

Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional

Liliana RODRIGUES
Universidade da Madeira (Portugal)

Resumo

O ensino secundário, ao se tornar um ensino de massas, tem se organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somática, as modalidades e percursos formativos não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário, particularmente o ensino profissional, parece estar marcada pela origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação social.

Desde sempre que a escola secundária tem tido o ensino liceal como referência. Ele é a norma, é a identidade. O ensino profissional é o diferente, é a alteridade, é o desvio. É o "Outro". É o momento do "Nós" e "Eles". Neste sentido, o que significa a expressão "Escola Inclusiva"?

Abstract

Secondary education: between school education and vocational teaching

When becoming an education of masses secondary teaching has been organized and has functioned as an education of the elites. Its unification, far from producing a real equality of chances, prorogued the selection and the disillusionment. When diversifying, in a still restricted way, the formative modalities and passages, it was not capable to produce positive effects for being dominated by the academism and social depreciation.

In fact, the attendance of distinct ways of secondary education, particularly the vocational teaching, seems to be marked by the social origin of the students which guarantees the perpetuation of the social stratification.

Since always that secondary school has had school education as reference. It is the norm, it is the identity. Professional education is the different one, it is the alterity, it is the "shunting line". It is the "Other". It is the moment of "Us" and "Them". In this sense, what means the expression "Inclusive School"?

1. Escola, currículo e identidade

A construção da identidade é a construção do ser, do *ser* pessoa e é neste sentido que a escola tem (também) as suas responsabilidades: ela deve dar ao jovem a possibilidade de construir um percurso pessoal através de uma formação que se estende ao longo da vida. Isto implica, por outro lado, a nossa opção sobre o tipo de sociedade que pretendemos construir. Não é por acaso que o ensino secundário, ao tornar-se um ensino de massas, se tenha organizado e funcionado como um ensino de elites. A sua unificação, longe de produzir uma real igualdade de oportunidades, prorrogou a selecção e a decepção. Ao diversificar, de forma ainda somática, as modalidades e percursos formativos, não foi capaz de produzir efeitos positivos precisamente por estar sobredeterminado pelo academismo e pela desvalorização social.

De facto, a frequência das distintas vias do ensino secundário parece estar marcada pela origem social dos alunos e isto garante a perpetuação da estratificação social. Assim, temos uma cultura de homogeneidade e de uniformidade que pela impessoalidade e hierarquia garante a segmentação dos saberes e uma relação pedagógica burocrática.

O estudo do currículo, que é também a análise da produção de identidades, não pode ser separado das questões de classe e do seu impacto nas formas de conhecimento. Mas a escola não pode ser reduzida a uma mera teoria da reprodução. Os antecedentes sociais dos alunos, nesta perspectiva, determinariam tipos de conhecimentos e competências que por sua vez seriam validados numa ordem social invertível. As escolas são locais de lutas de classes dominadas e dominantes mas isso não significa que a mudança democrática não seja possível. Há uma latência de concertação desde o momento em que se reconhecem múltiplas vozes e dinâmicas de poder que interagem na vida quotidiana das escolas.

"(...) possibilidade de articular as classes e o currículo numa era pós-socialista e pós-moderna na qual a luta política foi apanhada na armadilha do simbólico. (...) os processos de significação devem ser explorados no contexto em que são produzidas as identidades dos alunos e dos cidadãos, produção essa que os torna cúmplices e/ou resistentes às necessidades do bloco do poder." (Goodson, 2001, p. 20)

Perceber o currículo e as práticas educativas implica a compreensão do contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Temos ainda de esclarecer a maneira como este conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo, isto é, temos primeiro a percepção das classes e depois isto é transposto para as salas de aula.

2. Diferenciação curricular e construção de subjectividades

A noção de classe tornou-se proeminente com os programas sequenciais de estudo. Isto é, os sistemas educativos nacionais bipartidos têm aqueles que podem pagar a prossecução de estudos e os *outros*, aqueles que são encaixados em currículos *alternativos*. Isto significa que o poder de designar é também o

poder de diferenciar. Na mesma escola são ensinados mundos diferentes através do currículo.

Há a ideia de que o ensino regular, também denominado de geral ou académico, se destina aos alunos *capazes* (*Ibid.*, p. 67). Esta adequação de determinados tipos de subjectividades a um determinado padrão de conhecimento implicou mais pessoal, por sua vez mais bem remunerado e, naturalmente, mais equipamento e mais livros. Deste modo, a escolaridade colocou de lado certos grupos e tratou-os da maneira que parecia ser-lhes mais *apropriada*. A ênfase foi e é colocada nas várias mentalidades às quais se reconhece um currículo diverso. No entanto, a base social e de classe da diferenciação mantém-se a mesma. No ensino secundário geral assistimos à tripla aliança entre as disciplinas académicas, os exames nacionais (também eles académicos) e os alunos *capazes*.

Os alunos são catalogados, *a priori*, através do currículo. Os grupos disciplinares reivindicam a sua disciplina como académica e o controlo da definição de disciplina é deixada nas mãos de investigadores e professores universitários. Sabemos que a matéria disciplinar é determinada, em larga medida, por especialistas académicos. Aqui há, de facto, uma diferença de *status*. As circunstâncias sociais e económicas, as distribuições ocupacionais e os valores culturais determinam tipos de educação. Uma boa parte dos educadores não foi e não é capaz de distinguir o trabalho educativo do controlo social que, não raras vezes, origina a repressão e negação da experiência de vida dos seus alunos. A educação e a experiência parecem, de facto, em oposição.

"(...) o controlo social foi encoberto pela linguagem da ciência, algo que persiste actualmente. Através do controlo e da diferenciação dos currículos escolares, as pessoas e as classes poderiam também ser controladas e diferenciadas." (Apple, 1999, p. 131)

Particularmente a partir de 1989 foram desenvolvidas alternativas educativas curriculares no ensino secundário: criam-se os cursos gerais, os cursos tecnológicos, os cursos profissionais (DL. n.º 26/89 de 21 de Janeiro revogado pelo DL. n.º 70/93 de 10 de Março), o ensino recorrente geral e tecnológico e os cursos de aprendizagem (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Por essa altura, os cursos complementares liceal e técnico estão em extinção. Assim, a generalização do ensino secundário oferece cursos predominantemente orientados para a vida activa e cursos predominantemente orientados para a prossecução de estudos (DL. n.º 286/89 de 29 de Agosto). Houve a assunção do currículo como sendo primordialmente académico e isto implicou um sistema hierárquico que nega a própria dialéctica da educação: diálogo e flexibilidade. O conservadorismo das visões académicas negou a mutualidade, implementando a resignação e a passividade dos seus próprios alunos.

Isto é sintomático de um modo particular de relações sociais em que as mudanças de métodos ou de organização escolar nada mais são do que a mistificação de uma estrutura hierárquica que, através do currículo, contradiz outras aspirações e ideais. É preciso que se compreenda que as disciplinas não são destilações finais de um conhecimento imutável e definitivo. Não são estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. O conhecimento e o currículo são realizados num contexto social e, originalmente, são concebidos, gerados e produzidos neste contexto.

"A ideia de criar um mundo comum, com o distinto contributo de todos. Ao participar nesta experiência partilhada, aprende-se muito, embora ninguém se proponha ensinar ninguém. E uma das coisas que se aprende é ver o mundo do ponto de vista do outro, cuja perspectiva é muito diferente." (Armstrong, cit. por Goodson, 2001, p. 75)

3. O currículo enquanto construção social

A própria Filosofia da Educação tem-se colocado acima dos conflitos curriculares, até porque ela pretende ser uma actividade racional e lógica. Isto é, a sua resistência às influências sociais mostra que o relacionamento da Filosofia da Educação com o desenvolvimento da mente nada mais tem feito do que contribuir para a ênfase dada à soberania das disciplinas intelectuais. O currículo tem abonado uma ordem social de eleitos por demonstrarem facilidade nas matérias académicas que, uma vez aliadas às disciplinas, justificam essa eleição e a prossecução dos estudos universitários destes alunos. Incoerentemente, o trabalho académico é avaliado quer como processo de aprendizagem quer como produto apresentado. Aos *outros* é ensinado o *resto*. De ambas as formas ocorre a alienação. A aprendizagem não tem que ser alienante. É possível descortinar relações e conexões.

"(...) a aprendizagem não tinha que ser alienante e que a conectividade era possível. Era, igualmente, aprender que a desarticulação era, muitas vezes, socialmente construída.

"Experienciar o que 'poderia existir', em termos de ciências sociais, foi ao mesmo tempo, aprender o que 'não era permitido existir'. Aprender o que era possível, (...) significou ser informado, com uma clareza inesquecível, como o currículo, a cultura e a classe estavam, irrevogavelmente, imbricados." (Ibid., p. 84)

A aparente desarticulação no processo ensino-aprendizagem é também ela socialmente construída, isto é, currículo, cultura e classe estão entelhados. A organização, transmissão e avaliação do conhecimento, bem como as suas mudanças, reflectem a distribuição do poder e os princípios do controlo social. A relação entre escolarização e o poder não é uma reflexão posterior. É uma parte constitutiva da verdadeira essência da escola. As visões, por vezes antagónicas, sobre a escola são formas diferentes de denominar e dominar o mundo. Há um carácter socialmente contextualizado de todas as políticas e práticas educativas. Sem este reconhecimento não é possível ter uma compreensão estrutural de como e por que razão as escolas participam na criação de vencedores e perdedores.

A escola é o lugar do anti-senso comum. O conhecimento popular não é um conhecimento sério. A *patologia* de que sofre o conhecimento do quotidiano deve-se à comparação com o currículo académico tido como neutro e edificante. Mas esse conhecimento não é uma montagem neutra de saberes. Há uma asserção da autoridade cultural que nas escolas produz significados e resultados. A realidade diária é deixada de fora porque a sala de aula deve ser o lugar onde o conhecimento está liberto do particular.

"(...) o aluno depressa aprende o que é que, do exterior, pode ser trazido para o quadro pedagógico. Este enquadramento faz também com que o conhecimento educacional se torne algo que não é corrente, que é esotérico e que dá àqueles que o possuem um estatuto especial. (...) quando este quadro é flexibilizado, de modo a incluir as realidades quotidianas (...) não simplesmente para a transmissão do conhecimento educacional, mas para propósitos do controlo social do desvio. O enfraquecimento deste quadro ocorre, normalmente, com as crianças menos "capazes", a quem desistimos de educar." (Ibid., p. 86)

Liberto da vida, o conhecimento aparece-nos como abstracção, cuja estrutura e compartimentação do saber em disciplinas são indiferentes àquele que aprende. O esforço do ensino profissional está nesta necessidade de ligar o conhecimento à vida, mas não à vida dos homens. Refere-se à vida profissional que há-de vir. As próprias orientações curriculares desta via de ensino são de tal modo abertas que a sua amplitude não só produz ambiguidade científica como desvirtua os princípios reguladores do ensino profissional. Quanto aos currículos nacionais dos cursos gerais, estão completamente desligados de qualquer tipo de existência vital. Ao contrário do ensino profissional, o ensino académico orienta-se, na prática, pela literacia, com ênfase na escrita e não na oralidade. A recusa da cooperação e dos trabalhos de grupo instiga ao individualismo em nome da construção e selecção sociais. Os próprios educadores têm sido incentivados a renderem-se às definições do conhecimento válido.

"Pode-se concluir que as formas hegemónicas do conhecimento são menos reforçadas pelo processo unidimensional da "socialização" do que pela conexão bem estabelecida entre os padrões de substituição de recursos e perspectivas de trabalho e de carreira que estes asseguram." (Ibid., p. 99)

A educação escolar não é apenas a expressão mais vasta da organização cultural e social que se ajusta a fins sociais particulares. Ela é também o lugar onde se mostram e se omitem elementos da realidade. De facto, são aqueles que estão no poder que decidem e definem o que deve ser entendido como conhecimento e de que maneira diferentes grupos poderão ter acesso a ele. É ainda o poder que relaciona as várias áreas do conhecimento e define aqueles que a elas terão acesso e é também o poder que decreta quem é que irá disponibilizar essas áreas do conhecimento. Disciplinas, vias de ensino e cursos têm servido para diferenciar os alunos.

4. A especialização do ensino secundário

A formalidade do conhecimento substitui a sua vertente prática e útil e, neste sentido, os educadores têm adiado a emancipação dos seus alunos. As disciplinas são, de facto, fusões duvidosas de subgrupos e de tradição. Elas influenciam o rumo da mudança tanto pela contestação como pelo compromisso. Os próprios conflitos entre as disciplinas pelo *status* definem o currículo e a sua definição relaciona-se com a evolução da comunidade disciplinar. A versão laboratorial pura foi aceite como a forma científica pura e teve as suas consequências sobre

a definição do que é conhecimento passível de ser ensinado. Isto significa que o trabalho académico e o esforço da indagação tornaram-se fins em si mesmos, enquanto que os propósitos utilitários da ciência foram silenciados. É a cisão clara entre um mundo de abstracção e um mundo experiencial. É também o momento em que a educação perde os seus fins pedagógicos.

"(...) o conhecimento disciplinar da Biologia e das Ciências (...) revelou uma tendência para abandonar as finalidades utilitárias e práticas, a favor de uma forma académica e universitária que reflectia definições hegemónicas do conhecimento, caracterizadas por um status elevado." (*Ibid.*, p. 113)

O ensino secundário traduziu a ciência em conhecimento descontextualizado e desencarnado do mundo dos homens. A especialização das diversas disciplinas está subordinada a estruturas do poder na educação onde grupos dominantes continuam a influenciar a escolarização. A organização em disciplinas rigidamente definidas implica, da nossa parte, a compreensão da influência que o poder tem na forma como a sociedade selecciona, classifica, transmite e avalia o próprio conhecimento.

Esta é a pergunta sobre os conhecimentos que são autorizados através de financiamentos, *status* e perspectivas de carreiras. De facto, o ensino público tem poucos recursos. A ausência de vontade política é claríssima quando, por exemplo, não se permite a abertura de um curso profissional nível III porque o Estado não se predispõe a contratar técnicos especializados na área. Num país onde abundam professores desempregados por que não se aposta na formação especializada, pós-licenciatura, destes professores para uma via profissional do ensino secundário?

"Pais e encarregados de educação de 24 alunos da Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade, em São Vicente, estão descontentes e revoltados com a alegada decisão da Secretaria Regional da Educação (SRE), que não terá autorizado a abertura para o próximo ano lectivo do curso de Técnico de Higiene e Segurança no Trabalho (com a duração de 3 anos), que deveria funcionar nesta escola, com equivalência ao 12.º ano. (...) A SRE alega que a escola (...) não tinha condições para ministrar o curso (formadores na área da medicina e enfermagem) e que não formalizaram a documentação no devido tempo. (...) sentem-se desorientados e tristes e garantem que não é com atitudes destas que se combate o abandono escolar." (Egídio Martins/ Emanuel Silva, "Pais Revoltados em S. Vicente" in *DN* de 29-07-2006)

O actual governo, em simultâneo, permite a abertura dos cursos de ensino profissional nível III nas escolas públicas e retira essa possibilidade, ou porque os professores não têm a formação adequada para leccionar a componente técnica, ou porque não existem dinheiros para a contratação de técnicos especializados que vão às escolas dar formação aos alunos (talvez em nome da educação poderíamos adiar a OTA). Acreditamos que é possível dar formação aos professores que pretendam leccionar esta via de estudos. Naturalmente que isso implicará uma relação prática entre a componente técnica e a formação pedagógica.

O poder produz conhecimento que está ao serviço do Estado, isto é, de grupos de interesse e de agentes de poder. É este mesmo Estado que produz as disciplinas que são *formas gerais de dominação que criam corpos sujeitados e aprendidos pela prática, corpos dóceis*. (Foucault, cit. por Goodson, 2001, p. 118) O conhecimento e o poder implicam-se mutuamente. Isto significa que o sujeito do conhecimento não é livre na produção do conhecimento útil e resistente ao poder. É a relação poder-conhecimento que determina não só as formas, como os domínios possíveis do conhecimento.

5. Reprodução social: o contributo escolar e universitário

A resistência e a oposição que podemos encontrar face aos mecanismos de reprodução social não significam forçosamente emancipação. A radicalidade conduz, não raras vezes, à *negação da dissensão* (*Ibid.*, p. 120). Os professores foram, de facto, disciplinados pela distribuição de recursos, perspectivas de trabalho e de carreira que definem o *status* do conhecimento por eles ensinado. É o caso de uma docente contratada do ensino geral a quem foi atribuída uma disciplina de componente específica (ano lectivo 2004/05 numa escola secundária pública da RAM) no Ensino Profissional nível III que nos confessou facilitar a avaliação dos exames escritos destes alunos para assegurar, no ano lectivo seguinte, a renovação do seu contrato de trabalho.

As disciplinas para serem ensinadas são, primeiramente, aprendidas nas universidades e é precisamente aqui que ocorre a ambiguidade: ora a disciplina é entendida como conteúdo, ora como forma. De uma maneira ou de outra, quanto mais o conhecimento for especializado, mais funciona como construtor de subjectividades. As tácticas e as estratégias de poder na delimitação do conhecimento têm cada vez menos a ver com modos de percepção, formas de ideologias e tipos de consciência.

As disciplinas no contexto universitário estão, de facto, desfasadas das escolas. Alguns corpos de conhecimento inscritos no currículo parecem não ter qualquer relevância para os alunos. A Filosofia sabe bem do que estamos a falar. Há muito que alguns cursos, nomeadamente os tecnológicos, reivindicam a exclusão desta disciplina dos seus currículos. Ela aparece nos cursos profissionais do ensino secundário sob a forma de Área de Integração (uma mistura de Filosofia, Psicologia e Sociologia). Talvez fosse bom repensar em que lugar está a Filosofia. Inclusive a Filosofia da Educação: se está acima, ou abaixo do nosso mundo.

O currículo tem que ser relevante para as necessidades do aluno. O insucesso dos alunos tem implicado que à saída (e muitas vezes, à entrada) da escola sejam já adultos. A média de idades (maioria dos alunos inscritos) com que os alunos terminam o ensino geral é de 18/ 19 anos e no ensino profissional é de 20/ 21 anos. Mas se formos rigorosos e procurarmos a média do ano de nascimento dos alunos os dados são assustadores (aqui não estão contabilizados os alunos do ensino nocturno):

12.º ANO DO E. SECUNDÁRIO

| ANO LECTIVO 2002/03 | | ANO LECTIVO 2003/04 | |
|---------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Anos de Nascimento | N.º de Conclusões | Anos de Nascimento | N.º de Conclusões |
| 1973 | 1 | 1973 | 0 |
| 1974 | 0 | 1974 | 0 |
| 1975 | 0 | 1975 | 0 |
| 1976 | 1 | 1976 | 3 |
| 1977 | 2 | 1977 | 2 |
| 1978 | 1 | 1978 | 2 |
| 1979 | 12 | 1979 | 8 |
| 1980 | 15 | 1980 | 3 |
| 1981 | 39 | 1981 | 13 |
| 1982 | 84 | 1982 | 32 |
| 1983 | 166 | 1983 | 66 |
| 1984 | 321 | 1984 | 167 |
| 1985 | 510 | 1985 | 327 |
| 1986 | 30 | 1986 | 545 |
| 1987 | 1 | 1987 | 33 |
| 1988 | 1 | 1988 | 0 |
| 1981,3 | 1184 | 1981,5 | 1201 |
| 22 anos | | 23/ 24 anos | |

Tabelas 1 e 2. Fonte: DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM.

ANO DO E. PROFISSIONAL

| ANO LECTIVO 2002/03 | | ANO LECTIVO 2003/04 | |
|---------------------|------------------|---------------------|------------------|
| Anos de Nascimento | Nº de Conclusões | Anos de Nascimento | Nº de Conclusões |
| 1957 | 1 | 1957 | 0 |
| 1958 | 1 | 1958 | 0 |
| 1962 | 1 | 1962 | 0 |
| 1963 | 0 | 1963 | 1 |
| 1964 | 1 | 1964 | 0 |
| 1967 | 2 | 1967 | 0 |
| 1968 | 1 | 1968 | 0 |
| 1969 | 2 | 1969 | 0 |
| 1970 | 3 | 1970 | 0 |
| 1971 | 1 | 1971 | 0 |
| 1972 | 2 | 1972 | 0 |
| 1974 | 2 | 1974 | 0 |
| 1975 | 2 | 1975 | 2 |
| 1976 | 2 | 1976 | 1 |
| 1977 | 6 | 1977 | 0 |
| 1978 | 10 | 1978 | 0 |
| 1979 | 17 | 1979 | 3 |
| 1980 | 18 | 1980 | 11 |
| 1981 | 30 | 1981 | 14 |
| 1982 | 46 | 1982 | 13 |
| 1983 | 48 | 1983 | 38 |
| 1984 | 55 | 1984 | 43 |
| 1985 | 22 | 1985 | 48 |
| 1986 | 0 | 1986 | 36 |
| 1987 | 1 | 1987 | 2 |
| 1973,8 | 274 | 1980,03 | 212 |
| 29/ 30 anos | | 23/ 24 anos | |

Se o critério de análise for a média das datas de nascimento temos para o ensino geral 1981, ou seja, 22/ 23 anos e para o ensino profissional 1973,8, portanto 29/ 30 anos no ano lectivo 2002/2003. No ano lectivo seguinte, 2003/2004, os alunos terminaram os seus cursos com 23/ 24 anos. Isto significa que a procura pelo ensino profissional dá-se cada vez mais cedo. Por outro lado e como já foi referido, se optarmos por analisar o maior número de alunos inscritos, temos para os cursos gerais 18/ 19 anos e para os cursos profissionais 20/ 21 anos. Julgamos que o primeiro critério é o mais rigoroso, pois a maioria não perfaz a totalidade, isto é, a média de idades da maioria dos alunos inscritos nos respectivos cursos não poderá ser a norma.

Retomando a discussão do divórcio das universidades relativamente à escola, podemos tomar a criação de exames por especialistas, também eles, em geral, universitários, que trouxeram como consequência a marca do *status* académico das disciplinas e do próprio sistema educativo. É aqui, com os exames standardizados, que se acredita imprudentemente que é possível proporcionar exames adequados aos alunos ditos *capazes*. Note-se que os alunos do ensino profissional ficam dispensados dos exames nacionais, excepto no caso de prossecução de estudos (Portaria n.º 550-C/ 2004 de 21 de Maio, Secção V, artigo 26.º). Os alunos dos cursos gerais, mesmo sem essa ambição, são obrigados a passar pelos exames nacionais.

O conhecimento examinável pertence às disciplinas académicas e isto, por sua vez, implica maior distribuição de recursos materiais e financeiros aos professores dessas disciplinas. Daqui podemos inferir que muitos professores renegaram o seu optimismo social e a utilidade dos seus conhecimentos em troca daquilo que o Estado oferece: *status* e recursos materiais. Com os cursos de especialização disciplinar os professores afastaram-se uns dos outros não só através de comunidades disciplinares e de organizações departamentais, mas essencialmente através da sua própria especialização.

“O dia escolar acabou por se assemelhar a uma “corrida de 100 metros”, em que cada disciplina segue a sua pista, delimitada por uma linha. Entretanto (...) os alunos correm o risco de serem esquecidos.” (*Ibid.*, p. 184).

Toda a informação e conhecimento são seleccionados e organizados através de disciplinas que obedecem a uma hierarquia de *status* onde as chamadas disciplinas académicas são adequadas aos alunos competentes, enquanto que as *outras* disciplinas não o são. A escola é, de facto, selectiva e a educação dos jovens de classes menos privilegiadas continua a ser prejudicada. Isto significa que o estatuto socioeconómico do aluno constitui um valor negocial no que diz respeito ao acesso ao conhecimento. À diferenciação curricular corresponde a diferenciação dos alunos. (...) *Os homens fazem a sua história, mas não com vontade e consciência.* (Habermas, 1987, p. 86).

Este compromisso com a hegemonia social e com o conhecimento abstracto acentuou a desvalorização do trabalho prático e manual. *As ciências retiveram da filosofia uma coisa: a ilusão da pura teoria.* (*Ibid.*, p. 145). Por consequência, os jovens não estão na escola.

Jovens com Ensino Secundário na RAM de 1997 a 2004

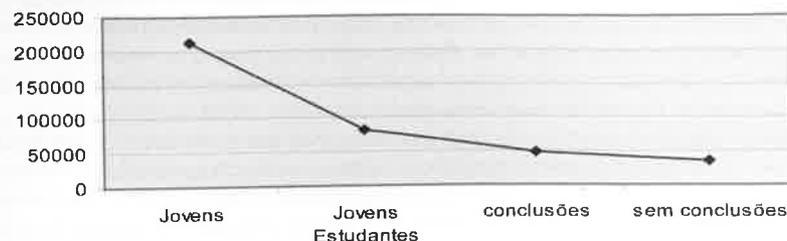


Gráfico 1

A leitura do gráfico 1 permite-nos verificar que 82% dos jovens madeirenses (de 1997 a 2004) não frequentaram, ou não se inscreveram no ensino secundário geral ou profissional/vocacional. Destes jovens apenas 28% se inscreveram no ensino secundário de 1997 a 2004 (é de referir que aqui incluímos o ensino nocturno geral e profissional). A esses 28% corresponde um total de 82 881 alunos. Destes 82 881 alunos, apenas 57% concluíram com sucesso o ensino secundário. Daqui se conclui que apenas 18% dos jovens madeirenses frequentaram com sucesso o ensino secundário na RAM. A questão é óbvia: o que fez o sistema educativo para manter os jovens na escola?

6. Ensino secundário: entre o ensino liceal e o ensino profissional

Identities, valores e diferentes interesses constituem as disciplinas escolares. Os conflitos fundamentais das disciplinares escolares dizem respeito à identidade e legitimidade do conhecimento escolar. Foi assim que se introduziu o conceito de necessidades vocacionais dos alunos. A emenda do currículo académico limitou-se à integração de matérias de natureza vocacional. Mas essas matérias eram consideradas de baixo *status*.

O ensino vocacional não tem por objectivo preparar apenas profissionalmente. Tem como preocupação fundamental orientar a maioria dos estudantes de *status* mais baixo para as suas ocupações futuras. Claro está que o currículo académico não recusa o seu propósito vocacional, mas destina-se às profissões de *status* mais elevado. Ambas as vias de ensino, cursos gerais e profissionais, são vocacionais, mas apenas um itinerário se destina ao mundo comum do trabalho: o ensino profissional.

“Vocacional”, no jargão educacional anglo-saxão, significa ‘profissionalizante, no sentido de treinamento/ educação para uma profissão manual específica. ‘Vocacionalismo’, (...) é, assim, a ideologia educacional que defende uma educação voltada para essa preparação específica para uma ocupação manual (TTS).” (Bernstein, 1996, p. 47)

A questão de se o ensino profissional deveria ser assumido em Portugal como ensino vocacional torna-se irrelevante quando um pressupõe o outro. Aqui, entre ambos os currículos, profissional e académico, trata-se apenas de uma distinção de qualificação vocacional. Mas não é inocente a pressão exercida pelos currículos académicos: faz deles a referência para o ensino secundário. O currículo baseado nas disciplinas segue uma tradição académica confirmada pelos exames nacionais, enquanto que a tradição utilitária foi destinada ao ensino profissional considerado com um *status* mais baixo. As suas competências sempre foram resumidas pelas mentes mais obtusas como a aprendizagem básica da enumeração e da literacia, bem como a educação comercial e técnica.

O docente de Matemática justificou as notas elevadas atribuídas (...) no primeiro módulo com a redução dos objectivos mínimos. (Acta de Conselho de Turma, de 26-02-2003, de um curso profissional nível III numa escola secundária pública da RAM). A redução de objectivos mínimos (o que neste caso nos leva a crer que são objectivos negativos da disciplina já que o objectivo mínimo foi reduzido) faz com que este tipo de ensino pareça estar destinado, desde sempre, a uma classe específica de homens. A indústria, o comércio e o turismo têm advogado constantemente e insistentemente a necessidade desta educação utilitária. Mas os padrões de *status* nas vias educacionais são demasiado poderosos e resistentes à mudança.

A crença que o conhecimento utilitário pertence ao senso *quase* comum, que é particular, pessoal e social e, portanto, de baixo nível, leva a que a via profissional esteja vedada a muitos alunos. Os objectivos do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, através do projecto Novas Oportunidades, são de facto uma quimera quando o próprio Estado não tem (não quer? não pode?) recursos financeiros e humanos para preencher a componente técnica destas vias curriculares. Estranhamente o Estado prevê a colocação de 650 000 jovens (Iniciativa Novas Oportunidades – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação, 2005) do ensino secundário nos cursos tecnológicos e profissionais. Isto significaria realizar em 4 anos o que não se fez em décadas. Tal feito parece-nos uma ilusão que devaneia algures entre o absurdo e a retórica. São três os objectivos fundamentais deste projecto:

1. Objectivos:

- Fazer do 12.º ano o referencial mínimo de formação para todos os jovens;
- Colocar metade dos jovens do ensino secundário em cursos tecnológicos e profissionais;
- Qualificar um milhão de activos até 2010.

O ensino profissional, centrado no aluno, não pretende preparar para a hierarquia profissional. O uso de métodos activos possibilita a inquirição e a descoberta seja qual for a via escolhida. Mas a aceitação da tradição académica tem implicado o prejuízo para outras aspirações, até porque foram atribuídas diferentes mentalidades, consoante as pessoas em questão viessem das "classes mais altas" ou das "classes mais baixas". (...) a natureza sensual e concreta do pensamento das classes baixas contra as qualidades intelectuais, verbais e abstractas do pensamento das classes altas. (Goodson, 1997, p. 98).

Esta visão acaba por ser encerrada e interiorizada nas estruturas do currículo. Daqui advém o alargamento da produção de mentalidades já que o próprio currículo é um construtor de mentalidades. A divisão do trabalho entre mental e manual fica então institucionalizada. O esboço social era insuficiente. As escolas públicas assumem a promoção do currículo académico que dava prioridade à cabeça sobre as mãos (*Ibid.*).

A prioridade dada a determinadas formas curriculares só aparentemente é neutra. Continuam a existir grupos privilegiados e outros que permanecem desfavorecidos. A esta diferenciação corresponde então a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento. É o apadrinhar a cabeça *mais* do que as mãos (*Ibid.*, p. 100). Assim, o modo de produção e o modo de educação assentam em categorias e práticas que são reguladas não só pelo princípio da divisão social do trabalho como pelas suas relações sociais internas. Daqui decorre que as relações de poder classificam sujeitos ao posicioná-los através da regulação das relações de classe que por sua vez determinam categoricamente os sujeitos através dos princípios de classificação que elas próprias estabelecem.

"Na nossa opinião, o conhecimento curricular não é um "dado" mas, antes, o resultado da luta social decorrente da distribuição desigual da riqueza e do poder. É útil perspectivar os currículos enquanto justificações ideológicas das relações de classe." (Goodson, 2001, p. 196)

7. A divisão social do conhecimento e a divisão social do trabalho

A hierarquia racional funde-se com o social. O capitalismo oferece uma legitimação da dominação que surge da base social do trabalho. As nossas sociedades estão enfermas da barbárie que salda os interesses da sumptuosidade banqueira. A inumanidade a que assistimos é o mal maior da civilização contemporânea. O princípio da reciprocidade é agora o próprio princípio de organização de processos de produção e reprodução social. A instituição do mercado promete equidade e justiça na equivalência das relações de troca às pessoas privadas e sem propriedade que trocam como única mercadoria a sua força de trabalho.

"É preciso repeti-lo até que a evidência nos entre olhos adentro: a nossa única riqueza é a vida, uma vida continuamente afinada pelo progresso da sensibilidade e da inteligência humana. Ela é-nos dada sem reservas, sem contrapartidas. Não temos de a sacrificar pelo preço corrente do infortúnio. O nosso combate já não consiste em como sobreviver numa sociedade de predadores, mas em como viver por entre seres vivos." (Vaneigen, 2003, p. 17)

O homem economizado não desvela nem depreende o clientelismo dos tribunais que fizeram da infra-estrutura social a coacção dos tempos modernos. Esta visão apoderou-se, lentamente, de todas as esferas vitais – defesa, sistema escolar, saúde, família, etc. – e impôs formas de vida em que a dominação perdeu o seu carácter explorador e opressor para se tornar racional, particularmente a política.

Também a escola dissimula a dominação de classe tratando o conhecimento e a ciência como se estivessem acima dos conflitos sociais. Os próprios alunos aceitam a divisão social do conhecimento como algo de evidente e não como um objecto que pode suscitar contestação social. Os próprios interesses sociais integrados nos currículos justificam a divisão social do conhecimento e legitimam a divisão social do trabalho nas classes dominantes e subordinadas. A subtilidade do currículo assenta na sua força ideológica, isto é, fornece um modo de viver e uma visão do mundo que é, de facto, interiorizada.

"Saber é poder e, sintomaticamente, quanto mais "representantes do Saber" se sentam nas cadeiras do Poder, mais esmorece e se apaga a dinâmica e autonomia do Saber, um Saber que é cada vez mais bengala do Poder dominante." (Tribolet, 1998, p. 17)

A alguns alunos não são certificados os seus conhecimentos, mas as suas posições de classe. Há todo um sistema complexo de símbolos e rituais que trespassam o currículo e que fazem crer que a vida e a hegemonia das classes superiores se baseia em valores atemporais. *As relações de poder que dão origem ao viés criam a violência simbólica através da qual as relações de poder da prática pedagógica não são reconhecidas como tal.* (Bernstein, 1996, p. 242).

É aqui que o currículo se torna, de facto, um instrumento explícito do poder. A própria inovação, nomeadamente a tecnológica, é também ela uma adaptação às estratégias de reprodução social. À maior compreensão e destreza tecnológica corresponde o poder de controlar a informação e daqui resulta o poder de controlar a vida dos outros. Há um modelo mecanicista, estruturado e burocrático que reflecte a nossa cultura e que inspirou o modo como aprendemos e ensinamos. Esse modelo determinou a organização das escolas e o seu poder está codificado na distribuição do conhecimento.

"A aparente diluição do currículo clássico que resulta da introdução de inovações serve, apenas, para confirmar que as relações de classe inerentes às diferentes formas curriculares podem assumir uma diversidade de disfarces, mas que a realidade é tão inalterável como as próprias relações de classe." (Goodson, 2001, p. 211)

Assim, a divisão social do trabalho e a divisão social do conhecimento organizam-se em função das mesmas tendências de classe social. Há um assentimento e reforço mútuos daquilo a que podemos denominar de destino social. As relações internas integradas no currículo desempenham um papel significativo na definição das suas relações externas. O currículo é, *inequivocamente, uma construção social* (Ibid., p. 213).

O conhecimento curricular não é neutro. Há interesses sociais incorporados na forma de conhecimento. O currículo secundário académico e tradicional tem marginalizado e subordinado outros currículos existentes. A educação para a mente, portanto, para a racionalização é dirigida a fins e a sua estrutura traz o exercício de controlar. A obscuridade semântica tolerada pelos alunos confere legitimidade à definição social daquilo que merece ser transmitido e por isso mesmo, *o professor tradicional pôde abandonar o arminho e a toga, e ele pode*

mesmo gostar de descer do seu estrado a fim de misturar-se à multidão, mas não pode abdicar da sua protecção última, o uso professoral de uma língua professoral (Bourdieu e Passeron, 1982, p. 123).

O sistema educativo é um projecto histórico-social e, portanto, político que mostra o que a sociedade e os interesses nela dominantes esperam dos homens. Esta asfixia tende a desvanecer-se na consciência das pessoas porque a dominação é legitimada pela ideia de crescente produtividade que proporciona aos indivíduos uma vida mais confortável. Parece haver uma impossibilidade técnica de o homem ser livre e autónomo, capaz de determinar intimamente a sua vida. À racionalização das estruturas sociais corresponde a manutenção da dominação que é subtilmente ocultada. A dominação tanto pode ser repressiva como redentora, isto é, o conhecimento tanto pode exaurir como ampliar o poder do homem.

Mais do que nunca, o homem é impotente perante o seu aparelho político e social que define uma cultura inteira e projecta uma totalidade histórica, um mundo. As possíveis alternativas de comportamento só podem ser obtidas por uma dedução feita com o auxílio de valores e máximas. *O que o sistema das negociatas mais teme é o homem que se descobre humano e deseja fazer do usufruto de si mesmo o fundamento da sua existência.* (Vaneigen, 2003, p. 120).

A ciência e, portanto, a educação bem como a técnica cumprem, nos nossos dias, a função de validação da dominação. A despolíticação da massa da população deve-se muito ao papel ideológico adoptado pela ciência e pela educação. A subtracção da discussão tem garantido a lealdade da multidão. A evolução do sistema social é determinada pela lógica do progresso técnico e científico que depende do crescimento económico. Assim, a autocompreensão cultural de um mundo social da vida foi substituída pela autocoisificação dos homens onde os fins e a adaptação são a nota de ordem. Ética e moral já não significam interiorização de valores e normas, mas sim condicionamentos estruturados pelas organizações racionais, isto é, por sociedades industriais.

8. Produção social da identidade e da diferença

A força simbólica da tecnocracia assenta no ocultamento da diferença entre acção racional teleológica e interacção. Esta diferença desapareceu da consciência dos homens. A nova ideologia, tal como a antiga, serve para impedir a discussão dos fundamentos sociais. Isto significa que a questão da construção da educação e da identidade não se pode furtar à análise da produção social da identidade e da diferença: a sociedade estabelece meios para categorizar pessoas e a elas atribui características tidas como comuns e naturais. A categoria e os atributos que um indivíduo possui correspondem à sua identidade social real: *a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir, serão chamados de identidade social real* (Goofman, 1988, p. 12). Um estigma é uma linguagem de relações e não de atributos.

Um atributo que estigmatiza pode confirmar a normalidade de outro, portanto um estigma em si mesmo não é dignificante ou vergonhoso. Um estigma é uma relação entre um atributo e um estereótipo. Daí que uma construção de uma teoria do estigma, ou de uma ideologia para explicar a inferioridade de alguém tenha por base as diferenças e uma delas é a classe social. O indivíduo

estigmatizado tende a ter as mesmas crenças que nós temos. Ele pretende um destino bem-aventurado e uma oportunidade legítima. É o caso do aluno de origem curda residente em Viena de Áustria que considera que o sistema educativo austríaco é o meio pela qual se recusa a igualdade de oportunidades e filtra o diferente para o ensino vocacional. Por isso mesmo, não se identifica com o país que o recebeu: *não sou austríaco, nem iraquiano. Sou curdo*. (excerto de uma entrevista realizada em Março de 2006).

Desde sempre que a escola secundária tem tido o ensino liceal como referência. Ele é a norma, é a identidade. O ensino profissional é o diferente, é a alteridade, é o desvio. É o "Outro". É o momento do "Nós" e "Eles". A identidade reporta-se àquilo que se é e neste sentido a identidade tem como referência ela mesma. Isto é, ela é autocontida e auto-suficiente. Daqui se poderá deduzir que também a diferença é uma entidade independente. Em ambos os casos, elas simplesmente existem. Mas há uma relação de estreita dependência entre identidade e diferença. Se o mundo fosse homogéneo tudo o que se pudesse dizer sobre a identidade não faria sentido. *Eles não compreendem como o que está em desacordo concorda consigo mesmo (...): há uma conexão de tensões opostas, como no caso do arco e da lira* (Heráclito, cit. por Kirk e Raven, 1990, p. 195).

A diferença não é um produto derivado da identidade precisamente porque a identidade não é, nem poderia ser a referência. O erro está em tomarmos a identidade como a norma que nos permite avaliar aquilo que não somos. Se assim fosse teríamos identidades *fixas, naturais ou predeterminadas* (Tadeu, 2000, p. 80). A não essencialidade da identidade mostra-nos que a relação entre identidade e diferença é uma relação social e que a sua definição depende de relações de poder. Neste sentido, a sua definição é antes de mais imposição e disputa. É o momento de incluir e de excluir.

Nós e Eles não são meras categorias gramaticais. São os indicadores que afirmam e reafirmam as relações de poder. São os vectores que realizam a hierarquização. É o privilégio de valorizar e classificar grupos. A diferenciação educativa tem tido efeitos subversivos às suas boas intenções: longe de incluir tem servido para assombrar o Outro, a alteridade. *Precisamos de promover, de novo e de forma cada vez mais participada, um enorme esforço de mobilização dos vários actores sociais em prol de uma revalorização social dos ensinios tecnológico e profissional (uma vez que os percursos do ensino geral/liceal se autopromovem pelo estatuto social que consigo transportam)* (Azevedo, 1999, p. 7).

A negligência da diferença e da alteridade tem sido um dos crassos erros na gestão educativa e social. O encontro da equivocidade aniquila a operacionalidade das visões redutoras que erigem sistemas exclusivos para a estruturação social. É urgente uma valorização social do ensino profissional. A qualidade deste ensino será tanto maior quanto mais formos capazes de o dotar de identidade nas escolas secundárias. Não bastam as alterações curriculares. É preciso qualidade e professores que abracem este projecto que não se reduz a uma *estação de tratamento de resíduos, para onde (...) se atiram alunos indesejados nas turmas dos cursos gerais/liceais/selectivos* (Ibid., p. 12). Os jovens são excluídos e seleccionados socialmente quando as portas do horizonte de desenvolvimento humano se encontram fechadas e quando o ensino liceal se transfigura numa prisão que recusa novas oportunidades de aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Ed. Presença
- APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Poder, Significado e Identidade*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto, Porto Ed.
- APPLE, M. (2001). *Educação e Poder*. Porto, Porto Ed.
- AZEVEDO, J. (1999). *Sair do Impasse – Os ensinios Tecnológico e Profissional em Portugal*. Porto, Ed. ASA.
- BERNSTEIN, B. (1996). *A Estrutura do Discurso Pedagógico – Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis, Ed. Vozes
- GOODSON, F. I. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa, Educa
- GOODSON, F. I. (2001). *O Currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto, Porto Ed.
- KIRK, G. S. & RAVEN, J. E. (1990). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian. 3.ª ed.
- SILVA, T. T. (2000). *Teorias do Currículo, uma introdução crítica*. Porto: Porto Ed.
- SILVA, T. T., org. (1998). *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes. 2.ª Ed.
- SILVA, T. T. (org.) (2000). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Ed. Vozes.
- SILVA, T. T. (org.) (2000). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Petrópolis, Ed. Vozes. 4.ª ed.
- VANEIGEM, R. (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa, Antígona.
- VANEIGEM, R. (2003). *Pela abolição da sociedade mercantil – por uma sociedade que exalte a vida*. Santa Maria da Feira, Ed. Teorema.
- Outras fontes:**
- DL. n.º 26/89, de 21 de Janeiro revogado pelo DL. n.º 70/93, de 10 de Março.
- DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- DL. n.º 286/89, de 29 de Agosto.
- DRPRE – Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos da RAM Egídio Martins/Emanuel Silva (29-07-2006). Pais Revoltados em S. Vicente. *Diário de Notícias*, Funchal.
- Iniciativa Novas Oportunidades – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e do Ministério da Educação*, 2005.
- Portaria n.º 550-C/ 2004, de 21 de Maio, Secção V, artigo 26.º.