

## **E porque é que não pomos os putos a trabalhar?**

António Pedro Dores

*Resumo:* Identificam-se tendências de mudança, nos campos escolar e laboral, em particular aquelas que, de um lado e de outro, apontam para a formação contínua dos trabalhadores e a prestação de serviços pelas escolas às comunidades, i.e., aquelas que militam para aproximar os espaços institucionais educativos e económicos. Questionam-se dificuldades epistemológicas e institucionais de relacionamento directo entre os mundos do trabalho e da escola. O estudo sustenta-se numa análise institucional, tendo em conta os diferentes hábitos, espaços, tempos e referências morais e políticas da escola e do trabalho. O exercício aqui apresentado centra-se na escola. Noutro texto, com o mesmo título, a publicar, centramo-nos no trabalho.

Numa época de mudanças, a mudança da escola não pode deixar de ser um importante sustentáculo da mudança do resto da sociedade. Mas, ao mesmo tempo, como pode mudar a escola se a sociedade, de que é uma emanação, não mudar também?

Para evitarmos o paradoxo do ovo e da galinha, trataremos separadamente aquilo que a sociedade poderá fazer pela escola e aquilo que a escola poderá fazer pela sociedade, considerando a primeira um sub-sistema da segunda, com uma autonomia relativa que deve ser questionada nos seus mecanismos, i.e., nas formas e níveis concretos de articulação entre a escola e o todo da sociedade. Para esse efeito será conveniente, primeiro, uma breve enunciação dos instrumentos de análise que usaremos: os elementos para análise institucional a que atendemos e os valores da mudança que nos orientam.

## Análise institucional

Teremos de contar com aquilo que identifica a instituição escolar, que a torna única, que lhe permite continuar-se no tempo de forma referenciável por todos, apesar das transformações internas e externas e das posições contraditórias que, para com ela, os grupos sociais e os indivíduos assumam: contaremos com as finalidades da instituição escolar. Contaremos também com os instrumentos de manipulação dos sistemas educativos, aquilo que é menos estável e mais conjuntural na instituição: os seus objectivos. Contaremos ainda com os fundamentos da legitimação das práticas educativas no quadro do todo social a que pertence: as suas funcionalidades.

Como *finalidades* identificámos três:

- A cognitiva, a mais conhecida: o acesso aos saberes;
- A comportamental, a que inculca nas crianças e jovens os valores civilizacionais — controlo dos instintos agressivos através do respeito da autoridade legitimada (cf. Elias, 1990 e Gellner, 1993), reconhecimento de códigos simbólicos de distinção social (cf. Bourdieu, 1979), construção de formas de comunicação transclassistas;
- A sócio-profissional, a que trata as expectativas de mobilidade social intergeracional das gerações em idade escolar, através do insucesso escolar, por um lado, e do desenvolvimento e fornecimento de competências, vocações, carreiras curriculares e certificações individuais aos alunos, por outro lado.

Os *objectivos* são menos consensuais e universais que as finalidades. Estão dependentes da vontade política que conjuntamente domina o poder de estado, e da lógica burocrática de uma administração relativamente autónoma, responsável pela implantação dos sistemas educativos no terreno. Tal vontade política, além de ser, muitas vezes, internamente contraditória, no seu esforço de realização, tem de se confrontar com os limites dos seus instrumentos (orçamento para educação, sindicatos, opiniões mediáticas, direcções das escolas, professores, conclusões das investigações científicas disponíveis sobre o sector, etc.) e com os objectos da educação (alunos e suas famílias, i.e., a parte mais activa da sociedade).

A nomeação dos objectivos educativos é pois, ao mesmo tempo, subjectiva, na medida em que é normativa e dependente de relações de força sociais muito complexas e extensas, e objectiva, na medida em que tem de ter em conta situações relativamente estabilizadas: o sistema educativo, as práticas de escolarização herdadas, os quadros legislativos e organizativos estabelecidos.

Os objectivos educativos são condicionados pelas histórias de cada estado a que se encontram ligados, nomeadamente ao nível dos diferentes modos de relacionamento entre os sistemas educativos e os outros subsistemas instituídos: sistemas produtivos (cf. Maurice, 1982), sistemas religiosos, sistemas artísticos, sistemas desportivos, sistemas científicos, etc.

Os objectivos são orientados para as finalidades, de que recolhem a consensualidade e universalidade para fins de legitimação, e trabalham no quadro das funcionalidades da educação para os diversos grupos sociais (ver adiante), cuja colaboração é indispensável à realização efectiva, nacional e local, dos objectivos e finalidades educativas.

Os objectivos não devem ser confundidos com os enunciados de política educativa. Tais enunciados são, naturalmente, uma componente fundamental dos objectivos educativos. Porém são apenas um dos elementos jogados num espaço de debate racional<sup>1</sup>, onde diversas forças sociais intervêm através de acções e discursos próprios.

A instituição escolar, para além de finalidades e objectivos, *funciona*, i.e. serve concreta, prática e virtualmente toda a população das sociedades modernas. Funciona directamente para os alunos de todas as origens sociais, para os professores e outro pessoal ao serviço das escolas, para os funcionários do Ministério da tutela. Funciona indirectamente para as famílias dos alunos, para os empregadores, para o estado, para as instituições religiosas. Os diversos serviços prestados pelo sistema escolar aos diferentes grupos sociais são, como mostrou à sociedade a sociologia, heterogéneos.

A sociologia identificou a escola, nomeadamente a sua versão conhecida como escola de massas, como um dos principais instrumentos de promoção e crescimento de novas classes sociais: os trabalhadores da informação, a nova pequena-burguesia (cf. Lyon, 1988), os analistas-simbólicos (cf. Reich, 1991). Mostrou que o vocacionalismo é um instrumento para condicionamento das possibilidades de mobilidade social dos indivíduos<sup>2</sup>. Em síntese: a escola funciona, em certa medida, como um sistema de reprodução social (cf. Bourdieu e Passeron, s.d.), i.e., tem como padrão de hierarquização dos saberes, comportamentos e competências dos alunos, com vista à certificação e ao encaminhamento nas diversas vias curriculares, os lugares sociais disponíveis no quadro da divisão social do trabalho.

Se é verdade que o saber não ocupa lugar, não é menos certo que as expectativas profissionais dos estudantes e das suas famílias trabalham, no próprio interior do sistema escolar, na criação dos lugares sócio-profissionais que julgam preferíveis para cada caso concreto. Caso se veri-

fiquem fortes desadequações entre as expectativas geradas pelas certificações escolares e os lugares efectivamente passíveis de serem admitidos no quadro do sistema económico, isso será, provavelmente, uma fonte de perturbações sociais<sup>3</sup>.

Manter uma selectividade forte, que a sociologia da educação mostrou nunca ser socialmente neutra, tem o efeito de manter os altos graus de probabilidade de reprodução social, especialmente das classes mais influentes na escola. Quando a luta pela igualdade de oportunidades reduz a selectividade, o mecanismo da desvalorização dos certificados adia para mais tarde, no trajecto curricular e na idade dos alunos, a selecção dos destinados aos lugares no sistema produtivo reservados a pessoas com competências escolares específicas. Os poderes da escola não são socialmente neutros e o equilíbrio de forças joga-se não apenas no seu interior mas também no quadro das formas de articulação da escola:

- com a economia, ao nível do reconhecimento e empregabilidade dos titulares das diversas certificações escolares, e
- com as famílias, ao nível da convicção necessária ao suporte moral do aluno para a realização efectiva de uma série de cursos e ao nível do financiamento implicado.

Quer dizer: os efeitos dos sucessos escolares no campo da política educativa, por exemplo ao nível do combate à selecção social nas escolas, são condicionados por situações sociais exteriores, por exemplo o estado das instituições económicas e familiares.

A nível organizativo, a luta pelo controlo do trabalho das escolas e dos professores, protagonizado pelos burocratas ministeriais, professores e, por vezes, por grupos e associações de pais, em torno dos planos curriculares e dos sistemas de avaliação centralizados, tem largo impacto nos chamados currículos ocultos, quer dizer, na autoridade e prestígio do professor, na hierarquia dos diversos saberes apresentados, na legitimidade do trabalho escolar a que os alunos se sujeitam, na qualidade das competências que aprendem e que demonstram.

Apesar da rigidez do sistema educativo (pesado, enorme, desconfiado, centralizador, kafkiano), que leva muitos a apelidá-lo de conservador, a potencialidade de transformação social induzida pela actividade escolar está lá. Por via da dificuldade de controlo do trabalho dos professores, comum a qualquer trabalho intelectual e de informação. Por via das solicitações ingénuas dos alunos, de onde os bons pedagogos partem para os orientar nos caminhos do saber (que também é competência e comportamento). Por via das dinâmicas sociais e de socialização que, de forma mais ou menos pública e violenta, não só vão cimentando cumplicidades

culturais a nível geracional como, uma vez ou outra, pontuam rupturas nas práticas de toda a sociedade.

## Valores da mudança

A escolha dos valores a previligiar em cada circunstância é sempre problemática. A instituição escolar, como qualquer construção humana, por mais sólida que nos possa parecer, é perecível (a maior parte do tempo, a Humanidade viveu sem escola; é possível que ainda possa vir a viver muito mais tempo depois dessa instituição desaparecer). Se defender a escola, como o entendemos aqui, significa defender as práticas escolares capazes de promover a mudança social na direcção dos valores adoptados, arriscamo-nos a defender a transformação da escola noutra coisa qualquer, diferente da instituição original numa sociedade ela própria transformada e em transformação.

Na defesa que fazemos da escola, concebemo-la como instrumento da luta pela mudança, na direcção dos valores enunciados em seguida. Essa defesa funda-se no julgamento e no desejo de que estejamos a assistir à escolarização da sociedade, ao contrário do que defendeu Ivan Illich (1974).

O momento actual parece poder caracterizar-se por:

- um reforço das potencialidades tecnológicas que permitem e exigem um aprofundamento dos processos de globalização das economias, colocando os estados-nação na iminência de redução de competências de soberania, tanto para os níveis territoriais inferiores, como para níveis territoriais superiores, como ainda para instâncias de poder privado;
- crescente automatização e complexificação dos processos de trabalho e das relações de trabalho no interior das organizações e dos estados, ainda que de forma muito desigual, com forte dependência da possibilidade de recrutamento de mão-de-obra qualificada e/ou flexível;
- insuficientes recursos operacionais (vontades, informação, planeamento organizativo, financiamentos, etc.) mobilizáveis a nível de estado, capazes de contrariar, na prática, a desigualdade de oportunidades de acesso a vidas economicamente activas e seguras, tanto ao nível das relações Norte/Sul como ao nível do desemprego e marginalidade no interior dos países desenvolvidos;
- inoperância de práticas democráticas a vários níveis, das quais destacamos a decrescente participação política e sindical, a desvalorização social dos níveis cultural e político de acção cívica

relativamente aos níveis estritamente económicos, a menor tradição democrática aos níveis sub-nacionais e supra-nacionais, o poder global das redes empresariais capazes de explorar os sistemas jurídicos e fiscais nacionais em proveito próprio (cf. Reich, 1991);

- forte crescimento dos sectores de serviços e de informação, i.e., das componentes imateriais das mercadorias (cf. Caraça, 1993) e das funções de controlo industrial, financeiro, organizacional, institucional (cf. Beniger, 1993). A tal crescimento estão ligados os fortes investimentos em novas tecnologias de informação e comunicação, cujos resultados, em termos de produtividade, não só estão longe de se poderem comparar com as expectativas como, praticamente, se pode dizer que não têm expressão (cf. Forester, 1993; Drucker, 1993; Dordick, 1993; Alter, 1985). Isso parece paradoxal, já que a nossa vida quotidiana, tanto profissional como pessoal, tem sido literalmente assaltada por inúmeros gadgets electrónicos, nos últimos anos. Já nem podemos conceber a nossa vida sem relógios digitais, caixas automáticas, dinheiro electrónico, micro-electrodomésticos digitais. Quantos de nós não encontram um forte estímulo vital na espera e experimentação dos novos produtos electrónicos domésticos de informação e comunicação, mais rápidos, mais potentes, com maiores capacidades e mais baratos? A actividade financeira está completamente “viciada” no uso de meios informáticos e de comunicação à distância. Parece evidente, para quem usa os computadores, que estamos em presença de uma máquina útil, produtiva, logo capaz de aumentar a produtividade. Se, depois de anos de fortes investimentos em novas tecnologias de informação, a produtividade geral da economia não aumenta por isso, há a tendência de diagnosticar o problema do lado humano, da qualidade do trabalho humano com o computador, da forma de organizar o trabalho nas organizações informatizadas. Uns falam de resistência à mudança, outros em necessidade de formar os trabalhadores em geral e os quadros em particular, a fim de se racionalizar o uso dos equipamentos disponíveis e orientar as estratégias de desenvolvimento das indústrias produtoras.

Muitos especialistas e responsáveis, desiludidos com as soluções de curto prazo, propõem receitas educativas ou da formação profissional contínua para problemas tão diferentes como sejam a participação política ou o aumento da produtividade por via tecnológica. Uma impotência latente obriga-os a remeter para o futuro a fé que desejam, mas não têm, no presente. A proliferação dos prefixos pós- na literatura e na sociologia é disso sintoma e o seu sucesso a prova da identificação pública com esse sentimento.

Pela nossa parte pensamos que há que procurar linhas de acção e sentimentos positivos nas práticas sociais, por exemplo junto de quem encontrou formas de desenvolver uma real possibilidade de relacionamento das actividades escolares com o resto da sociedade, e vice-versa. Essa procura será, naturalmente, teoricamente conduzida. Para esse efeito produzimos este artigo.

## A sociedade pela escola

A escola é um espaço institucional delimitado, fechado. Fechamento esse comparável ao de outros espaços/tempo institucionais: a família, mais antiga, a organização empresarial, mais recente. Como outras instituições, a escola funciona na medida em que é capaz de mobilizar recursos exteriores, para se desenvolver, e é capaz de produzir recursos para o exterior, para se legitimar. Os recursos disponíveis são divididos com outras instituições. Os recursos produzidos são trocados com outras instituições.

A escola pode ser imaginada como a imagem que temos de um vírus, nem inanimado nem vivo, nem imutável nem flexível. Num vírus, tão rígido como a matéria inanimada, transporta-se matéria orgânica que, não sendo propriamente viva, tem a capacidade de vivificar ou amortilhar organismos vivos. No interior de uma velha instituição burocratizada, cristalizada e entrópica, vivem e transformam-se seres humanos, crentes nas finalidades institucionais e motivados pela possibilidade de capitalização de tal sacrifício para fins de identificação social (na cultura, na profissão) e para fins instrumentais (satisfazer padrões de comportamento normalizados, garantir situação económica integrada). A escola, isolada da restante vida social, como o vírus dos seres vivos, prepara indivíduos — muitos, quase todos — para a vida real, i.e., a vida adulta activa.

Perante o sucesso histórico da instituição escolar face aos ataques que lhe foram dirigidos nos anos 60 e 70<sup>4</sup>, pode pensar-se de duas formas a relação entre escola e sociedade. Ou a sociedade vai usar a escola como pilar institucional exportador de legitimidades, ou a sociedade vai transformar a escola, com vista a apoiar a mudança social desejada.

A alternativa apresentada deve ser entendida de forma razoável, para usar uma expressão popperiana. Com certeza que, enquanto instituição, a escola será sempre exportadora de legitimidades e será sempre transformada no quadro da transformação geral da sociedade. A alternativa que discutimos refere-se menos ao nível institucional das finalidades, que permanecem mobilizadores, ou ao nível institucional das funcionalidades,

constituído por campos demasiado complexos, heterogéneos e sensíveis. A alternativa refere-se mais ao nível institucional dos objectivos, aos poderes de estado sobre a instituição escolar.

Vai o estado usar a escola como pilar institucional legitimador das restantes práticas estatais? Ou vai promover a transformação da escola, com vista a apoiar a mudança social desejada? Vai o estado reforçar a pressão social sobre a escola, para que esta corresponda mais plenamente às expectativas geradas pelas finalidades institucionais e às funcionalidades desejadas (qualificação, emprego, segurança, cultura, etc.), sem lhe fornecer mais recursos (e, sobretudo, outros recursos) por incapacidade ou desinteresse? Ou vai o estado suportar e defender os espaços de transformação dentro da instituição escolar e os espaços de transformação que se organizam — e se poderão desenvolver e multiplicar — no quadro de relacionamentos institucionais com o exterior (com a investigação educativa, com as autarquias, com empresas, com associações várias, com movimentos sociais)? Vai o estado-nação compreender que não é por se agarrar com unhas e dentes a uma fonte segura de legitimidade, como é hoje a escola, que vai evitar a desterritorialização da soberania? Ou vai o estado promover a nação, como propõe Reich (1991), preparando as pessoas individualmente para os complexos desafios do futuro?

Em favor das teses de mudança, não se pode argumentar que, quem decida recusar à escola os recursos para o efeito<sup>5</sup>, tenha necessariamente resultados políticos piores para si mesmo que a política contrária. Os exemplos das Reformas Veiga Simão e Roberto Carneiro são elucidativos: a fraqueza do regime anterior ou falta de investimentos orçamentais na educação cavaquista são os bodes espiatórios dos fracassos reformadores. A bem dizer, não há memória de reformas educativas bem sucedidas. De todas elas sempre houve quem se queixasse dos desvios ao espírito e à letra da Reforma. O que nos faz pensar que argumentar contra ou favor da Reforma Educativa pouco mais é do que corresponder a um reflexo condicionado intelectual, confirmar uma lei do comportamento social, já descrita por Alberoni (1989).

É verdade que a política educativa — nível institucional dos objectivos dos sistemas educativos —, mesmo quando pensada a nível estratégico, como são o caso das reformas, não se pode desligar da política de conjuntura em geral. No longo prazo, porém, e principalmente ao nível da capacidade de produção de potencialidades competitivas, individuais e colectivas, no mundo actual, o uso do potencial legitimador da instituição escolar passa por orientar as funcionalidades institucionais, pelo menos algumas das que afectam uma parte importante dos utilizadores da instituição, de forma eficaz. Dessa avaliação, por parte dos interessados,

dependerá a legitimidade das próprias finalidades escolares e, portanto, do estado da entropia institucional.

Quem mais intensamente que os professores e os alunos sentem este tipo de problemas?

Todos os anos novas gerações de estudantes retomam o percurso escolar. Avisados pelos pais e professores, os alunos procuram na escola funcionalidades para a sua vida. Exemplos de comportamento sócio-psicológico a seguir, vias de profissionalização e de integração sócio-económica, bases cognitivas para o lazer, para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Os professores, em todo o caso os mais sensíveis, e, por isso, mais influentes, não podem deixar de procurar, com os seus alunos, tais funcionalidades, testando assim, no dia-a-dia, a actualidade dos objectivos e das finalidades escolares.

Também os empregadores são, sem dúvida, sensíveis às consequências funcionais dos sistemas de ensino — ao nível mediato, ao nível das potencialidades de desempenho profissional dos escolarizados. Porém, quando se trata de investir no imediato na educação, pensam ser essa uma responsabilidade que não é sua. Os empregadores não controlam os sistemas educativos, não existe uma tradição de cooperação entre os responsáveis económicos e os responsáveis educativos, não serão de esperar resultados de investimentos educativos a curto prazo: dificilmente será um sentido de negócio que aproximará os empregadores das escolas.

A desactualização dos ambientes e práticas escolares em relação às outras práticas institucionais e às expectativas dos diversos grupos sociais — que é tanto mais rápida quanto mais rápidas são os ritmos de mudança — agudizará a entropia institucional decorrente das rotinas e burocracias, tornando potencialmente mais dolorosa o processo de actualização escolar<sup>6</sup>, tal como quando o sangue volta a circular num membro entretanto dormente.

Para que a mudança do sistema educativo se faça de forma a possibilitar a sua actualização — maior capacidade de resposta às expectativas a nível das funcionalidades — talvez não devamos fazer demasiada confiança no voluntarismo político. Há sim, defendemos, que abrir espaço de manobra para que, localmente, se criem as condições de actividades pedagógicas mais de acordo com os desejos e expectativas dos intervenientes. Isso significaria maior potencial de eficácia nos processos de aprendizagem. As formas de controlo e promoção das actividades actualizadoras deviam ser não apenas locais mas também nacionais.

Mas como fazer isso na prática?

Experimentem perguntar aos estudantes se preferem a teoria ou a prática. 90% optariam pela segunda hipótese<sup>7</sup>.

Perguntem aos pedagogos em que condições é o que os estudantes aprendem melhor. Muitos responderão que em contextos educativos ricos, i.e., com abundância de materiais e instrumentos e com possibilidade de responsabilização das crianças e jovens face às tarefas que se lhes entrega, num quadro emocional equilibrado, mobilizador e pragmático.

Perguntem aos empresários que tipo de trabalhadores precisam. Os mais modernos pedirão jovens capazes de compreender e de se empenhar em projectos económicos em que se sintam mais parceiros que lutadores por direitos próprios ou de classe; capazes de pugnar por uma auto-formação contínua, para desenvolver as competências mais adequadas à maneira como concebem as suas funções profissionais.

Perguntem aos pais o que desejam para os filhos. Muitos responderão que os querem responsáveis e capazes de lutar pela vida, não apenas no campo económico mas também nos campos do comportamento social, de forma a saberem procurar a felicidade pessoal, sem prejudicar a dos outros.

Perguntem aos professores empenhados no seu trabalho o que desejam para si próprios, em termos profissionais. Quantos não responderão pela autonomia na condução pedagógica dos seus alunos, tanto ao nível das matérias a trabalhar como ao nível da procura dos melhores enquadramentos para as tratar, i.e., mais materiais didáticos, melhores condições de trabalho em termos de espaço e tempo, maior liberdade para sair da sala de aula, mais atenção aos interesses próprios das pessoas que se pretende que aprendam, maior rigor científico e experimental nas práticas e nos conceitos pedagógicos.

Perguntem aos políticos o que querem fazer com a educação e a investigação. Privatizar, rentabilizar ou industrializar parecem ser respostas possíveis.

Da sociedade, dos diversos sectores sociais, a instituição escolar pode esperar energias — de acordo com o princípio de procura democrática de soluções pragmáticas e tão consensuais quanto possível para satisfazer as expectativas dos diversos interesses — e fontes legitimidade — da actividade pedagógica, da certificação escolar, dos valores da autoridade (institucionais, locais, regionais, nacionais e transnacionais), do saber, da arte, do desporto, da democracia. Se à escola couber manter abertos canais de investimento das energias de cada grupo social, num quadro de legitimidades institucionais flexíveis e adaptáveis às realidades locais, regionais, nacionais, transnacionais e transinstitucionais, a escola revivificará dessas dinâmicas.

## A escola pela sociedade

Na prática, muitos destes desejos parecerem irrealistas e contraditórios.

Os desejos irrealistas e contraditórios não são menos possíveis de realizar que outros. Na condição de haver quem se disponha a realizá-los. O que mais inviabiliza a realização de tais desejos é não haver quem se disponha a lutar por eles, no terreno. Cada grupo de interesse limita-se, a maior parte das vezes, a pressionar os poderes políticos e administrativos para que tomem e assumam como suas reivindicações corporativas. Tais desejos servem mais como justificações de alguma frustração latente em relação à eficácia dos resultados e práticas escolares, do que como programas de acção.

Significa isso, portanto, que a nível dos objectivos institucionais, ao nível político, há que mobilizar os vários actores sociais, confrontando-os uns com os outros, com vista a dinamizar as lógicas de mudança possíveis nas escolas.

A proposta, que aqui avançamos, de introduzir o conceito de trabalho dos alunos nas escolas significa:

- Reorganizar a hierarquização tradicional na ênfase das finalidades da instituição escolar. A actual prioridade à finalidade cognitiva deveria ser paulatinamente distribuída, de forma mais equiparada às prioridades das finalidades comportamental e sócio-profissional.

A nível dos objectivos institucionais:

- Desenvolver, na escola, noções e práticas de trabalho agrícola, mineiro, piscatório, industrial, de serviços e com informação, na perspectiva de introduzir os alunos, à medida que vão crescendo, numa vida activa multifacetada e em formação permanente, conforme se defende ser a tendência para o futuro.

A nível das funcionalidades institucionais:

- Desenvolver, na escola, a capacidade moral de debate e crítica, não apenas das actividades escolares, como de todas as actividades sociais por que a escola decida interessar-se, nomeadamente o trabalho — valor dos mais altos e actividade social das mais praticadas nas sociedades modernas.

Quem melhor do que os jovens, os nossos filhos e o nosso futuro, poderão ser os nossos críticos e uma motivação para mudarmos o que está mal e afirmarmos o que está bem? Mesmo fechando-os nas escolas, por vezes eles ganham energias para ultrapassarem os muros da escola e, à sua maneira, procuram influenciar a vida social. Porque razão tais manifestações de energia crítica, conhecidas pelo menos desde 1968, não

são estimuladas e encaminhadas de forma institucional, em vez de serem reprimidas e tratadas como casos de polícia?

Quando adultos compreendemos muitos dos logros em que caímos enquanto jovens, mesmo naqueles para os quais fomos alertados. Não poderia caber aos professores introduzir e organizar, com as crianças e jovens em idade escolar, não só debates públicos e participados sobre problemas éticos, estéticos, políticos, laborais, comunicacionais, tecnológicos, estratégicos e outros, como também experiências práticas e significativas?

Não nos queremos referir a práticas de doutrinação oficial, embora isso possa ser inevitável num caso ou noutro. Pensamos em organizar debates nas escolas e experiências sociais, no quadro da sua actividade regular, sem que a escola tenha que tomar posição oficial sobre os seus conteúdos. Debates abertos aos pais, empregadores, funcionários do estado, pedagogos, investigadores e outros alunos e professores doutras escolas, doutros países, como já acontece nas faculdades. Experiências de vida organizadas nos mais diversos espaços sociais, nomeadamente nos mundos do trabalho frequentados pelas famílias dos alunos. Pensamos em abrir as aulas ao mundo. Não ao mundo domesticado dos compêndios, mas o mundo vivo das teorias e das práticas.

A escola bem que poderia, nesta hipótese, ser uma fonte de promoção e dinamização da participação cívica e política das populações, lugar de debate e decisões, crítica e tomadas de posição, na presença dos vários estratos heterogêneos da população e face a uma abertura para o mundo, hoje em dia muito facilitada pelas tecnologias de informação e comunicação disponíveis.

Propomos, também, não limitar as actividades extra-curriculares aos espaços escolares, mas sair da escola. Fazer, professores e alunos, sair, não apenas para os espaços públicos mas também para os espaços privados das organizações, em actividades mobilizadoras para os alunos e para os públicos e trabalhadores envolvidos nas acções. Fora da escola, professores e alunos podem pressionar o meio que os acolhe num sentido ou noutro, conforme as suas intenções e convicções, no quadro dos valores da convivência democrática e do resultado dos conhecimentos disponíveis sobre as diversas matérias em causa.

Para que isso possa ser aceite, nomeadamente pelos responsáveis do sistema económico, há que aproveitar a consciência que já têm da importância de formar os alunos, seus futuros empregados, em contacto com o mundo do trabalho. O que não será fácil, tendo em conta que a tradição da formação profissional em Portugal, a pouca escolarização da população activa em geral e dos quadros e decisores em particular, favorece

atitudes negativas face à possibilidade de dispensar para formação horas de trabalho. Ora, o acompanhamento dos alunos nas empresas e organizações ocupará, certamente, algumas horas de trabalho.

Imagine-se agora que era possível encontrar formas de explorar o trabalho dos alunos, em troca da possibilidade de estudo escolar de certa organização ou empresa. Imagine-se que a escola poderia considerar como sua, a força-de-trabalho de professores e de alunos. Que podia negociar os seus recursos com outras entidades.

As capacidades críticas dos professores e alunos, caso fosse possível darem entrada no mundo económico, poderiam ser muito úteis, não só para eles próprios como para as empresas, mais a longo prazo que de imediato.

Os trabalhos de organização de sistemas de manutenção de máquinas industriais, de análise de funções, de racionalização de circuitos de informação, de implantação de políticas de recursos humanos, de escolha de opções tecnológicas, de implementação de circuitos comerciais, de estudos de mercado, são exemplos de trabalhos que, utilmente, poderiam ser acompanhados e apoiados por professores e estudantes, sem perigos físicos ou psíquicos para os alunos.

Muitas empresas portuguesas não têm capacidade de cumprir tais funções, seja por falta de recursos humanos qualificados ou de recursos financeiros, e é certo que os professores são o grupo profissional mais extenso com qualificações escolares superiores. Assim, professores e alunos aprenderiam a trabalhar com mais eficácia, porque a ajudariam a produzir nas organizações que os acolhessem.

Tais trabalhos seriam, por outro lado, fontes inesgotáveis de matéria-prima para ensino-aprendizagem. Prática, como prefeririam os alunos. Em ambientes educativos muito ricos, como gostariam os pedagogos. Formando gerações no contexto das realidades socio-económicas e profissionais locais, como pedem os empresários e os pais. Promovendo, pelo menos a prazo, a rentabilização do ensino e até das organizações e empresas, como desejam os políticos.

O trabalho dos alunos teria de se conformar a certos critérios: não fazer concorrência desleal a empresas, não permitir o trabalho infantil. Mas tais critérios também deveriam ser revistos e actualizados em função das novas funcionalidades da instituição escolar. Ora aí estão dois temas de actualidade que, no quadro da função cívica e participativa da actividade escolar e da abertura do debate escolar para as populações, poderiam ser debatidos<sup>8</sup>.

Os objectivos institucionais da escola passariam, então, por desenvolver actividades responsabilizantes dos alunos, apenas possíveis, natural-

mente, se os próprios professores forem suficientemente autónomos na sua actividade para se poderem responsabilizar por ela e, portanto, delegar parte das suas responsabilidades nos alunos.

Tal responsabilização poderia ser enquadrada numa política de integração, de resto já enunciada oficialmente, entre formação escolar e formação profissional inicial e contínua. Formação profissional entendida como um factor de promoção pessoal e profissional do indivíduo e, ao mesmo tempo, como um factor de riqueza para as empresas e organizações, como ainda hoje não se passa.

Ao nível das finalidades institucionais, a emergência dos aspectos comportamentais e sócio-profissionais poderá ser entendida como desatenção aos aspectos cognitivos. Mas só de uma forma parcial isso será de esperar.

O aspecto cognitivo, centrado na problemática curricular, deve ser distinguido dos aspectos de controlo da actividade docente. Não é certo que o apertar do controlo do trabalho dos professores a que temos assistido tenha resultado em maior eficácia a nível da aprendizagem. O que dizemos é que os conteúdos programáticos não têm que ser desenvolvidos de forma a preencher exaustivamente os tempos lectivos, nem devem ser pensados como matéria sem a memorização da qual os alunos não podem ser considerados escolarizados.

Os conteúdos cognitivos da aprendizagem ganhariam em ser mais flexíveis, virados para fornecer mais competências de estudo, compreensão e expressão do que de memorização, cópia e leitura, como propõem as pedagogias modernas.

## Conclusão

Muito pouco do que aqui fica dito é inovação. Pelo contrário: as tendências para flexibilizar os conteúdos curriculares, introduzir tempos educativos fora das salas de aulas, ligar as escolas aos outros espaços sociais, tratar temas de actualidade — ecologia, sexualidade, xenofobia, comportamentos, tecnologias, desmistificação e democratização da ciência no quadro dos saberes disponíveis, transdisciplinaridade — já existem, não só em forma de propostas teóricas e práticas, como na preocupação de muitas escolas e professores em actividade.

A autonomia/rresponsabilização dos professores é também uma sugestão muito divulgada, nomeadamente no quadro da tematização da função reflexiva que cabe ao professor, no quadro da sua actividade profissional, assim como a descentralização administrativa e tutelar ou o desenvolvi-

mento de lógicas de cooperação em vez de desconfiança entre os professores, as escolas e o Ministério.

O que nos parece pouco dito é a identificação dum obstáculo estrutural aos desenvolvimentos das actividades escolares nestas novas direcções, na situação tabu da rígida estanquicidade institucional (cultural, política e ideológica e, portanto, estratégica, tática e prática) entre os sistemas escolares e os sistemas económicos.

Ultrapassar tal resistência à mudança exigirá, em primeiro lugar, consciência clara do diagnóstico e, depois, atitudes legislativas capazes de promover iniciativas conjugadas entre os sectores público (escolas, autarquias) e privado (empresas) com vista a encontrarem formas de cooperação continuada e institucional com as escolas. Para tal as escolas têm de estar preparadas e disponíveis para procurar corresponder<sup>9</sup> às funcionalidades que os empregadores, legitimamente, podem esperar delas.

Recuperar o atraso, que é secular, do campo educativo português em relação aos restantes sistemas educativos europeus, exige, além de saltos quantitativos, saltos qualitativos, capazes de mobilizar e rentabilizar os esforços de investimento financeiro e humano que se têm de fazer na educação. Esse salto pode ser conseguido através da exploração de sinergias entre os sistemas produtivo e educativo. Para controlo de tal exploração há que revitalizar a participação dos cidadãos a nível local e nacional, preencher o espaço público com um debate aberto, activo e mobilizador: as nossas gerações mais novas merecem-no e são, também, um forte catalizador da nossa capacidade de intervenção. Por fim, e não menos importante, nenhum estado pode desistir de recuperar a sua mão-de-obra, mal preparada educativamente e, por isso, dificilmente reconvertível. Levar os alunos e os seus debates escolares ao seio das suas próprias famílias, aos locais públicos e aos locais de trabalho onde vivem as gerações fora da idade escolar, poderia ser um contributo decisivo para, em conjunto com uma formação profissional mais eficaz, criar as condições para aumentar a eficácia dos recursos humanos em Portugal, em maior quantidade e a mais curto prazo.

## Notas

<sup>1</sup> Cada participante no debate procura centrá-lo nos tópicos que lhe são mais caros e evitar o tratamento de outros que lhe possam ser desfavoráveis. Uma política de contenção do debate pode ser tratada como um caso particular de influência no debate.

<sup>2</sup> Na Alemanha o vocacionalismo prococe é criticado ao sistema de ensino, já que hipoteca as pontencialidades de mobilidade social. Em França existe um sistema de ensino mais preocupado em promover a igualdade de oportunidades. Porém a esse sistema de ensino

correspondem relações de trabalho com leques salariais mais amplos e processos de mobilidade profissional ascendente cujos critérios não ponderam certificações educativas (cf. Maurice, 1982).

- <sup>3</sup> Aqui temos de ter em conta os processos de legitimação vigentes em cada sociedade. Na Alemanha há grande número de indivíduos com cursos de licenciatura sem possibilidade de encontrarem profissão compatível. A tradição de anterioridade da aquisição de competências escolares em relação à ocupação profissional correspondente (dependente de vaga) pode, por hipótese, suportar mais facilmente, que a tradição em Portugal, onde ser Dr. é uma condição social, os inevitáveis desajustamentos entre as certificações escolares produzidas e as ocupações disponibilizadas. Os regimes político-sociais menos flexíveis, por outro lado, resistem mais à acção transformadora mobilizada socialmente em torno das expectativas profissionais geradas por via da escolarização (cf. Grácio, 1986).
- <sup>4</sup> Ivan Illich propôs a desescolarização da sociedade, Bourdieu acusou a escola de lugar de reprodução das desigualdades sociais, os estudantes revoltosos dos anos 60 e 70 desejaram alternativas para os seus sofrimentos escolares, nomeadamente as formas intelectuais de poder, opressão, expropriação de saberes e de promoção da inibição da participação e desigualdades sociais, a indústria dos computadores ensaiou a escola automática, a escola sem professores.
- <sup>5</sup> Maior autonomia curricular, pedagógica, profissional, legal, financeira, organizativa e maior responsabilização democrática.
- <sup>6</sup> Não se pode dizer reactualização, porque, infelizmente, em Portugal, o atraso escolar é de sempre. O que nem por isso deve servir de desculpa para a incapacidade actual de transformar positivamente a educação portuguesa.
- <sup>7</sup> Pelo menos foi essa a resposta que me deram em 1988 e em 1992, em 15 escolas da região da Grande Lisboa:

N/R	"Actividade preferida?"			
	1988		1992	
	31	0.9%	10	0.7%
<b>prática</b>	3162	87.3%	1400	88.4%
<b>teórica</b>	429	11.8%	173	10.9%
<b>TOTAL</b>	3622	100.0%	1583	100.0%

- <sup>8</sup> O trabalho dos alunos, se fôr dirigido ao trabalho sobre informação, actividade crescentemente consumidora de mão-de-obra, não seria prejudicial ao seu desenvolvimento, desde que, claro, não fossem impostos dias de trabalho de oito horas durante semanas a fio. Isto não quer dizer que não se deva considerar o trabalho agrícola, industrial ou de serviços como trabalhos dignos de serem objecto da atenção dos professores e alunos, desde que as condições de segurança estejam garantidas. Por outro lado, no que diz respeito à concorrência, ainda por cima num tempo de desemprego, haverá o perigo de os alunos e professores andarem a tirar do mercado empregos disponíveis. Porém, no caso do trabalho com informação, acontece muitas vezes que antes de ser exercida determinada função empresarial ou organizacional não se sente a sua necessidade. Uma vez posta em marcha e experimentada ela torna-se uma necessidade indispensável. Quer dizer: o trabalho dos alunos pode, em certas circunstâncias, ser promotor de empregos para o mercado, já que os primeiros, obviamente, não ficam muito tempo num posto de trabalho.
- <sup>9</sup> Corresponder não significa servir. O contrato que convém às relações das escolas com espaços económicos não será equiparável a relações salariais. O tempo em que decorre terá de ser mais rápido que o que a escola está habituada e mais lento do que a economia gostaria de conseguir. A relação directa entre escola e economia implica relações de poder novas bem como novas oportunidades de desenvolvimento de ambas as partes e ocupará muita gente durante muito tempo, ou não se tratasse de um labor institucional.

**Bibliografia:**

- ALBERONI, Francesco, *Génesis*, Lisboa, Bertrand, 1989.
- ALTER, Norbert, *La Bureautique dans l'Entreprise*, Les Éditions Ouvrières, 1985.
- BENIGER, James R., «A evolução do controlo», in Tom Forester (ed.), *Informática e Sociedade: Evolução ou Revolução?*, Lisboa, Salamandra, 1.ª edição de 1989, 1993.
- BOURDIEU, Pierre, *La Distinction*, Paris, Ed. Minuit, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, e PASSERON, Jean-Claude, *A Reprodução — Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Lisboa, Ed.Vega, s.d.
- CARAÇA, João, *Do Saber ao Fazer: Porquê Organizar a Ciência*, Lisboa, Gradiva, 1993.
- DORDICK, Herbert S., e WANG, Georgette, *The Information Society — a Retrospective View*, London, Sage, 1993.
- DRUCKER, Peter F., *Sociedade Pós-Capitalista*, Lisboa, Difusão Cultural, 1993.
- ELIAS, Norbert, *O Processo Civilizacional*, Lisboa, D. Quixote, 1939 (1.ª edição alemã), 1990.
- FORESTER, Tom (ed.), *Informática e Sociedade: Evolução ou revolução?*, Lisboa, Salamandra, 1.ª edição de 1989, 1993a.
- FORESTER, Tom (ed.), *Informática e Sociedade: Empresa, Democracia e Desenvolvimento*, Lisboa, Salamandra, 1.ª edição de 1989, 1993b.
- GELLNER, Ernest, *Nações e Nacionalismo*, Lisboa, Gradiva, 1993.
- GRÁCIO, Sérgio, *Política Educativa como Tecnologia Social — as Reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986.
- ILLICH, Ivan, *Educação sem Escola*, Lisboa, Teorema, 1974.
- LYON, *The Information Society: Issues and Illusions*, London, Basil Blackwell, 1988.
- MAURICE, Marc, e al., *Política de Educación y Organización Industrial*, Madrid, Min. Trabajo y Seguridad Social, 1982.
- POPPER, Karl R., *A Sociedade Aberta e os Seus Inimigos*, Lisboa, Fragmentos, edição original de 1945, 1993.
- REICH, Robert B., *O Trabalho das Nações*, Lisboa, Quetzal, 1991.

António Pedro Soares. Investigador no CIES. Docente no ISCTE. Funcionário do INE. Qualquer correspondência pode ser enviada para o autor: ISCTE — Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. ou para apad@email.fct.uml.pt.