criação do *ensino secundário unificado*.

A unificação do ensino secundário (7 ao 9 ano de escolaridade), em 1975, resulta de uma "decisão política de transparente inspiração democrática", como sublinhou Rui Grácio (1985:87), consonante com as decisões tomadas em países *escolarmente avançados*, a Leste e a Oeste da Europa, com as decisões de organismos como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa ou o BIE, e com o programa dos principais partidos políticos portugueses, para além de se situarem numa linha de continuidade face às reformas da escolandade básica e do ensino secundário da segunda metade da década de 60 e do inicio da década de 70 (idem).

As finalidades da criação do ensino secundário unificado são resumidas por Rui Grácio, na época Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, que conduziu politicamente esse processo, do seguinte modo:

Primeira: adiar para oa quinze anos a escolha do rumo escolar que no sistema antecedente teria de fazer-se aos doze, permitindo aos repazes e raparigas autodeterminarem-se com menor probabilidade de erro e adiando, com vantagem, a incidência dos factores financeiros e culturais de ordem familiar na opção do rumo escolar ou profissional do jovem;

Segunda: romper com a dualidade ensino liceal-ensino técnico, dualidade que no contexto político-social vigente exprime, ao mesmo tempo que reforça, não apenas a dualidade trabalho intelectual-trabalho manual, mas também, correlativamente, a dualidade dominante-dominado;

Terceira: romper com a dualidade escola-comunidade, educação formal educação não formal, dualidade que empobrece os dois termos do binário (R. Grácio, 1985: 106-107).

Integrado no quadro político e ideológico de então, o Portugal *em transição para o socialismo*, como proclamavam os principais documentos fundadores do regime democrático, entre os quais a Constituição da República promulgada depois, em 1976, o ensino secundário unificado apresentou uma organização curricular que "não comportava objectivos e áreas de feição vocacional e muito menos profissionalizante", previstos para os anos subsequentes, e continha certos "dispositivos e directrizes", como a área de Educação Cívica Politécnica, e as disciplinas de Ciências Sociais e de Trabalhos Oficinais, que visavam "articular alguns aspectos da aprendizagem escolar à esfera do trabalho produtivo", onde "a componente *social* prevalecia sobre a componente *económica*, a preocupação igualitária sobre a de formação de *capital humano*" (R. Grácio, 1985:125).

6. A unificação do ensino secundário, a partir de 1976, não continuou, todavia, com as orientações iniciais dos seus impulsionadores. Foi então suprimida a área de Educação Cívica Politécnica e substituída a disciplina de Ciências Sociais pela de História, bem como outros *ajustamentos* programáticos que alteraram substancialmente os propósitos iniciais do ensino secundário unificado.

Em 1978, procede-se à reestruturação dos cursos complementares do ensino secundário (10 e 11 anos), procurando-se, como se fizera com o ciclo anterior, eliminar as duas vias ainda existentes, a liceal e a técnica. Segundo a legislação que procedeu a essa reestraturação (Despacho Normativo 140 A/78, de 22 de Junho), pretendia-se facultar aos jovens o acesso ao ensino superior e, simultanearnente, a inserção na vida activa, em articulação com sistemas já existentes ou a criar, estabelecendo uma sequência equilibrada com o 9° ano e o regime de opções criado em 1977.

Relativamente à estrutura curricular, o ensino secundário complementar organizava-se em cinco áreas de estudo -científico-naturais, científico-tecnológicos, económico-sociais e de artes visuais-, integrante três componentes: um *tronco comum* obrigatório de formação geral; a *formacão específica* constituída por um conjunto disciplinas obrigatórias e facultativas correspondentes a cada uma das áreas de estudo; e a *formacão vocacional* perspectivada segundo os dominios de actividade

e os cursos do ensino superior para que se orientam, com uma carga horária variável.

Rui Grácio, principal responsável pela unificacão do ensino secundario em 1975, como anteriormente referi, foi particularmente critico face as modanças introduzidas pelo I Governo Constitucional a partir de 1976, acusando-o de, conservando a *moldura formal*, organizar o "ensino secundário geral de maneira a torná-lo fortemente selectivo, designadamente licealizando o plano de estudos, os programas, as metas e as normas didácticas, os critérios de avaliação" e de "orientar os ensinos secundários complementares, pouco a pouco, no sentido de se tornarem essencialmente estudos preambulares do ensino superior" (1985:140). Significativamente, será a crítica a *licealização* do ensino secundário que estará também no cerne do discurso político dos anos 80 contra a *exinção do ensino técnico*, embora com objectivos e pressupostos completamentes distintos dos de Rui Grácio.

Sérgio Grácio não se espanta com essa inflexão, considerando mesmo que a "licealização do primeiro troço do secundário vem assim acrescentar o seu contributo próprio ao que, só por si, o desenvolvimento do sistema escolar já trazia ao desenvolvimento das aspiracões" (1986:146).

Cherkaoui, que estudou as mudanças do sistema educativo em França entre 1950 e 1980, defende que "as reformas institucionais não consistiriam, de facto, senão num mecanismo de adaptação do sistema escolar a novas realidades produzidas pela agregação de decisões individuais, elas próprias função da percepção do mercado de trabalho", ou seja, "a mudança institucional não é o regulador, é o regulado", "ela não vem do alto, sofre os constrangimentos de baixo" (1982:81).

De acordo com este tese de Cherkaoui, pode-se afirmar que o período de pleno emprego que Portugal viveu durante a primeira metade dos anos 70, em consequência do enorme fluxo migratório dos anos 60 para a Europa e da mobilização dos jovens para a guerra em África, representou um forte factor de atracção pela frequência escolar, enquanto meio de mobilidade social ascendente. E o ensino secundário, liceal ou de cariz licealizante, era seguramente o que estava em melhores condições de possibilitar essa mobilidade social.

7. A segunda metade da década de 70 é marcada pela emergência de duas novas realidades, que irão condicionar a política educativa dos anos 80. Refiro-me ao crescimento rápido do desemprego, em particular entre os jovens à procura do primeiro emprego, e ao acentuar da pressão sobre o ensino superior, em particular sobre a universidade.

Maria João Rodrigues, ao proceder à decomposição da procura de emprego e à determinação do seu impacto sobre o desemprego, considera o que designa de "deriva do sistema de educação-formacão" como uma das componentes responsáveis pelo agravamento do desempreao considerando particularmente grave a incapacidade desse sistema em fazer face aos problemas de inserção profissional dos jovens (1992:132-133). Maria João Rodrigues defende que a "fragilidade das alternativas escolares mais voltadas para a formação profissional, tanto ao nível secundário como ao nível superior", bem como idèntica "fragilidade dos dispositivos de aprendizagem e de formação profissional extra-escolar", faz com que a maior parte dos jovens abandonem a escola "com uma formação de empregados ou de operários pouco qualificados". incitando a uma "lógica de tercearização generalizada" (1992:133).

Uma análise comparada da frequência escolar na segunda metade da década de 70 entre o ensino secundário e o ensino superior, permite a constatação, imediata, da contradição entre a continuação do rápido crescimento do ensino secundário complementar e a estagnação, ou mesmo decréscimo, da frequência do ensino superior (S. Grácio, 1986:119), decorrente da introdução do regime de *numerus clausus*. Essa medida, generalizada em 1978 a todos os cursos, veio gerar um enorme desajustamento entre a *procura* e a oferta de ensino superior, que só nos finais da década de 80 se veio a equilibrar, após o *boom* da oferta criada pelas universidades privadas.

Situando já num periodo que designa de *procura desencantada de educação*, resultante da inevitabilidade da desvalorização dos diplémas face à massificação dos ensinos secundário e superior, Sérgio Grácio defende que, a partir de 1978, as principais decisões de política educativa vão convergir, *inapelável e necessariamente*, na orientação de "desviar uma massa considerável de estudantes da expectativa (e da tentativa) de ingresso no ensino superior, ou no ensino superior universitário" (1986;147). Estão neste caso, para além da introdução do numerus clausus no acesso às universidades, a criação do ensino superior de curta duracão, mais tarde designado de ensino superior politécnico, do 12 ano e, em especial, da sua via profissionalizante, do ensino profissional e técnico profissional e, mais recentemente, das escolas profissionais e dos cursos tecnológicos do ensino secundário.

8. A preocupação em desviar os jovens da procura do ensino superior, em especial do universitário, verificou-se ainda nos finais dos

anos 70, com o impulso dado à criação do ensino superior de curta duração, ou ensino superior politécnico, apresentado como um ensino possuindo características vincadamente profissionais, conforme preconizava o *relatôrio* do Banco Mundial, que apòiou técnica e financeiramente este projecto de formação de técnicos de *nivel médio* (Stoer. 1982, 1986). Todavia, pelos sucessivos atrasos na implementação desta via de ensino superior e pelos efeitos da reestruturação do ensino secundário complementar, cuja organização curricular possuía uma proximidade maior com a antiga via nobre, o ensino liceal, o que se verificou foi uma ainda maior pressão sobre a entrada no ensino superior.

Em 1980, em substituição do *ano propedèutico*, processado através de formas de ensino à distancia, é criado mais um ano de escolaridade no ensino secundário, o 12 ano, cuja estrutura foi pensada sobretudo com o sentido de travar o acesso ao ensino superior, tanto pela selectividade deste ano-tampão entre o ensino secundário e o ensino superior, como pela aposta em "12 anos de escolaridade com características de estágio-aprendizagem, de modo a permitir uma formacão profissional", como defendia o ministro da Educação de então (Crespo, 1980). Foi uma tentativa frustrada, pois se esses cursos profissionalizantes ainda representaram 5,9% do total de inscritos em 1980-81, dois anos mais tarde, em 1982-83, já não representavam senão 1,5% dos inscritos.

No início dos anos 80 foi ainda lançada uma *experiência-piloto* de formação profissional de jovens em empresas, associando, para a leccionação das disciplinas humanísticas e científicas, escolas secundárias próximas. Esta formação situava-se ao nível do curso secundário unificado (7 ao 9 anos de escolaridade) e tinha como destinatários privilegiados os jovens com mais de 14 anos que tinham abandonado ou estavam em riscos de abandonar o sistema escolar formnal. Esta "experiência-piloto" não teve expressão estatística relevante, abrangendo apenas, em 1983, 645 jovens numa dezena de empresas (Fenprof, 1983).

A prioridade à formação profissional, ao nivel do ensino secundário, teve um impulso decisivo com o *exame* à politica educativa portuguesa, realizado pela OCDE em 1982-1983. O exame da OCDE foi bem explícito nas suas propostas e recomendações. Partindo da constatação que, em geral, "o espírito prático parece estar singularmente ausente do ensino português" e associando o ensino secundário "à cidade e à classe média", a OCDE recomenda, como *grande prioridade*, "a criação de alternativas profissionais a partir *da idade de 14 anos*", ou, de outro modo, "que o ensino técnico e profissional deveria ser uma prioridade capital da politica educativa" (OCDE, 1984:59-88). Na defesa da sua posição, os examinadores da OCDE acrescentam mesmo que o "alargamento do acesso aos institutos politécnicos não é uma questão prioritária" (*idem*), opção dissemelhante da anteriormente defendida pelo Banco Mundial e assumida até aí pelos diferentes titulares do Ministério da Educação. Enquanto o Banco Mundial apostava na diversificação do ensino superior, como forma de evitar a massificação da universidade e de preparar os *quadros médios* necessários ao desenvolvimento do País a OCDE recomenda que a diversificação se faça mais cedo, ao nível do ensino secundário, evitando uma procura desemedida de ensino superior e definindo um perfil de *quadro médio* com menores exigências escolares.

O *relatôrio* do Banco Mundial e o *exame* da OCDE, pelo conjunto das recomendações efectuadas, mesmo que diferentes nas soluções práticas, passaram a constituir os principais documentos legitimadores das politicas que. a partir de 1978 e 1983, elegem, como primeira prioridade, a necessidade do sistema educativo responder às solicitações do *mercado de trabalho*, formando os *recursos humanos* necessários ao desafio com que Portugal estará confrontado ao aderir, como se veio a verificar em 1 de Janeiro de 1986, à Comunidade Económica Europeia.

9. Na apresentação do Programa do Governo do Bloco Central, constituído pelos dois maiores partidos portugueses, Partido Socialista e Partido Social-Democrata, o Ministro da Educação desse Governo justificava do seguinte modo, em Junho de 1983, a nova *prioridade das prioridades* da politica educativa:

"E, assim, a prioridade das prioridades, que o Governo se propõe alcançar, num país como o nosso, onde nos últimos anos se operou uma democratização algo massificante e atribiliária, que levou à desregulação do sistema do Ensino, apesar de algumas experiências positivas, será a de institucionalizar as vias profissionalizantes e profissionais, através de um plano de emergência para a reorganização do ensino técnico, como meio de adequar a educacão a um contexto económico, social e cultural que vai ser o dos jovens das próximas gerações, hoje angustiadas com a falta de emprego ou, mais ainda, com a não preparação para ele, quando apesar de tudo existe.

Como haveremos de fazer face, neste contexto, à necessidade de modernizar as estruturas produtivas, de adaptá-las ao desafÍo da CEE,

trabalhando mais e melhor, se em vez de formar homens de ofício - que podem ao mesmo tempo ser homens de arte - continuarmos a alimentar as ilusões de um falso igualitarismo, sacrificando no altar das ideologias visionárias precisamente os filhos das classes mais desfavarecidas, que ficam muitas vezes pelo caminho, sem diploma nem profissão ?" (Seabra, 1983).

Na defesa da (re)criação do ensino profissional e técnico-profissional figura uma crítica aos efeitos *económicos* da unificação do ensino secundário, mas igualmente aos seus efeitos *sociais*. Manuel Braga da Cruz responsabiliza a "desprofissionalização do ensino" por um "mais difícil relacionamento dos jovens com o trabalho", agravando o já "preocupante divórcio entre o sistema de ensino e o mercado de trabalho" e fazendo "da grande maioria da população escolar uma população secundariamente instruída mas profissionalmente menos qualificada" (1983:3-4). Reconhecendo que a unificação se destinou á "permitir a todos os jovens a continuidade da frequência dos vários escalões do sistema de ensino, mas em sacrifício da sua profissionalizacão", criando fundadas expectativas de um mais generalizado acesso à universidade, ao mesmo tempo que se verificaram "inevitaveis e previsíveis" medidas de restrição no acesso ao ensino superior, Braga da Cruz defende que "a maior selectividade introduzida nas condições de acesso mas também no próprio ensino superior reforçou, ao nível pedagógico, os elementos de competitividade entre os estudantes de anteriores graus de ensino, criando novas valorações no empenhamento no estudo por parte dos jovens e diferentes relações de solidariedade estudantil" (*idem*).

Correspondendo a essa prioridade, são criados já para funcionar no ano lectivo de 1983-84 dois tipos de cursos, após o 9 ano de escolaridade: os *cursos profissionais*, com a duração de 1 ano, complementados com um estágio profissional de 6 meses; e, os *cursos técnico-profissionais*, com a duração de 3 anos e equivalentes, em termos de prosseguimento de estudos, aos cursos complementares do ensino secundário.

O (re)lançamento do ensino técnico foi acompanhado por duras críticas nos meios educacionais (Fenprof, 1983) e na Assembleia da República, por parte dos partidos da oposição e mesmo, de forma mais mitigada, pelo Partido Socialista, partido maioritário no Governo mas ao qual não pertencia o Ministro da Educação. As críticas então apresentadas sistematizam-se em dois grupos: umas, de ordem institucional, resultantes da subalternização do Parlamento na introdução de alterações estruturais no sistema educativo; outras, respeitantes ao modelo de formação adoptado, que, no essencial, retomou os antigos cursos técnicos, muitos deles desajustados já nos anos 70, e à forma apressada como foi lançado (Teodoro, 1994:117).

O desenvolvimento da política educativa deu razão às críticas então efectuadas. Por um lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, não veio a consagrar esse modelo de formação técnica e profissional. Por outro, a procura desses cursos situou- se em níveis muito baixos (pouco mais de 10% dos alunos que frequentavam o ensino secundário complementar), em particular dos cursos profissionais, que tiveram uma quebra acentuada a partir de 1986-87, obrigando mesmo ao encerramento de muitos cursos por ausência de matrículas. Na avaliação efectuada mais tarde, reconhece-se o *voluntarismo* da iniciativa, que contou quase exclusivamente com os "recursos disponíveis do antigo ensino técnico, dez anos após o seu encerramento", bem como, afinal, a taxa de desemprego dos diplomados pelo ensino técnico-profissional se situava, em 1987, na ordem dos 20 a 30%, em tudo idéntica à dos diplomados pela via do ensino secundário regular (Azevedo, 1991:21-85).

Os cursos profissionais e tecnico-profissionais apontavam para uma formação de competências específicas num determinado sector de actividade, ou seja. para uma formação situada num estádio de desenvolvimento *taylorista-fordista*, ainda dominante em diversos sectores de actividade industrial, sobretudo os que assentam na vantagem competitiva de uma mão-de-obra barata, mas em rápido processo de substituição face à plena integração da economia portuguesa no espaço da União Europeia e à globalização das economias.

10. A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986 na base de um *compromisso* que envolveu as principais forças políticas e sociais, dedica larga atenção ao papel do sistema educativo na formação para o trabalho, atribuindo-lhe essa responsabilidade, nomeadamente através de uma boa formação geral básica e de uma formação profissionalizante ou profissional obtida na via regular de ensino ou através de uma modalidade especial de formação escolar, designada de formação profissional.

Consagrando um ensino básico obrigatório de 9 anos, com um *curriculum* unificado, a Lei de Bases estabelece que se lhe seguirá o ensino secundário com a duração de 3 anos e que deve assumir um carácter terminal (Campos, 1989:46). Considerando entre os seus objectivos o de "favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do

trabalho" (art 9, al. f), a Lei de Bases estabelece que o ensino secundário se organizará, em escolas secundárias plaricurriculares (art 40, n 3), segundo dois tipos de cursos:

"(...) cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todos (eles) componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de lingua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos" (artº 10, nº 3).

Na regulamentação posterior que se seguiu à Lei de Bases, o ensino secundário (10 ao 12 ano de escolaridade) estruturou-se, nas designações actuais, segundo dois tipos de cursos: os *cursos de carácter geral*, tendo como objectivo a preparação para continuar os estudos no ensino superior, organizados segundo quatro agrupamentos (científico-natural, artes, económico-social e humanidades); e, *os cursos tecnológicos*, visando a preparação para o ingresso no mundo do trabalho, correspondentes a grandes áreas tecnológicas (informática, construção civil, electrotecnia/electrónica, mecanica, química, *design*, artes e ofícios, serviços comerciais. administração, comunicação, e animação social). Ambos os tipos de curso possuem uma formação geral comum e conferem um diploma que permite o ingresso no ensino superior (ME, 1995).

Todavia, o díscurso político, e a acção prática governamental, no quadro da chamada *reforma educativa*, privilegiaram a formação profissional enquanto modalidade de educação não regular, procedendo ao lançamento das *escolas profissionais*, apresentadas como "iniciativa autónoma da sociedade civil-autarquias, empresas, associações empresariais" (ME, 1995:16), mas com o apoio e o financiamento do Estado, nomeadamente através dos fundos comunitários de coesão económica e social.

Segundo os seus responáveis político-administrativos, as escolas profissionais constituem um *novo* modelo de formação (Marques. 1990), ou, sobretudo, um *novo paradigma* para a formação técnica e profissional decorrente de uma nova concepção de educação (Azevedo,1991a), prosseguindo fundamentalmente três objectivos:

- dotar o país dos recursos humanos de que necessita, numa perspectiva de modernização e de desenvolvimento económico, cultural e social, a nivel nacional e aos níveis local e regional;

- proporcionar novas oportunidades de formação e de realização pessoal e social aos jovens que tenham concluída a sua escolaridade básica, desenvolvendo uma politica de redução progressiva das desigualdades de oportunidades;

- racionalizar recursos existentes a nivel local e regional e também recursos disponiveis em vários departamentos do Estado (recursos fisicos - instalações e equipamentos - e recursos humanos" (Marques, 1990:43).

No discurso legitimador das escolas profissionais emergem alguns conceitos marcantes. O primeiro, assenta na convicção que a igualdade de oportunidades não se constrói na *utopia igualitária da unificação* mas na diversificação da oferta escolar (Azevedo, 1991a). O segundo, respeita à *territorialização* das escolas e à iniciativa autónoma da sociedade civil (Azevedo, 1991a). O terceiro, é o do *partenariado socio-educativo*, associado à descentralização e à participação (Marques, 1990). O quarto, refere-se ao papel do Estado no sistema de ensino, apresentado como sendo o de *catalisador, regulador e mediador* de iniciativas (Azevedo, 1991a), onde as propostas de Crozier (1987) para um Estado *modesto e moderno* estão bem presentes. Joaquim de Azevedo, o principal impulsionador das escolas profissionais no plano político-administrativo, vai ainda mais longe ao considerar que, "mais do que um novo percurso de formação, as~~escolas profissionais podem representar uma nova concepção do processo educativo, configurador de outros modelos de acção pedagógica", sendo o seu lançamento enquadrado num "espírito reformista, privilegiando uma estratégia de ruptura" (Azevedo, 1991 a: 68).

11. O discurso critico sobre as escolas profissionais acentua o facto destas políticas privilegiarem, nos seus propósitos de curto e médío prazo, o eixo *escolaridade mercado de trabalho*, relegando, crescentemente, para segundo plano, o eixo *educação-democracia*, dominante nos anos 70.

Stephen Stoer, Alan Stoleroff e José Alberto Correia consideram que "os apelos constantes às novás *necessidades* económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes" (1990:12), designando as politicas subjacentes a estes apelos de *novo vocacionalismo*.

Segundo Robert Moore (1987, a característica que distingue e dá significado ao *novo vococionalismo* é o modo como o conteúdo e a organização curricular, e a sua pedagogia, decorrem de uma especialização comportamental das *necessidades da indústria* no que se supõe serem as perícias exigidas pelos empregos, o que, para este autor, são *mera retórica*, funcionando sobretudo como uma forma particular de

representação ideológica. Moore argumenta que o *novo vocacionalismo* parece ser, no contexto do seu País, o Reino Unido, uma forma conservadora alternativa de controlo do sistema educacional, acrescentando que o que está em jogo é a autonomia do sistema educacional, o que torna o novo vocacionalismo "uma ideologia da produção regulando a educação, mais do que uma idealogia educacional servindo a produção" (1987:241). Segundo Philip Cohen (1984), o seu objectivo real consiste na *inculcação de uma disciplina social*, que responda às necessidades de mudanças tecnológicas na produção e no consumo e permita uma reserva de mão-de- obra juvenil disciplinada.

Aplicando este conceito de *novo vocacionalismo* à realidade educativa portuguesa, Stoer Stoleroff e Correia (1990) buscam a sua especificidade enquanto orientação adoptada num país semiperiférico, onde o Estado se assume como *actor modernizador*, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança tecnológica e a modernização da economia, ou seja, legitimando o papel económico da *escola democrática*.

Neste discurso cocico emergem todos os argumentos que privilegiam na política educativa o eixo *educação-democracia*, progressivamente secundarizado no discurso político dos anos 80. Referindo-se ao projecto das escolas profissionais como o projecto da *derrota admitida*, Stoer justifica:

[Porque, de facto, o projecto-das escolas profissionais é] : "a) a confirmação de um ensino de *segunda oportunidade*, isto é, um projecto construido na base de um sistema educativo discriminatório (especialmente no que diz respeito à educação tecnológica); b) um projecto que se opõe à noção de construção da cidade educativa, porque defende a escola terminal que canaliza os jovens precocemente para um mercado de trabalho superficialmente problematizado, o que [...] promove a produção de um *subproduto desvalorizado* (não necessariamente em termos educativos mas em termos sociais); um projecto baseado na nocão de capital humano em vez de culturas humanas; d) um projecto sociologicamente ingénuo face ao local; e) um projecto que se assume como prioridade quando, no contexto global e para assegurar a operacionalização do princípio de igaldade de oportunidades e de efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, as prioridades são outras (ex.: desenvolvimento da escola de massas); f) um projecto que se origina no Estado mas que pretende proclamar-se como uma aposta na iniciativa local; g) um projecto que aponta para a descolarização de alguns - os mais frágeis - em nome da inovação; h) um projecto da escola-mercado contemplado no âmbito de um política educativa liberalizante onde se defende a gestão privada dos recursos públicos; i) um projecto que prolonga para os anos 90 o discurso dos anos 80 - isto é, que se redescobre nos grandes slogans do Despacho Normativo 194-A/83 da chamada *reforma Seabra*: *I) numa politica educativa de emprego para os jovens, II) enraizando-se na sociedade civil, e III), baseada na diversidade regional*" (1991:65).

12. Pode-se afirmar, adaptando a síntese que Bernard Charlot (1994:5-8) faz para a política de educação e formação em França, que a política educativa portuguesa dos anos 70 e 80 foi conduzida segundo uma dupla perspectiva: a da *democratizacão social* e a do *investimento económico*. A primeira exigia uma expansão escolar assente numa unificação crescente do sistema escolar, contribuindo para mais igualdade e mais justiça social. A segunda apelava a uma diversificação das formações, devendo responder às necessidades de formação de mão-de-obra inerentes ao crescimento económico. Embora procurando gerir a tensão permanente entre estas duas perspectivas, na década de 70 prevalece uma perspectiva assente no eixo *educação-democracia*, enquanto que na década de 80 torna-se progressivamente dominante o eixo *educacão-mercado de trabalho*.

É hoje uma verdade reconhecida que a uniformidade gera desigualdade, o que conduz a que se comece a estabelecer uma nova equação, "democratização=diversificação", o que significa, como reconhece Charlot, "uma rotura cultural e ideológica profunda na consciência de esquerda" (1994:41). Concordando com Bernard: Charlot, a questão situa-se então no que se deve entender por *diversificacão*, nomeadamente, porque respeita ao objecto do presente artigo, do ensino secundário.

Tradicionalmente, a diversificacão do ensino secundário tem sido identificada com a criação de vias que permitam uma melhor inserção dos jovens no mundo do trabalho, preparando-os para a sua integração num determinado sector de actividade. Numa época de profunda reorganização da economia e sociedade mundiais, assentes em processos acelerados de globalização, internacionalização e multinacionalização (Grupo de Lisboa, 1994), importa questionar esta tendência para a profissionalização. ou vocacionalização, do ensino secundário, dominante nos anos 80.

Numa monografia de síntese sobre as investigações realizadas nos EUA sobre as relações entre educação e trabalho, Louise Fritzgerald (1986) sistematiza três conclusões

significativas: a primeira, é que existe, pelo menos entre os homens de raça branca, uma correlação estreita entre o nível de educacão obtida e o nível profissional alcançado; a segunda, de que exceptua as raparigas com um trabalho burocrático, é que os titulares dos cursos de formação técnica ou profissional não apresentam vantagens face a outros com uma formação geral, tomando como critérios de comparação, por exemplo, as taxas de desemprego ou os vencimentos auferidos; a terceira, é que existe uma grande relutância em aceitar a conclusão anterior, o que leva Fitzgerald a considerar que, a haver diversidade de cursos, não serão razões de preparação para a vida activa que a justificam, mas provalmente outras. Estas conclusões conduzem Louise Fitzgerald a colocar o acento da formação para o trabalho nas *competencias gerais da empregabilidade*, em vez das competências específicas a cada um dos sectores de actividade profissional (idem).

Nas condições actuais da sociedade portuguesa, onde existe uma simultânea *crise e consolidação* da escola de massas (Stoer e Araújo, 1991, 1992), a *diversificação* da educação escolar assume-se como condição de uma política privilegiando a democratização social. Mas por *diversificação* não se entende a multiplicação de vias e de saídas para a estrutura ocupacional; entende-se antes uma "educação escolar inter/multicultural democrática e critica", onde se verifique "a apropriação do espaço democrático da cidadania proporcionado pela escola", *armando* os jovens para fazer face ao mundo do trabalho e ao espaço da cidadania participativa (Stoer, 1994.

Referências bibliográficas:

Azevedo, Joaquim (1991). *Educação Tecnológica*. Anos 90. Porto: Edições Asa.

Azevedo, Joaquim (1991a). "Conferência: Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da sociedade civil". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* [GETAP, org.] . Porto: GETAP / Ministério da Educação.

Braga da Cruz, Manuel (1983). "Apresentação". In *Sistema Educativo e Politicas de Educação em Portugal. O ensino secundário e superior entre 1970 e 1982*. [Seruya, J. M.]. Lisboa: Estudos e Documentos ICS, 9, pp. 3-4.

Campos, Bártolo Paiva (1989). *Questões de Política Educativa*. Porto: Edições Asa.

Candelas, António (1994). *Educar de outra forma. A Escola-Oficina nº 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Charlot, Bernard, coord. (1994). *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin.

Cherkaoni, Mohamed (1982). *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cohen, Philip (1984). "Against the New Vocationalism". *In Schooling for the Dole? The New Vocationalism* [Bates, I. et al.]. Londres: Mac Millan.

Crespo, Vítor (1980). "Intervenção". In *Programa do VI Governo Constitucional. <aprentacão e debate*. Lisboa: Assembleia da República.

Crozier, Michel (1987). *État modeste, État moderne. Stratégies pour un autre changement*. Paris: Editions Fayard.

Emídeo, M. Tavares (1981). "Ensino Secundário". In *Sistema de Ensino em Portugal* [Silva, M. e Támen, M. I., orgs]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fenprof (1983). A grande mistificação. Parecer sobre a criação do 12° ano. Lisboa: Federação Nacional dos Professores.

Fitzgerald, Louise (1986). "On the essential relation between education and work". *Journal of Vocational Behaviour*, 28, pp.254-284.

Fortuna, Carlos (1987). "Desenvolvimento e Sociologia Histórica: acerca da teoria do sistema mundial capitalista e da semiperiferia". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 3, pp. 163-195.

Franco, A. L. Sousa (1994). "Enquadramento da Revolução". In *Portugal 20 anos de Democracia* [Reis, A., coord.]. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 172-175.

Grácio, Rui (1985). "Evolução Política e Sistema de Ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80". In *O futuro da Educação nas novas condicões sociais, económicas e tecnológicas* [Loureiro, J. E., coord. J. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.

Grácio, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

Grupo de Lisboa (1994). *Limites à Competição*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Leite, Rita Pinto, org. e coord. (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Marques, Margarida (1990). "As Escolas Profissionais: um novo modelo de formação". *Inovação*, 3 (3), pp. 43-52.

ME (1995). *9 ano e agora? A escolha é tua*. Lisboa Ministério da Educação.

MEN (1971). *Projecto do Sistema Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

Moore, Robert (1987). "Education and the Ideology of Production". *British Journal of Sociology of Education*, 8 (2), pp. 227-242.

Nóvoa, António (1989). "A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades". In *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911* [Ministério da Educação], Tomo II -Vol. I. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. IX-XXXIV.

OCDE (1984). *Exames das Politicas Nacionais de Educação*. Portugal. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.

Reis, Jaime (1993) "O analfabetismo. em Portugal no século XIX: uma interpretação". *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, pp. 13-40.

Rodrigues, Maria João (1992). *O Sistema de Emprego em Portugal. Crise e mutações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Santos, Boaventura de Sousa (1990). O *Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edicões Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (1994). "O Estado, as relações salariais e o bemestar social na semiperiferia: o caso português". In *Portugal: um Retrato Singular* [Santos, B. S., org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-56.

Seabra, José Augusto (1983). "Intervenção". In *Programa do IX Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República.

Soysal, Yasemin e Strang, David (1989). "Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe". *Sociology of Education*, 62, pp. 277-288.

Stoer, Stephen R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte..

Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen R. (1991). "Ensino Técnico-Profissional - papel do Estado e da sociedade civil. Comentário". In *Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Professional* [GETAP, org.]. Porto: GETAP/ Ministério da Educação, p. 65.

Stoer, Stephen R (1994). "Construindo a Escola Democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, pp. 7-27.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1991). "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)". In *Educação, Ciências Sociaís e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* [Stoer, S. R., org.]. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num Pais da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

Stoer, Stephen R. e Cortesão, Luiza (1994). "Critical Inter/Multicultural Education and the Process of Transnationalisation: a view from the Semiperiphery". Paper presented at the XIII World Congress of the International Sociological Association, Bielefeld, Julho 1994 [a publicar em *Journal of Education Policy*, 1995].

Stoer, Stephen R., Storeloff, Alan e Correia, José Alberto (1990). "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *Revista Critica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.

Telles, Inocêncio Galvão (1966). *Temas de Educação*. Lisboa: Ministério da Educacão Nacional.

Teodoro, António (1982). *O Sistema Educativo Portuguès. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teodoro, António (1994). *Politica Educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Wallerstein, Immanuel (1974). *The Modern World-System*. Nova lorque: Academic Press.

1964-1967

1º ciclo do Liceu

Ciclo Prep. do Ens. Técnico

5a. e 6a. classe

Curso Geral deos Liceus

Comércio

Formacão Feminina

Industrial

Artes

Cursos Compl. dos Liceus

Instituto Comercial

Instituto Industrial

1967-1975

5a. e 6a. classe

Ciclo Prep. directo

Ciclo Prep. TV

Curso Geral dos Liceus

Cursos Gerais do Ensino Técnico

Curso Compl. dos Liceus

Curso Compl. Técnico

1975-1978

Ciclo Prep. directo

Ciclo Prep. directo

Curso Compl. dos Liceus

Curso Geral dos Liceus

Cursos Compl. Técnicos

1978-1980

Ciclo Prep. directo

Ciclo Prep. TV

Ensino Secundário Unificado

Cursos Compl. Ens. Sec.

1980-1983

Ciclo Prep. directo

Ciclo Prep TV

Ensino Sec. Unificado

Cursos compl. Ens. Sec.

12º ano (via de ensino)

12º ano via profissio.

1983-1989

Ciclo Prep. directo

Ciclo Prep. TV

Ensino Secundário Unificado

Cursos compl. do Ens Sec. 12º ano

Cursos Profissionais

Cursos Técnico-Profissionais

1989 ...

2º ciclo E. Básico

3º ciclo E. Básico

Ens. Secundário (Geral)

Ens. Secundário (Tecnológico)

Escola Profissionais

ABSTRACTS

Unificació o diversificació? Notes sobre l'evolució de l'ensenyament secundari a Portugal, 1970-1990

La societat portuguesa és una societat de desenvolupament intermedi, amb un desplegament tardà de la seva escolaritzacio de masses. L'expansió de l'ensenyament secundari a Portugal no arriba fins als setanta o vuitanta, o fins i tot als noranta. En aquest sentit, l'ensenyament secundari va ser un sector d'ensenyament objecte de majors intervencions per part del poder político-administratiu entre 1970 i 1990. Per una part, les reformes dels anys setanta, centrades en la unificació de l'ensenyament "liceal" i del tècnic, se situen en un context en el qual la preocupació dominant es manifesta al nivell del vincle existent entre educació i democràcia, i en el qual la principal base teòrica és la crítica del caràcter reproductor de les desigualtats socials per part del sistema educatiu. Més tard, les reformes dels anys vuitanta, centrades en el combat per la unificació de l'ensenyança secundària realitzada a la dècada anterior i tendents a la recreació de l'ensenyament tècnico-professional i al llançament de les escoles professionals, releguen cada cop més l'eix "educació-democràcia" a un segon pla, per privil.legiar de manera creixent l'eix "escolarització-mercat de treball". La diversificació de l'ensenyament secundari, amb una insistència permanent en les vies professionals i tecnològiques, és presentat al discurs dominant com a part integrant del procés de modernització del sistema educatiu português.

Unificación o diversificación? Notas sobre la evolución de la enseñanza secundaria en Portugal, 1970-1990

La sociedad portuguesa es una sociedad de desarrollo intermedio, con un tardío desplegamiento de su escolarización de masas. Sólo en los años cincuenta de este siglo se alcanza la obligatoriedad de la escuela primaria de cuatro años. Esta característica remite el proceso de expansión de la enseñanza secundaria en Portugal a los años setenta y ochenta,e incluso a los años noventa.

La enseñanza secundaria fue un sector de enseñanza objeto de mayores intervenciones por parte del poder político-administrativo en el período considerado (1970-1990). Estas intervenciones son de dos tipos, bien localizables en el tiempo y en las preocupaciones y objetivos políticos y sociales.

Las reformas de los años setenta en la enseñanza secundaria, centradas en la unificación de sus diferentes vías,enseñanza de bachillerato ("liceal") y enseñanza técnica, se sitúan en un contexto en el que la preocupación dominante se manifiesta al nivel del vínculo entre educación y democracia, y que tiene en la crítica al carácter reproductor de las desigualdades sociales del sistema educativo su fundamento teórico.

Las reformas de los años ochenta, centradas en el combate para la unificación de la enseñanza secundaria realizada en la década anterior y procediendo a la (re)creación de la enseñanza técnico-profesional y al lanzamiento de las escuelas profesionales, relegan progresivamente el eje "educación-democracia" a un segundo plano, para privilegiar de modo creciente al eje "escolaridad-mercado de trabajo". La diversificación de la enseñanza secundaria, con una permanente insistencia en las vías profesionales y tecnológicas, es presentado en el discurso dominante como parte integrante del proceso de modernización del sistema educativo portugués.

Unification or diversification? Some notes on the evolution of secondary school in Portugal, 1970-1990

Portuguese society has had a belated developpment of its mass schooling and this fact helps to explain the process of expansion of secondary school net during the 70s, 80s and even 90s.

The secondary school 70's reforms expressed the dominant concern about the links between education and democracy, and based on the reproductor character of social inequalities of educational system. The 80s reforms focussed on the fight for school-system unification. By the 80s the axe "school-labour market" took precedence over the 70s reforms axe "education-democracy".