

D

PA
STO/STÉ
A

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Políticas de Educação:
uma abordagem sociológica**

Stephen R. Stoer

52/95

Relatório da Disciplina
de
Políticas de Educação: uma abordagem sociológica
(Grupo de Ciências da Educação)

Stephen R. Stoer
FPCE/UP

Relatório apresentado nos termos do Art. 9º, número 1, alínea a), do Decreto n.º 301/72, de 14 de Agosto, para provas para a obtenção do título de agregado no 2º Grupo (Ciências da Educação) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Índice

Apresentação

Primeira Parte - Enquadramento Pedagógico-Científico da Disciplina e Contextualização do seu Programa

1. Enquadramento Pedagógico-Científico da Disciplina
2. Contextualização do seu Programa

Segunda Parte - O Programa da Disciplina e seus Conteúdos

1. Objectivos do Programa
2. A Estrutura Básica do Programa
3. Pormenorização dos Conteúdos do Programa

Terceira Parte - Os Métodos de Ensino Teórico e Prático dos Conteúdos da Disciplina

1. Princípios Orientadores, Estratégias de Ensino-Aprendizagem e Recursos Pedagógicos
2. Dispositivos e Instrumentos de Avaliação
 - 2.1. no contexto dos "Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação"
 - 2.2. no contexto dos últimos dois anos da Licenciatura em Ciências da Educação

Anexos

Apresentação

O presente relatório incide sobre a disciplina "Políticas de Educação - uma abordagem sociológica". Na primeira parte apresentamos o seu enquadramento pedagógico-científico e contextualizamos o seu programa à luz do desenvolvimento recente das políticas de educação, tanto ao nível dos chamados "países centrais" como ao nível de Portugal. Enquanto o enquadramento pedagógico-científico revelará as opções pedagógicas e científicas que estão na base da elaboração e realização do programa da disciplina, a contextualização feita orientará uma proposta de trabalho que servirá posteriormente como projecto de enquadramento do programa.

A segunda parte do relatório ocupa-se da explicitação dos objectivos do programa da disciplina, da apresentação da sua estrutura básica e pormenorização dos seus conteúdos. Equacionada a relação do programa com os programas de outras disciplinas, será apresentada uma proposta de programa de "Políticas de Educação - uma abordagem sociológica" na base de 24 temas trabalhados através de dois *modos de aprender*.

Na terceira parte do relatório apresentam-se os métodos de ensino teórico e prático dos conteúdos da disciplina. Estes métodos fazem parte do *dispositivo pedagógico*, que resulta do enquadramento pedagógico-científico da disciplina, e se corporiza em princípios orientadores, estratégias de ensino-aprendizagem e recursos pedagógicos que procuraremos explicitar. Finalmente, abordam-se os dispositivos de avaliação da disciplina aqui em questão em contexto de avaliação na Licenciatura em Ciências da Educação. Estes dispositivos analisados estão na base da

construção de uma proposta de avaliação cuja apresentação constitui a parte final deste relatório.

Em ordem a cumprir os seus objectivos, o programa incorporará dois princípios metodológicos orientadores: a abordagem das políticas de educação será simultaneamente histórica e comparativa. Será comparativa: i) em parte, pelo próprio facto da disciplina ser muito recente não só em Portugal, mas também noutros países e ii) porque qualquer estudo das políticas de educação beneficia sempre de uma perspectiva comparada (onde se pode fundar uma concepção que contrarie o etno e "euro"centrismo e que assuma a noção da unidade do social, segundo a qual a compreensão dos diferentes aspectos da vida social depende da sua relação com o todo social). Além do mais, argumentaríamos, o fenómeno de globalização reforça a necessidade de uma abordagem comparativa.

O programa apresentado compreende ainda uma dimensão histórica resultante da preocupação com a questão da dinâmica da mudança educativa, e da sua relação com a mudança social em geral - partimos, pois, do pressuposto de que a educação escolar só é compreensível no seu contexto sócio-histórico.

Primeira Parte

Enquadramento Pedagógico-Científico da Disciplina e Contextualização do seu Programa

1. Enquadramento Pedagógico-Científico da Disciplina

A disciplina "Políticas de Educação: uma abordagem sociológica" é, como qualquer outra disciplina académica, condicionada, desde o início, por considerações de ordem pedagógica e organizacional. Efectivamente, a própria selecção dos seus conteúdos científicos e organização dependerão, em parte, do tempo e espaço(s) disponíveis para a transmissão dos mesmos, da relação com os conteúdos de outras disciplinas, da natureza do público para o qual serão direccionados e do perfil do profissional que se pretende formar.

A Licenciatura em Ciências da Educação

A disciplina "Políticas de Educação: uma abordagem sociológica" faz parte do Plano de Estudos (ver Anexo 1) da Licenciatura em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Esta Licenciatura tem características próprias que são referidas na Portaria (ver Anexo 2) que a criou: "As características específicas do curso e do conjunto das suas habilitações de acesso recomendam a organização de um concurso próprio no âmbito da Universidade" (*Preâmbulo*). As características específicas do curso referem-se designadamente ao facto deste curso ter sido criado, em primeiro lugar, com o fim de proporcionar, aos profissionais trabalhando no campo do ensino/educação, acesso a uma licenciatura em Ciências da Educação. Estes profissionais, que incluem educadores de infância, professores primários, assistentes sociais e enfermeiros, estão normalmente habilitados com os cursos do antigo "ensino

médio" (com a excepção dos assistentes sociais que se encontravam habilitados com um diploma de ensino superior, diploma esse que foi reconhecido pelo Ministério da Educação em 1989 como equivalente à licenciatura). Assim sendo, e no sentido de reconhecer o trabalho académico realizado nesses cursos, incluiu-se na Portaria acima referida a possibilidade de "creditar formação académica anterior" (ver artigo 29º).

"O conjunto das suas habilitações de acesso" refere-se precisamente ao facto de que podem candidatar-se à Licenciatura em Ciências da Educação pessoas titulares com uma das seguintes habilitações: curso de educadores de infância, de professores de ensino primário, de enfermagem, de serviço social ou de outros cursos de nível bacharelato ou licenciatura. Adicionalmente, reservam-se 20% das vagas do *numerus clausus* (neste momento 53 vagas) para alunos habilitados com "qualquer curso do 12º ano de escolaridade de qualquer via" (artigo 10º). Também podem candidatar-se, "sem exceder 10% para além das vagas fixadas para o curso" (alínea 2 do artigo 10º), alunos já matriculados e inscritos noutros cursos do ensino superior.

As características específicas da Licenciatura em Ciências da Educação traduzem-se, portanto, em primeiro lugar, num público discente heterogêneo e portador, em muitos casos, de uma experiência rica e diversificada no campo da educação/formação. Em segundo lugar, traduzem-se também em necessidades diferentes, de acordo com a valorização adquirida na formação académica anterior. Para responder a estas necessidades diferentes, os primeiros dois anos da licenciatura estão organizados num Tronco Comum (que tem como um dos seus objectivos a nivelção dos conhecimentos-base), seguidos por mais

dois que conduzem a três ramos de especialização: Educação da Criança, Animação Juvenil e Educação de Adultos (ver Anexo 1*). É de realçar a importância da articulação das disciplinas destes últimos dois anos de formação específica onde é atribuído um papel central o Estágio.

O Perfil do Licenciado/Profissional que se Pretende Formar

A resposta pedagógico-científica que é proporcionada face à natureza do público do curso depende não só da heterogeneidade e experiência daquele no campo da educação/formação, mas também do perfil do licenciado/profissional que se pretende formar. Dada a situação do campo da educação/formação no país (exígua, rígida e pouco imaginativa) e dadas as características da grande maioria do público para o qual a Licenciatura se destina, a proposta básica do curso tem sido orientada para a formação de profissionais de desenvolvimento humano e comunitário, com funções de apoio, orientação e coordenação, quer a nível do Estado central, regional ou local, quer ao nível de empresas e organismos privados. Efectivamente, pretende-se formar gestores e animadores de recursos educativos, novas figuras profissionais "dotados de uma capacidade de reflectirem na acção, de se constituírem em 'investigadores no seu contexto prático'" (Correia, 1993a: 9) assim visando a sua integração num mundo em rápida mutação (onde a complexidade e a multidimensionalidade já se tornaram em palavras de ordem). Implícita nesta proposta está também uma opção pedagógico-científica que, podendo embora não reunir o

* Actualmente funciona apenas o ramo Educação da Criança, esperando-se aprovação dos dois restantes pelo Senado da Universidade.

consenso de todos os intervenientes no curso, envolve uma tentativa de integração de saberes científicos e saberes técnicos e profissionais. Em resumo:

"A estrutura curricular da Licenciatura procura (...) ser congruente com três preocupações centrais: promover uma oferta antecipada de formação a novas figuras nos Sistemas Educativos que não pautam a sua intervenção apenas por razões instrumentais ou preocupações didáticas; aprofundar as valências educativas dos espaços sociais de intervenção dos profissionais de saúde e dos assistentes sociais e promover uma reflexão pedagógica sistematizada nos espaços de educação não-formal." (Correia, 1993a: 4-5)

Apesar de fronteiras fortemente classificadas entre os conteúdos das diferentes disciplinas da Licenciatura**, devido, em parte, a uma organização curricular com unidades de tempo e espaço por vezes rigidamente controladas, mas devido sobretudo a uma organização hierárquica e vertical dos conteúdos científicos, a operacionalização da proposta de formação da Licenciatura encontra-se todavia facilitada 1) pelo esforço feito por muitos dos seus docentes para reduzir o grau de isolamento entre os conteúdos (ver Cortesão, s/d; Correia, 1993b; Ribeiro, 1989), 2) pela rentabilização da experiência dos formandos expressa nas suas contribuições ao longo do curso e 3) pela tentativa de integração dos conteúdos através de um plano de subordinação das disciplinas a uma noção relacional de avaliação. Encontramos, por exemplo, no documento *Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação* (Brochura da FPCE/UP) as seguintes orientações:

** "Classificação", segundo o sentido atribuído a este conceito por Bernstein (1977), refere-se à natureza da diferenciação entre conteúdos e que pode variar entre uma classificação forte (onde os conteúdos são bem isolados uns dos outros) e uma classificação fraca (onde esse isolamento é bastante mais reduzido). O próprio conceito de *disciplina* implica uma aceitação se não automática, quase automática, de fronteiras impostas em ordem a preservar a pureza da categoria.

Sem que se pretenda pôr em causa a desejável autonomia pedagógica dos docentes implicados nesta licenciatura, interessa realçar que, dentre os dispositivos pedagógicos (...) merecem uma particular atenção aqueles que:

- a) Favoreçam o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que estimulem a utilização de uma pluralidade de olhares sobre a experiência pedagógica dos alunos;
- b) Facilitem o desenvolvimento de um espírito de pesquisa e possam conduzir à realização de pequenos projectos interdisciplinares de investigação;
- c) Estimulem o desenvolvimento de hábitos de pesquisa documental, tratamento e leitura crítica da informação;
- d) Se inscrevam num esforço de procura de soluções inovadoras a problemas pedagógicos suscitados aos alunos pela sua prática profissional;
- e) Desenvolvam a partilha de experiência, troca de conhecimentos e informações, estimulem o trabalho em grupo e a produção de documentos colectivos.

A Disciplina "Políticas de Educação: uma abordagem sociológica"

Segundo o Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Educação, a disciplina "Políticas de Educação: uma abordagem sociológica" pode realizar-se, como disciplina optativa, no 3º ou no 4º ano da Licenciatura. Quando realizada como disciplina do 3º ano, são-lhe atribuídas 6 unidades de crédito; como disciplina do 4º ano somente 4 unidades de crédito. (O programa apresentado na Segunda Parte deste relatório baseia-se numa utilização e organização de unidades de tempo correspondentes a 6 unidades de crédito.) Como disciplina optativa, pode ser frequentada por alunos de qualquer dos três ramos contemplados no Plano de Estudos (nomeadamente os ramos de *Educação da Criança, Animação Juvenil e Educação de Adultos*).

Sendo esta uma disciplina da área de Sociologia da Educação do Grupo de Ciências da Educação, funciona no Plano de Estudos, até certo ponto, como o prolongamento das disciplinas de

"Introdução às Ciências Sociais" (do 1º ano) e "Sociologia da Educação" (do 2º ano). A disciplina também faz parte de um Plano de Estudos que pode, eventualmente, permitir acesso ao Mestrado em Ciências da Educação. Numa das Especializações deste Mestrado, "Educação, Desenvolvimento e Mudança Social" existe a possibilidade de articulação desta com a disciplina do Mestrado "Questões Aprofundadas de Política Educativa". O facto do coordenador da área de Sociologia da Educação, e responsável pelas disciplinas aqui mencionadas, coincidir com o autor deste relatório vem tornando possível desenvolver uma certa orientação de coerência face as opções científicas e pedagógicas tomadas no conjunto das disciplinas. Assim, por um lado, pode garantir-se uma articulação dos objectivos das disciplinas referidas sem todavia pôr em causa a autonomia científico-pedagógica dos diferentes docentes (que eventualmente se contrapõe aos efeitos negativos de uma coordenação "demasiadamente" coerente) e, por outro lado, pode assegurar-se que haja uma sequência de desenvolvimento e aprofundamento dos conceitos e problemáticas dos diferentes programas.

De facto, o grau de controle que o formador e os formandos exercem sobre a selecção, organização e timing do conhecimento transmitido e recebido é central na determinação da natureza do enquadramento pedagógico-científico de uma disciplina. Sem dúvida, as características específicas da Licenciatura em Ciências da Educação apostam nas potencialidades de uma participação activa dos alunos, sobretudo, através das componentes pedagógicas da cadeira. A participação dos formandos na selecção dos conteúdos científicos da disciplina pode ser efectivada desde o início através, por exemplo, da apresentação da "proposta de

programa". Além da exigência resultante da justificação das opções feitas face ao público para quem o programa se destina, ela mantém-se uma proposta aberta a receber/dialogar com propostas de ajuste vindas dos formandos (assim, exemplificativamente, se dá forma ao aproveitamento das condições específicas da Licenciatura através da criação de um espírito de construção mútua de conhecimento entre formador e formandos). As disciplinas optativas também representam aqui um papel importante permitindo ao formando a possibilidade de intervir mais activamente na elaboração do seu próprio plano de estudos.

Bibliografia

Abreu, M. Luiza C. Z. Cortesão (s.d.)
Relatório, Investigação-acção e Inovação Pedagógica
Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP

Bernstein, Basil (1977)
Class, Codes and Control (Volume 3)
Londres: Routledge Kegan Paul

Correia, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos (1993a)
"A Licenciatura em Ciências da Educação: uma experiência na corrente contra a corrente"
Boletim da Universidade do Porto, nº 18, Ano III, 2/Maio/Junho, 30-33

Correia, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos (1993b)
Relatório da Disciplina de Métodos de Investigação em Educação
Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP

Ribeiro, Agostinho Dias de Sousa (1989)
Relatório, Psicologia da Educação
Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP

Stoer, Stephen R. (1987)
Relatório, Sociologia da Educação numa Perspectiva de Desenvolvimento
Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP

2. Contextualização do Programa da Disciplina

Apresenta-se neste capítulo o enquadramento teórico do programa, o qual toma como objecto a elaboração de um projecto de política educativa que, assentando na situação actual das transformações das sociedades (sobretudo da Europa ocidental e mais particularmente Portugal) orienta-se para a concretização de uma escola de sucesso para todos. Apoiamo-nos nos trabalhos que vimos a realizar durante os últimos anos sobre a política educativa, os quais sempre temos elaborado a partir de uma perspectiva sociológica (ver bibliografia de Stoer sobre as reformas educativas anos 70/80). Importante também assinalar é o facto de que o nosso enquadramento se situa numa problemática teórica que é delimitada pela teoria do sistema-mundial. Assim, no âmbito deste enquadramento temo-nos proposto como projecto estudar a educação escolar em Portugal a partir do lugar que este país ocupa no sistema-mundial. No cumprimento desta tarefa, a referência ao trabalho de Boaventura Sousa Santos assumirá uma posição central. Um dos objectivos principais do nosso enquadramento, tanto ao nível da sua construção como da sua realização (pela via do programa da disciplina), é o de analisar as políticas de educação em Portugal, no seguimento de outros estudos realizados (por investigadores partilhando a mesma problemática) noutros sectores da política social (Direito, Saúde, Assistência Social, etc.).

Accionar uma problemática teórica, dentre as possíveis, não obstante a sua riqueza analítica e a sua capacidade de despoletar dispositivos de investigação, tem inevitavelmente desvantagens (embora estas sejam até certo ponto ultrapassadas

pelas características específicas da Licenciatura - por exemplo, a ênfase que coloca no desenvolvimento de práticas interdisciplinares e no desenvolvimento de um espírito de pesquisa baseado na análise crítica). Por outro lado, as vantagens desta "démarche" podem ser mais do que os inconvenientes porque ao focar uma problemática teórica específica na nossa abordagem sociológica das políticas de educação, procuramos produzir um programa mais exacto nos seus objectivos, mais coeso na(s) sua(s) metodologia(s) e mais coerente na sua análise.

Enquadramento Teórico para a Abordagem Sociológica das Políticas Educativas em Portugal

**O Estado e as Políticas Educativas:
uma proposta de mandato renovado para a *Escola Democrática***

Num trabalho sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal durante a década de 1980, escrevemos (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 21):

Pode-se (...) admitir que sociedades e poderes políticos têm elaborado um novo "mandato" para o sistema educativo¹, e que esse mandato pode ser designado como um "novo vocacionalismo" (Bates *et al.*, 1984; Moore, 1986; Dale, 1987; Dale *et al.*, 1990): "O termo 'novo vocacionalismo' pode ser considerado como uma forma conveniente para glosar um conjunto completo de desenvolvimentos inter-relacionados (...) (que) têm em comum uma dinâmica geral, no sentido de uma integração 'ocupacionista' entre o sistema educativo e o sistema ocupacional, mediatizada por uma abordagem behaviorista da formação de qualificações e apoiada por um novo enquadramento institucional que constrói, legitima e aplica novas definições do conhecimento educacional" (Moore, 1987: 228).

E especificámos que

¹ "Mandatos' para o sistema educativo são concepções sobre o que o sistema educativo deve realizar a partir do que é definido como desejável e legítimo. Em qualquer momento existem numerosos 'mandatos' atribuindo diferentes prioridades às três mais importantes categorias de metas a serem alcançadas pelo sistema educativo" (Dale, 1989: 66): i) autodesenvolvimento; ii) cidadania; iii) formação.

Essencialmente vamos ocupar-nos com o aparecimento de uma nova tendência **vocacionalista** (Dale, *et al.*, 1990), num contexto de reestruturação económica enfatizando a especificidade do caso português. A perspectiva que adoptaremos não se confunde com aquelas que privilegiam o papel da oferta na determinação das políticas educativas (ver Trigo, 1984), já que estas, ao confundirem as funções escolares de socialização e de formação profissional, não permitem reintroduzir a problemática da democratização do ensino na análise das políticas educativas. Com efeito, os apelos constantes às novas "necessidades" económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política educativa às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o conseqüente abandono de preocupações democratizantes. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 12)

Neste enquadramento científico de uma abordagem sociológica das políticas de educação (nas últimas décadas do século XX), o nosso objectivo será retomar esta discussão procurando, em primeiro lugar, tornar mais claros e mais matizados alguns aspectos da nossa argumentação (aproveitando trabalhos recentes - fim da década 80, princípio da década 90 - sobre a política educativa e a sua análise). Em segundo lugar, tentaremos propôr um mandato renovado para o sistema educativo em Portugal construído pela mediação entre o que têm sido apresentados, muitas vezes, como dois pólos da escola oficial (obrigatória, gratuita e laica): a *Escola Meritocrática* e a *Escola Democrática*.

Os Pilares de Regulação e Emancipação

A escola oficial (*de massas* - potencialmente democrática, que não se deve confundir com a *massificação da escola* - um estado de mal-estar da escola meritocrática) que sai reforçada da Revolução Francesa, proclamando o princípio de uma "instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita quanto aos aspectos do ensino indispensáveis a todos os homens" (Bisseret, 1979: 36), desenvolve-se ao longo da construção da modernidade

entre "(...) dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pré-moderna": os pilares de *regulação* e de *emancipação* (Santos, 1991: 136). Segundo o mesmo autor,

(...) o pilar de regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e da técnica modernas; e a racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura modernas. (*Ibidem*)

Os dois pilares, em vez de se desenvolverem harmoniosamente, sustentaram a transformação da pré-modernidade de uma forma desigual, sendo o pilar de regulação mais reforçado pela trajectória do desenvolvimento capitalista. Acresce ainda o facto de os três princípios e as três dimensões dos dois pilares também terem sofrido desequilíbrios no seu desenvolvimento. Esses desequilíbrios resultaram, por um lado, numa "hipertrofia da racionalidade cognitivo-instrumental", "em detrimento das demais racionalidades e acabou por colonizá-las, um processo com múltiplas manifestações" (Santos, 1991: 137) - sendo uma destas manifestações no desenvolvimento da escola oficial o que tem sido identificado como um conhecimento escolar "racionalmente inflacionado" (Giroux e McLaren, 1988). Por outro lado, "o desequilíbrio no pilar da regulação consistiu globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio de mercado em detrimento do princípio do Estado e de ambos em detrimento do princípio da comunidade" (Santos, 1991: 137). Este desequilíbrio no pilar de regulação resultou, no campo da educação escolar, no que tem sido referenciado muitas vezes na literatura da Sociologia da Educação como a diferença entre a *Escola Democrática* e a

Escola Meritocrática. Isto é, o projecto da escola para todos, obrigatória, gratuita e laica, sofre, praticamente desde a data do seu nascimento, de um desvio que, citando de novo Bisseret, se pode caracterizar nos seguintes termos:

A burguesia, que, para arrancar os privilégios da nobreza, se apoiou no povo que ela pretende instruir, acredita firmemente que vai reconstruir uma sociedade igualitária, visto ter suprimido para seu próprio benefício as desigualdades que a atrapalhavam. Ora, centrada em seus próprios interesses, ela recriou para seu proveito uma outra hierarquia social e novas desigualdades: desigualdades políticas, uma vez que, por ocasião da Revolução, o sufrágio dito universal excluiu do colégio eleitoral as mulheres e os empregados domésticos; desigualdades económicas, consagrando o regime da propriedade privada; desigualdades de oportunidades de acesso ao ensino (...). Entretanto, se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adoptado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o 'Povo' também adere" (Bisseret, 1979: 87).

A Escola Meritocrática e a Regulação Fordista

Num segundo trabalho sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal, defendemos que "a política educativa é (...) um resultado sempre provisório de um processo de negociação assimétrica entre grupos sociais e forças económicas e políticas potencialmente conflituais" (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993: 35). A política educativa não é simplesmente uma resposta directa aos interesses dominantes, mas, antes, citando Shapiro (1980, em Ball, 1990: 3): "(...) responde a uma configuração heterogênea e complexa de elementos (incluindo ideologias residuais, emergentes como também as actualmente dominantes)". Assim, a política educativa, e as políticas mais em geral, "são as redes ou as configurações de poderes, criadas e recriadas nas relações sociais" (Santos, 1990a: 39). Diferentemente das teorias pluralistas que tendem a recusar quaisquer limitações estruturais sobre o processo de elaboração

das políticas (veremos adiante algumas das consequências deste facto), as teorias da sociologia crítica atribuem um papel fundamental ao conceito de autonomia relativa precisamente para reconhecer ou a *determinação* estrutural ou *delimitação* estrutural face às políticas. Para evitar a colocação de limites de origem económica demasiadamente rígidos sobre as relações políticas e ideológicas, a delimitação estrutural - onde se reconhecem certos constrangimentos económicos embora sem concluir que o campo de educação seja imediata ou directamente produzido por esses mesmos constrangimentos - tem vindo a ganhar mais aceitação.

A política educativa elabora-se e realiza-se através, sobretudo, do Estado. O Estado (nos países centrais), explicam Dale e Ozga (1991; ver também Stoer e Araújo, 1992), é constituído por uma série de instituições publicamente financiadas, que não trabalham necessariamente - nem separada nem colectivamente - em harmonia, e que são confrontadas por problemas básicos derivados da relação do Estado com o capitalismo. Fortemente influenciados por Claus Offe, defendem que, embora o Estado seja profundamente envolvido no processo de acumulação de capital, este mesmo Estado

(...) não pode mais ser caracterizado como um *instrumento* do interesse do capital (um interesse que não é nem homogêneo nem 'geralmente compreendido'), antes, este Estado é caracterizado por estruturas constitucionais e organizacionais cuja selectividade específica encontra-se desenhada para conciliar e harmonizar a economia capitalista 'privadamente regulada' com os processos de socialização que esta economia despoleta (Offe, 1984: 51, citado por Araújo, 1993: 34).

Neste sentido, e no que diz respeito ao campo da educação escolar, Ball fala do "Estado Educacional": "aquele conjunto de espaços e agências preocupada com a regulação do sistema educativo" (1990: 20).

No trabalho que subscrevemos sobre o Estado e as políticas educativas em Portugal durante a década de 1980, acima referido, a crise do "sistema de produção industrial localizado nos países do 'centro' do sistema económico mundial, habitualmente designado por 'fordismo'" (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 13) assumiu um lugar de referência central. Notámos, ainda, que a crise do fordismo "quer em termos da análise das respostas estratégicas dos agentes económicos dominantes, quer da sua causalidade, implica uma crise do Estado" (*ibidem*). Esta crise do Estado refere-se ao que outros autores têm denominado de crise no modo de regulação dominante (nos países centrais), sobretudo depois da Segunda Guerra Mundial (Aglietta, 1976; Boyer, 1986; Santos; 1993), ou, por outras palavras, de crise do Estado-providência. Santos (1993: 43) caracteriza este Estado do seguinte modo:

O Estado-providência é a forma política dominante nos países centrais na fase de 'capitalismo organizado', constituindo, por isso, parte integrante do modo de regulação fordista. Baseia-se em quatro elementos estruturais: um pacto entre o capital e o trabalho sob a égide do Estado, com o objectivo fundamental de compatibilizar capitalismo e democracia; uma relação constante, mesmo que tensa, entre acumulação e legitimação; um elevado nível de despesas em investimentos e consumos sociais; e uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal.

A escola oficial do Estado-providência encontra talvez a sua expressão mais pura nos trabalhos dos funcionalistas americanos das décadas 50 e 60. Entre outros, os trabalhos de Talcott Parsons sobre a "sala de aula como sistema social" (1959), de Bryan Wilson² sobre "o papel do professor" (1962) e de Ralph H. Turner sobre a diferença entre mobilidade "patrocinada" e

² Embora de origem inglesa, Brian Wilson insere-se, e reforça, a tradição funcionalista americana.

mobilidade "concorrencial" (1960) ficaram como verdadeiros monumentos à teorização da escola para todos, veiculada através do princípio de igualdade de oportunidades educativas. Ao explicar este último conceito, Coleman (1972: 217) escreve:

Nos Estados Unidos, quase desde o princípio, o conceito de igualdade de oportunidade teve um significado especial que o direccionou para a igualdade. Este incluía os seguintes elementos: 1) fornecer uma educação *grátis* até ao nível que constituísse a entrada principal para o mercado de trabalho; 2) fornecer um *currículo comum* para todas as crianças, sem ter em conta a origem social; 3) providenciar a que as crianças de diferentes origens sociais frequentem a *mesma escola*, em parte através de medidas de planeamento e em parte também devido a uma densidade populacional baixa; 4) fornecer igualdade dentro da mesma *localidade*, já que os impostos locais sustentavam as escolas.

A crise do funcionalismo americano coincide com a crise generalizada do fim da década sessenta (Wallerstein, 1991) e o começo da crise do Estado-providência (que assenta na crise do fordismo). Santos defende que o movimento estudantil dessa época tornou-se "o grande articulador da crise político-cultural do fordismo", verificando-se um "triunfo ideológico da subjectividade sobre a cidadania", subjectividade essa baseada na dimensão pessoal e na solidariedade que toma função contra a "cidadania atomizante e estatizante" (1991: 152-53). De facto, a crítica que se fazia da escola oficial de Parsons e de Turner era que ela, em nome de uma cidadania igual para todos, tinha vindo "a promover a desigualdade, precisamente através de mecanismos meritocráticos que subrepticamente 'canalizavam' vários tipos de alunos para soluções finais diversamente hierarquizadas na escala social" (Mónica, 1981: 19)³. Wallerstein (1984: 154-55) resume a questão assim:

³ A autora especifica assim o que considera a tese principal do livro *Schooling in Capitalist America* de S. Bowles e H. Gintis (1976).

O maior mecanismo social, criado presumivelmente para distribuir indivíduos na estrutura ocupacional através do seu talento e não na base da ascendência - o sistema educativo - funciona, de facto, apenas entre os trabalhadores 'livres'; e, mesmo entre estes, sobretudo como forma de manter linhas de ascendência criando algumas excepções (co-optação dos indivíduos inteligentes das classes trabalhadoras), assim justificando a distribuição por 'castas' como consequência da aplicação da razão humana. Diz-se que cada indivíduo tem um estatuto que é conseguido, em vez de ser um estatuto herdado.

Katznelson e Weir (1985) defendem que a escola oficial americana ("que, de facto, promove a meritocracia muito mais do que a igualdade" [p. 5]) foi fortemente afectada por alterações, desde a Segunda Guerra Mundial, na distribuição territorial da população americana e "na maneira como as fronteiras políticas se sobrepõem com a divisão espacial de classe, raça e etnicidade" (1985: 213). Finalmente, na sua abordagem sócio-histórica do que intitulam de "reportório duplo da ideologia social-democrata" em Inglaterra, Finn, *et al.* (1977) caracterizam da seguinte forma a divisão entre os "Igalitários" (para quem a educação era vista como um "direito" paralelo ao de cidadania) e os "Fabianos" (que viam a educação sobretudo como matéria de utilidade, através da distribuição de aptidões):

Igalitários	Fabianos
"igualdade"	"igualdade de oportunidades"
fins sociais/culturais	fins económicos
classe c/o divisão	classe c/o inibição
educação c/o atitudes, direitos, ordem social ou "comunidade"	educação c/o aptidão, utilidade, mercado ou "eficiência"

É na base dos "Igalitários" que se projecta a *Escola Democrática* em contraste com a *Escola Meritocrática* que se assume como o projecto dos "Fabianos".

A Escola Meritocrática em Portugal

A Escola Meritocrática, concretizada no auge do Estado-providência, configura-se em Portugal como a escola oficial de "meritocracia mitigada" do Estado Novo salazarista e do Estado Social do marcelismo. A expressão "meritocracia mitigada" é a caracterização atribuída por Sérgio Grácio à forma que assumiu o desenvolvimento da escola de massas (oficial) nos anos 50 e 60 em Portugal:

(...) a verdadeira inovação da reforma de 1948 consistiu na introdução do ciclo preparatório do ensino técnico, com dois anos de duração e de "educação e pré-aprendizagem geral" e com "características de orientação profissional", onde a disciplina de Trabalhos Manuais ocupou 6 horas semanais de aulas no 1º e 2º anos (...) o ensino técnico deve assegurar "o robustecimento das classes médias pela ascensão dos mais aptos, de entre os que só podem contar com o seu trabalho (...)", sublinhando-se a importância de um tal movimento nos "futuros planos de ordenação industrial (...)". Pode caracterizar-se este ponto de vista como o de uma "meritocracia mitigada", dado admitir-se que uma parte do sistema escolar pode funcionar como um meio de ascensão social para as classes populares, ascensão em todo o caso limitada pela própria natureza do ensino técnico. Mas deve acrescentar-se que esta concepção acabou por ter uma correspondência com a orientação objectiva das coisas, uma vez que o crescimento do ensino secundário nos anos 50 e 60 se processou sobretudo através da expansão do ensino técnico (1986: 84).

De facto a *Escola Meritocrática*, tal como era conhecida nos países centrais, só se torna uma possibilidade em Portugal depois da "revolução dos cravos" de 1974. É só nessa altura que o princípio de igualdade de oportunidades (tal como era concebido pelos funcionalistas americanos e pelos "Fabianos" britânicos), para não falar no princípio de "igualdade", encontra algum espaço de viabilidade na sociedade portuguesa. Já analisámos noutro lugar (Stoer, 1986) os limites (e algumas das limitações) da educação escolar sob os regimes salazarista e marcelista. Aí estudámos em detalhe a Reforma Veiga Simão que, sustentámos, tendo funcionado

como "pivot para debates sobre o 'futuro de Portugal', significava também mobilização" (*ibidem*: 116). Defendemos que esta mobilização social e cultural não tinha condições para ser bem sucedida: o "(...) resultado foi o de *armar a oposição*, e que veio criar o espaço e uma plataforma para novas formas e assuntos de discussão e de prática educativa" (*ibidem*: 156).

A *Escola Democrática* reaparece em Portugal com a mobilização social e cultural desenvolvida no período revolucionário. Tal como os "Iguitários" de Finn, *et al.*, que se desenvolveram através do movimento operário (o movimento social de oposição mais identificado com a época do fordismo), as correntes de mobilização cultural desenvolvem-se durante o período revolucionário através do movimento socialista, que não só assume formas diferentes como também se assume em geral como movimento de emancipação. Resumindo:

A Reforma Veiga Simão colocou, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica). Com a democratização política, o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso num contexto de ascensão do movimento operário e da desagregação do Estado onde se assumia frontalmente o combate às desigualdades sociais. As medidas adoptadas no campo educativo no pós-25 de Abril, nomeadamente a extinção do Ensino Comercial e Industrial e a consequente unificação do ensino secundário, devem ser encaradas como tentativas de inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais que se inscrevem no desenvolvimento de um modelo de "escola democrática", onde não está ausente a preocupação de estabelecer uma relação crítica entre a escola e o mundo da produção (na linha da chamada "escola socialista") como o comprova nomeadamente a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica nos currículos escolares do unificado, a introdução das Actividades de Contacto no sector das Escolas do Magistério Primário e a criação do Serviço Cívico Estudantil. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 23-24)

Por outras palavras a mobilização social e cultural dos anos 70 em Portugal

tornou clara a ligação entre democracia e educação enquanto forma de escolarização baseada na comunidade e significando 1) que a educação, e

mais geralmente a cultura, desempenha um papel vital na construção e na manutenção duma sociedade democrática e 2) que para o ensino ser democrático tem de ser participado e igualitário. (Stoer, 1986: 201-02)

A Escola Meritocrática e a Regulação Pós-Fordista

As novas maneiras de sentir e viver o espaço e o tempo, exprimidas pelo fenómeno de "globalização", têm tido efeitos crucialmente importantes na organização e o desenvolvimento do capitalismo (Harvey, 1989; Giddens, 1990). Segundo Harvey a "transformação político-económica do capitalismo" passa pela superação do obstáculo que constitui a "rigidez" (aos níveis do investimento de capital, dos mercados de trabalho, dos programas do Estado) através do assumir e desenvolver da "acumulação flexível" ("flexibilização" que se confronta directamente com a "rigidez" do fordismo) (1989: 142-47). Harvey reconhece que os efeitos desta transformação são ainda difíceis de calcular, mas o que se constata como primeira implicação é que o "princípio do mercado" (nos termos de Santos, 1991) se tem fortalecido em detrimento do "princípio do Estado"⁴.

Na óptica de Santos, este facto constitui o que são denominadas "respostas do capital" face à crise tanto do regime de acumulação como do modo de regulação fordistas. Estas respostas têm assumido duas formas: a "difusão social da produção" e o

⁴ Santos vai até mais longe quando sugere que não se trata somente da "colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado" mas simultaneamente de um apelo pelo princípio do mercado ao princípio da comunidade (em nome de participação, solidariedade, auto-governo, etc.), apelo esse que envolve "uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado da prestação da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na área económica" (e que constitui, afirma Santos, uma espécie de "Estado Providência das empresas") (1991: 159-60).

"isolamento político do trabalho" (1991: 154). O aspecto mais importante da primeira é

a descentralização da produção através da transnacionalização da produção (a 'fábrica difusa'), a fragmentação geográfica e social do processo de trabalho, com a transferência para a periferia do sistema-mundial das fases produtivas mais trabalho-intensivas (...). (*ibidem*: 155)

A segunda forma de resposta constitui-se na "transformação do operariado em mera força de trabalho", isto é, a "precarização da relação salarial" até ao ponto onde "os ritmos da reprodução social (estão sujeitos) aos ritmos da produção ('há trabalho quando há encomendas'), um processo que podemos designar por *regresso do capital variável*" (sublinhado no original) (1991:158).

A *Escola Meritocrática*, ela própria, sofre inevitavelmente um processo de transformação como resultado do desenvolvimento de um modo de regulação pós-fordista. Não podemos prever a forma exacta que a configuração de elementos heterogêneos assumirá na elaboração de um projecto de política educativa sob esse modo de regulação, mas será de admitir a tendência para correspondência entre o regime de acumulação e o modo de regulação (este facto está implícito na opção teórica pela *delimitação* económica que assumimos atrás).

Para ilustrar esta correspondência, a complexidade e os efeitos imprevistos do processo de elaboração de políticas (neste caso, educativas) no âmbito do Estado, Ball (1990) analisa as implicações da reforma educativa inglesa para as escolas oficiais. Tendo como base a intervenção (nos anos 70/80) da "Nova Direita", com a sua ênfase, sobretudo, no neo-liberalismo de Hayek e as teorias monetaristas de M. Friedman (ambos promovendo ferozmente o princípio do mercado), a reforma educativa inglesa

(as "Education Acts" de 1980, 1986 e 1988), sustenta Ball, constitui, no fundo, "uma tentativa de estabelecer um mercado educativo" (1990: 60). Os principais elementos deste mercado são "*escolha, concorrência, diversidade, financiamento* (personalizado) e *organização* (gestão)" (sublinhado no original, 1990: 61). O objectivo principal do estabelecimento do mercado educativo é o de provocar uma reestruturação dos quatro sistemas de mensagem na base do conhecimento educacional (o currículo, a pedagogia, a avaliação e a organização/gestão). Esta reestruturação, por sua vez, está no cerne, defende Ball, de uma mudança "nos princípios de controle social, do modo de regulação, enraizados dos processos de reprodução social na sociedade capitalista contemporânea" (*ibidem*: 124). Esta mudança assume-se como o modo de regulação que Ball denomina "pós-fordista".

Inevitavelmente, o modo de regulação pós-fordista assenta numa orientação baseada no consumo individualizado, tanto no que diz respeito às novas formas de avaliação, como na construção do aluno como consumidor. A correspondência entre processos de ensino e aprendizagem e o processo de trabalho na indústria tem sido analisada através do termo "novo vocacionalismo" (ver Stoer, Stoleroff e Correia, 1990). "O regresso do capital variável" (ver citação de Santos acima referida) central ao "novo vocacionalismo" atribui à aprendizagem um papel chave na produção pós-fordista: "o pós-fordismo vê a força de trabalho como um bem principal da produção moderna (...). A produção depende de trabalhadores multiquificados capazes de inovação e de melhorar os processos e os produtos" (Ball, 1990: 126).

Na sua análise do "novo vocacionalismo", Ball identifica, em Inglaterra, duas ideologias educativas, ambas oriundas da

designada direita que, embora de uma forma contraditória, informam a elaboração de uma política educativa constituída pela evolução da *Escola Meritocrática fordista* em direcção à *Escola Meritocrática pós-fordista*. As duas ideologias educativas, baseadas numa tipologia criada por Raymond Williams nos anos 60 (Williams, 1961), colocam em confronto dois mandatos diferentes para o sistema educativo (Ball, 1990: 131): o dos "industrial trainers" (mais orientado para o conhecimento "aplicado" e o discurso da competência e da resposta às mudanças económicas e sociais) e outro, o dos "cultural restorationists" (mais direccionado para o conhecimento "puro" e o discurso da alta cultura, excelência académica e padrões fixos). Sem entrar em pormenor na análise de Ball, o que é interessante verificar para esta nossa análise é 1) o facto de que o "discurso sobre o vocacionalismo não (é), ele próprio, totalmente coerente", e 2) o facto de que este discurso, em Inglaterra, "não tem alinhado sem problemas com outros discursos influentes no âmbito do governo" (*Ibidem*: 100). Assim, apesar da "correspondência" entre a regulação económica e a regulação estatal da educação, a educação escolar é equacionada "como um campo de discurso e prática, é uma esfera e um objecto de conflito" (*ibidem*).

Na lógica do modo de regulação pós-fordista, "as escolas são cada vez mais concebidas como unidades produtivas comerciais, sendo portanto normal considerar que as escolas possam e devam aprender com a indústria" (Ball, 1990: 120). Nos Estados Unidos encontra-se, embora com as devidas especificidades, a mesma lógica em consolidação: "Os promotores do novo paradigma defendem que a educação pública não deveria simplesmente implementar certas práticas próprias das empresas,

defendendo antes que as escolas públicas são, de facto, empresas" (sublinhado no original) (Cookson, 1992: 308). No entanto, segundo Ball, dentro de um enquadramento de mercado, de oferta e procura, surge um "progressivismo vocacional", no campo dos "industrial trainers" que, implicitamente aproveitando um espaço criado pelas mudanças na natureza do trabalho e das relações de classe com ele associadas, desafia a dominação académica liberal-humanista do currículo escolar. Assim, e fazendo coro com alguns membros do "lobby industrial", os "novos progressistas" (normalmente professores com reputação pedagógica progressista, requisitados para trabalhar nas equipas da reforma educativa inglesa), além de combaterem os inimigos da mudança, têm defendido uma educação escolar baseada na *flexibilidade*, no *trabalho em equipa*, na *comunicação* e na promoção da *persistência* no aluno, tudo com o objectivo de garantir uma *aprendizagem permanente*. Esta, tal como demonstra Ball (1990: 101-106), é, de facto, coincidente com as novas exigências advindas das mudanças tecnológicas na indústria dos países centrais.

Ball reconhece, contudo, que é possível que o progressivismo do "novo vocacionalismo", citando Dale (1988: 57), "esconda um industrialismo abrasivo". O mesmo é dito por Santos embora de maneira diferente:

A contradição reside em que a hegemonia do mercado e seus atributos e exigências atingiu um nível tal de naturalização social que, embora o quotidiano seja impensável sem ele, não se lhe deve, por isso mesmo, qualquer lealdade cultural específica. É assim socialmente possível viver sem duplicidade e com igual intensidade a hegemonia do mercado e a luta contra ele. (1991: 161)

No seu último trabalho publicado, Ball afirma não ter dúvidas sobre os efeitos negativos do desenvolvimento do "mercado educativo":

A implementação das reformas educativas baseadas no mercado é essencialmente uma estratégia de classe que tem como um dos seus efeitos mais importantes a reprodução das vantagens e desvantagens relativas de classe social (e de etnia). (Ball, 1993: 4)

O comentário de Ball testemunha o facto de que a crítica da *Escola Meritocrática*, feita em nome de uma maior igualdade, não só continua a ser vista como válida, como ganha também nova força perante tentativas de reabilitar o princípio da igualdade de oportunidades, através da chamada diversificação da oferta de formação⁵. Pode defender-se que, durante os anos 70 e 80, a *Escola Democrática* nos países centrais assume-se como tal, por um lado, através da continuada crítica da natureza classista da educação escolar, e, por outro lado, através da promoção de uma nova consciência face aos efeitos negativos, e eventualmente destruidores, do processo de desenvolvimento/modernização. Esta consciência promove-se através dos chamados *Novos Movimentos Sociais*:

A novidade maior dos NMSs (Novos Movimentos Sociais) reside em que constituem, tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo. Ao identificar novas formas de opressão que extravasam das relações de produção e nem sequer são específicas delas, como sejam a guerra, a poluição, o machismo, o racismo ou o produtivismo, e ao advogar um novo paradigma social menos assente na riqueza e no bem estar material do que na cultura e na qualidade de vida, os NMSs denunciam, com uma radicalidade sem precedentes, os excessos de regulação da modernidade. (Santos, 1991: 163-64)

A Escola Meritocrática e a Crise do Fordismo em Portugal

Escrevendo sobre o Estado português e a crise do fordismo nos anos 80, afirmámos o seguinte:

⁵ No caso de Inglaterra, ver Dale, *et al.* (1990), sobre a experiência da TVEI (*Technical and Vocational Education Initiative*) e Ball (1990) sobre os CTCs (*City Technology Colleges*).

Temos feito, neste trabalho, um esforço para manter presentes as particularidades da relação entre a acumulação e a educação que resultam das tentativas de um Estado semiperiférico se tornar um actor modernizador, atribuindo ao sistema educativo objectivos e funções relacionados com a mudança económica e/ou tecnológica. De facto, é preciso lembrar o modo específico como a crise do fordismo nos países industrializados do centro se pode repercutir no sistema produtivo português através da dependência tecnológica. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990:35)

De facto, em Portugal dada a institucionalização não consistente de uma regulação fordista da relação salarial, nem de um Estado-providência (Santos, 1993: 20), a crise do fordismo, tal como as medidas propostas para ultrapassar essa crise, assume-se em Portugal através da especificidade da sua história e do seu posicionamento no sistema mundial. Tentámos exprimir esta ideia quando escrevemos:

Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação para o "taylorismo-fordismo" com formação para o pós-fordismo, na base de necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma "lógica" híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do "novo vocacionalismo" que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições. (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 45-46)

Assim, a "tendência vocacionalista" aparece em Portugal na década de oitenta

de forma parcelizada e dispersa, donde as potencialidades de uma análise comparativa dos processos e conteúdos das reformas educativas dos anos setenta com as dos anos oitenta, podendo elucidar-nos designadamente sobre a forma como o vocacionalismo se integra no processo de "normalização" política e educativa em Portugal. Antecipando a conclusão da nossa análise, defendemos que o resultado deste processo tem sido a substituição da preocupação com a ligação entre educação e democracia, enquanto eixo dominante da política educativa, por uma outra mais restrita entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho. (*Ibidem*: 21-22)

Na verdade, as preocupações dos anos 80 diferem consideravelmente quer das preocupações "fordistas" (a construção de um Estado de bem-estar social prevista na Constituição de

1976) quer das preocupações "revolucionárias" (a construção da sociedade socialista também prevista nessa Constituição)⁶. Como resultado a *Escola Meritocrática* em Portugal, que começa nos anos 70 a pôr de lado o seu estatuto de "mitigada" (chegando mesmo a ameaçar transformar-se na *Escola Democrática*), embarca numa nova fase de desenvolvimento nos anos 80. Esta fase, sob a liderança do "Estado modernizador", passa pelo pressuposto, em Portugal, da crise de fordismo dos países centrais (com a relacionada crise do sistema escolar), ao mesmo tempo que se investe numa continuada consolidação da escola oficial (de massas) para todos (processo designado por nós como *a simultânea crise e consolidação da escola de massas em Portugal*, Stoer e Araújo, 1992). Repete-se, assim, a história do desenvolvimento desigual desta escola em Portugal (ver Araújo, 1993).

A crise da escola oficial em Portugal, tal como acima constatámos, implicou, a exemplo do sucedido nos países centrais, a reestruturação, pelo menos parcial, da relação entre escolaridade e mercado de trabalho. Assim, frases como "a empresarização da escola e a escolarização da empresa", passar "os estabelecimentos de ensino (para) serem geridos pelas forças vivas da sociedade", "retirar os professores da função pública", "a desestatização do ensino em Portugal", "diversificar a oferta de formação", "formar o novo trabalhador para a sociedade informatizada", "passar para as comunidades a responsabilidade da educação (como sendo) a principal prioridade dos portugueses", tornaram-se parte do "sentido" da reforma educativa portuguesa que surge, sobretudo, na segunda metade da década 80. Esta reforma surge como parte do

⁶ Ver análise de Santos (1993) da conjugação destas construções no que ele denomina o *Estado Paralelo*.

"pacote" do processo de "modernização da economia e sociedade portuguesa" (Lopes, *et al.*, 1989), processo esse dinamizado pela entrada de Portugal na Comunidade Europeia⁷. Central a este processo, e ao desenvolvimento mais recente da *Escola Meritocrática* em Portugal, tem sido o conceito do "Estado-regulador".

Vários dos principais actores sociais envolvidos na reforma educativa portuguesa fazem referência directa ao "Estado-regulador" (Lopes, *et al.*, 1989; Grilo, 1991; Azevedo, 1991; Marques, 1992). A origem deste conceito parece ser o trabalho do sociólogo francês Michel Crozier, *État Modeste, État Moderne, stratégies pour un autre changement* (1991). O principal objectivo do livro de Crozier é combater a burocracia estatal, tornar o Estado mais modesto e assim mais moderno, e isto porque "o Estado anda atrasado face à sociedade" (1991: 47). O "reconhecimento realista" do peso dum longa tradição do Estado em França torna necessário, segundo o autor, "abrir gradual mas seriamente o campo das decisões colectivas aos cidadãos, sem os quais qualquer modernização ou projecto de reforma não será jamais possível" (*ibidem*: 9). Assim,

⁷ Em texto anterior apresentamos a nossa reflexão crítica sobre a "ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal" (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993). Segundo Lopes, *et al.* (1989: 255), "(...) entende-se que a modernização é, essencialmente, o processo através do qual se reformulam e perspectivam os diferentes sectores de actividade (com particular ênfase para as actividades económicas e financeiras) no quadro de uma sociedade aberta, com uma economia sujeita a um rápido processo de internacionalização e integrada num mercado fortemente competitivo". O problema central da economia e sociedade portuguesa, segundo os autores, é saber desconstruir "as características tradicionais e persistentes que têm bloqueado as nossas possibilidades de modernização" e saber dinamizar as "novas relações, os novos quadros institucionais e organizativos, as novas linhas estratégicas que se ajustem aos novos quadros europeu e mundial" (1989: 11). As "resistências à mudança" ou são vistas, pelos autores, como irracionais (resultantes da "inércia humana") ou como baseadas no "nacional" e, portanto, suicidas.

A tese que defendo neste livro é que em lugar de ser imputada a forças obscuras - maldição cultural, capitalismo na sua fase terminal - este desperdício (do entusiasmo das forças da sociedade civil) pode ser compreendido, analisado, para assim poder ser remediado. O nosso bloqueio é colectivo, não individual, e entre nós em França este colectivo, que não se resume evidentemente ao Estado, está todavia preso a ele, indissoluvelmente condicionado pelo comportamento deste conjunto determinante. (...) O primeiro obstáculo à modernização da sociedade é ele (o Estado). (*ibidem*: 64; 77)

O "Estado-regulador", no entendimento dos autores portugueses acima mencionados, é visto em Portugal como o "gestor da complexidade", como o "elemento estruturante das políticas e mecanismos compensatórios" (políticas sociais), como o "promotor da reorganização das estruturas dele dependentes com vista (...) à autonomização (delas)", como o "Estado (dialogador) e mediador no processo de concertação social", como o "regulador do sistema" (função diferente da de "regulamentação" que é de "natureza instrumental" e corporiza a acção meramente burocrático-administrativa do Estado), como o "Estado formador" quer da "mão-de-obra necessária" quer de uma "população (que precisa de ser) mais qualificada e mais culta", e, finalmente, como "um agente protagonista do processo de desenvolvimento" tendo como estratégia "robustecer e autonomizar a sociedade civil" (Lopes, *et al.*, 1989: 255-58).

A estratégia de modernização do "Estado-regulador" é baseada na "formação e desenvolvimento das elites sociais" (interpretada como uma preocupação com a articulação entre a "elite dominante" e a "elite dirigente") (*ibidem*: 57). Crozier esclarece as dúvidas que os mentores do princípio da igualdade de oportunidades possam ter em relação a esta questão:

Investir nas elites no seu sentido restrito é conservador, reaccionário mesmo, mas investir na qualidade das elites de amanhã de forma a que elas se tornem mais abertas e joguem melhor o papel, que só elas podem assumir, de descoberta, de formação, de desenvolvimento, é indispensável

não somente para o êxito económico de uma sociedade, mas também para o seu desenvolvimento social. (1991: 170)

Segundo os seus defensores, o "Estado-regulador" tem que ser forçosamente um "Estado-solidariedade", em primeiro lugar, para proteger os que estão à margem do processo produtivo (especialmente "quando o Estado reduz o seu grau de intervenção nas actividades da sociedade") e, em segundo lugar, para compensar as deficiências de uma sociedade "periférica":

Estas sociedades (periféricas) apresentam uma inevitável distorção: manifestam os problemas comuns às sociedades modernas mas não têm ainda as estruturas sociais pluralistas. Esta distorção está, por sua vez, na origem de um maior intervencionismo do Estado, de tipo centralizador ou, pelo menos, está na origem de uma maior persistência deste modo de organizar a decisão política, na medida em que o Estado aparece como o compensador possível para as lacunas criadas pela incipiência das estruturas da sociedade pluralista. (Lopes, *et al.*, 1989: 107)

E, assim, a promoção de actividades pelo Estado, aparentemente orientadas contra si próprio, faz mais sentido:

Poderá parecer um paradoxo considerar que é o Estado quem tem o papel estratégico de promover e apoiar a formação e a organização de poderes não-estatais. Mas é disso mesmo que se trata quando se analisa o efeito de um choque de modernização, como será o da total abertura de uma sociedade periférica à área cultural em que a sociedade portuguesa já está inserida, mas de que o Estado português sempre a isolou, designadamente no que se refere à actividade económica. (*Ibidem*: 108)

Curiosamente, mas talvez não por acaso, os promotores (políticos e técnicos) das Escolas Profissionais, proclamadas como "inovadoras e até "revolucionárias" no âmbito da reforma educativa, situam-se entre os que publicamente mais têm referido as virtudes do "Estado-regulador". Este Estado é visto como

(...) fundado na humanização da ordem social, na liberdade e na autonomia, na garantia da equidade na diversidade, na catalização da intervenção dos vários actores sociais, dando voz a todos e evitando os nichos de exclusão, um Estado, por isso, necessariamente humilde e modesto. (Azevedo, 1991: 66)

Dizemos "não por acaso" porque é neste sector da reforma educativa que muito se tem falado do novo papel do Estado, no campo da educação, enquanto promotor "da iniciativa autónoma de instituições de sociedade civil":

Assiste-se, assim, por paradoxal que isso possa parecer (*sic*), a uma forte intervenção do Estado no desenvolvimento do projecto das Escolas Profissionais, projecto este que assenta na mobilização autónoma das instituições e operadores não-estatais. (sublinhado nosso) (*Ibidem*: 74).

Este processo também tem sido caracterizado como "o partenariado sócio-educativo e o paradigma das Escolas Profissionais":

As Escolas Profissionais surgem de uma negociação inicialmente entre os promotores (...), depois entre os promotores e o Estado e finalmente entre a escola e o Estado. *Resultam de parcerias sócio-educativas com capacidade de identificação de projectos educativos ao nível local e geradores de novos recursos educativos. Parcerias sócio-educativas que contextualizam o desenvolvimento do projecto educativo da escola.* (sublinhado no original) (Marques, 1991: 173)

Do ponto de vista da nossa análise, consideramos que o projecto e a realização das Escolas Profissionais situa-se no âmbito do que temos vindo a designar por "crise da escola oficial" em Portugal (aliás, nesta mesma lógica, se inscreve também o novo projecto da gestão das escolas). Ambos os projectos, no âmbito da reforma educativa talvez os mais paradigmáticos da lógica do chamado Estado-regulador, apontam, entre outros, para uma mudança em termos dos interlocutores principais do Estado na elaboração da política educativa. Embora não de forma tão evidente como na situação inglesa analisada por Ball, no caso português os consumidores da educação escolar e as chamadas "forças vivas" da designada sociedade civil sairão reforçados com estas orientações da reforma. Visa-se, assim, reestruturar a relação entre escolaridade e um mercado de trabalho em mutação reforçando, na

lógica do Estado-regulador, o papel da escola no processo português de modernização.

A "consolidação da escola oficial" vem-se realizando, no contexto da reforma educativa, através de medidas que procuram assegurar uma presença mais dilatada e duradoura dos jovens portugueses na escola ("o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada", ver Ministério da Educação: *PEPT*). Tais medidas têm sido apoiadas por programas tais como o *PIPSE* ("Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo"), o *PEPT* ("Programa de Educação para Todos") e as iniciativas do *Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural*.

A *Escola Meritocrática*, em processo de remodelação através da reforma educativa em Portugal, desenvolve-se, pelo menos parcialmente, a partir de concepções pluralistas do Estado e do processo de modernização da economia e sociedade portuguesa, onde o próprio Estado (burocrático e autoritário) é, em grande parte, posto em causa. De facto, o Estado é desafiado em nome do pluralismo: se fosse mais modesto, mais moderno, menos ineficaz e, ao mesmo tempo, mais interventor na promoção dos sectores não-estatais, seria eventualmente mais capaz de "regular", isto é "monitorizar" e "arbitrar" o processo político e a negociação entre grupos concorrentes⁸.

O "progressivismo vocacional", identificado por Ball no "novo vocacionalismo" em Inglaterra, também se tem manifestado

⁸ Os teóricos defensores, mas simultaneamente críticos, do pluralismo (por exemplo Charles Lindblom) reconhecem que os grupos concorrentes têm um poder sempre limitado e só raramente é que conseguem ultrapassar atitudes e crenças baseadas na "hegemonia da classe social" (Lindblom citado in Dale e Ozga, 1991).

no processo de reforma em Portugal⁹, sendo precisamente nos dois projectos de política educativa que acima identificámos com a "crise da escola oficial" - as Escolas Profissionais e o novo modelo da gestão das escolas - onde mais se tem evidenciado. A título de exemplo, lembra-se que na equipa do *Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional* (o *GETAP*) trabalhavam professores (requisitados) com reputação pedagógica progressista e que, como pode verificar-se designadamente através do modelo de gestão e dos currícula das Escolas Profissionais (Alves, 1992), defendiam (tal como os seus colegas ingleses) uma educação escolar baseada na *flexibilidade*, no *trabalho em equipa*, na *comunicação* e na promoção da *persistência no aluno*.

Não dispomos neste momento em Portugal de análises sobre as ideologias educativas (residuais, actuais e emergentes) que permitiriam uma análise apurada da "configuração heterogênea e complexa de elementos" constituindo o *input* central do processo de elaboração de políticas educativas. Nalguns dos nossos trabalhos anteriores (Stoer, 1986; Stoer, Stoleroff e Correia, 1990 e Correia, Stoleroff e Stoer, 1993) iniciámos já uma análise nesse sentido. Também existem alguns (poucos) trabalhos de outros autores portugueses neste campo (Grácio, R., entre outros, 1981; 1983; 1986; e Grácio, S., 1986; Correia, 1991b; Nóvoa, 1993; Teodoro, 1993). No entanto, os dados que temos parecem indicar que se, por um lado, houve de facto em Portugal (tal como em Inglaterra) um aproveitamento de um espaço aberto pela reestruturação do processo de trabalho na economia mundial, houve também, por outro lado, na sua versão portuguesa (tal como temos

⁹ Embora não exactamente nestes termos, esta mesma tendência foi já referida, entre outros analistas, por Correia (1990; 1991a).

sugerido, através da noção do Estado-regulador e o que temos chamado de "tendência vocacionalista"), uma "colonização do princípio do Estado por parte do princípio do mercado" e simultaneamente um apelo do princípio do mercado ao princípio da comunidade (em nome da participação, da solidariedade, do auto-governo, etc.). Este apelo tem envolvido

(...) uma forte dimensão ideológica que ajuda a legitimar a relativa retirada do Estado das prestações da providência social, ao mesmo tempo que oculta o fortalecimento, aparentemente contraditório, da intervenção do Estado na área económica (e que constitui, nas palavras do autor, uma espécie de "Estado Providência das empresas"). (ver Santos, nota 4 anteriormente referida)

Assim, há razões para suspeitar que o Estado ("regulador"), apesar da "boa vontade" delineada, enfrenta dificuldades várias para conseguir inverter a tradição centralista e burocrática. Como sugere António Nóvoa:

O apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão. (1992: 63)¹⁰

Na nossa opinião, o trabalho de Santos proporciona pistas analíticas importantes quer para uma melhor compreensão do que está em jogo, quer no equacionamento de respostas para o aparente beco sem saída. Essas pistas foram para nós particularmente estimuladoras na formulação de alguns dos contornos daquilo que designamos por um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal nos anos 90. Nesta formulação valorizamos não só novos conceitos que possam aprofundar a compreensão dos fenómenos e das relações sociais, como também consideramos enriquecedor o

¹⁰ Ver também Teodoro (1993: 282-295).

questionamento de conceitos "antigos" e até de problemáticas vistas como ultrapassadas (ou em processo de serem reconstruídas, cf Wallerstein, 1991a). Na busca de uma outra adequação analítica, Santos sugere o desenvolvimento de uma "nova atitude epistemológica que supere o conhecimento moderno e o ponha ao serviço de um novo senso comum" (1990a: 30; ver também Santos, 1989). Sem que possamos entrar aqui nos pormenores da argumentação de Santos sobre esta questão, retemos para este trabalho o facto de que esta "nova atitude epistemológica" aponta para o privilegiar não só "(d)as tarefas de emancipação sobre as de regulação" como também a superação das dicotomias do projecto de modernidade e "o modelo de racionalidade cartesiana que lhe subjaz" (Santos, 1990a: 13). Assim, ao mesmo tempo que se privilegiam as tarefas de emancipação, propõe-se pôr em causa a própria dicotomia emancipação/regulação. Ao questionar esta dicotomia pode dificultar-se a construção de "falsas dicotomias emancipatórias". Privilegiar a emancipação implica estimular o desenvolvimento do princípio da comunidade, o que basicamente não é senão um apelo para o aprofundamento da democracia (que se torna não só mais representativa como mais participada).

Procurando uma mais apurada compreensão da especificidade social e económica portuguesa, Santos sugere uma reformulação da dicotomia (desta e doutras, como vimos) Estado/sociedade civil. Interrogando-se sobre a recentemente renovada ênfase dada a esta dicotomia liberal clássica, Santos escreve, em primeiro lugar sobre o Estado:

"Na medida em que o Estado consegue (...) controlar acções e relações sociais dificilmente reguláveis por processos jurídicos formais e integra todo o universo social dos litígios decorrentes dessas acções e relações no processamento informal, o Estado está de facto a expandir-se. E expande-se através de um processo que na superfície da estrutura social surge como

um processo de retracção. O que parece ser *deslegalização* é na verdade *relegalização*. Por outras palavras, o Estado está-se a expandir *sob a forma da sociedade civil*. É porque o Estado se expande sob a forma da sociedade civil, o controle social pode ser exercido sob a forma de participação social, a violência, sob a forma de consenso, a dominação de classe, sob a forma de acção comunitária. (sublinhado no original) (1990a: 24-25)

Depois, sobre a sociedade civil, escreve:

A meu ver o que está verdadeiramente em causa na 'reemergência da sociedade civil' no discurso dominante é um reajustamento estrutural das funções do Estado por via do qual o intervencionismo social, interclassista típico do Estado-providência é parcialmente substituído por um intervencionismo bicéfalo, mais autoritário face ao operariado e a certos sectores das classes médias (por exemplo, a pequena burguesia assalariada) e mais diligente no atendimento das exigências macroeconómicas da acumulação de capital (sobretudo do grande capital). (1990b: 656)

Defende ainda que

(...) a sociedade civil portuguesa só é fraca e pouco autónoma se, seguindo o modelo das sociedades centrais, a identificamos como o espaço de produção. Se, ao contrário, atentamos, no espaço doméstico, verificamos que a sociedade civil portuguesa é muito forte, autónoma e auto-regulada ou, em todo o caso, é mais forte, autónoma e auto-regulada que as sociedades civis centrais. Aliás, é essa autonomia e auto-regulação que torna possível que o espaço doméstico preencha algumas das lacunas da providência estatal e assim se constitua em sociedade providência, como lhe tenho chamado. (*ibidem*: 659-60)

Sintetizando, argumenta-se que a dicotomia Estado/sociedade civil não consegue captar a realidade de uma sociedade *semiperiférica* como a portuguesa, nas *últimas décadas do século XX*. Mais importante ainda, "duplicando-se (os pólos da dicotomia) um no outro" "trivializa-se as alternativas" e arrisca-se a criar uma situação onde as "promessas da modernidade" não serão cumpridas. Porquê? Porque, como assinalámos acima, os direitos políticos, os direitos sociais e económicos e especialmente os direitos culturais dependem de um desenvolvimento equilibrado dos três princípios (mercado, Estado, comunidade) do pilar de regulação. No caso da dicotomia Estado/sociedade civil, o colapso dos pólos um no outro, num

período de crise do Estado, exacerba o desequilíbrio já identificado nesse desenvolvimento, fortemente influenciado pela trajectória do desenvolvimento da economia-mundial capitalista. Ao mesmo tempo empobrece-se o diálogo entre projectos de sociedade que, de outra maneira, poderia fortalecer-se caso houvesse uma mediação entre os pólos. A condição ideal para a realização desta mediação, e para que esse diálogo possa desenvolver-se, é exprimido através do que Santos designa o "princípio de reciprocidade":

o critério geral de uma política emancipatória é a reciprocidade, já que o exercício do poder nas relações sociais se traduz sempre, de uma ou outra forma, na não-reciprocidade, ou seja, na possibilidade de alguém usar alguém para benefício próprio sem correr o risco de ser usado. (Santos, 1990a: 39)

A operacionalização deste princípio depende em boa medida (como se tem tentado dizer por outras palavras ao longo deste trabalho) da "desocultação dos mecanismos do poder" e da construção de "alternativas contra-hegemónicas credíveis" (*Ibidem*: 40)¹¹. Na análise destas últimas, os movimentos sociais jogam um papel importante, o que na sociedade portuguesa se encontra prejudicado pelo défice de tais iniciativas¹².

¹¹ Para propostas no que diz respeito a esta construção, ver Santos (1991: 177-188).

¹² Ver nosso estudo recente sobre a acção local que se traduz numa presença social importante, mas que não se substitui ao défice dos movimentos sociais (Rodrigues e Stoer, 1993).

Os Contornos de um Mandato Renovado para a *Escola Democrática* em Portugal

Os riscos para a escola oficial em Portugal associados ao incumprimento das "promessas de modernidade" são graves: a cidadania da escola oficial, por exemplo, que no projecto de modernidade é baseada na interiorização dos direitos sociais e humanos, nunca chegaria a consolidar-se. Mais, o não aproveitamento do espaço de diálogo possível entre projectos diferentes de sociedade significaria, por sua vez, a perda da oportunidade de aproveitar as possibilidades abertas pela "crise da escola oficial" (o que bem se exemplifica pela possibilidade de diálogo entre o projecto de cidadania na escola para todos e o "progressivismo vocacional" do anteriormente designado "novo vocacionalismo").

Defendemos na realização de um estudo de caso de uma Escola C + S situada numa zona (semi)rural (Stoer e Araújo, 1992) que o *espaço de cidadania* proporcionado pela escola oficial não se encontra plenamente aproveitado pelos professores e alunos da escola. Argumentámos, então, que a escola oficial portuguesa, sendo "do Estado" (num país europeu de democracia parlamentar), se governava por um princípio de cidadania que atribuía aos seus membros a possibilidade de exercer "práticas de democracia" não possíveis ainda noutros espaços (ou "contextos") sociais (designadamente o *doméstico*, o *da produção* e o *mundial*¹³). Por outro lado, sublinhámos que, devido à natureza *semiperiférica* (ou

¹³ Os quatro "contextos estruturais" identificados por Santos incluem os três mencionados mais o contexto de "cidadania" que na sua forma institucional é o Estado (1990a: 31-35).

quase-Providência como o denomina Santos) deste mesmo Estado e dos espaços doméstico e da produção, o próprio *espaço de cidadania* seria condicionado pelo facto de existir, entre os agentes educativos da escola, uma "lealdade e uma identificação meramente formais com o princípio da igualdade de oportunidades" (Stoer e Araújo, 1992: 158-59). Pode concluir-se, assim, que, em Portugal, a construção da *Escola Democrática* passaria ainda pela construção da *Escola Meritocrática* (ou a escola do Estado-providência). Tal não implica todavia que se trate de uma construção das etapas de desenvolvimento nos moldes rostovianos. Implica, sim, que o princípio de cidadania inerente a "uma estrutura administrativa consciente de que os direitos sociais são direitos dos cidadãos e não produtos de benevolência estatal" (Santos, 1993: 43), num país de democracia representativa, é um valor tão fundamental quanto de urgente concretização. Trata-se de um investimento que garante não só a defesa do cidadão perante o poder do Estado, mas que também cuida da defesa do próprio Estado perante o poder do mercado. A consolidação da escola oficial, com o seu desenvolvimento da cultura da escolaridade prolongada, não se reduz evidentemente à presença física do aluno/da aluna na escola: envolve também um investimento no sucesso escolar (e na preparação para o futuro) destes alunos, sucesso esse que pressupõe a integração na escola das suas subjectividades designadamente através das suas culturas de origem e/ou de principal referência.

Neste mesmo sentido, defendemos também no estudo (da Escola C + S de Viatodos) que, mesmo quando os corpos dos alunos e das alunas estavam presentes na escola, as suas "subjectividades" só se exprimiam nas actividades exteriores à "escola curricular".

Analisado em contexto da crise da escola oficial e da sua dificuldade manifesta para realizar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, prevíamos, nesse estudo, como necessário que a "escola curricular" também se transformasse num espaço inter/multicultural. Aí seria possível não só *reconhecer* culturas como também *conhecê-las*, através de um trabalho pedagógico envolvendo a confrontação de culturas e a inevitável descentração do modelo vigente da escola oficial (Stoer e Araújo, 1992; Araújo e Stoer, 1993). O trabalho em curso, tendo como objectivo reforçar culturas locais numa escola que se orienta pelo princípio de igualdade de oportunidades, pretende não só actuar para garantir a cidadania representativa na escola, mas também se interessa pela promoção da cidadania participativa na escola e na comunidade. Por outras palavras, identificando e concretizando vias para os "direitos culturais" também se esperavam reforçar os "direitos sociais e humanos". Ou, por outras palavras ainda, ao mesmo tempo que se investia na maior maturidade da *Escola Meritocrática* contribuía-se para a implantação da *Escola Democrática*.

Concluindo, a nossa proposta para um mandato renovado para a *Escola Democrática* em Portugal baseia-se na materialização da mediação dos polos da dicotomia *Escola Meritocrática/Escola Democrática*. A mediação, ela própria, constroi-se, 1) sabendo aproveitar do espaço de cidadania tal como ele foi proposto (e construído no âmbito do Estado-providência) pela política liberal (expresso através do princípio da igualdade de oportunidades educativas - sobretudo de acesso e muito menos de sucesso), e 2) sabendo desafiar essa construção liberal para poder concretizar através dela uma "política de diferença" capaz de

reestruturar esse mesmo espaço de cidadania, alargando-o horizontalmente (o princípio da igualdade de oportunidades assume-se como o princípio da comunidade¹⁴).

A especificidade portuguesa define-se pelo desenrolar simultâneo e entrelaçado destes dois processos. A mediação aqui proposta é, assim o defendemos, uma alternativa contra-hegemónica tornada credível por esta mesma especificidade.

¹⁴ A realização da "política de diferença" na escola oficial portuguesa é desenvolvida em Stoer (1993).

Bibliografia

- Afonso, Almerindo Janela (1992)
 "A Reforma Educativa e os seus Discursos"
 Comunicação ao 2º Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia
 Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5-7 Fevereiro
- Aglietta, Michel (1976)
Régulation et Crises du Capitalisme
 Paris: Calmann-Lévy
- Alves, José Joaquim Ferreira Matias (1992)
 "Modos de Organização, Direcção e Gestão das Escolas Profissionais"
 Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Administração Escolar
 Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho
- Araújo, Helena Costa (1993)
 "The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)"
 Dissertação de Ph.D. da Open University, Inglaterra
- Araújo, Helena Costa e Stoer, Stephen R. (1993)
Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender
 Porto: Edições Afrontamento
- Azevedo, Joaquim (1990)
 "A Educação Tecnológica. Apresentação de uma Prioridade"
Inovação, 3, 3, 9-15
- Azevedo, Joaquim (1991a)
Educação Tecnológica: Anos 90
 Porto: Edições ASA
- Azevedo, Joaquim (1991b)
 "Ensino Técnico-Profissional - Papel do Estado e Sociedade Civil"
Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional
 Ministério da Educação: GETAP
- Azevedo, Joaquim (1992)
 "Ciências da Educação e Formação Tecnológica e Profissional"
 in *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*
 Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 65-81
- Ball, Stephen J. (1990)
Politics and Policy Making in Education
 Londres: Routledge
- Ball, Stephen J. (1993)
 "Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA"
British Journal of Sociology of Education, 14, 1, 3-19
- Barroso, João (1992)
 "As Formas da Reforma, das Páginas do Diário da República à Realidade das Escolas"
 Dossier Reforma, *Escola Nova* (Revista da ESE, IPS), Março

Bates, Inge; Clarke, John; Cohen, Philip; Finn, Dann; Moore, Robert e Willis, Paul (1984)

Schooling for the Dole? The New Vocationalism.

Londres: MacMillan.

Benavente, Ana, Costa, António Firmino da, Grácio, Sérgio (1989)

"A Reforma do Ensino - um processo social"

Sociologia - Problemas e Práticas, 6, 157-167

Bernstein, Basil (1990)

The Structuring of Pedagogic Discourse - Volume IV Class, Codes and Control

Londres: Routledge

Bisseret, Noelle (1979)

"A Ideologia das Aptidões Naturais"

in José Carlos Garcia Durand (org.), *Educação e Hegemonia de Classe*

Rio de Janeiro: Zahar Editores

Bowles, Samuel e Gintis, Herbert (1976)

Schooling in Capitalist America

Londres: Routledge e Kegan Paul

Boyer, Robert (org) (1986)

La flexibilité du travail en Europe

Paris: Editions la Découverte.

Candeias, António (1993)

"Políticas Educativas Contemporâneas: crítica e alternativas"

Prova Complementar do Doutoramento em Ciências da Educação

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Chubb, John E. e Moe, Terry M. (1990)

Politics, Markets and America's Schools

Washington, D.C.: The Brookings Institute

Coleman, James (1972)

"The Concept of Equality of Educational Opportunity"

in B. R. Cosin *et al.* (org.) *School and Society*

Londres: Routledge e Kegan Paul

Cookson, Peter W. Jr. (1992)

"The Ideology of Consumership and the Coming Deregulation of the Public School System"

Journal of Education Policy, 7, 3, 301-311

Correia, José Alberto (1990)

"Escola, Novas Tecnologias e Mercado do Trabalho em Portugal"

Aprender, 11, 45-52

Correia, José Alberto (1991a)

"O Fundamento da Hipótese"

Aprender, 13, 10-14

Correia, José Alberto (1991b)

"Formação e Mundo do Trabalho - Texto de Apoio nº 3: "A Crise dos Modelos de Desenvolvimento e as Políticas Educativas no Limiar do Século XXI"

Módulo M2, *Manual do Formador*, Vol. 1, 50-62

Ministério da Educação: GETAP

Correia, José Alberto, Stoleroff, Alan D. e Stoer, Stephen R. (1993)
 "A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal"
Cadernos de Ciências Sociais, 12/13, 25-51

Crozier, Michel (1991)
État Modeste, État Moderne - Stratégies pour un autre changement
 Paris: Éditions Fayard (2ª Edição)/Éditions du Seuil (Points) (1987)

Dale, Roger (1986)
 "Perspectives on Policy Making"
E333 Policy-Making in Education, Módulo 1, Parte 2
 The Open University, Inglaterra

Dale, Roger (1987)
 "Examining the Gift Horse's Teeth: an analysis of TVEI"
 in Barton, L. e Walker, S. (orgs.)
Youth, Unemployment and Schooling.
 Milton Keynes: Open University Press

Dale, Roger (1988)
 "Implications for Progressivism of Recent Changes in the Control and Direction of Education Policy"
 in A. Green e S.J. Ball (orgs.), *Progress and Inequality in Comprehensive Education*
 Londres: Routledge

Dale, Roger (1989a)
 "The Thatcherite Project in Education: the case of the City Technology Colleges"
Critical Social Policy, 9, 3, 4-19

Dale, Roger (1989b)
The State and Education Policy
 Milton Keynes: Open University Press

Dale, Roger (1990)
 "Regulation Theory, Settlements and Education Policy"
 Artigo policopiado

Dale, Roger (1992)
 "What do they know of England who don't know they've been speaking prose?"
 Comunicação apresentada no ESRC Research Seminar sobre "Methodological and Ethical Issues Associated with Research into the 1988 Education Reform Act"
 Universidade de Warwick, 29 de Abril

Dale, Roger, *et al.* (1990)
The TVEI Story - Policy, practice and preparation for the work force
 Milton Keynes: Open University Press

Dale, Roger e Ozga, Jenny (1991)
 "Introducing Education Policy: Principles and Perspectives"
E333 Policy-Making in Education, Módulo 1
 The Open University, Inglaterra

Edwards, Tony, Gewirtz, Sharon e Whitty, Geoff (1991)
 "From Assisted Places to City Technology Colleges"
 in G. Walford (org.), *Private Schooling*
 Londres: Paul Chapman Publishing

- Edwards, Tony, Gewirtz, Sharon e Whitty, Geoff (1993)
 "Whose Choice of Schools? Making Sense of City Technology Colleges"
 in M. Arnot e L. Barton (orgs.), *Voicing Concerns*
 Oxford: Triangle Books
- Giddens, Anthony (1990)
The Consequences of Modernity
 Cambridge: Polity Press
- Giroux, Henry e McLaren, Peter (1988)
 "Radical Pedagogy as Cultural Politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism"
 Actas da I Conferência Internacional de Sociologia da Educação
 Faro: Escola Superior da Educação, Instituto Politécnico de Faro
- Gorz, André (1989)
Critique of Economic Reason
 Londres: Verso
- Grácio, Rui (1981)
 "Perspectivas Futuras"
 in M. Silva e I. Tamen (orgs.), *Sistema de Ensino em Portugal*
 Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Grácio, Rui (1983)
 "O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário: Uma Alternativa sob o Caetanismo"
Análise Social, 75-76-77, 757-792
- Grácio, Rui (1986)
 "A Educação, Dez Anos Depois"
Revista Crítica de Ciências Sociais, 18-19-20, 153-182
- Grácio, Rui (1988)
 "Debater Publicamente Reformas Educativas: um Confronto"
Seara Nova, 18, 14-18
- Grácio, Sérgio (1986)
Política Educativa como Tecnologia Social
 Lisboa: Livros Horizonte.
- Green, Andy (1990)
Education and State Formation - The Rise of Education Systems in England, France and the USA
 Londres: Macmillan
- Grilo, E. Marçal (1991)
 "Comentário" (da comunicação de José Rose)
 Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional
 Ministério da Educação: GETAP
- Grilo, E. Marçal, Emídio, M. Tavares e Silva, J. J. R. Fraústo da (1992)
 "Algumas Considerações sobre as Reformas da Educação"
Colóquio Educação e Sociedade, 1, 11-27
- Harvey, David (1989)
The Condition of Postmodernity
 Oxford: Blackwell

- Katznelson, Ira e Weir, Margaret (1985)
Schooling for All - Class, Race and the Decline of the American Ideal
 Nova Iorque: Basic Books
- Lopes, Ernani Rodrigues, Grilo, E. Marçal, Nazareth, J. Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, J. Amaral e Amaral, José Pena do (1989)
Portugal, o Desafio dos Anos 90
 Lisboa: Editorial Presença
- Marques, Margarida (1990)
 "As Escolas Profissionais: um Novo Modelo de Formação"
Inovação, 3, 3, 43-52
- Marques, Margarida (1991)
 "Partenariado Sócio-Educativo - Paradigma das Escolas Profissionais"
Inovação, 4, 2-3, 167-175
- Marques, Margarida (1992)
 "A Decisão Política em Educação, o Partenariado Sócio Educativo como Modelo Decisional: o Caso das Escolas Profissionais"
 Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento
 Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa
- Moore, Robert (1987)
 "Education and the Ideology of Production"
British Journal of Sociology of Education, 8, 2, 227-242.
- Mónica, M. F. (1981)
Escola e Classes Sociais
 Lisboa: Presença
- Mozzicafreddo, Juan (1992)
 "O Estado-Providência em Portugal: estratégias contraditórias"
Sociologia - Problemas e Práticas, 12, 57-89
- Nóvoa, António (1992)
 "A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores"
 in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formação de Professores*
 Lisboa: EDUCA
- Offe, Claus (1984)
Contradictions of the Welfare State
 Londres: Hutchinson
- Parsons, Talcott (1959)
 "The School Class as a Social System"
Harvard Educational Review, 29, 4, 297-318
- Rodrigues, Fernanda e Stoer, Stephen R. (1993)
Acção Local e Mudança Social em Portugal
 Lisboa: Edições Fim do Século
- Santos, Boaventura Sousa (1985)
 "On Modes of Production of Law and Social Power"
International Journal of the Sociology of Law, 13, 299-336

- Santos, Boaventura Sousa (1988)
 "O Social e o Político na Transição Post-Moderna"
Comunicação e Linguagens, 67, 25-48
- Santos, Boaventura Sousa (1989)
Introdução a uma Ciência Pós-Moderna
 Porto: Edições Afrontamento
- Santos, Boaventura Sousa (1990a)
 "O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna: para um Novo Senso Comum sobre o Poder e o Direito"
Revista Crítica de Ciências Sociais, 30, 13-43
- Santos, Boaventura Sousa (1990b)
 "O Estado e os Modos de Produção de Poder Social"
 in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*
 Actas do I Congresso Português de Sociologia, Vol. II, 649-665
 Lisboa: Fragmentos
- Santos, Boaventura Sousa (1991)
 "Subjectividade, Cidadania e Emancipação"
Revista Crítica das Ciências Sociais, 32, 135-191
- Santos, Boaventura Sousa (1993)
 "O Estado, As Relações Salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: o Caso Português"
 in Boaventura Sousa Santos (org.), *Portugal: um Retrato Singular*
 Porto: Edições Afrontamento
- Smelser, Neil J. (1991)
Social Paralysis and Social Change - British Working/Class Education in the Nineteenth Century
 Berkeley: University of California Press
- Stoer, Stephen R. (1986)
Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-1980, uma Década de Transição
 Porto: Edições Afrontamento
- Stoer, Stephen R. (1991)
 "Comentário" (da comunicação de Joaquim Azevedo)
Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional
 Ministério da Educação: GETAP
- Stoer, Stephen R. (1992)
 "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais"
 in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*
 Lisboa: EDUCA, 71-81
- Stoer, Stephen R. e Araújo, Helena Costa (1992)
Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia
 Lisboa: Edições Escher

- Stoer, Stephen R. (1993)
 "A Produção de Conhecimento sobre Culturas e a Construção do Conceito do Professor Inter/Multicultural"
Educação, Sociedade e Culturas, 1 (no prelo)
- Stoer, Stephen R., Stoleroff, Alan D. e Correia, José Alberto (1990)
 "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação"
Revista Crítica das Ciências Sociais, 29, 11-53
- Teodoro, António (1993)
 "Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores - contributo para uma análise crítica da política educativa portuguesa dos anos oitenta"
 Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e Desenvolvimento
 Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Turner, Ralph H. (1961)
 "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility"
 in Halsey, A. H., Foud, Jean, Anderson, C. Arnold (orgs.), *Education, Economy and Society*
 Nova Iorque: Free Press
- Trigo, Márcia (1984)
 "A Crise do Primeiro Emprego e a Formação Profissional"
O Jornal da Educação, 81, 30-33
- Walford, Geoffrey (1991)
 "City Technology Colleges: A Private Magnetism?"
 in G. Walford (org.), *Private Schooling*
 Londres: Paul Chapman Publishing
- Wallerstein, Immanuel (1984)
The Politics of the World-Economy
 Cambridge: Cambridge University Press
- Wallerstein, Immanuel (1991a)
Unthinking Social Science - The Limits of Nineteenth-Century Paradigms
 Cambridge: Polity Press
- Wallerstein, Immanuel (1991b)
Geopolitics and Culture - Essays on the Changing World-System
 Cambridge: Cambridge University Press
- Williams, Raymond (1961)
The Long Revolution
 Londres: Chatto e Windus
- Wilson, Bryan (1962)
 "The Teacher's Role"
British Journal of Sociology, Vol. XIII, 1-19

Outros Documentos

Department of Education and The Welsh Office (1992), "Choice and Diversity: a new framework for schools", *White Paper to Parliament*, Julho

United States Department of Education (1991), "America 2000: an Education Strategy", Washington D.C., U.S. Department of Education

Bibliografia relacionada com as Reformas Educativas Portuguesas
(anos 70, 80 e 90)

Stephen R. Stoer

1. STOER, Stephen R. (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte
2. STOER, Stephen R. (1985), "Os Diplomas Académicos Também Sofrem de Inflação", *Diário de Notícias*, Lisboa, 7 de Julho
3. STOER, Stephen R. (1985), "Modernização Sem Educação?", *O Expresso*, Lisboa, Setembro
4. STOER, Stephen R. (1985), "A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, Número 3, Junho, Porto, 61-83
5. STOER, Stephen R. (1986), "Formar uma Élite ou Educar um Povo?", *A Educação em Tempo de Mudança 'Questionar para Intervir'*, Porto; também no *Jornal da Educação*, Agosto
6. STOER, Stephen R. (1986), *Educação e Mudança Social, 1970-1980, uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento
7. STOER, Stephen R. e STOLEROFF, Alan D. (1988), "Education, Travail et Etat: du Fordisme aux Nouvelles Technologies", *La Sociologie et Les Nouveaux Defis de la Modernisation*, Faculdade de Letras, Porto, 71-84
8. STOLEROFF, Alan D. e STOER, Stephen R. (1989), "Educação, Trabalho Estado: Questões Preliminares sobre a Introdução das Novas Tecnologias em Portugal", *INFORMA (MINERVA, IPP, Porto)*, 1, 1, 15-23
9. STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José Alberto (1990), "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53
10. CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan D. e STOER, Stephen R. (1993), "A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51
11. STOER, Stephen R. (org.) (1991), "Introdução", *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto: Edições Afrontamento
12. STOER, Stephen R. (1991), "Comentário" (da comunicação de Joaquim Azevedo), *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Ministério da Educação: GETAP
13. ESTEVES, António Joaquim e STOER, Stephen R. (orgs.) (1992), "Introdução", *A Sociologia na Escola, Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento

14. STOER, Stephen R. (1992), "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais", in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: EDUCA, 71-81
15. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena Costa (1992), *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Edições Escher

Segunda Parte

O Programa da Disciplina e seus Conteúdos

1. Objectivos do Programa

Os objectivos do programa da disciplina "Políticas de Educação - uma abordagem sociológica" agrupam-se em três categorias diferentes: objectivos da disciplina relacionados com os conteúdos científicos; objectivos relacionados com o enquadramento do programa da disciplina na Licenciatura em Ciências da Educação; e objectivos relacionados com a formação de um espírito científico e profissional crítico.

Objectivos da disciplina relacionados com *os conteúdos científicos* :

1. Apresentar e discutir as perspectivas teóricas principais sobre a elaboração e implementação das políticas de educação;
2. Identificar as características das metodologias utilizadas para o estudo das políticas de educação;
3. Identificar e iniciar o desenvolvimento de uma abordagem sociológica das políticas de educação;
4. Abordar as políticas de educação numa perspectiva sócio-histórica;
5. Relacionar a elaboração e implementação das políticas de educação em Portugal com os processos de desenvolvimento sócio-económico e a mudança social.

Objectivos relacionados com o enquadramento do programa da disciplina na Licenciatura em Ciências da Educação:

1. Equacionar os princípios orientadores do programa da disciplina na relação com os princípios orientadores dos programas das disciplinas de Introdução às Ciências Sociais do 1º ano e de Sociologia da Educação do 2º ano. Tal pressupõe: a) uma abordagem do campo da educação/formação a partir do chamado "triângulo disciplinar" - Sociologia, Antropologia e História - (Giddens) e b) uma sociologia crítica baseada i) numa reflexão das condições do conhecimento no mundo

social e ii) numa análise dos constrangimentos impostos pelas estruturas historicamente variáveis do mundo social.

2. Equacionar o programa desta disciplina (de natureza mais teórico e enquadrador) com os programas das restantes disciplinas dos últimos dois anos da Licenciatura, isto é, com disciplinas que têm como finalidade "constituir a interface entre a formação e o exercício profissional em que o aluno, equipado com o saber teórico, se confronta com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e da possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara no exercício da sua actividade" (ver *Regulamento de Estágio do 4º Ano da Licenciatura em Ciências da Educação*, FPCE/UP).
3. Trabalhar o programa da disciplina com os conteúdos de formação do programa de Métodos de Investigação em Educação (disciplina do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação) dada a importância desta para a teorização como ainda para as práticas de intervenção educativa.

Objectivos relacionados com a formação de um espírito científico e profissional crítico:

Trata-se de (um par de) objectivos distintos dos já enunciados e que visam, mais genericamente, introduzir/reforçar procedimentos de análise e reflexão num quadro mais geral. Assim, pretende-se:

1. Estimular o desenvolvimento da "imaginação sociológica";
2. Suscitar nos alunos uma atitude analítica e crítica tendo em conta o enquadramento do programa, designadamente no âmbito da formação ao nível de licenciatura de "animadores e gestores de recursos educativos".

2. A Estrutura Básica do Programa

A estrutura básica do programa visa proporcionar o enquadramento e os conteúdos necessários ao cumprimento dos objectivos do programa, o qual está organizado em 4 secções principais. A secção 1 introduz uma reflexão sobre os efeitos do fenómeno da globalização ao nível das políticas educativas e sociais e os efeitos destas nas práticas educativas e sociais. Na base desta reflexão enquadradora, tentar-se-á delinear os contornos de uma abordagem sociológica das políticas de educação que, parafraseando Fortuna (1987: 164), depois de identificar traços gerais da gestação e funcionamento do "sistema mundial" (1ª e 2ª secções), "descerá" ao nível duma parte deste sistema (esforço de concretização) (2ª e 3ª secções) para o reencontrar na sua última parte (esforço de globalização) (secção 4). Mais especificamente, as secções 2 e 3 abordarão as metodologias e perspectivas principais da elaboração e implementação das políticas de educação, sempre numa perspectiva sócio-histórica e comparada. Como vimos na Primeira Parte deste relatório, a questão do Estado é central nesta temática e como tal ocupará toda a 3ª secção. A secção 4 do programa, conforme já se deixou dito, remontará ao nível do sistema mundial para relacionar as políticas de educação e o desenvolvimento num país da (semi)periferia europeia com as equivalentes nos países centrais e periféricos desse sistema.

Segundo António Sérgio*, o bom método pedagógico é o da marcha lógica *regressiva* ou da descoberta, que vai do concreto

* Sérgio, António (1934), *Aspectos do Problema Pedagógico em Portugal*, Lisboa: Seara Nova.

para a construção formal, do facto observado para as relações que o regem, dos efeitos para o conjunto das suas causas, das consequências para os seus princípios, dos fenómenos para as suas leis. Sérgio defendia que os programas das disciplinas da sua época estavam redigidos pela ordem inversa, a dedutiva ou *progressiva*: a que vai dos princípios, das leis, das definições, para os factos observáveis. Embora o modelo de ciência subjacente às observações de Sérgio tenha evoluído, a ênfase que põe no método pedagógico "indutivo" continua a ser, assim o defendemos, muito pertinente: promover o efeito sinérgico resultante da ligação entre o aproveitamento de conhecimento baseado na experiência pessoal e a procura de conhecimento derivado do interesse para certos assuntos, ou campos de saber, torna-se num elemento chave do processo de aprendizagem. Assim, o programa que se apresenta tenta, dentro dos condicionalismos que o estruturam, iniciar o seu desenvolvimento a partir da lógica de uma abordagem de *educação verdadeiramente relevante*** para os tempos e espaços em que vivemos. Na realização desta tarefa recoloca-se a intenção de maior aprofundamento de conceitos e problemáticas já apresentados (pelo menos em parte) em disciplinas realizadas em anos anteriores (ver 2º ponto da Primeira Parte).

** A frase é da autoria de Richard Johnson (1979) "Really useful knowledge: radical education and working class culture", in Dale, R. et al. (orgs.) (1981), *Education and the State: politics, patriarchy and practice*, Barcombe: Falmer Press/The Open University Press.

PROGRAMA

Políticas de Educação: uma abordagem sociológica

(Disciplina optativa da Licenciatura em Ciências da Educação - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)

1. Para um Projecto de Enquadramento das Políticas de Educação

- 1.1. O contexto mundial e as políticas de educação: pensando os efeitos da globalização do saber
- 1.2. As políticas de educação e a unidade na diversidade: para uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na escola de todos

2. O Que É a Política Educativa?

- 2.1. As dimensões e os pressupostos da análise sociológica das políticas da educação
- 2.2. Como "ler" a política educativa?
- 2.3. Quem faz a política educativa?
 - 2.3.1. A política educativa como "cultura nacional"
 - 2.3.2. O papel das organizações internacionais
 - 2.3.3. O papel dos agentes educativos nas políticas de educação
- 2.4. As políticas da educação numa perspectiva sócio-histórica
- 2.5. Políticas de educação e as reformas educativas

3. O Estado e as Políticas de Educação

- 3.1. A teoria política e a relação Estado-Sociedade Civil
- 3.2. Educação escolar e teorias de Estado (1): as teorias pluralistas
- 3.3. Educação escolar e teorias de Estado (2): as teorias neo-marxistas
- 3.4. Educação escolar e teorias de Estado (3): a teoria do Estado "independente"
- 3.5. Educação escolar e teorias de Estado (4): a 'nova direita' e o mercado educacional"
- 3.6. Educação escolar e o Estado em Portugal

4. As Políticas de Educação e o Projecto de Modernidade

- 4.1. A ideologia de modernização nos sistemas educativos
- 4.2. A simultânea crise e consolidação da escola para todos em Portugal
- 4.3. Pensar as políticas de educação face à condição pós-moderna

3. Pormenorização dos Conteúdos do Programa

O calendário anual de actividades académicas prevê (normalmente) a realização de aulas durante 26 semanas. Assim, ao longo do ano serão abordados 24 temas distribuídos entre as secções do programa segundo o esquema apresentado no seguinte Quadro Síntese (as duas semanas restantes serão aproveitadas a) para uma pausa de recapitulação no fim da Secção 2, e b) para a preparação de um dos momentos de avaliação no fim da Secção 4 - ver terceira parte deste relatório).

Quadro Síntese das Secções e dos seus Temas

Secção 1: Para um Projecto de Enquadramento das Políticas de Educação

- Tema 1: "As Implicações da Globalização no Saber"
- Tema 2: "Portugal em contexto do Sistema-Mundial"
- Tema 3: "O Debate sobre a Pós-Modernidade"
- Tema 4: "'Nós e Eles' - Universalismo vs. Relativismo Cultural"
- Tema 5: "A Unidade na Diversidade"

Secção 2. O Que É a Política Educativa?

- Tema 1: "Três Projectos para o Estudo das Políticas de Educação"
- Tema 2: "Uma Abordagem Sociológica das Políticas de Educação"
- Tema 3: "A Leitura de Documentos Oficiais de Política Educativa"
- Tema 4: "A Política Educativa como 'Cultural Nacional' numa Época de Transnacionalização"
- Tema 5: "O Papel das Organizações Internacionais na Elaboração e Implementação das Políticas de Educação"
- Tema 6: "Actores Sociais e Políticas de Educação"
- Tema 7: "Políticas de Educação e Reforma Educativa"

Secção 3. O Estado e as Políticas de Educação

- Tema 1: "Estado/Sociedade Civil: história de uma dicotomia"
- Tema 2: "Educação Escolar e Teorias de Estado (1): as teorias pluralistas"
- Tema 3: "Educação Escolar e Teorias de Estado (2): as teorias neo-marxistas"
- Tema 4: "Educação Escolar e Teorias de Estado (3): a teoria do Estado 'independente'"
- Tema 5: "Educação Escolar e Teorias de Estado (4): a 'nova direita' e o mercado educacional"
- Tema 6: "Educação Escolar e o Estado 'Semiperiférico' (no contexto europeu)"
- Tema 7: "Para uma Análise Crítica das Reformas Educativas em Portugal"

Secção 4: As Políticas de Educação e o Projecto de Modernidade

- Tema 1: "A Escola para Todos no Projecto de Modernidade"
- Tema 2: "A Escola para Todos e a Ideologia de Modernização"
- Tema 3: "A Escola para Todos e a Unidade na Diversidade"
- Tema 4: "As Políticas de Educação e a Pós-Modernidade: para a escola pós-fordista?"
- Tema 5: "A Simultânea Crise e Consolidação da Escola para Todos em Portugal"

Cada tema é desenvolvido

- a) através de uma aula de exposição com duração de aproximadamente 110 minutos;
- b) através de uma aula de seminário com o mesmo tempo de duração.

É a seguinte a apresentação detalhada das sessões e respectivos temas:

Secção 1: Para um Projecto de Enquadramento das Políticas de Educação

Tema 1: "As Implicações da Globalização no Saber"

Bibliografia:

Archer, Margaret (1990)
 "Sociology for One World: Unity and Diversity"
International Sociology, 6, 2, 131-147
 (colectânea 1)

Harvey, David (1989)
The Condition of Postmodernity
 Oxford: Blackwell (colectânea 1)

(Aula de Seminário: Quais são os efeitos da globalização no saber na sociedade portuguesa e no sistema de ensino mais especificamente?)

Tema 2: "Portugal no contexto do Sistema-Mundial"

Bibliografia:

Santos, Boaventura Sousa (1990)
O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)
 Porto: Edições Afrontamento (capítulo 4)

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

Pires, Rui Pena (1990)
 "Semiperiferia versus polarização? Os equívocos do modelo trimodal"

Sociologia - Problemas e Práticas, 8, 81-90

(Aula de seminário: Que sentido faz falar de Portugal como país semiperiférico?)

Tema 3: "O Debate sobre a Pós-Modernidade"

Bibliografia:

Giddens, Anthony (1990)
As Consequências da Modernidade
Lisboa: Celta (1992) (capítulos 1 e 2)

Harvey, David (1989)
The Condition of Postmodernity
Oxford: Blackwell (colectânea 1)

Santos, Boaventura Sousa (1989)
"Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade"
Jornal de Letras e Artes (24/4/89) (colectânea 1)

Santos, Boaventura Sousa (1988)
"O Social e o Político na Transição Post-Moderna"
Comunicação e Linguagem, 6/7 (colectânea 1)

Touraine, Alain (1990)
"Uma Visão Crítica da Modernidade"
Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA
Madrid (colectânea 1)

(Aula de seminário: Que sentido faz falar de modernismo e pós-modernismo na mesma formação social?)

Tema 4: "'Nós e Eles' - Universalismo vs. Relativismo Cultural"

Bibliografia:

Mohanty, S.P. (1989)
"Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism"
Yale Journal of Criticism, 2,2, 1-31 (colectânea 1)

(aula de seminário: Apresentação do filme "A Missão, seguida de debate sobre o tema da aula de exposição)

Tema 5: "A Unidade na Diversidade"

Bibliografia:

Archer, Margaret (1990)
 "Sociology for One World: Unity and Diversity"
International Sociology, 6, 2, 131-147
 (colectânea 1)

Mohanty, S.P. (1989)
 "Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism"
Yale Journal of Criticism, 2,2, 1-31 (colectânea 1)

Stoer, Stephen R. (1993)
 "A Produção de Conhecimento sobre Culturas e a Construção do Conceito do Professor Inter/Multicultural"
Educação, Sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação
 1º número no prelo

(Aula de seminário: Poderá falar-se de diversidade cultural em Portugal?)

Secção 2. O Que É a Política Educativa?

Tema 1: "Três Projectos para o Estudo das Políticas de Educação"

Bibliografia:

Dale, Roger (1986)
 E333 *Policy-making in Education*, Módulo 1, Parte 2
 Milton Keynes: The Open University (colectânea 2)

(Aula de seminário: Exemplificação dos projectos de "administração social", "análise de políticas" e "ciência social" na base de estudos feitos em Portugal)

Tema 2: "Uma Abordagem Sociológica das Políticas de Educação"

Bibliografia:

Ball, Stephen J. (1990)
Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology
 Londres: Routledge (colectânea 2)

Dale, Roger e Ozga, Jenny (1991)
 "Introducing Education Policy: Principles and Perspectives"
E333 Policy-Making in Education, Módulo 1
 The Open University, Inglaterra (colectânea 2)

(Aula de seminário: À procura de "uma configuração heterogênea e complexa de elementos" [incluindo ideologias educativas residuais, actuais e emergentes] em Portugal - vídeo do debate televisivo - 1992 - entre José Hermano Saraiva, Fraústo da Silva, Veiga Simão e António Barreto)

Tema 3: "A Leitura de Documentos Oficiais de Política Educativa"

Bibliografia:

Codd, John A. (1988)
 "The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents"
Journal of Education Policy, 3, 3, 235-247 (colectânea 2)

Barthes, Roland (1978)
 "Aula"
 São Paulo: Editora Cultrix

APPLE, Michael W. (1993)
Official Knowledge - Democratic Education in a Conservative Age
 Londres: Routledge (capítulo 4: "Regulating Official Knowledge") (colectânea 2)

(Aula de seminário: A leitura orientada de um documento oficial da reforma educativa portuguesa)

Tema 4: "A Política Educativa como 'Cultura Nacional' numa Época de Transnacionalização"

Bibliografia:

ITURRA, Raul (1990a)
Fugirás da Escola para Trabalhar a Terra
Lisboa: Escher

ITURRA, Raul (1990b)
A Construção Social do Insucesso Escolar
Lisboa: Escher

Hall, Stuart (1992)
"The Question of Cultural Identity"
in Stuart Hall, David Held e Tony McGrew (orgs.)
Modernity and its Futures
Milton Keynes: Open University Press, 274-316
(colectânea 2)

(Aula de seminário: A dicotomia cultura nacional/cultura local e a inserção de Portugal na Comunidade Europeia)

Tema 5: "O Papel das Organizações Internacionais na Elaboração e Implementação das Políticas de Educação"

Bibliografia:

OCDE (1985)
O Ensino na Sociedade Moderna
Porto: Edições ASA, 11-91; 193-205

Miranda, Sacuntala de (1978)
"Portugal e a OCDE"
Vértice, Maio-Junho, 317-333 (colectânea 2)

Stoer, Stephen R. (1986)
Educação e Mudança Social: 1970-80, uma década de transição
Porto: Edições Afrontamento (capítulo 5)

(Aula de seminário: Pode falar-se de um "modelo de intervenção OCDE/Banco Mundial"?)

Tema 6: "Actores Sociais e Políticas de Educação"

Bibliografia:

Aronowitz, Stanley e Giroux, Henry (1985)
 "Educação Radical e Intelectuais Transformadores"
Canadian Journal of Political and Social Theory, IX, 3
 [ver tradução, in António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer
 (orgs.) (1992), *A Sociologia na Escola, Professores, Educação
 e Desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento]

Freitag, Barbara e Rouanet, Sérgio (orgs) (1980)
 "Jurgen Habermas - Localização do Autor"
 São Paulo: Editora Ática (colectânea 2)

(Aula de seminário: Qual o papel dos agentes
 educativos na política educativa em Portugal? Lições
 da história)

Tema 7: "Políticas de Educação e Reforma Educativa"

Bibliografia:

Popkewitz, Thomas S. (1988)
 "Education Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest"
 in *Education Theory*, 38, 1, 77-93 (colectânea 2)

Nóvoa, António (1992)
 "A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e
 Presentes sobre a Formação de Professores"
 in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.) *Reformas
 Educativas e Formação de Professores*
 Lisboa: EDUCA

(Aula de seminário: Uma breve abordagem histórica de
 algumas das reformas educativas em Portugal)

Secção 3. O Estado e as Políticas de Educação

Tema 1: "Estado/Sociedade Civil: história de uma dicotomia"

Bibliografia:

Norberto Bobbio (1985)
Estado, Governo, Sociedade, Para uma Teoria Geral da Política
 São Paulo: Editora Pax e Terra, 53-133 (colectânea 3)

Santos, Boaventura Sousa (1990)
 "O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna: para um Novo
 Senso Comum sobre o Poder e o Direito"
Revista Crítica de Ciências Sociais, 30, 13-43

(Aula de seminário: Que Estado e que sociedade civil em Portugal?)

Tema 2: "Educação Escolar e Teorias de Estado (1): as teorias pluralistas"

Bibliografia:

McPherson, Andrew e Raab, Charles D. (1988)
Governing Education: A Sociology of Policy Since 1945
 Edinburgh Univ. Press, 3-28 (colectânea 3)

Dale, Roger e Ozga, Jenny (1991)
 "Introducing Education Policy: Principles and Perspectives"
E333 Policy-Making in Education, Módulo 1
 The Open University, Inglaterra (colectânea 2)

(Aula de seminário: Como é que os pluralistas explicam o insucesso escolar?)

Tema 3: "Educação Escolar e Teorias de Estado (2): as teorias neo-marxistas"

Bibliografia:

Martin Carnoy (1984)
Estado e Teoria Política,
 São Paulo: Papyrus (capítulos 2, 3, 4) (colectânea 3)

Dale, Roger e Ozga, Jenny (1991)
 "Introducing Education Policy: Principles and Perspectives"
E333 Policy-Making in Education, Módulo 1
 The Open University, Inglaterra (colectânea 2)

Roger Dale (1988), "A Educação e o Estado Capitalista: Contribuições e Contradições"
Educação e Realidade, 13, 1, 17-37 (colectânea 3)

(Aula de seminário: Como explicam os neo-marxistas a alta taxa de abandono escolar em Portugal?)

Tema 4: "Educação Escolar e Teorias de Estado (3): a teoria do Estado 'independente'"

Bibliografia:

Gero Lenhardt e Claus Offe (1984)
 "Teoria do Estado e Política Social"
 in Claus Offe, Org., *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*
 Rio: Tempo Brasileiro, 10-53 (colectânea 3)

(Aula de seminário: Quem faz parte do sistema económico? Qual o papel do Estado na regulação desse sistema?)

Tema 5: "Educação Escolar e Teorias de Estado (4): a 'nova direita' e o mercado educacional"

Bibliografia:

Ball, Stephen J. (1990)
Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology
 Londres: Routledge (colectânea 2)

Chubb, John E. e Moe, Terry M. (1990)
Politics, Markets and America's Schools
 Washington, D.C.: The Brookings Institute (colectânea 3)

Patrício; Manuel (1983)
 "Um projecto de revolução educativa"
O Expresso, 23 de Abril (colectânea 3)

(Aula de seminário: Podem abrir-se escolas "como se abrem lojas e supermercados"? - a frase é de Manuel Patrício, autor do artigo "Um projecto de revolução educativa", *O Expresso*, 23 de Abril de 1983 -; Que escolhas para os consumidores da educação escolar?)

Tema 6: "Educação Escolar e o Estado 'Semiperiférico' (no contexto europeu)"

Bibliografia:

Santos, Boaventura Sousa (1990)
 "O Estado e os Modos de Produção de Poder Social"
 in *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século*
 Actas do I Congresso Português de Sociologia, Vol. II, 649-665
 Lisboa: Fragmentos

Mozzicafreddo, Juan (1992)
 "O Estado-Providência em Portugal: estratégias
 contraditórias"
Sociologia - Problemas e Práticas, 12, 57-89

Stoer e Araújo (1992)
*Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da
 Semiperiferia Europeia*
 Lisboa: Edições Escher

(Aula de seminário: Qual a relação entre a escola
 oficial e os chamados "contextos estruturais" - de
 produção, doméstico, de cidadania, mundial - em
 Portugal?)

Tema 7: "Para uma Análise Crítica das Reformas
 Educativas em Portugal"

Bibliografia:

Grácio, Rui (1988)
 "Debater Publicamente Reformas Educativas: um Confronto"
Seara Nova, 18, 14-18 (colectânea 3)

Grácio, Sérgio (1986)
Política Educativa como Tecnologia Social
 Lisboa: Livros Horizonte.

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

(Aula de seminário: Vontades e condicionalismos nas
 reformas educativas em Portugal)

Secção 4: As Políticas de Educação e o Projecto de Modernidade

Tema 1: "A Escola para Todos no Projecto de
 Modernidade"

Bibliografia:

Giddens, Anthony (1990)
As Consequências da Modernidade

Lisboa: Celta (1992)

Bisseret, Noelle (1979)

"A Ideologia das Aptidões Naturais"

in José Carlos Garcia Durand (org.), *Educação e Hegemonia de Classe*

Rio de Janeiro: Zahar Editores (colectânea 4)

Ramirez, Francisco O. e Boli, John (1987)

"The Political Construction of Mass Schooling: european origins and worldwide institutionalization"

Sociology of Education, 60, 1, 2-17 (colectânea 4)

(Aula de seminário: O desenvolvimento desigual da escola para todos em Portugal)

Tema 2: "A Escola para Todos e a Ideologia de Modernização"

Bibliografia:

Lopes, Ernâni Rodrigues, Grilo, E. Marçal, Nazareth, J. Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, J. Amaral e Amaral, José Pena do (1989)

Portugal, o Desafio dos Anos 90

Lisboa: Editorial Presença, 11-26; 57-70 (colectânea 4)

Correia, José Alberto, Stoleroff, Alan D. e Stoer, Stephen R. (1993)

"A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal" *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51

(Aula de seminário: "Na Europa ocidental, se os planos resultarem conforme o previsto pelos planeadores económicos, dentro de 25 anos, não haverá mais camponeses. (...) Por razões políticas imediatistas (eles) não usam a palavra eliminação, mas modernização." [John Berger, *Pig Earth*, Londres: The Hogarth Press, 1988 - 1ª edição 1979] Como reagem os políticos de educação a estes alertas dramáticos de escritores como Berger?)

Tema 3: "A Escola para Todos e a Unidade na Diversidade"

Bibliografia:

McCARTHY, Cameron (1990)
Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling
 Londres: Falmer Press (capítulo 6: "Racial Inequality and the Challenge of Educational Reform") (colectânea 4)

Stoer, Stephen R. (1992)
 "A Reforma Educativa e a Formação Inicial e Contínua de Professores em Portugal: Perspectivas Inter/Multiculturais"
 in António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*
 Lisboa: EDUCA, 71-81

Stoer, Stephen R. (1993)
 "A Produção de Conhecimento sobre Culturas e a Construção do Conceito do Professor Inter/Multicultural"
Educação, Sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação
 1º número no prelo

(Aula de seminário: Há razões para defender que os Portugueses são, ao mesmo tempo, cidadãos e membros excluídos (súbditos) da Comunidade Europeia. Será que as políticas de educação, em Portugal, promovem uma educação escolar baseada na valorização da diversidade cultural? Ou, por outras palavras, "como unir as nossas crianças e jovens como membros de uma sociedade democrática que respeite a diferença cultural?", Henry Giroux, *Living Dangerously - Multiculturalism and the Politics of Difference*, Nova Iorque: Peter Lang, 1993)

Tema 4: "As Políticas de Educação e a Pós-Modernidade: em direcção à escola pós-fordista?"

Bibliografia:

Ball, Stephen J. (1990)
Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology
 Londres: Routledge (colectânea 2)

Joaquim Azevedo (1991)
Educação Tecnológica: Anos 90
(com "Prefácio" de Augusto Santos Silva)
Porto: Edições ASA

(Aula de seminário: Em Portugal, como pensar a "escola pós-fordista" *sem nunca ter tido* a "escola fordista"?)

Tema 5: "A Simultânea Crise e Consolidação da Escola para Todos em Portugal"

Bibliografia:

Santos, Boaventura Sousa (1989)
"Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade"
Jornal de Letras e Artes (24/4/89) (colectânea 1)

Santos, Boaventura Sousa (1991)
"Subjectividade, Cidadania e Emancipação"
Revista Crítica das Ciências Sociais, 32, 135-191

Stoer e Araújo (1992)
Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia Europeia
Lisboa: Edições Escher

Araújo, Helena Costa e Stoer, Stephen R. (1993)
Genealogias nas Escolas: a capacidade de nos surpreender
Porto: Edições Afrontamento

(Aula de seminário: Será que a consolidação da *Escola Meritocrática* em Portugal implica a sua transformação na *Escola Democrática*?)

As colectâneas que seguem estão organizadas de acordo com o aparecimento dos textos nas aulas. Incluem-se sobretudo textos de língua inglesa ou de edição brasileira, muitas vezes difíceis de encontrar em Portugal.

Colectânea 1:

Archer, Margaret (1990)
"Sociology for One World: Unity and Diversity"
International Sociology, 6, 2, 131-147

Harvey, David (1989)
The Condition of Postmodernity
Oxford: Blackwell (extractos)

Santos, Boaventura Sousa (1989)
"Os Direitos Humanos na Pós-Modernidade"
Jornal de Letras e Artes (24/4/89)

Santos, Boaventura Sousa (1988)
"O Social e o Político na Transição Post-Moderna"
Comunicação e Linguagem, 6/7

Touraine, Alain (1990)
"Uma Visão Crítica da Modernidade"
Comunicação apresentada no XVI Congresso da ISA
Madrid

Mohanty, S.P. (1989)
"Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism"
Yale Journal of Criticism, 2,2, 1-31

Colectânea 2:

Dale, Roger (1986)
E333 *Policy-making in Education*, Módulo 1, Parte 2
Milton Keynes: The Open University (extractos)

Ball, Stephen J. (1990)
Politics and Policy Making in Education: explorations in policy sociology
Londres: Routledge (extractos)

Dale, Roger e Ozga, Jenny (1991)
"Introducing Education Policy: Principles and Perspectives"
E333 *Policy-Making in Education*, Módulo 1
The Open University, Inglaterra (extractos)

Codd, John A. (1988)
 "The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents"
Journal of Education Policy, 3, 3, 235-247

Apple, Michael W. (1993)
Official Knowledge - Democratic Education in a Conservative Age
 Londres: Routledge (capítulo 4: "Regulating Official Knowledge")

Hall, Stuart (1992)
 "The Question of Cultural Identity"
 in Stuart Hall, David Held e Tony McGrew (orgs.)
Modernity and its Futures
 Milton Keynes: Open University Press, 274-316

Miranda, Sacuntala de (1978)
 "Portugal e a OCDE"
Vértice, Maio-Junho, 317-333

Freitag, Barbara e Rouanet, Sérgio (orgs) (1980)
 "Jurgen Habermas - Localização do Autor"
 São Paulo: Editora Ática (extractos)

Popkewitz, Thomas S. (1988)
 "Education Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest"
 in *Education Theory*, 38, 1, 77-93

Colectânea 3:

Norberto Bobbio (1985)
Estado, Governo, Sociedade, Para uma Teoria Geral da Política
 São Paulo: Editora Pax e Terra, 53-133

McPherson, Andrew e Raab, Charles D. (1988)
Governing Education: A Sociology of Policy Since 1945
 Edinburgh Univ. Press, 3-28

Roger Dale (1988), "A Educação e o Estado Capitalista: Contribuições e Contradições", *Educação e Realidade*, 13, 1, 17-37

Martin Carnoy (1984)
Estado e Teoria Política, Campinas
 São Paulo: Papyrus (capítulos 2, 3, 4)

Gero Lenhardt e Claus Offe (1984)
 "Teoria do Estado e Política Social"
 in Claus Offe, Org., *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*
 Rio: Tempo Brasileiro, 10-53

Chubb, John E. e Moe, Terry M. (1990)
Politics, Markets and America's Schools
 Washington, D.C.: The Brookings Institute (extractos)

Grácio, Rui (1988)
 "Debater Publicamente Reformas Educativas: um Confronto"
Seara Nova, 18, 14-18

Colectânea 4:

Bisseret, Noelle (1979)
 "A Ideologia das Aptidões Naturais"
 in José Carlos Garcia Durand (org.), *Educação e Hegemonia de Classe*
 Rio de Janeiro: Zahar Editores

Ramirez, Francisco O. e Boli, John (1987)
 "The Political Construction of Mass Schooling: european origins and worldwide institutionalization"
Sociology of Education, 60, 1, 2-17

Lopes, Ernani Rodrigues, Grilli, E. Marçal, Nazareth, J. Manuel, Aguiar, Joaquim, Gomes, J. Amaral e Amaral, José Pena do (1989)
Portugal, o Desafio dos Anos 90
 Lisboa: Editorial Presença, 11-26; 57-70

McCARTHY, Cameron (1990)
Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling
 Londres: Falmer Press (capítulo 6: "Racial Inequality and the Challenge of Educational Reform")

Patrício; Manuel (1983)
 "Um projecto de revolução educativa"
O Expresso, 23 de Abril

Bibliografia adicional para as aulas de seminário:

Araújo, Helena Costa (1993)
 "The Construction of Primary Teaching as Women's Work in Portugal (1870-1933)"
 Dissertação de Ph.D. da Open University, Inglaterra

Azevedo, Joaquim (1991)
 "Ensino Técnico-Profissional - Papel do Estado e Sociedade Civil"
Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional
 Ministério da Educação: GETAP

Azevedo, Joaquim (1992)
 "Ciências da Educação e Formação Tecnológica e Profissional"
 in *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas*
 Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 65-81

Azevedo, Joaquim e Imaginário, Luís (1991)
 "Uma Hipótese sem Fundamento"
Aprender, 13, 5-9

Benavente, Ana, Costa, António Firmino da, Grácio, Sérgio (1989)
 "A Reforma do Ensino - um processo social"
Sociologia - Problemas e Práticas, 6, 157-167

Campos, Bártoło Paiva (1989)
Questões de Política Educativa
 Porto: Edições ASA

Carbonaro, António (1992)
 "O Processo Produtivo da Escola e Na Escola: Para Unificar Trabalho Manual e Trabalho Intelectual"
 in António Esteves e Stephen Stoer, orgs., *A Sociologia na Escola: professores, educação e desenvolvimento*
 Porto: Edições Afrontamento

Carneiro, Roberto (1988)
Portugal: os próximos 20 anos, V vol., Educação e Emprego em Portugal, uma leitura de modernização
 Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Correia, José Alberto (1990)
 "Escola, Novas Tecnologias e Mercado do Trabalho em Portugal"
Aprender, 11, 45-52

Correia, José Alberto (1991a)
 "O Fundamento da Hipótese"
Aprender, 13, 10-14

Dossier de documentos e legislação sobre as Reformas Educativas em Portugal (incluindo também programas dos Governos, documentos das organizações internacionais, etc.)

Esteves, António Joaquim e Stoer, Stephen R. (orgs.) (1992)
A Sociologia na Escola, Professores, Educação e Desenvolvimento
 Porto: Edições Afrontamento

Grácio, Rui (1981)
 "Perspectivas Futuras"
 in *Sistema de Ensino em Portugal*, M. Silva e I. Tamen (Orgs)
 Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Grácio, Rui (1983)
 "O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo"
Análise Social, 77-78-79

Grácio, Rui (1986)
 "A Educação, Dez Anos Depois"
Revista Crítica de Ciências Sociais, 18-19-20, 153-182

IRDAC (1991)

A carência de qualificações profissionais na Europa. Parecer do IRDAC

Industrial Research and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities

Machado, Fernando Luís (1992)

"Etnicidade em Portugal - contrastes e politicização"
Sociologia - Problemas e Práticas, 12, 123-136

Outros Documentos:

a) United States Department of Education (1991)

"America 2000: an Education Strategy"

Washington D.C., U.S. Department of Education

b) Department of Education and The Welsh Office (1992)

"Choice and Diversity: a new framework for schools"

White Paper to Parliament, Julho

Petrella, Ricardo (1990)

Portugal: Os próximos 20 Anos, VII Vol., Reflexões Sobre o Futuro de Portugal (e da Europa)

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 9-11; 15-21; 25-51; 55-75

Pires, Eurico Lemos (1987)

Lei de Bases do Sistema Educativo - apresentação e comentários
Porto: Edições ASA

PNUD (1990)

Rapport Mondial sur le Developpement Humain 1990

Paris: Ed. Economica

PRODEP (1990)

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal. 1990-1993. PRODEP com contribuição comunitária

Lisboa: GEP/Ministério da Educação

Programas dos Governos Constitucionais

Rodrigues, Maria João (1991)

Competitividade e Recursos Humanos

Lisboa: Dom Quixote, 139-156

Secções de Sociologia da Educação da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* e da *Associação Portuguesa de Sociologia* (1993)

"Os Caminhos da Reforma Educativa: Interrogações Sociológicas"

SPCE Notícias, 5, Janeiro

Stoer, Stephen R. (1991)

"Comentário" (da comunicação de Joaquim Azevedo)

Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional

Ministério da Educação: GETAP

Stoer, Stephen R. (org.) (1991)
Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa
Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen R. e Stoleroff, Alan D. (1988)
"Education, Travail et Etat: du Fordisme aux Nouvelles
Technologies"
La Sociologie et Les Nouveaux Defis de la Modernisation
Faculdade de Letras, Porto, 71-84

Teodoro, António (1993)
"Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos
Professores - contributo para uma análise crítica da política
educativa portuguesa dos anos oitenta"
Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação/Educação e
Desenvolvimento
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de
Lisboa

World Bank (1989)
Republic of Portugal. Higher Education. A Program of Reform
Report nº 7671-PO

Terceira Parte

Os Métodos de Ensino Teórico e Prático dos Conteúdos da Disciplina

1. Princípios Orientadores, Estratégias de Ensino-Aprendizagem e Recursos Pedagógicos

Alguns anos atrás escrevemos o seguinte sobre o cientista social que, em Portugal, toma educação/formação como campo de investigação:

Existe um problema para o investigador em Portugal: o facto de muitos dos conceitos que gostaria de utilizar para interpretar as "realidades portuguesas" se terem desenvolvido através de teorias que tentam trabalhar realidades muito diferentes (sobretudo as dos "países centrais"). (Stoer, 1986: 15)

Pode defender-se que um constrangimento similar se verifica para a análise da relação entre o ensino teórico e o ensino prático dos conteúdos do programa deste relatório: isto é, as teorias, conceitos e metodologias construídas na base das "realidades" dos países centrais, não podem ser meramente *aplicadas* às "realidades portuguesas".

Para atenuar (se não para resolver este problema) adoptámos duas estratégias na elaboração do programa. Em primeiro lugar, apresentámos uma secção introdutória onde os desenvolvimentos recentes nas Ciências Sociais são discutidos como forma de enquadrar o programa de políticas de educação. Um dos objectivos principais deste projecto é fazer a ponte entre aquilo que está a acontecer noutros lugares (sobretudo nos países centrais) e o que vem sucedendo em Portugal. Em segundo lugar, procura construir-se essa ponte na base também de uma problemática teórica que não só se tem assumido geralmente como uma das teorias sociológicas mais importantes dos nossos dias, como se tem manifestado fecunda na sua capacidade de gerar reflexão sociológica sobre as realidades portuguesas.

A esta preocupação acresce uma outra: a de não aplicar simplesmente às realidades portuguesas conceitos e teorias "importadas" dos países centrais, procurando assim não se conferir à prática um estatuto de mera aplicação da teoria. Como sublinha Correia (1993: 38), tal aplicação

(...) além de não estimular o desenvolvimento de actividades interactivas centradas na troca e análise crítica dos saberes experienciais, cria disposições favoráveis à 'naturalização' de uma racionalidade cognitivo-instrumental.

Os efeitos de uma tal naturalização seriam (na lógica da argumentação da primeira parte deste relatório) equivalentes reforçar uma racionalidade já de si "hipertrofiada" e a contribuir para a colonização das racionalidades moral-prática e estético-expressiva. Esta lógica da acentuação da racionalidade cognitivo-instrumental contrariaria, assim, o projecto da *Escola Democrática* que acima defendemos. Noutro lugar afirmámos que "a sociologia deve entrar na escola como ciência (...), (ciência) que passa hoje por reformulações inovadoras de que a sociologia não deve prescindir" (Esteves e Stoer, 1992: 14-15). Ao mesmo tempo referimos a necessidade de combater a forma fortemente unidimensional como a corrente de racionalização se tem manifestado ao longo deste século:

A escola pode ser concebida como esse espaço social onde se garante o contacto com as tradições teóricas em circulação na comunidade científica e a sua assimilação crítica. Nela deverá ter lugar o exercício de uma *pedagogia crítica*, atenta, antes de mais, ao perigo subtil de o próprio racionalismo se constituir numa caução ritual de uma pedagogia autoritária, onde a "transmissão" se sobrepõe à "comunicação", onde o conhecimento detido pelo poder escolar se transmuta em verdade, onde a aprendizagem se aproxima perigosamente da recepção de produtos de conhecimento sem reconstrução do respectivo processo de produção científica. É que paradoxalmente - ou talvez nem tanto, se se tiver em consideração o funcionamento normal das instituições - uma orientação que na origem se perfila como crítica do que é dado como evidente, da tradição e da autoridade pode transformar-se no seu oposto. (*Ibidem*: 17)

Para assegurar que a "transmissão" não se sobreponha à comunicação, adoptamos, como primeira estratégia, pela construção do programa na forma de um dispositivo pedagógico que implica os alunos na construção do próprio saber, isto é, acentua-se e valoriza-se a acção do formando como sujeito do processo de apropriação de saber. Como vimos na primeira parte, esta construção concretiza-se (no contexto de uma licenciatura com "características específicas") através da apresentação do programa como proposta, da negociação de aspectos relacionados com a organização e *timing* da transmissão dos conteúdos e ainda pela via de princípios e normas de avaliação sujeitos a uma noção relacional de avaliação (ver ponto 3 mais adiante). A precariedade e, ao mesmo tempo, a riqueza desta construção é sublinhada de uma maneira muito original por Correia:

"O dispositivo pedagógico é (...) uma instância de produção de equilíbrios precários e instáveis. Por um lado ele deve gerir o equilíbrio instável que se estabelece entre as exigências do processo de produção dos saberes científicos encarados como crítica aos saberes experienciais e a revalorização destes últimos; por outro, ele deve facilitar a criação de equilíbrios entre o processo de apropriação das competências instrumentais necessárias ao desenvolvimento da acção investigativa e a análise crítica do carácter instrumental que se tende a atribuir-lhes. Finalmente, o dispositivo pedagógico procura gerir a conflitualidade resultante do facto de se apoiar no desenvolvimento de projectos de acção investigativa tendencialmente auto-geridos ao mesmo tempo que reconhece a imprescindibilidade da intervenção dos docentes-formadores. Ele é, por isso, uma instância de co-acção visando explicitamente a criação de condições que possibilitem o exercício de uma acção reflectida e, portanto, tendencialmente auto-gerida." (Correia, 1993: 42)

Juntar o processo de ensino/aprendizagem como actividade de investigação ao facto de que "conhecemos (às vezes) contra o (nosso) conhecimento anterior" (Sampaio e Rocha, 1992: 256) pode produzir, como alerta Correia, uma situação não só dinâmica mas potencialmente de conflito. O papel do dispositivo

pedagógico é transformar este conflito não em frustração, mas em desejo para novas sínteses.

A segunda estratégia adoptada para garantir a *comunicação do conhecimento*, derivado de uma confrontação entre "o 'saber espontâneo' e o 'conhecimento científico' num processo de discernimento colectivo em que a participação do aluno é garantida" (Esteves e Stoer, 1992: 18), foi basear o processo de ensino/aprendizagem em dois "modos de aprender": 1) aquisição de conhecimentos específicos e 2) compreensão e alargamento de ideias e perspectivas gerais (ver Guerreiro, 1992: 226 - Quadro 1). Assim, correspondente a 1) são as aulas teóricas, centradas na exposição dos temas do programa e onde dentre os protagonistas activos cabe ao docente responsabilizar-se pela informação, embora com possibilidade de intervenção dos alunos. Através destas aulas procuram atingir-se, embora não exclusivamente, os objectivos relacionados com os conteúdos científicos do programa da disciplina. Correspondente a 2) organizam-se as aulas de seminário, centradas no debate dos temas das aulas de exposição, agora complementados com sub-temas, focando com incidência a(s) realidade(s) portuguesa(s) (ou dentro desta, de outras de nível mais local). Os protagonistas activos destas aulas são os alunos (em grupo ou como turma) e o docente. Em princípio, através destas aulas (embora mais uma vez não exclusivamente) visam-se os objectivos de estímulo ao desenvolvimento e formação de um espírito científico e profissional críticos.

Exemplificando o tipo de trabalho realizado nestas últimas sessões, seleccionamos uma grelha de análise que foi construída, em conjunto pelos alunos e o docente, a partir de uma tipologia de Raymond Williams (1961). Aí se distinguem quatro conjuntos

distintos de ideologias educativas na Inglaterra do século XIX. A grelha destina-se a apoiar o pensamento sobre os *inputs* no processo de mudança educativa do fim da década 80/princípio da década 90 em Portugal.

A tipologia de Williams (1961)

IDEOLOGIA	POSIÇÃO SOCIAL	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
1. Liberal/Conservador (Old Humanist)	Aristocracia/nobreza rural	Não profissional - o "homem educado", importância do carácter.
2. Burguesa (Industrial Trainers)	Comerciantes/profissões liberais	Cursos superiores técnicos e profissionais. Educação como meio de alcançar posições desejadas.
3. Democrática (Public Educators)	Reformadores radicais	Expansionista - "educação para todos".
4. Populista/proletária (Radical Democrats)	Classes trabalhadoras/grupos subordinados	Relevância do estudante, escolha, participação.

Os Ideológicos

(Discurso - baseado em princípios e construído através da retórica)

J.H. Saraiva: (Burguesia - "Industrial Trainers")	Escola como centro de formação; como "oficina"; Valores da Pátria; Crianças/Jovens felizes = "plenamente realizados" = juntar formação escolar com estrutura ocupacional; "Ensinar mal sai muito mais caro".
Veiga Simão: ("Industrial Trainers" + "Public Educators")	Escola humanista e meritocrática informada pelos valores nacionais ("amar pátria"; "ter orgulho de ser português" - "europeu; do mundo"); Tónica no mérito/risco; em "núcleos de excelência" a todos os níveis do sistema; Sistema "irreformável - precisa-se plano de desenvolvimento plurianual que responsabilize o Governo; "Tragédia que foi a descolonização".

Os Intelectuais/Tecnocratas

(Discurso construído através de "medidas concretas", dos "dados", da empiria;
"engenharia social")

Fraústo de Silva: ("Old Humanists" + "Public Educators")	Formar elites - educação de qualidade; Escola de diferença = não uniforme; promover diversificação (perigo: massificação) = "reinventar trabalho da escola"; "Preparar para quê?" (com recursos limitados).
António Barreto: ("Industrial Trainers" + "Public Educators")	"Free-Floating Intellectual"; Escola para formar "homens livres" (não deve inculcar valores nem se preocupar com crianças felizes ou patriotas); Adquirir instrumentos para a cidadania; Defende meritocracia - "quem vai à Universidade tem que merecer lá estar e trabalhar"; Sistema desorganizado; fala de "desordem"; "falta de disciplina no trabalho"; Escola pode promover justiça social.

."Radical Democrats" - ausentes do debate?

.Falta a categoria de "Educational Bureaucrats"

.Discurso "político" neutraliza diferenças importantes entre participantes (ex: JHS
faz crítica das grandes reformas mas está de acordo com o "seu amigo" Veiga Simão)

.Todos os participantes revelam-se ambíguos, sem projecto claro (a não ser ao nível da
retórica - VS)? Terá isto alguma relação com a "condição semiperiférica"?

Saliente-se também neste exemplo a importância dos saberes adquiridos por actores sociais que intervêm em experiências de políticas de educação, os quais constituem um recurso pedagógico valioso. O mesmo quanto aos professores de instituições estrangeiras com trabalhos interessantes na área do programa que visitam a FPCE/UP (no âmbito dos projectos do *Centro de Investigação e Intervenção Educativas* e de outros Centros da Faculdade, dos Mestrados em Ciências da Educação e em Psicologia, etc.).

2. Dispositivos e Instrumentos de Avaliação

Segundo Bernstein (ver Domingos, *et al.*, 1986), a avaliação define o que conta como realização válida do conhecimento do curriculum por parte do aluno, o que não exclui a possibilidade deste processo poder proporcionar novas situações de aprendizagem. O mesmo autor sublinha que a estrutura do sistema de avaliação é dada em função da força/fraqueza da *classificação* (grau de isolamento entre os conteúdos do curriculum) e do *enquadramento* (grau de controle que o formador e os formandos exercem sobre a selecção, organização e *timing* do conhecimento transmitido e recebido). Assim, a "coerência" do dispositivo de avaliação está inerente a esta estrutura: isto é, a coerência do programa como dispositivo pedagógico - a coerência entre os objectivos e a sua realização através das opções mais científicas, por um lado, e as opções mais pedagógicas, por outro - manifestar-se-á no dispositivo de avaliação accionado.

É de esperar então que, no princípio do ano lectivo, uma "proposta de avaliação" seja apresentada para ser discutida e

possivelmente enriquecida pelos formandos. É também de esperar que os "Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação" (Anexo 3) sejam, por um lado, coerentes com o facto de existir uma *classificação* relativamente forte e um *enquadramento* relativamente fraco (conclusão a que chegámos na primeira parte deste relatório). As seguintes normas (do documento acima referido) evidenciam a confirmação da hipótese:

A avaliação da aprendizagem dos alunos é uma avaliação individualizada que deverá conduzir à atribuição de uma classificação numa escala de 0 a 20;

.A individualização dos procedimentos de avaliação não exclui a possibilidade de ela se apoiar na avaliação de trabalhos realizados por pequenos grupos;

.A imposição de no final do semestre ou ano lectivo ser atribuída a cada aluno uma classificação em cada uma das disciplinas constantes no plano de estudos, não impõe que para essa atribuição os docentes recorram exclusivamente a trabalhos realizados no âmbito do sua disciplina. O desejável desenvolvimento de práticas interdisciplinares deverá ser acompanhado pelo desenvolvimento de trabalhos de âmbito interdisciplinar, que podem ser utilizados na avaliação da aprendizagem dos alunos em várias disciplinas;

.Os mecanismos de avaliação utilizados devem desenvolver a sua componente formativa, isto é, para além de permitirem a emissão de um juízo de valor sobre a aprendizagem de orientação e o seu accionamento, devem facilitar a institucionalização de situações de aprendizagem. Elas não são, pois, exclusivamente instrumentos de avaliação de aprendizagens adquiridas, mas induzem novas situações de aprendizagem;

.Com excepção das disciplinas em que não esteja prevista explicitamente a realização de aulas práticas, a aprovação nas restantes exige a frequência de pelo menos 75% das aulas práticas realizadas e a classificação da aprendizagem terá em conta a participação dos alunos nestas aulas.

No contexto dos últimos dois anos da Licenciatura em Ciências da Educação, a disciplina optativa "Políticas de Educação - uma abordagem sociológica" assume uma particular especificidade que advém do facto de não se constituir, em primeiro lugar, como actividade de investigação (para todos os alunos) nos termos do

eixo do dispositivo pedagógico que constitui a Licenciatura em Ciências da Educação. Por outras palavras, o programa da disciplina como dispositivo pedagógico goza de um certo grau de autonomia relativa face ao outro eixo de natureza mais amplo. Sendo uma disciplina com uma preocupação de enquadrar, contextualizar e aprofundar conhecimentos de base (do Tronco Comum), não é contudo uma disciplina de especialização (dos três ramos contemplados), "Políticas de Educação - uma abordagem sociológica" precisa de instrumentos de avaliação, ao mesmo tempo em consonância com o dispositivo de avaliação estruturado pelo dispositivo pedagógico que é a Licenciatura, e de acordo com um outro que se estrutura através do dispositivo pedagógico mais específico que constitui o programa da disciplina. De acordo com estes termos, apresenta-se no princípio do ano lectivo a seguinte proposta de avaliação:

"Políticas de Educação: uma abordagem sociológica"

Proposta de Avaliação

Terão lugar preferencialmente formas de avaliação a partir de: i) dados colhidos ao longo do ano através de "trabalhos individuais ou de grupo, escritos ou orais, de índole disciplinar ou interdisciplinar" (assumindo portanto características de **avaliação contínua**) e ii) de "momentos classificativos pré-determinados e distribuídos ao longo do ano ou semestre e que se podem apoiar nos instrumentos (...) temas de desenvolvimento (seguidos ou não de discussão oral) e testes objectivos" (**avaliação periódica**). Trata-se de modalidade equivalente ao "regime misto de avaliação" - ver *Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação*, Brochura da FPCE/UP. A avaliação decorrerá de acordo com as seguintes orientações:

1. Considerando que a avaliação deverá:

- .fornecer indicações sobre o grau de consecução dos objectivos finais que se pretendem atingir através da frequência da cadeira;
- .evidenciar quais os saberes propostos pelo programa considerados mais relevantes;
- .constituir ela própria um instrumento de aprendizagem, na medida em que desencadeia uma reflexão sobre questões que surgem aparentemente dispersas ao longo do programa;

haverá um momento de avaliação que assumirá a forma de uma **síntese da disciplina** com as seguintes características:

- .tempo de realização = 2 horas;
- .âmbito: os temas respeitarão a matéria tratada quer nas aulas de exposição quer nas aulas de seminário;
- .condições de realização: trabalho individual com consulta a toda a bibliografia existente.

Este momento de avaliação corresponde a 30% do valor da avaliação final.

2. Dois outros momentos de avaliação serão constituídos por dois ensaios individuais (ou em grupo com outro colega). Um será apresentado até ao fim do mês de Fevereiro (baseado numa lista de temas fornecidos pelo docente da disciplina) e o segundo a entregar até ao fim do ano (baseado num tema escolhido pelo próprio formando).

Os dois ensaios equivalem a 35% cada no valor da avaliação final.

Ficará ao critério do professor a atribuição de 1 ou 2 valores em função da participação (qualitativa) verificada ao longo do ano, sobretudo nas aulas de seminário.

Como se pode verificar os três momentos de avaliação realizam-se através de dois instrumentos de avaliação. Estes constituem o dispositivo de avaliação que inclui uma "síntese" da disciplina que toma a forma de uma prova com duração de duas horas e onde são apresentados temas que requerem respostas de desenvolvimento. Cada aluno desenvolve um tema escolhido de entre quatro (ver exemplificação a seguir). Um dos objectivos mais importantes desta prova é promover uma reflexão, pela parte do formando, do programa científico como um todo.

SÍNTESE

"Políticas de Educação - uma abordagem sociológica"

2 Horas

Responda a uma única questão

1) "As novas esperanças e desejos sobre a educação (...) vêm ao de cima contra as realidades sociais das desigualdades e das injustiças que limitam a realização dos nossos sonhos milenares. Neste contexto, as escolas confrontam-se com um problema social. Servem para reproduzir as relações existentes; mas, ao mesmo tempo, em certos pontos na história, ajudam a produzir condições que têm potencial para a transformação social" (T. Popkewitz). Como é que a política educativa contribui para este processo de reprodução? Lembrando as palavras de Giroux e Aronowitz (entre outros), qual é o potencial da política educativa para a transformação social?

2.) Extracto do filme "A Missão":

1ª voz: "(...) mas lá no alto ainda pertence a Deus e aos Guaranis. Não há lá mais ninguém e eles naturalmente não são animais. São naturalmente espirituais."

2ª voz: "Espirituais? Matam os próprios filhos!!"

1ª voz: "Posso esclarecer. Cada homem e mulher pode ter um filho. Se nasce um (um 3º) é logo morto. Não é um rito animal, mas necessidade de sobrevivência. Só podem fugir com um filho cada... E de que fogem eles? de nós, fogem da escravatura!"

A compreensão da política educativa passa, de facto, por um conhecimento da História e da Antropologia. Mohanty tenta captar este facto na noção de *cultura como prática social*. Teça algumas considerações sobre a "política educativa" dos Jesuítas no Brasil, sobre a política educativa do Estado Novo de Salazar e sobre a política educativa na última parte do século XX à luz dessa noção de Mohanty.

3) O que é a política educativa? Como é que podemos "ler" a política educativa? Quem faz a política educativa? (Se quiser "construa" a sua resposta através de um exemplo concreto da política educativa portuguesa.)

4.) Duas temáticas parecem estruturar o "actual" discurso educativo em Portugal: a) o princípio de igualdade de oportunidades e b) a modernização do país, desenvolvimento tecnológico e o desafio da CEE. Como é que algumas das reformas educativas desde a II Guerra Mundial têm desenvolvido estas temáticas? Qual é a relação entre este discurso educativo e o desenvolvimento económico?

Os dois ensaios escritos constituem-se no segundo instrumento de avaliação. Estes ensaios, realizados individualmente ou em grupo de dois, podem ser de índole disciplinar ou interdisciplinar. Concebidos como contributos para actividades de investigação e de formação profissional (sem sobrecarregar os diferentes momentos de avaliação nessas áreas^{*}), os ensaios têm como um dos seus objectivos mais importantes instigar o aprofundamento dos conteúdos das diferentes secções do programa.

* Na primeira reunião do Conselho de Ano, que inclui docentes e discentes, negocia-se a operacionalização dos dispositivos de avaliação das diferentes disciplinas no sentido de maximizar a eficácia do dispositivo de avaliação da Licenciatura.

Bibliografia

Domingos, Ana Maria, Barradas, Helena, Rainha, Helena e Neves, Isabel Pestana (1986)

A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação

Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Correia, José Alberto de Azevedo e Vasconcelos (1993)

Relatório da Disciplina de Métodos de Investigação em Educação

Concurso para Professor Associado, Porto: FPCE/UP

Esteves, António Joaquim e Stoer, Stephen R. (orgs.) (1992)

A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento

Porto: Edições Afrontamento

Guerreiro, Maria das Dores (1992)

"Questões Pedagógicas no Ensino da Sociologia"

in António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.)

A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento

Porto: Edições Afrontamento

Rocha, Cristina e Sampaio, Manuela (1992)

"A Experiência Docente na Formação dos Professores em Serviço"

in António Joaquim Esteves e Stephen R. Stoer (orgs.)

A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento

Porto: Edições Afrontamento

Stoer, Stephen R. (1986)

Educação e Mudança Social em Portugal - 1970-1980, uma década de transição

Porto: Edições Afrontamento

Williams, Raymond (1961)

The Long Revolution

Londres: Chatto e Windus

(citado in Michael F. D. Young, "Uma Abordagem do Estudo dos Programas Enquanto Fenómenos do Conhecimento Socialmente Organizado", in Sérgio Grácio e Stephen Stoer [1983] *Sociologia da Educação II, A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa:

Livros Horizonte, p. 166)

Lista de Anexos

1. Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Educação (FPCE/UP).
2. Portarias nº 816/87 de 30 de Setembro e 519/88 de 2 de Agosto (criação da Licenciatura em Ciências da Educação, FPCE/UP).
3. "Princípios Orientadores e Normas para a Avaliação dos Alunos da Licenciatura em Ciências da Educação".

PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANO	DISCIPLINAS	Unidades de Crédito	Área Científica
1*	Introdução às Ciências Sociais	6	c)
	Psicologia do Desenvolvimento I	3	b)
	Psicologia do Desenvolvimento II	3	b)
	Etiologia e Biologia da Educação	6	a)
	Psicologia dos Processos Cognitivos	6	b)
2*	Introdução às Ciências da Educação	3	d)
	História Contemporânea das Ideias em Educação	3	d)
3*	Sociologia da Educação	6	d)
	Psicologia da Educação	6	d)
	Contextos Sociais do Desenvolvimento Humano	6	b)
	Teoria e Desenvolvimento do Currículo	6	d)
	Métodos de Investigação em Educação	6	d)
4*	Psicologia da Linguagem e Cognição	6	b)
	Desenvolvimento Sócio-Emocional - Técn. Expressão	6	f)
	Desenvolvimento Biológico e Saúde Infantil	6	f)
	Educação de Crianças com Necessidades Específicas	6	f)
	Disciplina optativa*	6	—
5	Estágio (com seminário de acompanhamento)	5	g)
	Educação Familiar	3	f)
	Intervenção Comunitária em Educação da Criança	3	f)
	Investigação, Ação e Inovação em Educação	4	g)
	Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano	4	g)
7	Disciplina optativa	4	—
	Estágio (com seminário de acompanhamento)	7	g)

* Uma disciplina anual ou duas semestrais de entre as fixadas anualmente pelo Conselho Científico.

- a) Biologia
- b) Psicologia
- c) Ciências Sociais
- d) Ciências da Educação
- e) Política Educativa
- f) Metodologia da Educação da Criança
- g) Inovação Pedagógica e Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano
- h) Metodologia da Educação do Adulto
- i) Metodologia da Educação dos Jovens

PLANO DE ESTUDOS DA LICENCIATURA
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ANO	DISCIPLINAS	Unidades de Crédito	Área Científica
3*	Psicologia Social	6	c)
	Sociologia dos Movimentos Juvenís	6	c)
	Dispositivos pedagógicos na Formação de Jovens	6	f)
	Comunicação e Relação Humana	6	d)
	Disciplina optativa*	6	—
5	Estágio (com seminário de acompanhamento)	5	g)
	Intervenção no Desenvolvimento Comunitário (Jovens)	6	f)
4*	Investigação, Ação e Inovação em Educação	4	g)
	Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano	4	g)
	Disciplina optativa*	4	—
	Estágio (com seminário de acompanhamento)	4	g)
	Estágio (com seminário de acompanhamento)	7	g)
3*	Psicologia Social	6	c)
	Sociologia do Desenvolvimento da Cultura	6	c)
	Dispositivos Pedagógicos na Formação de Adultos	6	h)
	Comunicação e Relação Humana	6	d)
	Disciplina optativa*	6	—
5	Estágio (com seminário de acompanhamento)	5	g)
	Intervenção no Desenvolvimento Comunitário (Adultos)	6	h)
4*	Investigação, Ação e Inovação em Educação	4	g)
	Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano	4	g)
	Disciplina optativa	4	—
	Estágio (com seminário de acompanhamento)	4	g)
	Estágio (com seminário de acompanhamento)	7	g)

* Uma disciplina anual ou duas semestrais de entre as fixadas anualmente pelo Conselho Científico.

- a) Biologia
- b) Psicologia
- c) Ciências Sociais
- d) Ciências da Educação
- e) Política da Educação
- f) Metodologia da Educação da Criança
- g) Inovação Pedagógica e Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano
- h) Metodologia da Educação do Adulto
- i) Metodologia da Educação dos Jovens

Manda o Governo da República Portuguesa pelo Ministro da Educação, aprovar o seguinte:

CAPÍTULO I

Disposições gerais

- 1ª Criação

A Universidade do Porto, através da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, confere o grau de licenciado em Ciências da Educação, ministrando em consequência, o respectivo curso.

2ª Organização

O curso de licenciatura em Ciências da Educação, editado e simplesmente designado por "curso", organiza-se pelo sistema de unidades de crédito.

- 3ª Ramos

O curso desdobra-se em ramos, dos quais se cita desde já o ramo de Educação da Criança.

4ª Estrutura curricular

Os elementos a que se refere o nº 2 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio, são os constantes do anexo à presente portaria.

- 5ª Plano de estudos

1 - O plano de estudos do curso será fixado por despacho retorial, a publicar no Diário da República, 2º Série, nos termos dos artigos 4º e 5º do Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio.

2 - Do despacho a que se refere o nº 1 constarão igualmente os coeficientes de ponderação a que se refere o nº 6º.

6ª Classificação final

1 - A classificação final do curso é a média aritmética ponderada arredondada (considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas) das classificações das disciplinas em que o aluno realizou os créditos necessários à satisfação do disposto no anexo à presente portaria.

2 - Os coeficientes de ponderação serão fixados pelo Conselho Científico, ouvido o Conselho Pedagógico.

7ª Limitações quantitativas

A matrícula e inscrição no curso está sujeita a limitações

Diário da República
1ª Série, nº 225

Portaria nº 816/87 de 30 de Setembro(*)

O Decreto-Lei nº 529/80, de 5 de Novembro, atribui às Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação como fins o ensino, a investigação científica e o extensão cultural nos domínios da psicologia e das ciências da educação.

Para a prossecução do tal fim foi-lhes cometida entre outras competências a de "organizar cursos de licenciatura nos vários domínios da psicologia e das ciências da Educação".

O desenvolvimento e consolidação da área das Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, quer neste domínio venha a realizar-se, seja através da criação de cursos de licenciatura, o qual é criado através da presente portaria na sequência da proposta da Universidade do Porto.

As características específicas do curso e do conjunto das suas habilitações de acesso recomendam a organização de um concurso próprio no âmbito da Universidade.

Sob proposta do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Ao abrigo do disposto no capítulo III do Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio;

(*) Alterada pela Portaria 519/88 de 2 de Agosto que se reproduz na página VIII

licitada pelo interessado ou por seu procurador bastante, através do requerimento dirigido ao Conselho Directivo.

2 - Os estudantes residentes no estrangeiro deverão constituir domicílio postal em Portugal e designar procurador bastante.

3 - O requerimento será entregue na Faculdade no prazo fixado nos termos do nº 2º.

- 4 - Do requerimento constarão, obrigatoriamente:
 - a) Nome do requerente;
 - b) Número do bilhete de identidade e entidade emissor;
 - c) Endereço postal;
 - d) Habilitação de acesso com que se candidata.

5 - Junto com o requerimento será entregue, obrigatoriamente, certificado comprovativo da habilitação de acesso com que se candidata.

6 - Na altura da entrega do requerimento será emitido o bilhete de identidade, para conferência.

7 - O requerimento poderá ser substituído por um impresso de modelo a fixar nos termos do nº 5 do nº 9º.

12ª

Indeterminismo linear

1 - Sejam linearmente independentes os requerimentos que, reunido embora as condições necessárias à candidatura ao curso, se encontram numa das seguintes condições:

- a) Não estejam correctamente preenchidos nos termos do nº 11º;
- b) Sejam apresentados fora do prazo;
- c) Não sejam acompanhados da documentação necessária à sua completa instrução;
- d) Excessivamente infringirem alguma das regras fixadas pela presente portaria.

13ª

2 - O indeterminismo linear compete ao Conselho Directivo da Faculdade.

Jurí das provas do concurso de acesso

1 - A organização das provas do concurso de acesso é da competência de um jurí designado pelo Conselho Científico.

- 2 - Compete ao jurí, nomeadamente:
 - a) Fixar os conteúdos das provas;
 - b) Fixar os critérios de avaliação a adoptar;
 - c) Fixar os critérios de selecção e classificação dos candidatos;
 - d) Dar execução às provas e proceder à sua apreciação.

14ª

Divulgação

Até 30 dias antes da realização das provas, o jurí promoverá a afixação na Faculdade de edital descrevendo o conteúdo das provas e os critérios de avaliação a adoptar.

15ª

Provas de acesso

1 - As provas de acesso ao curso integrado uma fase de pré-selecção e uma fase de selecção.

8ª

Contingentes

1 - As vagas poderão ser distribuídas por contingentes, fixados em função das habilitações de acesso, definidas no nº 10, não podendo ao contingente referido na alínea a) do nº 1 do nº 10º ser atribuído menos de 20% do total de vagas, fixadas para o curso nos termos do nº 7º.

2 - A definição dos contingentes e das vagas a afectar a cada um será feita por despacho anual do reitor, sob proposta conjunta dos Conselhos Científico e Pedagógico.

9ª

Seleção e classificação

A selecção e classificação dos candidatos ao curso é feita através de um concurso de acesso destinado a avaliar as aptidões e vocação para a sua frequência e posterior exercício profissional.

10ª

Habilitações de acesso

1 - Podem apresentar-se ao concurso de Acesso as titulares de uma das seguintes habilitações ou equivalente legal:

- a) Qualquer curso do 12º ano de escolaridade de qualquer via;
- b) Curso de educadores de infância e um curso complementar do ensino secundário;
- c) Curso de professores do ensino primário e um curso complementar do ensino secundário;
- d) Curso de bacharelato de educadores de infância;
- e) Curso de bacharelato de professores de ensino primário;
- f) Curso de serviço social ministrado pelos institutos superiores de serviço social;
- g) Curso de enfermagem complementar a que se refere a alínea e) do artigo 7º do Decreto-Lei nº 38 884, de 28 de Agosto de 1952, e um curso complementar do ensino secundário;
- h) Exame especial de avaliação da capacidade para acesso a este curso, dentro do respectivo prazo de validade (Decreto-Lei nº 198/79, de 29 de Junho).

2 - Podem igualmente apresentar-se ao concurso de acesso os estudantes que, embora não sendo titulares de uma das habilitações a que se referem as alíneas a) g) do nº 1, já tenham estado legalmente matriculados e inscritos em estabelecimentos e curso de ensino superior, salvo se a ele foram admitidos através do exame *ad hoc* para acesso ao ensino superior ou do exame especial de avaliação de capacidade para acesso a outro curso do ensino superior.

11ª

Inscrição do pedido

1 - A apresentação ao concurso de acesso deverá ser so-

- 2 - A fase de pré-selecção é de natureza documental.
3 - Da fase de pré-selecção serão elaboradas listas de candidatos admitidos à fase de selecção e dos excluídos desta.
4 - A fase de selecção é constituída por provas específicas e, eventualmente, entrevistas.

16º

Resultado final

- 1 - O resultado final do concurso de acesso traduzir-se-á:
a) Num lista dos candidatos excluídos por não satisfizerem os requisitos mínimos;
b) Num lista ordenada dos candidatos que satisfazem os requisitos mínimos.

2 - O resultado será submetido pelo Juri à homologação do Conselho Científico e formado publico através de edital a afixar nas instalações da Faculdade.

17º

Colocação por contingentes e reversão de vagas

- 1 - Caso tenham sido definidos os contingentes a que se refere o nº 8º, a colocação dos candidatos deve obedecer a uma sequência a estabelecer pelo despacho a que se refere o nº 2 do nº 8º.
2 - As eventuais vagas sobranes de um contingente poderão ser adicionadas a vagas de outro contingente, até ao preenchimento total de vagas, nos termos a definir pelo despacho a que se refere o nº 2 do nº 8º.
3 - As vagas eventualmente sobranes do processo anterior não serão utilizáveis para qualquer fim.

18º

Matriculadas e inscrições

- 1 - Os candidatos colocados deverão proceder à matrícula e inscrição no prazo fixado pelo despacho a que se refere o nº 2 do nº 8º.
2 - Caso algum candidato colocado decaia expressamente da matrícula e inscrição ou não compareça a realizar a mesma, o Conselho Directivo, no dia imediato ao fim do prazo da matrícula e inscrição, através de carta registada com aviso de recepção, convocará para a inscrição o(s) candidato(s) da lista ordenada dos candidatos não colocados até esgotar as vagas ou os candidatos não colocados por esse contingente.
3 - Os candidatos a que se refere o nº 2 terão um prazo, improrrogável, de três dias úteis após a recepção da notificação para procederem à sua matrícula e inscrição.
4 - A decisão de colocação apenas tem efeito para o ano lectivo a que se refere.

19º

Supranumerários

- 1 - Poderão igualmente ser admitidos à matrícula e inscrição no curso com supranumerários os estudantes que, cumulativamente:
a) Satisficam os requisitos de um dos regimes de candidatura de supranumerários a que se referem os artigos 29º a 41º do regulamento anexo à Portaria nº 528-D/84, de 8 de Agosto;
b) Satisficam, nas provas, os requisitos mínimos das

- 2 - Para este fim, estes estudantes requererão a prestação das provas no prazo fixado nos termos do nº 20º, juntando ao seu requerimento um documento emitido pelo Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, comprovativo da satisfação do requisito a que se refere a alínea a) do nº 1.
3 - O número de supranumerários a admitir no curso não poderá exceder 20% para além das vagas fixadas para o curso, arredondando para o inteiro superior.

20º

Comunicação ao Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior

- 1 - Fim do prazo de matrícula e inscrição, a Faculdade remeterá ao reitor, tendo em vista o envio ao Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, uma lista de que constam todos os candidatos, incluindo aqueles a que se refere o nº 18º, indicando, para cada um:

- a) Nome;
b) Número do bilhete de identidade e local de emissão;
c) Resultado das duas fases do concurso de acesso;
d) Data da matrícula e inscrição se for caso disso.

2 - A lista será acompanhada de fotocópia do certificado a que se refere o nº 5 do nº 12º.

21º

Prazos

Os prazos para a candidatura, selecção, matrícula e inscrição serão fixados pelo despacho a que se refere o nº 2 do nº 8º, devendo salvaguardar sempre a possibilidade de os candidatos poderem também ser opositores aos concursos geral e especial de acesso ao ensino superior.

22º

Validade do concurso de acesso

O resultado final do concurso de acesso é válido apenas para o ano lectivo para que se realiza.

23º

Regulamento anexo à Portaria nº 582-D/84, de 8 de Agosto

A candidatura a este curso não é aplicável o regulamento anexo à Portaria nº 582-D/84, de 8 de Agosto.

24º

Reingresso, mudança de curso e transferência

- 1 - Aos cursos regulados pela presente portaria não é aplicável o regime de mudança de curso.
2 - O reingresso e a transferência estarão sujeitos às regras gerais aplicáveis, com as adaptações que sejam introduzidas pelo Conselho Directivo face à especificidade de cada curso.

25º

Exclusão de candidatos
1 - Para além do indeferimento liminar a que se refere o

- nº 12º, há lugar à exclusão do concurso de acesso, a todo o tempo, dos candidatos que:
a) Se comprovou não reunirem as condições exigidas para a apresentação ao concurso de acesso;
b) Prestem falsas declarações;
c) Actuem, no decurso das provas, de maneira fraudulenta que implique o desvirtuamento dos objectivos do curso.

- 2 - É competente para proferir a decisão a que se refere o nº 1 o Conselho Directivo, no caso da alínea c) sob infirmação circunstanciada do Juri.
3 - Caso haja sido realizada matrícula na Faculdade e se confirme uma das situações previstas no nº 1, aquela será anulada, bem como todos os actos praticados ao abrigo da mesma.

26º

Matriculadas simultâneas

- 1 - É proibida a matrícula e inscrição no mesmo ano lectivo:
a) Neste curso e noutra curso superior ministrado em estabelecimento de ensino superior público;
b) Neste curso e noutra ministrado em estabelecimento de ensino público.
2 - A violação do disposto no nº 1 determina a anulação das matrículas e inscrições do aluno em causa.
3 - É competente para determinar a anulação da matrícula e inscrição a entidade que, em cada estabelecimento, for competente para a autorizar sob participação de qualquer entidade que haja sido do conhecimento da situação.

27º

Utilização de vagas

- As vagas não ocupadas resultantes de um número insuficiente de candidatos que satisficam os requisitos inímitos das provas e as resultantes da não efectivização da matrícula e inscrição não serão utilizáveis para qualquer fim.
1 - Para cada candidato será organizado um processo individual, do qual constarão todos os documentos que legitimam ser visto à instrução do respectivo pedido de candidatura.
2 - O processo conterá, igualmente, a documentação referente a anteriores candidaturas que se encontre arquivada na Faculdade.
3 - O processo terá todas as suas páginas numeradas sequencialmente.

28º

Processo individual

- 1 - Sem prejuizo de garantir uma formação final do mesmo nível e satisficando os mesmos objectivos, o conselho científico poderá creditar a formação anteriormente adquirida pelos alunos, nomeadamente num dos cursos a que se referem as alíneas b) e g) do nº 1 do nº 11º.
2 - A creditação traduzir-se-á na dispensa da inscrição e aprovação num conjunto de disciplinas do plano de estudos.

29º

Creditação de formação académica anterior

- 1 - Sem prejuizo de garantir uma formação final do mesmo nível e satisficando os mesmos objectivos, o conselho científico poderá creditar a formação anteriormente adquirida pelos alunos, nomeadamente num dos cursos a que se referem as alíneas b) e g) do nº 1 do nº 11º.
2 - A creditação traduzir-se-á na dispensa da inscrição e aprovação num conjunto de disciplinas do plano de estudos.

30º

Numerus clausus para 1987-1988

Para o ano lectivo de 1987-1988 o numerus clausus é de 30.

31º

Entrada em vigor

A presente portaria entra em vigor na data da sua publicação.

Ministério da Educação,
Assinada em 18 de Setembro de 1987
O Ministro da Educação, *Roberto Aires da Luz Carreiro*.

ANEXO

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Licenciatura em Ciências da Educação, ramo Educação da Criança

- 1 - Área científica do curso:
Ciências da Educação.
2 - Duração normal do curso:
Quatro anos lectivos
3 - Número total de unidades de crédito necessárias à concessão do grau:
120 unidades de crédito.

4 - Áreas científicas obrigatórias e distribuição das unidades de crédito:

4.1 - Tronco comum:	6
a) Biologia	24
b) Psicologia	12
c) Ciências Sociais	18
d) Ciências da Educação	6
4.2 - Específicas do ramo de Educação da Criança:	34
a) Política da Educação	6
b) Metodologia da Educação da Criança	6
c) Inovação Pedagógica e Formação de Profissionais do Desenvolvimento da Criança	20

Diário da República
I Série, n.º 177

Portaria n.º 519/86 de 8 de Agosto

Sob proposta do conselho científico da Faculdade de Psicologia e do Ciências da Educação da Universidade do Porto;

Ao abrigo do disposto no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho, e no Decreto-Lei n.º 173/80, de 29 de Maio;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.ª - A alínea g) do n.º 1 do n.º 10 da Portaria n.º 816/87 de Setembro, passa a ter a seguinte redacção:

g) Curso de Enfermagem geral a que se refere a alínea b) do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 38 884, de 28 de Agosto de 1952 e um curso complementar do ensino secundária.

2.º O n.º 2 do n.º 10 da Portaria n.º 816/87 passa a ter a seguinte redacção:

2 - Podem igualmente apresentar-se ao concurso de acesso os estudantes que, embora não sendo titulares de uma das habilitações a que se referem as alíneas a) e b) do n.º 1, já hajam estado legalmente matriculados e inscritos em estabelecimentos e curso de ensino superior, não podendo o número daquelas candidaturas exceder 10% para além das vagas fixadas para o curso, arredondado para o número inteiro superior, salvo se a ele foram admitidos através do exame especial de avaliação de capacidade para acesso a outro curso do ensino superior.

3.º O n.º 7 do n.º 11 da Portaria n.º 816/87 passa a ter a seguinte redacção:

11.ª
Instrução do pedido
.....
7 - O requerimento poderá ser substituído por um impresso do modelo a fixar pelo conselho directivo da Faculdade.

4.º O n.º 15.º da Portaria n.º 816/87 passa a ter a seguinte redacção:

15.ª
Fases
1 - O concurso de acesso ao curso integrará uma fase de pré-selecção e uma fase de selecção.
2 - A fase de pré-selecção é de natureza documental e a sua avaliação terá feição em função da satisfação dos requisitos previamente fixados pelo júri.
3.ª
4.ª

5.º O n.º 2 do n.º 20.º da Portaria n.º 816/87 passa a ter a seguinte redacção:

2 - A lista será acompanhada de fotocópia do certificado a que se refere o n.º 5 do n.º 11.ª.

Regulamento anexo à Portaria n.º 582 B/84, de 8 de Agosto
A candidatura a este curso não é aplicável o regulamento anexo à Portaria n.º 582 B/84, de 8 de Agosto, sem prejuízo do disposto no n.º 19.ª.

7.º O n.º 26.º da Portaria n.º 816/87 passa a ter a seguinte redacção:

26.ª
Matrículas simultâneas

1 - É proibida a matrícula e inscrição no mesmo ano lectivo:

a) em dois cursos superiores ministrados em estabelecimentos de ensino superior público, particular ou cooperativo;

b) num dos cursos superiores referidos na alínea a) e num curso não superior ministrado em estabelecimento público.

2 - Exceptua-se do disposto na alínea b) do número anterior a inscrição em curso não superior de Música, Canto ou Dança.

3 - A violação do disposto no n.º 1 determina a anulação das matrículas e inscrições do aluno em causa.

4 - É competente para determinar a anulação da matrícula e inscrição a entidade em cada estabelecimento for competente para autorizar, sob participação de qualquer entidade que haja tido conhecimento da situação.

Ministério da Educação,

Assinada em 8 de Julho de 1988.

Pelo Ministro da Educação, *Alberto José Nunes Correia*
Reitor, Secretário de Estado do Ensino Superior.

PRINCÍPIOS ORIENTADORES E NORMAS PARA A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

I - CONSIDERAÇÕES GERAIS:

1. Dirigida para alunos que, na sua maioria possuem uma experiência profissional rica no campo da formação, a licenciatura de Ciências da Educação deve dotar-se de dispositivos pedagógicos que estimulem a reflexão científica e metodicamente orientada sobre esta experiência e de dispositivos de avaliação que não comprometam o acionamento destes dispositivos pedagógicos.

2. Sem que se pretenda pôr em causa a desejável autonomia pedagógica dos docentes implicados nesta licenciatura, interessa realçar que, dentre os dispositivos pedagógicos a que se faz alusão em 1), merecem uma particular atenção aqueles que:

- Favoreçam o desenvolvimento de práticas interdisciplinares que estimulem a utilização de uma pluralidade de olhares sobre a experiência pedagógica dos alunos.
 - Facilitem o desenvolvimento de um espírito de pesquisa e possam conduzir à realização de pequenos projectos interdisciplinares de investigação.
 - Estimulem o desenvolvimento de hábitos de pesquisa documental, tratamento e leitura crítica da informação.
 - Se inscrevam num esforço de procura de soluções inovadoras a problemas pedagógicos suscitados aos alunos pela sua prática profissional.
 - Desenvolvam a partilha de experiência, troca de conhecimentos e informações, estimulem o trabalho em grupo e a produção de documentos comunitários.
3. Do acionamento destes dispositivos pedagógicos ou de outros que, no exercício da sua autonomia pedagógica, os docentes considerem mais convenientes, resultarão situações pedagógicas diversificadas (que terão necessariamente em conta as determinações científicas das diferentes disciplinas) a que deverão corresponder dispositivos de avaliação também diversificados.
4. A existência de dispositivos de avaliação diversificados e a adaptação às situações de avaliação referenciadas atrás, não exclui e exige a definição de princípios gerais orientadores da avaliação dos alunos. Assim:

- A avaliação da aprendizagem dos alunos é uma avaliação individualizada que deverá conduzir à atribuição de uma classificação numa escala de 0 a 20.
- A individualização dos procedimentos de avaliação não exclui a possibilidade de ela se apoiar na avaliação de trabalhos realizados por pequenos grupos.
- A imposição de no final do semestre ou ano lectivo ser atribuída a cada aluno uma classificação em cada uma das disciplinas constantes no plano de estudos, não impõe que para essa atribuição os docentes recorram exclusivamente a trabalhos realizados no ambiente da sua disciplina. O desejável desenvolvimento de práticas interdisciplinares deverá ser acompanhado pelo desenvolvimento de trabalhos de âmbito interdisciplinar, que podem ser utilizados na avaliação da aprendizagem dos alunos em várias disciplinas.
- Os mecanismos de avaliação utilizados devem desenvolver a sua componente formativa, isto é, para além de permitirem a emissão de um juízo de valor sobre a

aprendizagem de orientação e o seu acionamento, devem facilitar a institucionalização de situações de aprendizagem. Elas não são, pois, exclusivamente instrumentos de avaliação de aprendizagens adquiridas, mas induzem novas situações de aprendizagem.

e) Com excepção das disciplinas em que não esteja prevista explicitamente a realização de aulas práticas, a aprovação nas restantes exige a frequência de pelo menos 75% das aulas práticas realizadas e a classificação da aprendizagem terá em conta a participação dos alunos nestas aulas.

f) Os estudantes trabalhadores que usufruam da prerrogativa concedida pelo nº 2 do artigo 9 da Lei nº 26/81, de 21/8, terão obrigatoriamente de se submeterem a uma prova prática incidindo sobre os conteúdos programáticos desenvolvidos nas aulas práticas e de realizar trabalhos previstos na alínea c) do nº 5 do nº II. É da responsabilidade de cada docente definir, em colaboração com os alunos, as modalidades que permitirão a realização desta avaliação.

II - INSTRUMENTOS E REGIMES DE AVALIAÇÃO

5. A classificação final obtida pelos alunos em cada uma das disciplinas apolar-se-á num conjunto de instrumentos que podem incluir nomeadamente:

- Pequenos projectos de investigação individualmente ou em grupo.
- Discussão oral dos projectos de pesquisa realizados
- Trabalhos individuais ou de grupo, escritos ou orais, de índole disciplinar ou interdisciplinar.
- Temas de desenvolvimento seguidos ou não de discussão oral.
- Resolução e análise de problemas suscitados pela prática profissional.
- Testes objectivos

6. A avaliação e a consequente classificação serão sempre individuais, mesmo quando apoiada num conjunto de trabalhos realizados em grupo.

7. As provas específicas previstas para a classificação dos alunos realizar-se-ão nos tempos lectivos reservados à respectiva disciplina, em períodos que, sempre que possível, não coincidam com aqueles em que os alunos estão implicados em processos avaliativos nos seus locais de trabalho, e não poderão exceder 15% dos tempos lectivos previstos para a respectiva disciplina.

8. Prevê-se a existência de quatro regimes de avaliação da aprendizagem:

- Avaliação contínua
- Avaliação periódica
- Avaliação final
- Regime misto de avaliação.

9. Entende-se por avaliação contínua aquela que permite valorizar, em cada instante, as competências desenvolvidas através dos instrumentos de avaliação referidos em 5a), 5b), 5c), 5d) e 5e).

10. Entende-se por avaliação periódica aquela que se realiza em dois ou mais momentos classificativos pré-determinados e distribuídos ao longo do ano ou semestre e que se pode apoiar nos instrumentos referidos em 5d) ou 5f).

11. Entende-se por avaliação final aquela que se apoia em provas de avaliação escritas e/ou orais realizadas no final do tempo lectivo destinado à disciplina.

12. Entende-se por regime misto de avaliação aquele que, de uma forma articulada, se apoia em dois ou mais dos mecanismos descritos em 9), 10) e 11).

13. Compete ao docente, em colaboração com os alunos, optar por um dos regimes descritos, devendo informar o Conselho Pedagógico e a Comissão Científica do Grupo até ao dia 1 de Janeiro de cada ano lectivo do regime de avaliação adoptado.

14. A classificação final obida pelos alunos nas diferentes disciplinas é da exclusiva responsabilidade dos respectivos docentes. Sempre que estes optem pelos regimes de avaliação descritos em 9) ou 12) é desejável que sejam institucionalizados mecanismos de auto e heteroavaliação (no caso de alguns dos instrumentos de avaliação accionados serem trabalhos realizados em grupo).

15. A classificação final será expressa numa escala de 0 a 20 valores, bem como de cada uma das provas previstas nos regimes de avaliação descritos em 10) e 11).

16. A opção pelos regimes de avaliação descritos em 9) ou 12), embora imponha que a classificação final seja expressa numa escala de 0 a 20 valores, não impõe que a emissão de um juízo de valor sobre a aprendizagem dos alunos resultantes do accionamento dos diferentes instrumentos de avaliação se exprima nesta escala.

17. Não serão obrigados à prestação de uma prova de avaliação final os alunos que estiveram sujeitos aos regimes de avaliação descritos em 9), 10) ou 12), quando af lhes tenha sido atribuída uma classificação não inferior a 10 valores. Os alunos que estiveram sujeitos a estes regimes de avaliação e que não obtiveram uma classificação igual ou superior a 8 valores não poderão submeter-se às provas de avaliação final. Nestes regimes de avaliação, o docente deverá tornar públicas as classificações parciais obtidas pelos alunos, bem como a forma como foi atribuída a classificação final que lhes foi atribuída.

III - PROVA DE AVALIAÇÃO FINAL

18. Os alunos que estiveram sujeitos aos regimes de avaliação descritos em 9), 10) ou 12) e que não estejam satisfeitos com a classificação que lhes foi atribuída poderão submeter-se às provas de avaliação final desde que o declarem por escrito no prazo de 72 horas após ser tomada pública aquela classificação.

19. As provas de avaliação final consistirão de uma prova escrita e de uma prova oral.

20. As classificações atribuídas em consequência da realização da prova escrita serão expressas numa escala de 0 a 20 valores, considerando-se imediatamente reprovados os alunos a quem foi atribuída uma classificação inferior a 8 valores, admitidos à prova oral aqueles a quem foi atribuída uma classificação inferior a 10 valores e superior ou igual a 8 valores e dispensados aqueles a quem foi atribuída uma classificação superior ou igual a 10 valores.

21. Os alunos dispensados da prova oral poderão submeter-se a esta prova desde que o declarem por escrito no prazo de 48 horas após ser tomada pública a classificação da prova escrita, sendo, para todos os alunos submetidos à prova oral, a classificação final calculada através da média aritmética das provas escrita e oral.

IV - DISPENSA DE AULAS PRATICAS EM CASO DE REPETIÇÃO DE DISCIPLINAS

22. A concessão de dispensa às aulas práticas para alunos que tenham tido frequência delas no ano anterior está sujeita à decisão do Conselho Científico com base em parecer prévio do docente encarregado da regência da disciplina e tem como consequência que os alunos que obtiveram essa dispensa se possam submeter apenas aos regimes de avaliação periódica e de avaliação final. Em caso de alteração do docente encarregado da regência da disciplina serão obrigatoriamente ouvidos o actual docente e o anterior se este ainda estiver ao serviço da Faculdade.

V - DISPOSIÇÕES FINAIS

23. Os casos omissos ou duvidosos, assim como possíveis dificuldades surgidas na aplicação do presente regulamento, serão resolvidos pelo Conselho Científico, depois de ouvido o Conselho Pedagógico.