

Nº 5 Nova Série

Março 1999

Colóquio / Educação e Sociedade

ENSINO SECUNDÁRIO: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

Colóquio / Educação e Sociedade

Nº5

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Editorial – Roberto Carneiro | 5 |
| Síntese – Sérgio Grácio | 9 |
| Artigos Temáticos e Comentários | 19 |
| Finalidades e Funções do Ensino Secundário | 21 |
| Scopi e funzioni nell'insegnamento secondario Beniamino Brocca | 23 |
| À procura de um novo paradigma José Matias Alves | 33 |
| Comentário – Maria Teresa Oliveira | 58 |
| Comentário – Maria de Lourdes Paixão | 63 |
| Modelos Institucionais do Ensino Secundário | 67 |
| El castigo de Sísifo – Nuevas metas para la enseñanza secundaria postobligatoria en Europa Francesc Pedró | 69 |
| O ensino secundário: novos modelos institucionais e evolução Jorge Arroiteia | 82 |
| Comentário – Paulo Abrantes | 102 |
| Comentário – Maria Ivone Gaspar | 108 |
| Que Ensinar no Ensino Secundário? | 115 |
| Qu'enseigner dans l'enseignement secondaire? Claude Rebaud | 117 |

| | |
|---|-----|
| O primado ao fazer saber-ser Joaquim Azevedo | 126 |
| Comentário – Isabel P. Martins | 143 |
| Comentário – José Augusto Pacheco | 147 |
| Resumos/Abstracts/Résumés | 151 |
| Reflexões Livres O verbo, o tempo e a evolução – João Caraça | 169 |
| Recensões Ana Luísa de Oliveira Pires José Matias Alves | 177 |
| As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do Séc. XXI | 185 |
| Novas Edições | 219 |
| Notícias | 223 |
| Notas Biográficas | 237 |
| Sumários – Colóquio/Ciências e Colóquio/Letras | 241 |

AS ENCRUZILHADAS DA ESCOLARIZAÇÃO SECUNDÁRIA NO LIMIAR DO SÉC. XXI

JOSÉ MANUEL RESENDE*
MARIA MANUEL VIEIRA**

1. O Estado e a escolarização secundária pública

O espaço do ensino secundário tem sido caracterizado, até ao presente, por ser um espaço de exclusão. Situado entre uma escolaridade básica, de frequência obrigatória, e os níveis mais especializados do saber, centrados na Universidade, o ensino secundário incorpora certas ambiguidades ainda hoje não resolvidas.

O processo de expansão dos sistemas escolares desenvolve-se na generalidade dos países ocidentais ao longo do séc.XIX, associado às crenças positivistas e, em muitos casos, aliado também às pretensões de afirmação nacionalista de muitos Estados-Nação então emergentes (Barreto, 1995). Trata-se, em suma, da afirmação de uma forte crença nas potencialidades libertadoras da Razão – de que a Escola constitui, justamente, o seu veículo primordial – por parte da nova burguesia dirigente, em cruzada contra o obscurantismo alienante de todo e qualquer conhecimento tido como irracional – da religião às tradições e aos mitos – identificado então como largamente dominante junto da maioria da população.

Com maior ou menor ambição centralizadora, os novos Estados burgueses oitocentistas chamam a si a missão de instruir o seu povo, mesmo que tal se reduza, num primeiro momento, a aprendizagens meramente rudimentares. Fica, porém, duradouramente instaurado o conceito de escolarização como serviço público, embora ao longo dos anos este venha a incorporar sucessivos reajustamentos de sentido.

Para além da escolaridade mínima obrigatória, básica, à qual se poderão eventualmente somar rudimentares especializações profissionais, e que constitui o único percurso escolar trilhado pela larga maioria da população, desenvolve-se um ensino de carácter meramente facultativo, destinado ao aprofundamento científico e cultural necessário para aceder ao patamar mais elevado do conhecimento – o ensino universitário. Fortemente selectivo, este ensino – intermédio, secundário ou liceal, de acordo

* Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

** Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.

com as designações vigentes em cada contexto nacional – vive acantonado em espaços restritos e poupado à invasão das massas. Desta forma se pode afirmar que a hierarquia da duração dos estudos apresenta então uma forte homologia com as hierarquias sociais.

Já neste século, as políticas desenvolvimentistas e igualitaristas aplicadas na generalidade do mundo ocidental no pós-guerra – às quais Portugal se manterá relativamente incólume, pelo menos até meados da década de 60 – não deixam imunes a Escola, tida justamente como um dos pilares de suporte de tais políticas. O conceito de escolarização como serviço público, associado agora ao conceito de Estado-Providência é, então, aprofundado, ditando medidas visando a generalização da escola a todos até níveis mais avançados. Promove-se a extensão quantitativa da rede escolar, tornando-a acessível a todos os grupos sociais, sem excepção, o que irá originar o fenómeno da “massificação” do ensino.

Tal aposta decorre directamente do reconhecimento, por parte dos poderes públicos, das (novas) potencialidades imputáveis a uma escolarização generalizada e gratuita.

Por um lado, esta é tida como factor de promoção da igualdade social, uma vez que estando agora eliminados os constrangimentos económicos e sociais responsáveis pela relação desigual tradicionalmente estabelecida entre as várias classes sociais e o saber, encontra-se doravante garantida a possibilidade de todos poderem usufruir dos benefícios deste privilégio.

Por outro lado, ela é vista como geradora de mobilidade social justamente ao permitir a todos o prosseguimento dos estudos, na exacta medida das “capacidades” reveladas no contexto escolar, conferindo assim aos desapossados mais bem sucedidos em tal contexto um precioso meio – a posse de um diploma – para escapar ao destino social a que até então pareciam irremediavelmente condenados. Daqui resulta a crença nas virtudes meritocráticas da escolarização de massas.

Finalmente, na percepção dos dirigentes políticos gera-se ainda a associação directa entre escolarização e desenvolvimento económico e tecnológico. Acredita-se que é só através de um investimento massivo no sistema escolar, que confira à futura mão-de-obra nacional uma formação mais complexa, mais sólida cientificamente e mais especializada tecnicamente, que se poderão criar as condições para aceder ao pleno desenvolvimento económico.

Tais crenças irão determinar, para além da sua consagração teórica ao nível da economia da educação – respectivamente, a “teoria do capital humano”¹ e a “teoria da função tecnológica da educação”² – o desenvolvimento de medidas de política educativa visando o aprofundamento destes

1 Para uma apresentação sumária desta teoria e sua crítica, consultar Pinto (1994) e ainda Grácio (1997).

2 A apresentação desta teoria e a sua desmontagem pode ser encontrada em Collins (1979)

princípios. O voluntarismo estatal manifesta-se assim no prolongamento da escolaridade obrigatória até níveis mais elevados, já situados no Secundário, e na implementação de um conjunto de medidas que visam apoiá-lo. Embora de âmbito variável consoante os países, é ao longo das décadas de 50 e 60 que se consolidam tais medidas: desde o desenvolvimento de várias modalidades de apoio financeiro ao prosseguimento dos estudos até às medidas de compensação educativa, passando pelo desenvolvimento do próprio conceito de “unificação” (*comprehensive school*, contrário ao velho modelo do “sponsored system”³) destinado a diferir, para níveis do sistema de ensino mais avançados, o momento da selecção escolar (e social) dos alunos.

Em Portugal tais movimentos assumem uma expressão praticamente nula. Se as condições políticas associadas ao regime monopartidário conservador são na época profundamente adversas à democratização generalizada do sistema escolar, o facto é que a estas se aliam factores de outra natureza que explicam a relativa indiferença com que uma escolarização relativamente longa é então apreciada pela maioria da população portuguesa. Com efeito, na década de 50 a sociedade portuguesa é ainda predominantemente agrária, com uma população activa possuindo baixíssimos níveis de instrução, maioritariamente empregue no sector primário (que absorve mais de 40% dos efectivos), revelando uma rudimentar industrialização, com unidades de pequeníssima dimensão e fortemente concentrada espacialmente no litoral, e com uma incipiente classe média urbana, a provar reveladoramente o pouco dinamismo das modernas actividades especializadas de serviços, justamente as mais exigentes em títulos escolares⁴. Neste contexto, o projecto escolar tende a esbarrar sistematicamente com obstáculos económicos, culturais e simbólicos que se prendem com a lógica inerente a uma economia de subsistência ainda largamente dominante junto de um vasto número de famílias portuguesas (Pinto, 1985).

Desta forma, a oferta estatal de escolarização, entendida como verdadeiro serviço público, acaba por se limitar aos primeiros anos de escolaridade básica primária. É para aqui que se dirigem os principais investimentos económicos e políticos por parte do Estado em matéria de Educação Nacional. Para além desse nível, desdobra-se uma oferta de ensino secundário precocemente dicotomizado, típico de um modelo “sponsored”, polarizado entre uma vocação intelectual e “desinteressada” – o ensino liceal – e uma vocação manual e aplicada – o ensino técnico.

Não obstante, num contexto de generalizada escassez de diplomas escolares, o ensino secundário reveste-se na época de um prestígio acrescido não só por recrutar uma população genericamente mais

3 Este conceito, desenvolvido na época por Ralph Turner (1966), contrapõe dois modelos de mobilidade social ascendente através da escolarização: ao “sponsored system”, sinónimo de um sistema escolar com uma estrutura fortemente estratificada, destinado a resfriar expectativas de mobilidade social ao seleccionar a população estudiantil através de uma precoce orientação escolar, opõe-se o “contest system”, favorecedor da produção de elevadas expectativas de ascensão social pelo facto de diferir no tempo o momento da orientação escolar.

4 Para uma caracterização sintética da situação, consultar J.F. Almeida et al. (1994) e F.L. Machado e A.F. Costa (1998).

seleccionada socialmente, mas também por conduzir os seus frequentadores a posições sociais valorizadas, e isto independentemente da via escolar escolhida. Com efeito, dada a forte incidência de abandonos que ainda então ocorrem logo após os quatro anos de escolaridade primária, seria um erro atribuir apressadamente a frequência do próprio ensino técnico à camada mais desfavorecida da população escolar. Como adverte Grácio (1986), “a frequência da escola secundária não parece pois ter uma estreita afinidade com a preparação para o “trabalho manual”, ainda que qualificado. É pois a exclusão, e não a frequência da escola secundária, que se encontra associada na experiência dos agentes à participação no trabalho manual” (p.46). Na verdade, ainda que recrutando uma população genericamente menos favorecida do que a população do ensino liceal (Ângelo, 1975; Cruzeiro e Antunes, 1976, 1977, 1978), o ensino técnico parece recrutar uma população oriunda de famílias caracterizadas por uma já sólida condição urbana (Almeida, 1990), cuja socialização profissional realizada na indústria e nos serviços tende a propiciar disposições mais consonantes – comparativamente com as famílias do campesinato ou do operariado rural – com as propostas oferecidas por este tipo de ensino. É de crer, por isso, representar na época o ensino técnico a possibilidade de concretização de aspirações de mobilidade social ascendente para a elite operária e para algumas fracções da pequena burguesia, neste último caso como alternativa credível, nomeadamente pela via das escolas comerciais, à frequência do ensino liceal.

A segunda metade da década de 60 atesta um conjunto de transformações aceleradas da estrutura económica portuguesa, com uma nítida acentuação dos processos de urbanização, associados a uma industrialização e terciarização crescentes. A tal movimento corresponde uma alteração visível na própria estrutura social, com um peso acrescido das classes e fracções de classe médias urbanas (Ferrão, 1982; Almeida et al., 1994) e uma melhoria significativa dos níveis de vida da população em geral. Neste contexto, verifica-se uma conversão progressiva ao projecto escolar, sendo agora reconhecidas as vantagens que advêm de uma escolaridade prolongada, nomeadamente como via de concretização de projectos de mobilidade social ascendente.

A acelerada corrida à educação, nomeadamente aos níveis subsequentes à já então escolaridade obrigatória de seis anos, começa a colocar problemas à estrutura e funcionamento do sistema escolar da época. Tanto mais que a procura tende a reorientar-se progressivamente para a via mais prestigiada do ensino secundário – a liceal – em detrimento da via técnica, cada vez mais relegada para segundo plano de preferências, mesmo por parte daquelas classes e fracções de classe que até aí a frequentava traduzindo exemplarmente, semelhante transferência, uma sensível elevação de aspirações sociais. A premência de uma profunda reestruturação neste sector torna-se manifesta, mas só encontra eco na viragem da década, quando as disposições timidamente democratizantes instauradas com a chegada de uma nova vaga de dirigentes políticos ao poder criam as condições favoráveis a uma reforma educativa. É com Veiga Simão que se inaugura, ainda que de forma mitigada, a passagem do “sponsored system” para um modelo mais próximo do “contest system”, com a prevista unificação do sistema – e simultaneamente a imposição da sua obrigatoriedade – até ao 8º ano de escolaridade.

Tais medidas de política educativa são posteriormente revogadas, com os acontecimentos que se sucedem ao 25 de Abril de 1974, sem que tal signifique qualquer recuo na tendência de procura crescente e acelerada do sistema escolar herdada da década de 60. Pelo contrário, a instauração de um regime democrático vem justamente potenciar a produção de expectativas e aspirações sociais entre a população, cuja concretização passa cada vez mais pela escola. O crescimento quantitativo da população estudantil neste nível de ensino torna-se verdadeiramente explosivo assumindo a forma de uma procura encantada de educação, ao estar associada à crença positiva no papel da escola como instância de concretização de projectos pessoais.

A reivindicação do direito à educação passa a substituir a antiga noção de obrigatoriedade escolar, apelo que tem, aliás, plena consagração ao nível do discurso do poder político da época. As virtudes democratizadoras da escola não deixam de ser vangloriadas até à exaustão, como corolário da defesa da democratização mais abrangente da sociedade portuguesa. A consequência mais importante deste posicionamento vai ser, justamente, a unificação do ensino técnico e do ensino liceal até ao 9º ano, isto é, até ao final do curso geral do secundário. Esta transformação não deixa incólume o sistema nem a representação social do mesmo por parte dos seus utilizadores. Com efeito, a unificação de-se seguindo moldes muito próximos da antiga estrutura liceal, o que vem provocar uma generalização do modelo teórico, associado ao trabalho intelectual, que aquele possuía. Por sua vez, este ensino passa a incluir no seu seio uma população social e culturalmente bastante diferenciada, o que não deixa de trazer consequências quer ao nível das práticas pedagógicas, quer ao nível dos conteúdos curriculares e sua decifração por parte dos vários públicos, quer ainda ao nível das sociabilidades no espaço escolar – da criação de grupos de referência e de pertença ao desenvolvimento de práticas juvenis distintas (Pais, 1993 e Lopes, 1997) .

Rapidamente, porém, as elevadas aspirações entretanto desencadeadas perante a Escola obrigam paradoxalmente o Estado a tomar um conjunto de medidas de política educativa visando justamente resfriá-las. A imposição do *numerus clausus* no acesso ao ensino superior é porventura a mais eloquente, à qual se seguem outras, diferidas no tempo, como a tentativa de recriação do ensino técnico profissional na década de 80 (Grácio, 1986). Tanto uma como a outra, manifestação de um voluntarismo estatal nitidamente apostado em conter a procura exponencial dos níveis mais elevados do sistema educativo, desviando-a para outras alternativas mais profissionalizantes, esbarram então com a resposta dos actores escolares, provando-se exemplarmente quanto os processos sociais estão longe de ser lineares, não bastando a simples intencionalidade política para se obter, automaticamente, os resultados desejados. Não só a via técnico-profissional não obtém a popularidade prevista, mantendo-se ao longo dos anos 80 com uma frequência tendencialmente residual, como o próprio *numerus clausus* vai determinar o desencadear, junto das classes e fracções de classe mais directamente ameaçadas pela sua imposição, inúmeras estratégias para contornar os obstáculos agora colocados (Vieira, 1995).

A elevação da obrigatoriedade escolar até ao 9º ano, com a reforma educativa de Roberto Carneiro, vem ao encontro da crença, duradouramente instalada, na Escola como instância onde a os destinos

sociais são, cada vez mais, determinados. Contudo, esta “conversão” generalizada à Escola dá-se num contexto de crise económica prolongada, o que torna bastante mais problemática a anterior aparente correspondência entre título escolar obtido e posição social a que se acede. A indeterminação acrescida face ao futuro profissional, num momento de generalização da experiência escolar a todos os grupos sociais, pelo menos até ao nível unificado, gera uma procura desencantada da educação e transforma o espaço escolar – particularmente o ensino secundário – num campo de lutas particularmente acesas pela entrada nas melhores vias e pela obtenção dos melhores títulos.

No entanto, a aposta da democratização do ensino através da extensão das trajectórias escolares, longe de eliminar as desigualdades sociais face à Escola, vem gerar novas modalidades de desigualdade. Com efeito, se outrora a eliminação do sistema de ensino era clara para grande parte das crianças oriundas das famílias culturalmente desfavorecidas, empurradas precocemente para o exterior do sistema, agora a inclusão de todos até níveis bastante mais elevados vem transferir para o interior do sistema os mecanismos – mais subtis, porque dissimulados – de exclusão escolar. Como explicam P. Champagne e P. Bourdieu (1993), “como o processo de eliminação foi diferido e diluído no tempo, a instituição escolar é habitada duravelmente por *excluídos em potência*, que para aí importam as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outro fim senão ela própria.” (p.916).

A escolarização massificada esconde, agora, diferenciações dissimuladas. Face à entrada no jogo escolar de grupos sociais até aí excluídos, verifica-se um investimento escolar acrescido por parte das famílias tradicionalmente mais familiarizadas com a Escola. Assim, perante o novo estado da situação, estas desencadeiam novas estratégias de distinção visando manter as vantagens relativas no sistema escolar. O “sentido da colocação” (Bourdieu, 1989), ou seja, a escolha criteriosa da melhor via ou fileira e do melhor estabelecimento de ensino tende a assumir uma importância decisiva no sucesso deste jogo escolar, remetendo para as vias mais desvalorizadas todos aqueles que não dominam tais mecanismos de decifração escolar, instaurando-se deste modos “práticas de exclusão “doces”, ou seja, “insensíveis” (Bourdieu e Champagne, 1993). Sendo certo que os estabelecimentos de ensino, diferencialmente selectivos – e, nessa medida, demonstrando diferentes graus de sucesso na preparação adequada dos alunos para os níveis escolares subsequentes – tendem a formar, actualmente, um verdadeiro mercado onde certos grupos sociais sabem ser “consumidores” informados (Cacouault e Oeuvarard, 1995), também as fileiras diferenciadas contribuem decisivamente para a dissimulação da selecção.

A actual distinção aberta no ensino secundário – actualmente confinado aos três anos que se sucedem à escolaridade obrigatória – entre uma via “predominantemente orientada para o prosseguimento dos estudos “e uma via” predominantemente orientada para a vida activa”, além, ainda, da alternativa oferecida pelas escolas profissionais, constitui hoje o palco onde tais práticas ocorrem.

Se até há bem pouco tempo o ensino secundário se encontrava relativamente poupado da invasão das massas, excluídas brutalmente em níveis anteriores do sistema, actualmente, com o alargamento

da obrigatoriedade escolar até ao 9º ano introduzida na década de 80 e com os esforços estatais para o seu efectivo cumprimento, os “excluídos do interior” tendem cada vez mais a prorrogar a sua permanência no sistema, surgindo em número crescente naquele nível de ensino. Só assim se poderá porventura explicar a crescente popularidade que as fileiras vocacionadas para a vida activa têm obtido nos anos mais recentes, quando ainda na década anterior estas eram globalmente rejeitadas pela esmagadora maioria dos estudantes do secundário⁵. De facto, pode-se aventar a hipótese de que elas tenderão a constituir-se, hoje, como destinos escolares de acantonamento dos mais excluídos do interior do sistema, aqueles para quem a escola subtilmente – ou claramente – já negou as possibilidades de concretização de projectos de escolaridade avançada.

Se tal não deixa de ser inequívoco para as trajectórias escolares que se orientam para as escolas profissionais, com uma vocação marcadamente profissionalizante, o mesmo já não acontece com as trajectórias orientadas para os cursos técnicos, cuja garantia institucional de transmutabilidade com os cursos gerais, a qualquer momento da trajectória do secundário, gera a ambiguidade necessária para criar a ilusão, nos candidatos e respectivas famílias, da reversibilidade das suas escolhas e, assim, promover a escolha de fileiras e caminhos objectivamente desadequados às aspirações produzidas. A prova de que estas “opções” tecnológicas e profissionalizantes serão hoje o espaço de congregação dos “excluídos em potência” do interior do sistema é o elevado insucesso escolar demonstrado por estes alunos no final do secundário, atestado pelos resultados dos exames nacionais de 12º ano⁶.

Mas mesmo os estudantes das escolas profissionais, aqueles cuja negação de destinos académicos mais “nobres” é mais evidente, não deixam mesmo assim de transportar, nas escolhas que realizam perante as opções oferecidas, as disposições mobilistas incorporadas pela sua já longa socialização escolar numa escolaridade obrigatória cuja predominância teórica se revela claramente refractária à conversão ao trabalho manual. A clara preferência pelos cursos que apelam ao trabalho de execução ou de enquadramento no sector dos serviços, em detrimento dos cursos mais directamente conotados com a condição de operário industrial, é disso bem revelador (quadro 2).

5 Para uma análise mais detalhada das tendências observada no ensino técnico na década de 80, consultar a obra de Sergio Grácio supra citada.

6 No “Relatório Processo e Resultados dos Exames 1997”, produzido no âmbito do Conselho Nacional de Exames do Ensino Secundário (1997), constatava-se que os não só do total das provas realizadas a grande maioria (81,39%) correspondia a alunos oriundos dos cursos gerais – C.S.P.O.P.E – em contraste com os apenas 18,61% dos cursos tecnológicos – C.S.P.O.V.A. – como eram igualmente os primeiros que apresentavam “os melhores desempenhos, significativamente distanciados dos alunos internos dos cursos orientados para a vida activa” (p.50).

QUADRO 1 – Evolução morfológica da população estudantil no ensino secundário - 1991 a 1997
Continente

| ANOS CURSOS | 1991/92 | 1992/93 | 1993/94 | 1994/95 | 1997/98* |
|--|---------|---------|---------|---------|----------|
| 1 -C. Geral CSPOPE/ 12ºens. | 271.226 | 271.131 | 261.116 | 266.255 | — |
| 2-C. Tecnol. CSPOVA/ pós-lab. | 31.797 | 33.234 | 59.310 | 67.050 | — |
| C.Compl. Nocturno | 52.301 | 49.766 | 52.068 | 56.741 | — |
| 3-Liceal | 15.550 | 14.988 | 15.246 | 14.397 | — |
| 4-Técnicos | — | — | — | 5.920 | — |
| 5-Recorrente | — | — | — | — | — |
| 6-Escolas Profissionais | 11.311 | 17.006 | 22.162 | 25.932 | — |
| TOTAL 1+3 | 323.527 | 320.897 | 313.184 | 322.996 | 292.161 |
| TOTAL 2+4+6 | 58.658 | 65.228 | 96.718 | 107.379 | 118.207 |
| TOTAL GERAL | 382.185 | 386.125 | 409.902 | 436.295 | 410.368 |

FONTE: Departamento de avaliação, prospectiva e planeamento, *Estatísticas de educação*, Lisboa, M. E.
* Dados não publicados

QUADRO 2 - Distribuição dos alunos das escolas profissionais por áreas de estudo - 1991 a 1994
Continente

| ÁREAS DE ESTUDO | 1991/92 | 1992/93 | 1993/94 | 1994/95 |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| Administração, serviços e comércio | 3.240 | 4.723 | 5.703 | 6.345 |
| Agro-alimentar e produção aquática | 927 | 1.477 | 1.601 | 1.962 |
| Ambiente e recursos naturais | 147 | 338 | 1.031 | 1.228 |
| Artes do espectáculo | 355 | 550 | 840 | 1.121 |
| Artes gráficas | 279 | 336 | 665 | 755 |
| Construção civil | 441 | 560 | 962 | 1.240 |
| Design e desenho técnico | 361 | 654 | 780 | 859 |
| Electricidade e electrónica | 617 | 898 | 1.187 | 1.465 |
| Hotelaria e turismo | 1.036 | 1.609 | 2.304 | 3.114 |
| Informação, comunic. e docum. | 825 | 1.411 | 1.692 | 2.022 |
| Informática | 1.691 | 2.282 | 2.646 | 2.525 |
| Intervenção pessoal e social | 304 | 607 | 988 | 1.284 |
| Metalomecânica | 155 | 386 | 540 | 605 |
| Património cultural e prod. artist. | 498 | 474 | 505 | 693 |
| Química | 77 | 236 | 347 | 358 |
| Têxtil, vestuário e calçado | 276 | 241 | 331 | 334 |
| Outras | 82 | 224 | 40 | 22 |
| TOTAL | 11.311 | 17.006 | 22.162 | 25.932 |

FONTE: Departamento de avaliação, prospectiva e planeamento, *Estatísticas de educação*, Lisboa, M. E.

Importante, agora, após esta breve reconstituição das transformações operadas no sistema escolar, ao nível do ensino secundário, e das relações que com ele têm estabelecido os diferentes actores sociais, é entender as múltiplas justificações que têm sido produzidas pelos vários intervenientes no processo educativo afim de legitimar os seus pontos de vista acerca da definição da situação escolar.

2. A reforma educativa dos anos 80 e os modelos de justificação como formas de julgamento construídas pela Comissão de Reforma do Sistema de Ensino

Com a unificação do Secundário em 1976, os antigos liceus absorviam no seu interior linhagens tradicionalmente distintas em termos dos seus percursos escolares. Neste sentido, no seu espaço pedagógico e no seu espaço de convivialidade começavam a manifestar-se diferenças de linguagens, de estilos, de valores, de representações, de gostos, enfim, de diferenças sociais em sentido amplo.

Um dos efeitos destas transformações morfológicas foi criar condições para a multiplicação de pontos de vista, cada vez mais intensos, sobre a crise escolar. Com a sua identificação, seguida de diagnóstico, esboçava-se claramente um problema escolar, objectivado em manifestações reivindicativas, em denúncias veiculadas de modos diversificados, greves e boicotes, mobilização em torno de causas, etc. Estas acções colectivas não se restringiam a um só corpo escolar: dos estudantes aos pais, dos professores aos intelectuais, dos políticos aos peritos, dos técnicos aos sindicalistas, todos, de uma maneira ou de outra, manifestaram o seu desencanto acerca do estado da escolarização.

O reconhecimento da "crise" do ensino desencadeou entre nós um debate, ainda em curso, sobre a qualidade da formação escolar. Não é possível desligar este trabalho discursivo das experiências dos próprios agentes. Estas experiências são marcadas pela extensão do fenómeno do insucesso escolar que deixou de ser um problema só dos ciclos do ensino básico. Ele hoje é objecto de experiência quotidiana em todos os ciclos e trajectos escolares.

Para debelar a crise do sistema escolar, o Ministério da Educação inicia em 1986 um processo de reforma do ensino, criando para o efeito uma Comissão para a Reforma do Sistema Educativo (CRSE) com a finalidade de propor num curto espaço de tempo um projecto global de actividades a desenvolver no âmbito deste assunto.

Depois de identificar os principais problemas que afectavam o sistema educativo, quer no plano dos recursos, quer no plano da organização e na lógica de funcionamento, quer ainda no plano da administração, os responsáveis por este projecto traçaram as principais orientações da reforma baseadas em argumentos que justificavam as opções determinadas. Foram cinco "os grandes pilares em que iria assentar um projecto sólido de reforma. São eles:

a) a concepção de uma escola pluridimensional, orientada para a prossecução do sucesso educativo de cada um;

b) a elaboração de uma organização curricular, marcada por preocupações de modernidade, sentido de utilidade e respeito pelos valores da cultura portuguesas;

c) a racionalização da administração da educação, orientada por uma decidida descentralização regional e institucional e por um sentido participativo alargado;

d) a adopção de novos modelos de formação e gestão dos agentes educativos, designadamente através de maior exigência qualitativa na formação inicial e contínua dos professores e da aprovação de um estatuto dignificador das carreiras docentes e técnicas de educação” (Ibidem:14-15).

As orientações assumidas pelo grupo dinamizador da reforma podem ser resumidas em três eixos fundamentais:

- 1º Educação para a liberdade, autonomia e para a democracia;
- 2º Educação para o desenvolvimento e para a mudança social;
- 3º Educação para a solidariedade (ibidem: 21-26).

Segundo a Comissão, a causa principal que terá contribuído para despoletar o processo da reforma foram as elevadas taxas de insucesso educativo. Ao contrário do insucesso escolar que foi reduzido à sua expressão administrativa, o insucesso educativo acabou por assumir um significado mais abrangente e importante.

De facto, os comentários sobre as transformações morfológicas ocorridas no ensino, com expressões numéricas distintas, desenvolveram-se, sobretudo, à volta das dicotomias: massa/qualidade, quantidade/qualidade, saber/não saber e aprender, não aprender. Houve sobretudo dois temas relacionados com a massificação escolar que mais mobilizaram os actores interessados em discutir o estado da Educação em Portugal.

O primeiro ficou conhecido pelo debate em torno da qualidade do nosso ensino. Como é que o sistema escolar funciona? Qual é a qualidade da aprendizagem oferecida pelas escolas públicas?

A segunda reflexão recaiu sobre uma elevada taxa de reprovações no ensino massificado. A sua grandeza numérica provocava um debate sobre as suas consequências, quer em relação aos abandonos precoces daqueles que se conformavam com as sanções escolares, quer em relação aos contingentes numericamente elevados de estudantes que reprovavam com muita frequência.

Dos argumentos em jogo neste debate é possível construir alguns modelos de justificação (Boltanski, Thévenot:1991) que encontram eco na actividade reflexiva desenvolvida pelos especialistas modernos quando estes têm a oportunidade de comentarem as políticas educativas e os seus efeitos na massificação escolar.

Os arranjos interpretativos construídos pela Comissão da Reforma do Sistema de Ensino para fundamentar a necessidade da referida reforma correspondem, em certo sentido, a uma tentativa de articulação entre os modelos de justificação doméstica e industrial com os modelos de justificação inspirada e cívica. Esta investida conciliatória acaba por ser eminentemente retórica. Na prática verifica-se a sobreposição gradativa dos primeiros dois modelos e uma formulação mitigada dos justificativos relativos aos segundos modelos.

Ao reler alguns programas de execução sobre dimensões específicas do projecto de reforma, confirmamos as tendências já anteriormente aludidas. De facto, as considerações que se aproximariam dos modelos de justificação inspirada e cívica não aparecem nestes programas sectoriais.

Na proposta de organização curricular dos ensinos básicos e secundário encontramos referências ao modelo de justificação doméstica. Entre a dimensão colectiva e a dimensão individual ligadas à educação, a lógica escolhida prefere a segunda em detrimento da primeira. O que está em causa é reduzir ao máximo o individualismo egoísta, através do impulso socializador destinado a gravar a solidariedade e a cooperação entre os diversos níveis hierárquicos existentes no espaço escolar.

Mais interessante é verificar os fundamentos deste modelo incluídos na escolha da área disciplinar "formação pessoal e social" a integrar na revisão curricular então em discussão. Como a finalidade da educação é sociabilizar, o projecto educativo deve articular harmoniosamente a formação moral e cívica em proveito do desenvolvimento social da escola. Esta combinação entre a esfera moral e a esfera cívica não significa que se estabeleça entre estas duas dimensões uma medida de equivalência, quer em termos da sua grandeza, quer em termos do seu significado.

A exigência feita em relação à intervenção dos pais nos estabelecimentos de ensino prova a importância deste modelo. A Psicologia também dá uma ajuda para justificar a sua relevância através da definição que propõe sobre as competências pessoais e interpessoais.

Por outro lado, as competências aludidas são moldadas numa instituição cujos alicerces são apoiados pelas dimensões de hierarquia, de autoridade, de respeitabilidade, da tradição e da geração. Este espaço disciplinar justifica-se para garantir a conservação daquelas fundações, naturalizando-se as suas existências.

A par da relevância política atribuída ao mundo doméstico, este projecto avança com um apoio inequívoco ao mundo industrial. O desejo expresso nas considerações iniciais sobre a filosofia da Reforma, encontra-se presente nos programas apresentados, quer sobre a relação entre a escola e o mundo laboral, quer sobre a percepção construída a propósito da reformulação do ensino técnico.

A refundação do ensino técnico e profissional iniciada em 1983 e retomada com mais vigor após esta reforma, mostra a crença depositada nos efeitos positivos e recíprocos das relações próximas e

frequentes entre a lógica escolar e a lógica laboral. Como é mencionado com toda a clareza no relatório final da Comissão, "ao nível da educação geral, não têm sido significativamente promovidas a aprendizagem de competências transferíveis para o desempenho de papéis profissionais, a aquisição de saberes relevantes sobre a organização e o funcionamento do mundo do trabalho ou a adopção de expectativas positivas relativamente à preparação para o trabalho. Por outro lado, ao nível do ensino secundário, e apesar da via técnico-profissional, não têm sido oferecidas oportunidades credíveis, em termos quantitativos e qualitativos, de formação qualificada das profissões de nível intermédio" (CRSE, 1988:261).

A crença aqui depositada nos fins deste ensino não serve apenas para resfriar as aspirações de mobilidade de alguns estudantes do secundário. Ela também investe na credibilização dos seus diplomas e dos títulos do politécnico. Por isso, é importante recorrer às suas repercussões nas representações destes responsáveis acerca das funções da escola e do modo como estes conseguem administrar as percepções que os destinatários destes trajectos têm do seu próprio destino social⁷.

Não é despropositado afirmar que a hierarquia dos postos resultante da organização laboral apareça transposta no espaço escolar. A formação escolar está dividida em níveis correspondendo cada um deles a um determinado perfil de trabalhador, do menos ao mais qualificado e especializado para os lugares atrás especificados.

O mimetismo organizativo vertical entre estes dois espaços não esgota as similitudes entre o saber e a sua execução nas tarefas laborais. Outra semelhança é apontada ao carácter funcional das empresas modernas e tecnologicamente avançadas e a natureza funcional das aprendizagens que lhes estão naturalmente destinadas. Tal como as características organizacionais das empresas, os esquemas formativos fornecidos pela escola devem possuir, de um lado, um carácter polivalente articulado com esquemas de permeabilidade entre os módulos e trajectos oficialmente desenhados, e do outro, uma natureza bi-modal ilustrada por um regime de ensino alternadamente feito na escola e nos locais de trabalho, como resultado dos protocolos estabelecidos entre estas duas instâncias.

3. Esboço de um retrato da arquitectura escolar no actual ensino secundário (1986/98): os arranjos institucionais dos itinerários oferecidos pelo Estado, os seus fundamentos e a gestão das representações dos seus utilizadores

Depois de um longo período de negociação entre vários grupos ligados à Educação, o Governo publicou em 29 de Agosto de 1989 o decreto-lei nº 286/89 destinado a estabelecer "os princípios gerais

⁷ Esta interpretação sobre a adequação das políticas educativas do ensino técnico-profissional ao desenvolvimento económico prevista no projecto global de reforma apresentado em 1988 é inspirada na análise realizada por Sérgio Grácio à reforma do Ensino Técnico de 1948 (Grácio, 1986:92-98).

que ordenam a reestruturação curricular dos ensino básico e secundário" (...) (M.E.,1996:32). Estes princípios gerais consagram as orientações já definidas durante o debate havido no âmbito da reestruturação do sistema escolar iniciado em 1986.

O esboço curricular outorgado em Agosto de 89 alargou o leque de possibilidades aos estudantes que se candidatavam ao Ensino Secundário. No plano da organização global, a reorganização curricular fixou duas áreas de formação específicas, ambas caucionadas por linhas de força distintas: a primeira ligada ao prosseguimento dos estudos, isto é, vocacionada para a candidatura ao Ensino Superior, a segunda ligada à esfera laboral, isto é, reservada para a entrada na vida activa com uma creditação escolar técnica ou profissional. A sua diferenciação não impediu a constituição da lógica de transitividade entre as duas vias. Com esta opção parecia estar assegurada a valorização dos cursos de cariz profissionalizante porque, do ponto de vista dos responsáveis por este projecto, era possível determinar posteriormente soluções que facilitariam a passagem de uns cursos para outros.

3.1. A nossa escolarização é justa? Reflexões a partir de dois pontos de vista sobre assuntos escolares

O Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional de Educação assumiu o seu acordo geral em relação à lógica global da reestruturação curricular apresentada pelo Governo. No entanto, a bifurcação determinada levantou algumas questões que vale a pena discutir.

Não estando em causa a integração do ensino técnico e profissional neste grau de ensino, a posição do Conselho alertou para:

1º a necessidade da inclusão no terceiro ciclo do Ensino Básico de "áreas vocacionais diversificadas que, mais do que um primeiro nível de preparação específica para um área ocupacional, visem a subsequente orientação vocacional dos alunos para quem constituirão uma ocasião e exploração dos grandes domínios vocacionais" (C.N.E.,1990:431);

2º a necessidade, não apenas do acréscimo da carga horária da formação tecnológica e profissional nos agrupamentos constituídos para os cursos de orientação predominante para o prosseguimento dos estudos, mas também o início da bifurcação formativa no final do 10º ano de escolaridade (ibidem:431).

Numa reflexão mais recente do Conselho Nacional de Educação sobre a "Democratização e a qualidade de ensino – contributos para análise da situação", a conselheira relatora Ana Benavente, no seu projecto de parecer aprovado por aquela instância (Parecer nº3/93), procurou alguns sinais identificadores das relações não "equivalentes, nem (forçosamente) complementares" (C.N.E.,1994:115) entre uma escola mais democrática e um ensino de maior qualidade.

Nessa busca, a autora verificou a persistência das desigualdades escolares (reprovações) e da sua transmutação em desigualdades sociais (relação reprovados/categorias sócio-profissionais) nos alunos

da 1ª fase do ensino básico (ibidem:145) referente aos anos 90. Estes dados revelaram uma escola ainda selectiva. Por outro lado, essa selectividade inicial acabou, no mínimo, por se repercutir nos anos lectivos subsequentes.

As informações recolhidas sobre o Ensino Secundário confirmaram esta hipótese. Em 1991/92 Ana Benavente observou aquela mesma tendência: os pais que são quadros e técnicos estão mais representados que os pais que são trabalhadores da produção e os segundos mais bem colocados do que os pais que são trabalhadores rurais e da pesca (151). Mesmo não seguros quanto aos critérios utilizados na constituição destas categorias (aliás, aludido pela própria autora), o quadro apresentado revelou uma situação preocupante.

Não havendo informações tão sistemáticas sobre a qualidade de ensino como as que existiam para a base de recrutamento do estudantado no básico e secundário, o parecer socorreu-se de dados avulsos retirados de alguns estudos sobre a avaliação dos alunos portugueses.

Os resultados apresentados mostravam sinais de falta de eficácia do sistema de ensino. Aliás, qualquer que seja o tipo de saberes avaliados (de natureza escolar, social, moral, etc.), a questão da qualidade do ensino está sempre associada aos juízos feitos sobre as avaliações da escola e os seus respectivos resultados. A massificação veio levantar estas questões. A escola de massas prepara convenientemente os alunos para os amplos desafios (cognitivos, laborais, funcionais, cívicos, morais, etc.) da modernidade tardia? A escola tem sido justa para os alunos socialmente mais desfavorecidos, conferindo-lhes habilitações seguras nos mais diversos domínios, de modo a suprir as suas dificuldades iniciais?

Por detrás destas interrogações está presente o problema da eficácia desta instituição. Quaisquer que sejam as razões que explicaram a massificação escolar, não há dúvidas que o alargamento da composição social do estudantado foi decisivo para levantar este problema. Anteriormente, a escola das elites não oferecia qualquer tipo de suspeitas sobre a sua eficácia real. Porque será? Porque é que agora as instituições nacionais e internacionais estão muito preocupadas em medir a eficácia, em sentido amplo, da aprendizagem escolar?

Os dois pareceres anteriormente expostos são de natureza distinta. O primeiro aprecia a reestruturação curricular enquanto que o segundo analisa sumariamente os efeitos da expansão escolar, quer na redução das desigualdades sociais de acesso, quer na qualidade do ensino professado nas escolas. Sendo diferentes, as lógicas justificativas subjacentes parecem apresentar algumas semelhanças.

O primeiro chama a atenção para a necessidade de enfrentar o problema do desigual valor atribuído aos dois percursos escolares instalados no Secundário. De um lado, propõe a antecipação do contacto com estas matérias por intermédio da institucionalização das áreas vocacionais no 3º ciclo do Ensino Básico, e, por outro, sugere o atraso da instauração destas duas vias, de forma já autonomizada, no

cardápio deste ciclo. A justificação parece inspirar-se na questão da igualdade. De facto, esta instituição afigura-se como um local vocacionado a fazer justiça.

No caso presente, os conselheiros pretendem que o Estado procure encontrar nas ofertas escolares uma conformidade tão próxima quanto possível entre as vias escolares postas à disposição dos seus potenciais utilizadores. Abertamente não o dizem, mas está pressuposto que há um receio acerca das consequências ligadas à implantação deste sector de ensino. Para realçar esta questão associamos à designação receio a expressão "receio reflexivo".

Os nossos interlocutores são actores informados, ou na pior das hipóteses, são actores que têm condições para procurar a informação que precisam para questionar o real ou para orientar a reflexão. Os contributos das Ciências Sociais, por exemplo, podem aqui ser mobilizados para organizar o pensamento. Por outro lado, a ética da responsabilidade, fruto dos lugares que ocupam no Conselho, é também um factor importante a ter em consideração quando estão a trabalhar num assunto complexo, que terá de ser apresentado sob a forma escrita.

Como instância estatal, a escola deve cumprir um dever universal: o serviço público. Neste sentido, as finalidades da escola estão constantemente a ser testadas pela opinião pública: a concordância ou discordância dos desempenhos escolares são medidas pela maior ou menor aproximação à igualdade de oportunidades procurada pelos alunos e seus familiares.

A aposta na igualdade não é tudo. Também há disputas. Estas começam quando se quer estabelecer uma grandeza padrão na medição da igualdade produzida pela escolarização prolongada e massificada.

No caso das observações feitas por Ana Benavente as preocupações expostas mostram uma outra amplitude. O objecto da sua reflexão é a mais ampla e mais analítica. A articulação entre a democratização e a qualidade escolar é apreciada com o recurso do património das Ciências Sociais, e, em particular, o legado da Sociologia.

Por isso, as notas sobre as desigualdades e a sua resistência no tempo são sinais que inquietam a autora. De facto, sob o espectro dos desejos relacionados com as virtualidades da democracia, as exigências sobre o funcionamento assumem uma forte intensidade. É injustificável a escolarização penalizar os educandos, designadamente os mais desprovidos, que devem retirar da aprendizagem (como acto reflexivo) os maiores benefícios possíveis. Quanto mais reprovações houver, quanto mais abandonos houver, menor o número de escolarizados, menor a interiorização dos valores de civildade que a escola deve ajudar a incorporar nos seus utilizadores.

As sanções definitivas mostram outra face do mesmo problema: a selecção escolar. O rigor selectivo é um ingrediente de desigualdade com uma dupla faceta: num primeiro momento, desigualdade

escolar para, num segundo momento, se transformar numa desigualdade social. As duas combinadas são injustas, porque acabam por criar problemas aos destinos dos deserdados. Os problemas estão associados, por sua vez, a áreas distintas, mas complementares: exclusão económica, cultural e social.

O ágora democrático não sobrevive com o crescimento do número de excluídos. Nem os excluídos de dentro do sistema, nem os excluídos que são desamparados pela escola e não cumprem nenhuma formação qualificada. Estes deserdados têm grandes dificuldades de alcançar a grandeza social mínima da igualdade. Por outro lado, há uma enorme conformidade que lhes limita a participação cívica. O tratamento pouco dignificado tolhe-lhes os movimentos cívicos: a participação nos acontecimentos políticos passa-lhes ao lado. O que se observa é uma enorme indiferença e passividade.

A desigualdade obscurece a concretização da liberdade. Sem formação qualificada é muito difícil mobilizar as vontades colectivas. E, sem elas, como se defendem as causas públicas?

O mal-estar recaído sobre a escola não significa a escusa de incluir na sua análise os constrangimentos sociais, nomeadamente, as determinações estruturais. No entanto, "um diagnóstico fundamentado, completo e rigoroso do sistema de ensino" (...) (ibidem:162) auxiliado por pesquisas e avaliações sobre assuntos educativos, contribuem para a definição de políticas educativas articuladas que visem a mobilização de esforços no sentido de, pelo menos, esbater os problemas das desigualdades e da qualidade do ensino.

As duas interpretações agora dissecadas mostram dois juízos diferentes, mas que se encontram num ponto: ajuizar com fundamento a questão da justiça escolar. De um lado, aparece uma percepção mais mitigada sobre a justiça da escolaridade, do outro lado, surge uma concepção mais alargada sobre os efeitos da escolarização para a realização de uma sociedade mais justa e solidária.

3.2. O cardápio escolar do Secundário e os seus fundamentos

A atribuição de um lugar de destaque à ementa escolar invoca uma escolha nem sempre muito usada na Sociologia.

O nosso objectivo é presentemente ensaiar uma outra perspectiva de análise. O nosso interesse dirige-se mais para as reflexões acerca das lógicas institucionais subjacentes, neste caso, à ementa formativa instituída pelo Ministério de Educação após a publicação do relatório final da Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Por intermédio do esquema analítico aqui accionado torna-se viável determinar os modelos de justificação pensados, tanto pelos seus responsáveis oficiais, como pelos seus críticos. Por sua vez, a construção destes modelos permite-nos interpretar os fundamentos requeridos para lhes dar maior consistência e credibilidade, no âmbito de uma pluralidade de acções coordenadas por representações e regras nem sempre coincidentes em todos os modelos aqui delimitados.

3.2.1. A ementa escolar definida para o Secundário e as suas principais linhas de força

Instituída a divisão no Secundário entre os cursos predominantemente destinados ao prosseguimento dos estudos e os cursos orientados para a integração precoce no mercado de trabalho, o leque de escolha sofreu uma alteração bastante acentuada.

Pela brochura publicada pelo Ministério de Educação sobre as alternativas escolares a seguir ao 9º ano de escolaridade⁸, verificámos que o Estado criou 4 alternativas distintas. No seguimento das orientações definidas aquando da reestruturação do Ensino Secundário, os itinerários então estabelecidos foram distribuídos pelas duas principais áreas de formação atrás mencionadas.

Os cursos gerais ficaram integrados na primeira área de formação. Na tentativa de aplicar o princípio de transitividade entre estes cursos e os cursos tecnológicos, a sua organização integrou o seguinte esquema de disciplinas: de formação geral, de formação específica e de formação técnica (tecnológica) ou artística. A completar este esquema, cada estabelecimento de ensino era obrigada a estruturar um projecto de trabalho no âmbito da Área-Escola.

Este desenho prefigura a difícil aplicação daquele princípio, nomeadamente ao nível das formações específica e técnica ou artística. Em termos de formação geral existem condições administrativas para aplicar o princípio de permeabilidade entre estes dois tipos de curso, porque a estrutura curricular é a mesma. Nas outras duas formações o leque disciplinar difere bastante. Esta distinção é mais expressiva na terceira componente de formação. De facto, os cursos tecnológicos oferecem um maior naipe de disciplinas desta componente. Esta opção não revela qualquer surpresa face às orientações definidas relativamente ao ajustamento entre o saber e o espaço laboral.

Os cursos tecnológicos, os cursos profissionais e os cursos especializados de ensino artístico foram integrados na segunda área de formação. Embora orientados para a vida activa, a localização pedagógico-administrativa dos cursos tecnológicos aproximou-os do território educativo dos cursos gerais. Esta aproximação em termos de planos de estudo fixava simbolicamente as duas formações num mesmo organigrama exposto num mesmo tipo de estabelecimento de ensino – as Escolas

⁸ Todas as informações e orientações emanadas pelo Ministério de Educação sobre o Ensino Secundário foram retiradas de uma publicação da responsabilidade desta organização estatal, a saber:

Ministério de Educação – Departamento do Ensino Secundário, *9º Ano e agora? Está nas tuas mãos...*, Lisboa, Ministério de Educação, 1997.

O título desta brochura assinalava o seu principal objectivo: mostrar aos alunos finalistas do Básico os itinerários integrados no Secundário. Dada a informação completa, nomeadamente as características e as finalidades apresentadas sobre cada um dos percursos autorizados, incluindo neste último aspecto o alcance escolar e o seu ajustamento ao mundo do trabalho, a última palavra pertencia ao estudante que pretendia candidatar-se a este grau de ensino.

Secundárias. Esta fixação não era descabida, porque permitia gerir as representações produzidas pelos seus utilizadores relativamente ao seu destino virtual. A expressão “todos iguais, todos diferentes” resumia o sentido desta disposição espacial: relativamente próximos territorialmente, a organização dos cursos orientava os seus frequentadores para percursos escolares (e sociais) diferentes.

Os cursos profissionais e os cursos especializados de ensino artístico apareciam territorialmente separados. Os primeiros pertenciam às Escolas Profissionais. Os segundos estavam ligados a três tipos de estabelecimento: Escolas Secundárias (ensino artístico do 2 agrupamento), Escolas Profissionais e Escolas especializadas de Ensino Artístico (por exemplo, Escolas e Academias de Dança, Conservatórios, Escola António Arroio, Escola Soares dos Reis e Instituto das Artes e das Imagens).

A formação profissional proporcionada pelas Escolas Profissionais abrangia 17 áreas específicas. Cada uma delas, por sua vez, apresentava um conjunto de cursos relacionados com um determinado número de profissões. A selecção foi diversificada, embora com um peso numérico diferente segundo as respectivas áreas.

A conservação, assumida pelo Governo, da divisão entre saberes de maior componente geral e saberes de maior componente técnica a partir do 10º ano de escolaridade foi uma decisão que revelou uma tomada de posição contrária ao julgamento realizado pelo Conselho Nacional de Educação. Deste modo, o Ensino Secundário consagrou definitivamente, não apenas a separação entre a cultura geral e a cultura técnica, mas também a eufemização do significado técnico atribuído às disciplinas e áreas incluídas na componente de formação técnica dos cursos gerais.

Quanto a este segundo aspecto convém apontar alguns exemplos que demonstram a referida suavização do esquema terminológico então adoptado. Das 16 disciplinas escolhidas pelo Departamento do Ensino Secundário só 5 — Aplicações da Electrónica, Desenho Técnico — Construção Civil e Desenho Técnico — Mecânica — Oficina de Expressão Dramática e Oficina de Artes — podem eventualmente ser consideradas disciplinas ligadas a conteúdos próximos das dimensões da cultura técnica. As outras 11 disciplinas estão muito mais próximas de uma cultura científica, na sequência das lógicas expressas pela cultura geral.

Que significado é possível imputar a disciplinas institucionalmente designadas por Técnicas Laboratoriais? Onde integrar a disciplina de Métodos Quantitativos? Qual é o domínio de formação escolar mais adequado para as disciplinas ligadas às Técnicas de Tradução? O Desporto, as Técnicas de Organização Empresarial e a Introdução às Tecnologias de Informação são disciplinas que se combinam com a componente de formação estritamente técnica?

Aliás, a tentativa de aproximação à componente técnica é realizada através da equivalência que é estabelecida entre o sentido habitualmente atribuído àquele termo e o significado conferido ao técnico como perito de um determinado ofício. De facto, a legitimidade desta colagem tem a sua origem na ambivalência destes vocábulos.

De um lado, o significado lexical da palavra técnica(o) está intimamente ligado aos processos de fabricação alimentados por conhecimentos técnicos, ou melhor, aos processos fabris onde se aplicam rigorosamente os conhecimentos adquiridos. Do outro lado, aquela aplicação exige uma correcta articulação entre o saber científico disciplinarmente entendido e a mencionada aplicação. Por isso, o juízo sobre as técnicas tanto se receituam às artes e aos ofícios como se adapta à ciência.

Situada num lado ou no outro, ou ainda eventualmente nos dois, a técnica ou o técnico(a) podem também ser ao mesmo tempo aplicação-concepção e perito-especialista de alguma ciência, arte e ofício. O seu encanto é agradar a vários pontos de vista. A estranha leveza desta noção é autorizar a possibilidade de poder atribuir simultaneamente vários sentidos aparentemente equivalentes e conciliados entre si. Esta harmonia é importante porque confunde a execução e o enquadramento, quer quando nos localizamos no espaço da aplicação e concepção, quer quando a colocamos no lugar do perito e do especialista.

3.2.2. Os arranjos curriculares institucionais e as prováveis expectativas produzidas pelos estudantes: algumas interpretações sociológicas ainda sujeitas a outras provas heurísticas

As lógicas subjacentes aos arranjos institucionais anteriormente aludidos alcançam um significado mais amplo se as relacionarmos com as expectativas escolares e profissionais produzidas pelos alunos. São diminutos os estudos⁹ sobre as percepções construídas pelos estudantes sobre estes assuntos. Por outro lado, as reflexões disponíveis permitem-nos apenas retirar algumas linhas de força dos pontos de vista dos alunos sobre aqueles trajectos.

9 Como referimos no corpo do texto não encontramos na biblioteca do Ministério de Educação muitos estudos sobre este assunto. Por isso, sugerimos a realização e investigações sobre as expectativas produzidas pelos estudantes matriculados nos anos terminais dos ciclos do Ensino Secundário. A sua realização frequente permitiria a criação no Ministério de um valioso banco de dados com informações rigorosas sobre a população estudantil, as suas esperanças subjectivas de permanecer no trajecto escolar e as suas orientações nas vias de ensino oficialmente definidas.

Em seguida mencionamos os estudos analisados:

Emília Ribeiro Pedro et al, *A caminho duma reforma do Ensino Secundário Unificado*, Relatório final de Avaliação do Ensino Secundário Unificado, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação, 1981;

Joaquim Azevedo, *Expectativas escolares e profissionais dos Jovens do 9.º ano*, Porto, Edições ASA, 1992.

Para ir ao encontro do questionamento desenvolvido ao longo destas páginas analisamos com algum detalhe as informações recolhidas do estudo desenvolvido por Joaquim Azevedo¹⁰.

A justaposição quase perfeita entre a Iniciação à Tecnologia no Básico e a Formação Tecnológica nas Escolas Profissionais requer algumas notas acerca daquela estreita relação e as expectativas escolares manifestadas pelos inquiridos no estudo aqui em apreciação.

Um dos aspectos aludidos por Joaquim Azevedo é a elevada propensão manifestada em 1991 pelos estudantes ao prolongamento dos estudos, embora aquelas taxas tendam a diminuir à medida que os alunos se atrasam no Básico, isto é, à medida que os alunos deixam de ter a idade biológica ajustada à idade escolar devido ao número crescente de reprovações.

Por outro lado, as esperanças subjectivas de continuar a estudar até ao Ensino Superior variam nitidamente segundo as origens de classe dos grupos domésticos do estudantado. Nem todos estão dispostos a continuar a estudar. Pouco mais de 1/3 dos alunos ($\pm 35\%$) manifestam no mesmo ano o desejo de terminar os seus estudos no final do Ensino Secundário.

Os valores aqui registados não são idênticos aos valores encontrados numa outra questão ligada aos seus potenciais destinos escolares. Relativamente à interrogação "Que via pretende seguir" (13) um pouco mais de 2/3 ($\pm 62\%$) respondem no último dos 3 inquéritos (1991) que gostariam de seguir a "via vocacional", ou melhor, os cursos predominantemente orientados para o prolongamento dos estudos, e somente 23,7% dos inquiridos pretendem orientar a sua formação para os cursos predominantemente virados para a vida activa. Os que optam pela via tecnológica, a grande maioria prefere os Cursos Tecnológicos (21,2%) em detrimento das Escolas Profissionais (2,5%). Porém, cerca de 14,7% dos estudantes não indicam qual a via de ensino que pretendem seguir após a conclusão dos seus estudos básicos.

Por agora, desconhecemos o grau de validade deste estudo. Por outras palavras, não sabemos qual o grau de aproximação destas informações à realidade social escolar básica (9º ano) de todo o país, incluindo os arquipélagos da Madeira e dos Açores. De qualquer modo, as tendências traçadas a partir dos resultados desta pesquisa tornam possível avançar com algumas hipóteses de interpretação sociológica ainda incipientes e, por isso, a exigirem um estudo baseado numa amostra mais ajustada ao universo escolar Básico do país, não apenas do Continente.

10 Tendo por base a totalidade dos alunos matriculados no 9º ano em todas as escolas do Continente, a amostra então definida é representada por 99 escolas e cerca de 16000 estudantes a finalizar este ciclo do Ensino Básico. Embora não se conheça a técnica de amostragem utilizada, o número de questionários recebidos não representa 50% do número total de questionários enviados às 99 escolas. Por outro lado, desconhece-se o conteúdo do questionário que está na base desta análise.

O fechamento da componente formativa tecnológica incluída no 3º ciclo do Ensino Básico às dimensões de cariz mais próximas da execução, e, deste modo, mais distantes dos universos dos ofícios que exigem um trabalho mais orientado para a concepção, evita a sua usurpação pelos estudantes oriundos dos espaços sociais mais familiarizados com a escolarização de raiz mais genérica, onde o saber, o saber-dizer e o saber-escrever se opõem ao saber-fazer tecnológico. Este fechamento ajusta-se perfeitamente às características dos professores da disciplina de Trabalhos Manuais.

Embora o actual plano curricular tenha tentado inovar neste domínio, os constrangimentos decorrentes da formação requerida aos docentes a quem estão atribuídas estas tarefas lectivas não possibilitam corresponder a todas as expectativas inovadoras depositadas neste espaço de formação. Por isso, o ensino nestes domínios apresenta um carácter mais rotineiro, mais adequado a tarefas técnicas concretas de natureza instrumental e utilitária. Por outro lado, as escolas que possuam professores com uma formação mais abrangente encontram dificuldades funcionais para implantar um ensino em que a dimensão de execução tecnológica seja combinada com a dimensão de concepção científico-técnica. A principal dificuldade é a inexistência de laboratórios e de outros espaços com os equipamentos científicos e técnicos que contribuam para selar as alianças entre os diversos tipos de saber, possíveis de mobilizar nas escolas: o saber-conceber, o saber-dizer, o saber-escrever, o saber-operar, o saber-medir, o saber-executar, etc.

A manutenção deste estado de coisas aprofunda ainda mais a distinção entre o saber-pensar próximo do universo das disciplinas mais escolares e o saber-executar próximo do universo das disciplinas ligadas à cultura técnica. Por outro lado, aquela divisão é uma variação de outras divisões também inscritas no espaço escolar: as divisões nas percepções sobre os trajectos escolares entre estudantes de diferentes proveniências sociais, as oposições entre os trajectos profissionais subjectivamente desejados segundo as origens de classes do estudantado, etc. Deste modo, não se estranha que se coloque uma outra hipótese: os alunos oriundos das famílias localizadas nos lugares de classe de execução, não apenas escolhem no Básico a Iniciação à Tecnologia (áreas ± vizinhas de uma dimensão mais forte do saber-fazer), mas orientam o seu futuro escolar, preferindo os cursos tecnológicos e as escolas profissionais, no Secundário, em detrimento dos cursos de carácter geral.

A actual tendência de crescimento do número de matriculados nos Cursos Tecnológicos e nas Escolas Profissionais (1994/95) – cerca de 1/3 do total de alunos inscritos no Ensino Secundário (cf. quadro 1) – aproxima-se dos resultados obtidos por Joaquim Azevedo no seu estudo sobre as expectativas produzidas pelos alunos sobre o seu devir escolar e profissional. Por outro lado, a revelação de processos de exclusão no interior do Sistema Escolar resultantes da mais nítida oposição entre os dois trajectos consagradas pela reestruturação curricular do Secundário em 1989 reforça simultaneamente o seguinte: de um lado, a hipótese da conservação da divisão escolar entre alunos socialmente favorecidos e alunos socialmente desfavorecidos e da sua transmutação numa divisão social entre esses mesmos alunos e, do outro lado, a hipótese de elevação da mobilidade educativa o que pressupõe uma diferenciação escolar-social mais retardada e, talvez por isso, com melhores possibilidades de gerar

comportamentos escolar e socialmente mais conformados nos alunos que optem pelos itinerários de formação predominantemente orientados para a vida activa.

3.2.3 Representações justificativas associadas ao plano curricular do Ensino Secundário

Desde a transição da década de sessenta para a década de setenta, a escolarização portuguesa tem sido confrontada com um dilema permanente: como transformar a passagem pela escola num trajecto simultaneamente justo e eficaz, quer ao nível da escolaridade obrigatória, quer ao nível dos outros itinerários oficialmente estabelecidos. Através das percepções sobre a justiça e a eficácia do sistema escolar as elites políticas, técnicas e educativas julgam as principais funções e finalidades da educação socialmente vulgarizadas, isto é, tomam posição sobre a forma como entendem dever-ser as principais funções e finalidades definidas pelo Estado baseadas em linhas doutrinárias tacitamente partilhadas por quem as define.

Como é aferida a justiça? Por um lado, a medição da justiça escolar é determinada pela percentagem de alunos que concluem a escolaridade obrigatória no mesmo número de anos lectivos oficialmente fixados. Quanto maior for o número de alunos de uma mesma coorte demográfica a concluir a escolarização obrigatória, mais justa é a instituição escolar. Logo, o insucesso ou o abandono precoce dos alunos nestas idades escolares são fenómenos de flagrante injustiça imputados ao mau funcionamento do actual sistema de ensino. Daí a sua identificação como dois dos principais obstáculos ao sucesso educativo, e, conseqüentemente, a sua nomeação e respectiva institucionalização como dois problemas que impedem a generalização da democratização escolar a todos os cidadãos de um país moderno e civilizado.

Como se sabe, o número de anos de escolaridade obrigatória tem variado de acordo com as justificações sugeridas por aquelas elites acerca da importância do projecto educativo para a sociedade, nomeadamente o projecto de raiz escolar estatal. A partir dos anos setenta as teses dos benefícios reais trazidos pela escolarização ao desenvolvimento da economia e da tecnologia favoreceram ainda mais a aposta dos poderes públicos na expansão da oferta escolar para corresponder ao crescimento cada vez mais significativo da procura de mais educação. A generalização social, política e científico-técnica do encantamento produzido sobre o progresso educativo contribuiu para tornar fundamentada a acção em prol do alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, assumida em definitivo no ano lectivo de 1964/65 no Ministério de Pinto Leite.

A importância atribuída ao cumprimento da escolaridade obrigatória como patamar mínimo de justiça escolar nas sociedades democráticas parte do pressuposto que a sua conclusão universal, não apenas transforma este serviço público numa tarefa justa porque abrange toda a população em idade escolar em correspondência com o fixado por lei, como também transfere aquela acção justa para o benefício de todas as famílias, visto que elas irão auferir daquela vantagem através da sua maior adesão aos princípios orientadores da pólis industrial.

Por outro lado, a medida de grandeza associada à justiça é permitir a eliminação da ignorância, transformando os seus beneficiários (todos aqueles que cumprem a escolaridade obrigatória) em humanistas modernos, isto é, iluminados por uma conversão tacitamente aceite segundo o espírito dos tempos. As transformações dos espíritos acordadas são apoiadas por valores, regras e representações, todas elas produtos de guias de coordenação das acções, individual e colectivamente, registos esses construídos por diversos actores e instâncias sociais.

A incursão iluminista nas sociedades modernas é, pois, considerada como uma fase indispensável para todos os seres humanos alcançarem a liberdade e a igualdade, ou, dito de outra maneira, a autonomia e a equidade. Tanto a primeira como a segunda não devem ser concebidas como um fim em si mesmo, ou, por outras palavras, as acções desenvolvidas para as alcançar não devem ser justificadas através da "racionalidade substantiva" (Lipset, 1992:42) socialmente presente nas tensões que antecedem e precedem os movimentos sociais que se mobilizam para esse efeito. O reconhecimento social daquelas garantias constitucionalmente sancionadas está estritamente ligado ao merecimento de cada um, ou melhor, está intimamente relacionado com as qualidades que tornam os iluminados dignos de apreço por toda a comunidade envolvente.

Cumprida integralmente a escolaridade obrigatória, a escola transforma-se numa instituição socialmente justa, visto que, por um lado, ela qualifica os seus destinatários e, uma vez atribuídas as qualidades ela contribui, por outro lado, para debelar o sofrimento causado pela ignorância. Por sua vez, o ignorante não só é socialmente definido como aquele que desconhece o conhecimento adquirido, trabalhado e aprofundado ao longo da escolarização, como também é socialmente penalizado uma vez que não é classificado como devidamente qualificado, por não ter chegado ao fim de um trajecto considerado de utilidade pública para o progresso da sociedade moderna.

A lógica subjacente a estes argumentos sobre a justa actuação da escola não aparece desligada da lógica que dá corpo aos fundamentos sobre a eficácia do trabalho, simultaneamente instrutivo e educativo, realizado por esta mesma instituição. A garantia da justiça escolar não pode ser só justificada através da quantidade de alunos que a ela acedem e que nela permanecem ao longo da escolaridade obrigatória. O valor do numericamente justo só adquire sentido socialmente útil se aquele número de escolarizados positivamente sancionados pela escola consegue conservar ao longo da sua vida (sobretudo, ao longo da sua vida activa) os conhecimentos, valores e atitudes aprendidos nos estabelecimentos de ensino básico.

A associação dos conhecimentos adquiridos na formação à sua eficácia no plano social não deve dar origem a equívocos. O seu entendimento só é global se considerarmos o território do conhecimento como um local onde se combinam valores e atitudes com o saber propriamente dito. Por isso, a escola tem uma dupla missão: de um lado, serve para instruir, e, do outro lado, serve para educar.

Os valores e as atitudes produtos da socialização escolar contribuem para a eficácia do saber em sentido restrito. Em que sentido? Sempre que resultarem de uma transposição mimética das grandezas associadas ao mundo doméstico. A representação do espaço laboral como uma família alargada permite transpor para este território o mesmo tipo de relacionamento, valores e regras que alimentam continuamente o mundo doméstico.

Para que serve a escola? Serve para aprender o quê? O que é que deve ser mais significativo na aprendizagem escolar, os conhecimentos disciplinares/áreas científicas ou as atitudes e os valores? Esta dicotomia tem sido frequentemente mobilizada por diversos grupos de actores, nomeadamente os empresários através das suas associações patronais. Por isso, este tema aparece em muitas análises sobre o que se espera das escolas. Por exemplo, nas reflexões efectuadas por Joaquim Azevedo já anteriormente focadas, este assunto não deixa de estar presente ¹¹.

De todos os documentos recolhidos no Ministério de Educação, a publicação *9º ano e agora? Está nas tuas mãos...* da responsabilidade do Departamento do Ensino Secundário representa uma brochura-guia para os potenciais candidatos a este grau de ensino. A sua eleição a documento-guia é justificada devido ao modo como foi concebido e tratado graficamente.

Com uma linguagem acessível e uma apresentação sugestiva, esta brochura é pensada para ajudar os estudantes a tomar uma decisão esclarecida acerca das ofertas escolares fixadas pelo Ministério para o Ensino Secundário. A visibilidade do seu carácter orientador é sugerido tanto pelas questões que coloca, como pelas respostas que dá a cada uma delas.

Depois de identificar as quatro alternativas propostas, os seus responsáveis convidam os estudantes a ler cuidadosamente os seus propósitos e as suas finalidades, de maneira a poderem escolher responsabilmente o trajecto escolar que melhor se ajusta às suas expectativas. Este esclarecimento tem uma dupla utilidade: por um lado, guia os estudantes nas suas escolhas escolares e, por outro lado, mostra a direcção profissional potencial que aqueles trajectos podem eventualmente proporcionar num futuro próximo.

11 O que pensam os estudantes sobre as expectativas dos empresários acerca dos seus desempenhos depois de saírem da escola? Segundo Azevedo, mais do que a competência técnica, os estudantes julgam que padrões esperam que estes manifestem no espaço laboral um conjunto de valores e atitudes aprendidas nesta instituição. São estas mesmas expectativas, curiosamente, que os empresários esperam dos estudantes quando estes acedem ao mercado de emprego. Isto de acordo com estudos lidos por este autor. Por isso, "os empregadores, segundo estes estudos – e, porque não segundo o que vamos ouvindo e lendo no nosso próprio país – esperam que os novos profissionais dominem os saberes básicos - ler, escrever, calcular –, saibam comunicar fluentemente com os outros e negociar (e para isso saibam pensar), se integrem em equipas, dominem os mecanismos da observação, recolha e tratamento da informação na empresa, possuam capacidade de resolução de problemas novos e iniciativa, sejam criativos, responsáveis e desejem prosseguir na carreira" (Azevedo, 1992:42).

Concebida como guia para estudantes e seus familiares, a publicação desafia os seus destinatários: **“Explora, Experimenta, Discute** – são vários os percursos que podes seguir. **Pensa, Avalia** – a importância e o significado que cada um desses percursos tem para ti pode ser diferente e agora, **Parte para a Acção!**” (M.E., 1997:1). Não há dúvida que esta forma de enfrentar os problemas aproxima-se da representação que o Estado faz da categoria de família. Parte, por isso, da representação-tipo destes responsáveis estatais para seguidamente a sobrepor a todo o universo familiar nacional.

Imaginam as perguntas que os adolescentes-tipo formulariam a propósito das dúvidas que sentiriam sobre o seu futuro escolar e profissional. Perguntas simples sobre as características do Ensino Secundário para respostas directas, evitando ao máximo as considerações despropositadas. Após serem esclarecidas todas as dúvidas, depois de serem afastadas todas as angústias existenciais, o destinatário (o estudante-tipo) converte-se em emissor, e explicita, usando a pena do próprio Estado, as conversas que ainda teve (e com quem) antes da sua decisão final sobre o itinerário escolar escolhido. Mesmo antes de se matricular finaliza o seu puzzle: “agora que já conheço as opções de formação após o 9º ano, que conversei com os meus pais, amigos e profissionais, visitei locais de trabalho, escolas, vou tentar organizar o meu percurso escolar...” (ibidem:48).

Aquela conversão é ainda mais sintomática porque o Estado ensaia neste seu registo comportamentos afectuosos e quentes que habitualmente pertencem aos grupos domésticos. Tais acções contrastam com os exames socialmente construídos sobre esta organização. Como estrutura administrativa, o Estado na sua qualidade de máquina burocrática e pesada é representado por um conjunto de qualidades pouco abonatórias: distante, frio, lento, formal, complexo, extenso, injusto, etc.

Daí que, em certo sentido, as práticas frequentes dos seus funcionários transformam-no numa instância que não é representada como uma imagem semelhante à família restrita. Noutra sentido, a sua configuração representacional aproxima-se deste agrupamento social por intermédio de outras qualidades mais positivas: o respeito, a dignidade, a honra, o sentido da hierarquia, o dever, o espírito de serviço para com os mais fracos, as convenções, a tradição, as cerimónias, as distinções, as nomeações, etc.

Mais próxima ou mais afastada do grupo doméstico, nesta publicação oficial a família é transformada numa instância ideal: pais devidamente informados que organizam o seu tempo (\pm escasso) para conversar com os filhos adolescentes interessados e seriamente comprometidos com o seu futuro. Tanto uns como outros anulam as suas particularidades e comprometem-se perante o interesse comum.

De guia-doméstico, a mesma brochura transmuta-se em guia-industrial. Os cursos gerais excluem-se do modelo de justificação industrial. A natureza genérica dos conhecimentos transmitidos, assim como a sua finalidade de proporcionar uma maior facilidade de acesso ao Ensino Superior,

distinguem-se da formação técnica desenvolvida pelos cursos tecnológicos, pelos cursos profissionais e pelos cursos especializados de ensino artístico.

Estes, ao invés, inserem-se no domínio das formações destinadas ao mundo industrial. Neste registo, os estudantes são alertados para as qualidades atribuídas a estes cursos. Por exemplo, as indicações fornecidas aos estudantes sobre os cursos tecnológicos exemplificam a concepção codificada de aconselhamento inscrita nos escritos destinados a dirigir reflexivamente os indivíduos que nele procuram informações para melhor poderem decidir sobre o seu futuro.

Neste sentido, os seus organizadores seleccionam três tipos de informações, que no seu entendimento se justificam porque vão ao encontro das principais expectativas manifestadas por estes destinatários. Para alicerçar a decisão dos estudantes em bases sólidas, este guia apresenta numa sequência escolarmente lógica, um conjunto de orientações:

1º a definição do perfil das competências devidamente ajustadas às características de cada curso tecnológico;

2º a identificação das categorias profissionais a que os virtuais formandos devidamente habilitados se podem candidatar após a conclusão dos seus estudos;

3º a descrição das potencialidades destes empregos no âmbito das sociedades modernas e desenvolvidas.

A justificação industrial fica demonstrada perante os juízos aqui expressos sobre as fortes relações entre as formações técnicas oferecidas e o mercado de trabalho já hoje muito segmentado. No entanto, os seus autores não se limitam a enunciar informações vagas sobre estes assuntos. A mobilização dos estudantes para estes cursos exige postulados mais rigorosos. De qualquer forma, nota-se um desigual aprofundamento e uma extensão assimétrica das questões laborais referenciadas pelos autores quando se pronunciam sobre cada um dos cursos técnicos ali registados.

Não é por acaso que o termo “operário” se encontra ausente destes escritos. Em sua substituição surge a categoria de “técnico”, vocábulo politicamente mais inócuo do que o anterior. O seu carácter inofensivo deve-se ao facto de esta categoria assumir uma representação socialmente menos marcada do que a categoria operário. A possibilidade de escapar à posição classista conotada com a mencionada designação, o técnico desliza simultaneamente entre dois lugares distintamente codificados: o lugar de execução e o lugar de concepção. Aliás, um e o outro são frequentemente aludidos nesta brochura quando os seus autores tentam qualificar os empregos a que se destinam os seus respectivos formandos.

Um exemplo ao acaso prova a centralidade daquelas questões. Mesmo antes de entrar directamente neste tema, nota-se uma diferenciação nos referenciais de profissão e de emprego relacionados com os cursos tecnológicos aqui identificados. Como interpretar estas subtis distinções? Poder-se-á falar de uma maior distanciação destes autores das questões que se colocam às relações estabelecidas entre o diploma de certos cursos tecnológicos e os seus potenciais postos de trabalho?

De facto, ao confrontar os referenciais de profissão e de emprego mencionados no curso tecnológico de Informática e no curso tecnológico de Construção Civil, verificam-se formas de tratamento diferente sobre um mesmo assunto. Assim, no segundo curso as informações acerca dos referenciais de profissão e de emprego são identificados de um modo muito superficial. Ao contrário, no primeiro curso estas questões assumem um outro destaque e aprofundamento.

Do estrito ponto de vista das designações das profissões ali registadas pode ser levantado o mesmo tipo de questionamento. De um lado, como vimos, o substantivo operário está ausente destes escritos, mesmo em cursos destinados a habilitar mão de obra qualificada para operar em lugares de execução. Em sua substituição surgem termos com "Técnico de Construção Civil", "Desenhador de Construção Civil", "Medidor-Orçamentista", etc (10). O significado destas designações reforça a construção de representações, muitas delas desajustadas da realidade laboral a que se destinam estes candidatos. O possível "choque" entre o sentido escolar trabalhado sobre estes postos e a sua realidade na actual divisão social do trabalho representa, no mínimo, um elevado desajustamento entre o que se espera e se deseja e o que efectivamente se encontra quando o estudante, agora diplomado, começa efectivamente a laborar.

Se deslocarmos a nossa atenção para o primeiro curso a situação é completamente diferente. A nomeação das profissões parece estar muito melhor ajustada ao espaço laboral a que se destinam os estudantes qualificados para o efeito. Por outro lado, esta congruência encontra também ressonância na própria nomenclatura profissional ligada a este segmento de emprego. Neste sentido, o desajustamento entre as expectativas profissionais escolarmente construídas e a realidade laboral encontrada não conduzirá, julgamos, ao mesmo tipo de efeitos de natureza tensional anteriormente hipoteticamente levantado.

4. Em função das primeiras e ainda incipientes ilações conclusivas enquanto se espera por outras pesquisas mais abrangentes

Este ensaio interpretativo possibilitou uma primeira aproximação a questões relacionadas com as encruzilhadas do ensino secundário ainda não suficientemente tratadas. Daí que esta incursão analítica tenha um carácter provisório e mais interrogativo do que afirmativo.

De facto, as interpretações sociológicas aqui avançadas decorrem antes de mais de um esforço por pensar um objecto cuja problematização ainda não foi apoiada por uma pesquisa de terreno tão ampla

quanto a desejada, e, por isso, os seus resultados devem ser postos à prova por outros estudos mais abrangentes, tanto do ponto de vista dos registos seleccionados como do ponto de vista das metodologias accionadas. Por outro lado, o problema aqui equacionado pode ser desenvolvido por outras abordagens teóricas com o objectivo de o melhorar, quer ao nível da sua própria construção, quer ao nível da sua posterior problematização, quer ainda ao nível do seu tratamento metodológico subsequente.

Cada vez mais os cientistas sociais são convidados por entidades públicas para se pronunciarem sobre um determinado assunto. Estes desafios apaixonantes retomam com alguma frequência uma questão sempre latente no ofício dos sociólogos: as relações de proximidade entre a natureza do objecto e as suas características eminentemente políticas.

As relações entre os cientistas e a política não são de hoje. Desde a formação dos Estados modernos estas relações são convocadas para reflectir sobre os problemas sociais. Aliás, muitas questões sociais nascem justamente dos contactos entre os homens da Ciência, os dirigentes, técnicos e outros funcionários estatais (Lenoir, 1989).

No caso presente, um dos pontos da agenda política mais mobilizado por várias instâncias nacionais e internacionais é o problema educacional. Em qualquer momento da história do sistema de ensino, os seus problemas adquirem sempre visibilidade pública, mesmo se as suas tonalidades nem sempre assumissem a mesma importância, ou melhor, o mesmo impacte, quer em termos de profundidade, quer em termos de generalização.

Hoje em dia, e em resultado da massificação escolar, a escola e os trajectos escolares surgem como uma questão macrossocial de enorme relevância política. Muitos actores, individual e/ou colectivamente coordenados, formulam pontos de vista sobre os seus problemas presentes, diagnosticam-nos, propõem soluções, enfim, têm opiniões sobre este assunto. Todavia, sabe-se que o acesso aos lugares de pronunciamento efectivo destas questões e da sua divulgação baseada em argumentos de natureza diversa é desigual, e decorre de um conjunto de "ingredientes" sociais organizadores dos seus destinos pessoais ou grupais.

Para não se gerar qualquer tipo de equívocos, a assumpção deste assunto como questão política requer um esclarecimento prévio. Tal como nos alerta Max Weber quando clarifica o seu ponto de vista acerca da exposição que fez sobre a política como vocação, excluimos do nosso propósito "todas as questões que concernem a política que devemos seguir, isto é, o *conteúdo* que *devemos* dar à nossa acção política" (Weber, 1979:8). Neste sentido, o juízo que se desenvolve sobre o universo político está intimamente relacionado com o espaço da pólis. Como se reconhece desde os primórdios da civilização ocidental e da história das democracias, a pólis é o espaço público da cidade onde as questões de interesse geral são habitualmente transformadas em causas públicas, onde todos têm a legitimidade de emitirem opinião sobre elas. No entanto, essa legitimidade nem sempre assume o mesmo grau de

grandeza, e, por isso a autoridade dos porta-vozes apresenta uma relevância pública que não é alcançada por todos aqueles que se pronunciam sobre as questões de interesse geral.

Estas reflexões sobre as encruzilhadas do Ensino Secundário permitem uma primeira incursão sobre um dilema habitualmente apontado quando se discutem as funções e finalidades da instituição escolar. A expressão “para que serve a Escola” resume este dilema. O seu significado dirige-se com toda a clareza para a questão da justiça escolar. Que tipo de juízo se pode formular sobre a escolarização como serviço prestado pelo Estado nas sociedades ocidentais demo-liberais? As finalidades do seu serviço são a garantia efectiva da equidade e da liberdade?

Desde o projecto reformista dos anos setenta, o sistema escolar surge como objecto sobre o qual grupos de actores se pronunciam, denunciando os seus males estruturais e/ou conjunturais. Através das denúncias ou das suspeições assinaladas os seus responsáveis avaliam o funcionamento do sistema escolar. As apreciações construídas são organizadas à volta de modelos de justificação, cujas características diferem de acordo com os espaços institucionais donde são formulados e, posteriormente, difundidos.

Dos modelos de justificação identificados, dois aparecem com muita frequência. De um lado, o modelo doméstico identificado, não apenas pelas representações do afecto, mas também pelos valores socializadores que a escola deve transmitir às sucessivas gerações de estudantes: o respeito pelos outros, a dignidade da pessoa humana, o sentido da hierarquia, o dever, o espírito de serviço para com os mais fracos, as convenções, a tradição, as cerimónias, a distinções, as nomeações, etc. Do outro lado, o modelo industrial aferido, não apenas por medidas de produtividade e de eficácia imputadas ao trabalho pedagógico, mas também por grandezas ligadas às qualificações que são requeridas pelos diversos segmentos de trabalho relacionados com os cursos seleccionados pelo mercado escolar.

Estes dois modelos de justificação muito generalizados não sugerem nenhuma dependência formal do sistema escolar relativamente aos universos familiar e laboral. A instituição escolar, através das orientações políticas e técnicas emanadas pelo Ministério, demonstra a conservação de uma autonomia relativa face ao espaço social, nomeadamente no que toca às disciplinas de carácter geral mantidas em todos os cursos, mesmo naqueles que apresentam uma componente tecnológica mais marcante. Aliás, estas emanações encontram eco ora no interior das Comissões de Reforma então constituídas ora nas instâncias de aconselhamento de que os gabinetes ministeriais se socorrem, quer por imperativos de carácter legal, quer por imperativos de ordem política, quer ainda por imperativos de natureza orgânica.

O reverso da medalha desta autonomia relativa aparece conotada com as designações que atribui aos cursos que consagra do ponto de vista institucional. Para além das separações em dois trajectos escolarmente distintos, os itinerários destinados a conferir uma qualificação precoce para o mercado de trabalho mostram o dilema atrás aludido.

Por um lado, é imperioso mobilizar o estudentado para estes cursos, nomeadamente aqueles que optam por uma escolaridade mais curta, dando-lhes ferramentas de carácter geral e operacional e, por outro, é importante valorizar escolar e socialmente estes saberes, conferindo-lhes não só uma ementa programática diversificada, mas também útil para responder aos desafios colocados pela modernidade onde os perfis de executantes se distanciam discursiva e simbolicamente da denominada classe operária. Entre os desejos institucionais ao nível das taxonomias escolares no âmbito da formação e a realidade concreta dos segmentos de trabalho estruturados no país, a questão da justiça em termos da equidade e do valor dos diplomas profissionais depara-se com obstáculos resultantes das fontes de produção das expectativas estudiantis não esperadas ou cujos efeitos de retroacção impossibilitam a sua efectiva regulação.

A distância entre as representações institucionais sobre o que devia ser a estrutura do mercado de trabalho e aquilo que ela de facto é pode dar origem a situações de privação relativa de consequências imprevisíveis. De qualquer forma, os entendimentos oficiais sobre a escolarização no Secundário demonstram a capacidade dos seus dirigentes em gerir as representações que os seus utilizadores constroem, em particular os matriculados nos cursos técnicos, acerca dos seus próprios destinos sócio-profissionais.

BIBLIOGRAFIA

Livros:

- ALMEIDA, Ana Nunes de (1990) – *A fábrica e a família – famílias operárias no Barreiro*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- ALMEIDA, João F., COSTA, António F., MACHADO, Fernando L. (1994) – Recomposição socioprofissional e novos protagonismos. In António Reis (org.), *Portugal - 20 anos de Democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- ÂNGELO, Vítor (1975) – O ensino discriminatório: liceu e escola técnica – resultados de um inquérito, *Análise Social*, 44, 576-629.
- AZEVEDO, J., (1992), *Expectativas Escolares e Profissionais dos Jovens do 9º Ano*, Porto, Edições ASA.
- BARRETO, António (1995) – Centralização e descentralização no sistema educativo, *Análise Social*, XXX (130), 159-173.
- BOLTANSKI, L., THÉVENOT, L., (1991), *De la Justification*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1989) – *La noblesse d'État – grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick (1993) – Les exclus de l'intérieur. In Pierre Bourdieu (org.), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- CACOUAULT, Madelaine, OEUVRARD, Françoise (1995) – *Sociologie de l'éducation*, Paris, La Découverte.
- COLLINS, Randall (1979) – *The credential society – an historical sociology of education and stratification*, Orlando, Academic Press.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda, ANTUNES, Manuel Marinho (1976) – O ensino secundário em Portugal (I), *Análise Social*, 48, 1001-1046.

- CRUZEIRO, Maria Eduarda, ANTUNES, Manuel Marinho (1977) – O ensino secundário em Portugal (II), *Análise Social*, 49, 147-210.
- CRUZEIRO, Maria Eduarda, ANTUNES, Manuel Marinho (1978) – Ensino secundário: duas populações, duas escolas (I), *Análise Social*, 55, 443-502.
- FERRÃO, João (1982) – Evolução e estrutura regional das classes sociais em Portugal (1969-70), *Finisterra*, 34, 223-265.
- GRÁCIO, Sérgio (1986) – *Política educativa como tecnologia social*, Lisboa, Livros Horizonte.
- GRÁCIO, Sérgio (1997) – *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*, Lisboa, Educa.
- LIPSET, S.M., (1992), *Consenso e Conflito*, Lisboa, Gradiva, 1992
- LOPES, João Teixeira (1997) – *Tristes escolas - práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*, Porto, Afrontamento.
- MACHADO, Fernando L., COSTA, António F. (1998) – Processos de uma modernidade inacabada – mudanças estruturais e mobilidade social. In José M. Leite Viegas e António Firmino da Costa (org.), *Portugal, que modernidade?*, Oeiras, Celta.
- PAIS, José Machado (1993) – *Culturas juvenis*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PINTO, José Madureira (1985) – *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*, Porto, Afrontamento.
- PINTO, José Madureira (1994) – *Propostas para o ensino das ciências sociais*, Porto, Afrontamento.
- TURNER, Ralph (1966) – Modes of social ascent through education. Sponsored and contest mobility. In Lipset e Bendix (org.), *Class, Status and Power*, New York, The Free Press.
- VIEIRA, Maria Manuel (1995) – Transformação recente no campo do ensino superior, *Análise Social*, 131-132, 315-373
- WEBER, M., (1979), *O Político e o Cientista*, Lisboa, Presença

Documentos:

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1990), "Novos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário", in CNE (org), *Pareceres e Recomendações 88.89*, II Volume, Lisboa, M.E., 393-602
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, (1994), "Democratização e Qualidade de Ensino – Contributos para a Análise da Situação - Parecer nº3/93", CNE (org), *Pareceres e Recomendações, 1993*, Lisboa, M.E., 109-176
- CONSELHO NACIONAL DE EXAMES DO ENSINO SECUNDÁRIO, *Relatório – Processo e resultados dos exames 1997*, Dezembro de 1997.
- GABINETE DE ASSUNTOS EUROPEUS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS, (1996), *Desenvolvimento da Educação. Relatório Nacional de Portugal para a Conferência Internacional da Educação. 45ª Sessão da UNESCO*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO, PROSPECTIVA E DESENVOLVIMENTO, *Estatísticas da Educação 92*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO, PROSPECTIVA E DESENVOLVIMENTO, *Estatísticas da Educação 93*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO, PROSPECTIVA E DESENVOLVIMENTO, *Estatísticas da Educação 94*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO, PROSPECTIVA E DESENVOLVIMENTO, *Estatísticas da Educação 95*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DE AVALIAÇÃO, PROSPECTIVA E DESENVOLVIMENTO, *Estatísticas da educação: dados não publicados disponíveis na internet*, Lisboa, M.E.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO, (1997), *9º Ano e agora? Está nas tuas mãos....* Lisboa, M.E.
- PEDRO, E., LEAL, L., COLLIANDER, M-A., COSTA, M.L., COUTINHO, M.L. HAGLUND, S., LUNDGREN, U.; (1981), *A caminho duma reforma do Ensino Secundário Unificado, Relatório final de Avaliação do Ensino Secundário Unificado*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação.