

ENSINO PROFISSIONAL: O ESTIGMA DA CABEÇA MAIS DO QUE AS MÃOS

LILIANA RODRIGUES
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

1. Modelos de formação no ensino secundário

A igualdade de oportunidades no ensino secundário, apesar de ser cada vez mais um ensino de massas, só faria sentido se ele não fosse, de facto, um ensino de elites. A sua unificação nos anos 80 produziu a selecção através do academicismo liceal que desvalorizava a diversificação de modalidades alternativas de aprendizagem (por exemplo a via técnico-profissional). “A cabeça, mais do que as mãos” (GOODSON, I., 1997: 100) continua a imperar num sistema que estratifica pela sua incapacidade de trabalhar com a heterogeneidade, multiplicidade e desfragmentação dos saberes. É a ênfase colocada no carácter sensorial e concreto do pensamento das ordens mais baixas em oposição às qualidades intelectuais, verbais e abstractas do pensamento das classes superiores (idem, 2001: 216-217).

Tal como os professores das disciplinas escolares, os médicos dos manicómios acreditavam que a chave para assegurar maiores recursos e oportunidades de carreira para a sua ocupação residia na afirmação da sua especialidade médica como claramente académica, com cadeiras universitárias, alunos capazes, exames e cursos clínicos plenamente acreditados (idem, op. cit.: 121). Fechado sobre si mesmo, o ensino secundário insiste em distinguir entre “bons” e “maus” alunos conforme a frequência das vias de ensino, portanto, conforme a origem social dos discentes.

Desde meados do séc. XIX (...) que as sucessivas elites se obstinam em descrever o panorama educacional do seu tempo como correspondendo ao pior que se pode imaginar. (...) A fazer fé nestes testemunhos, as escolas portuguesas, que eram péssimas há dois séculos, nunca mais pararam de piorar. As visões decadentistas da escola e dos processos de socialização das crianças e dos jovens são próprias de elites intelectuais que não aceitam a mudança do quadro de referências culturais em que decorreu a sua formação académica e que, (...), terminam sempre com o regresso mítico a uma ordem perdida (NÓVOA, A. e SANTA-CLARA, A. T., 2003: 72)

Na Europa o ensino secundário constitui-se, em geral, por um nível inferior incluído no ensino obrigatório e por um ensino secundário de grau superior pós-obrigatório. Será o equivalente ao ensino secundário português e, neste sentido, é um ciclo escolar facultativo. São três os segmentos que marcam o ensino secundário: o escolar, o dual e o não-formal.

O sector escolar compreende três percursos: o ensino geral/académico, o ensino técnico e o ensino profissional. Em Portugal qualquer um destes percursos tem, em geral, uma duração de três anos e é estruturalmente concebido a partir da escola. Por isso mesmo, estes tipos de percursos são tutelados pelo Ministério da Educação e Secretarias Regionais de Educação (no caso das Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores). É este o modelo que mais formandos absorve no ensino pós-obrigatório e é também ele o mais massificado. A sua expansão ocorre depois da II Grande Guerra e a sua maior expressão dá-se em países como a Bélgica, a Suécia, a Noruega, a Dinamarca, a Holanda e a Finlândia (AZEVEDO, J., 2000: 31), onde mais de dois terços dos jovens estavam escolarizados (Idem, *ibidem*). No entanto, noutros países com fraca frequência de ensino secundário escolar há um domínio deste tipo de ensino. São os casos de (...) Turquia, (...) Grécia, (...) Espanha e Portugal (idem, *ibidem*).

O modelo escolar pode aparecer sob a forma de dois submodelos: um submodelo bipartido e um submodelo compreensivo (idem, *ibidem*) em que naquele primeiro as diversas vias de ensino (ensino geral,

técnico e profissional) são organizadas em escolas próprias, portanto, são suficientemente equidistantes, desde o ponto de vista social até às competências individuais dos alunos, de modo a marcar o que se faz e quem frequenta cada uma delas. Este submodelo é o mais comum na Europa. No segundo submodelo, compreensivo, os diversos cursos são acolhidos no mesmo espaço e a riqueza da diversidade curricular e conseqüentemente, cultural e social, está concentrada numa única escola. O que se pretende neste submodelo é eliminar o separatismo na educação secundária (GOODSON, I., 2001: 226).

Ao ideal da escola comum, no submodelo compreensivo, também correspondeu um currículo comum. Isto é, a diferenciação curricular foi dissolvida em nome da igualdade de oportunidades com o custo que isso implica, particularmente para os alunos, quando os padrões internos são criados horizontalmente distinguindo disciplinas académicas, técnicas e/ou práticas. São, inexplicitamente, as componentes sociocultural e científica, e componentes técnica, tecnológica e prática do currículo. Nesta lógica, os alunos foram categorizados em "académicos" e "não académicos" (idem, op. cit.: 227). Neste sentido, o currículo (e não apenas o do modelo escolar) é um indicador de status e o submodelo compreensivo revela o mesmo padrão social: à divisão social de conhecimento corresponde a divisão social de trabalho. Ambos os submodelos assumem a função educacionalista (AZEVEDO, J., 2000: 31) e de transferir para o ensino superior. No entanto, a alguns é oferecida somente a possibilidade de certificação de competências técnicas, ou profissionais.

O modelo dual é também conhecido por formação em alternância, porque alterna entre a escola e a empresa/indústria local. Esta formação passa por cerca de seis meses de estudos na escola que são alternados com longos períodos de trabalho nas empresas e tem uma função essencialmente profissionalista (AZEVEDO, J., 2000: 31). Isto significa que a formação ocorre simultaneamente na escola e na empresa e, por isso mesmo, é controlada por empresários, trabalhadores e administração pública. Há, de facto neste modelo, um enorme envolvimento das empresas no que diz respeito à planificação e execução do processo formativo. Além da certificação profissional é garantida a equivalência escolar. Este modelo educativo

é terminal precisamente por ter como fim imediato o desempenho de uma profissão. É, portanto, de natureza ocupacional (idem, op. cit., p. 33).

A formação não-formal tem, em geral, cursos com uma duração de um ano. No entanto, existem casos de cursos com uma durabilidade menor. São programas de formação-emprego desenvolvidos sob a alçada do Estado e das empresas. A sua estrutura planificada e sistematização programática visam a qualificação de grupos específicos. Muito ligado à necessidade de dar resposta ao desemprego juvenil, este modelo é um verdadeiro mercado de pré-contratação ou mercado de substituição do emprego, para uma boa parte dos jovens (idem, ibidem). Este modelo oferece a transição da escola para o emprego, a recuperação de jovens que abandonaram a escola prematuramente e complementa a educação formal através de especializações ou estágios de curta duração. A necessidade de qualificação em Portugal fez nascer o projecto NOVAS OPORTUNIDADES que poderemos incluir dentro deste modelo. Mas é necessário lembrar que numa economia cada vez mais fraca e com menos ofertas de emprego, particularmente o juvenil, os jovens têm que estar de algum modo estacionados e, neste sentido, este modelo tem uma intencionalidade ocupacional (Idem, ibidem e ver quadro de modelos em idem, op. cit.: 34).

De uma maneira ou de outra, a diversificação de modelos tem servido para categorizar alunos, professores, programas, currículos e escolas que demonstram a falsa neutralidade do currículo. Ora, e no que se refere ao Ensino Secundário, a ideia de que este grau de ensino é aquele que é ministrado no Liceu ainda é, para muitos, não só recorrente como legitimadora de uma memória que não querem olvidar, pelo sentido de status que lhe está subjacente (MELO, J. M., "O Ensino Secundário ou o Mito de Sísifo" in PARASKEVA, J. e MORGADO, J. C., (org.). 2000: 120). E nele podemos encontrar a hegemonia do currículo académico através de interesses sociais, relações culturais e ideológicas que subordinam e marginalizam os outros modelos de ensino secundário, inclusive dentro do seu próprio modelo, o escolar, ele exclui pela sujeição os currículos existentes – técnico e profissional.

2. Ensino secundário e igualdade de oportunidades

Não sendo imposto o ensino secundário revê-se no prolongamento do ensino obrigatório, mas também se espelha na propedêutica universitária e, conseqüentemente, assume a posição de verdugo social que com objectivos divergentes e até antinómicos, orienta e selecciona aqueles que vão seguir estudos superiores e os que têm como destino o mundo do trabalho, portanto, o exercício profissional imediato. No entanto, a escola secundária não se furta às funções de desenvolvimento pessoal e de cidadania. O modo como estas funções são actualizadas é que difere quanto aos objectivos: aos alunos do ensino secundário regular pretende-se formar (...) jovens interessados na resolução dos problemas do país (LBSE, Portaria 550-A/2004 e Portaria 550-C/2004) enquanto que aos alunos do ensino profissional nível III pretende-se desenvolver o exercício de uma cidadania activa e participação na vida comunitária (idem). As representações que envolvem o ensino secundário reflectem políticas educativas tendencialmente monoculturais que por raiz têm uma estrutura unificada de matriz liceal.

Quando aqui nos referimos a ensino liceal ou à expressão de ensino geral académico queremos compreender o modelo de ensino que tradicionalmente exercia a função de preparar os jovens – uma elite de entre eles – para o prosseguimento de estudos no ensino superior. Trata-se de um ensino em geral contido na dimensão teórica, profundamente abstracto, academicista, transmitido (...) em aulas tipo magistral, com muito pouco recurso quer a diferentes estratégias metodológicas, quer a sistemas de acompanhamento individual, e que não atribui (...) relevância à preparação para o exercício profissional imediato (AZEVEDO, J., 1998:166).

O ensino secundário português tem três tipos de ensino e três grandes blocos de formação: ensino geral, técnico e profissional. Ao ensino geral corresponderá esse tipo de ensino liceal que visa a prossecução de superiores havendo por isso uma continuidade entre a escola de estudos gerais e o ensino académico universitário. O enciclopedismo e o racionalismo inerente a estes saberes fazem da teoria a excelência

do saber e, por consequência, os fundadores dos modelos valorativos. Isto significa que é urgente um protesto contra todo o sistema de valores, contra todo o sistema de objectivos, todo o sistema de desempenhos exigidos e praticados na sociedade estabelecida. (...) É uma recusa a continuar a aceitar e a se conformar com a cultura da sociedade estabelecida, (...) com todo o sistema de valores que eles sentem apodrecido no âmago (MARCUSE, H., 1999: 64).

A inteligibilidade do ensino geral opõe-se a qualquer visão pragmatista de uma educação centrada no mundo concreto, hic et nunc. Homens e mulheres podem ser computadorizados, transformando-se em robôs, sim – mas eles também podem se recusar a isso (idem, op.cit.:154). A intelectualização programática dos currículos gerais menospreza a integração e inclusão social. Numa escola secundária massificada o conceito de ensino da cultura de elites será muito pouco eficiente perante a multiplicidade de um mundo, que se mostra cada vez mais em devir cultural e científico.

Apesar do ensino secundário, na sua formalidade e intenção legal, destinar-se a todos os jovens, apenas uma parte deles termina com sucesso o ensino geral. Isto significa que as outras vias de formação (que darão equivalência ao 12º ano) são tidas como segundas oportunidades escolares, portanto, menos nobres. Socialmente desvalorizados, as vias distintas de modalidades de ensino secundário são marcadas pela transitividade do ensino académico predominando a natureza propedêutica, estando o ensino secundário organizado para preparar para o ensino superior (ALVES, M., 1999: 26).

Ora, longe de se organizar pelo paradigma da continuidade, o ensino profissional legitima a sua identidade no paradigma de contexto de trabalho. Na Europa, este tipo de ensino ficou sob a alçada da escola nos séculos XVIII e XIX. Não só a escola necessitava de formação de quadros técnicos como o próprio capitalismo necessitava deste tipo de educação para o processo de industrialização. Também o Estado chama a si a tutela deste tipo de ensino porque, ideologicamente, o saber fazer transfigurara-se, naquela altura, numa doura forma de conhecimento que não mais poderia ser visto como mera transmissão de competências técnicas e práticas.

A formação profissional, no século XIX, revestia-se da missão de aumentar a produtividade industrial e transfigurava-se uma oferta escolar para os filhos dos trabalhadores. A relação indústria/escola pública ligava-se assim à economia e ao seu desenvolvimento nacional. Foi assim que durante o século XX se desenvolveram outras modalidades de ensino e de formação a par com os tradicionais liceus. A instrução técnica e profissional acontecem em simultâneo com o exercício da profissão e nascem as escolas que visam desenvolver competências técnicas e profissionais dentro de uma estrutura de desenvolvimento tecnológico, comercial e industrial.

Há uma diferença fundamental entre ensino técnico (vocational education) e formação profissional (vocational training). O ensino técnico, além de ser, geralmente, pós-obrigatório, é vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular é altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica. Por isso mesmo, o ensino superior é uma das saídas já que a qualificação deste tipo de ensino é muitas vezes equivalente aos cursos do ensino geral. A formação profissional caracteriza-se pela sua vertente prática e tem por objectivo fundamental a preparação para a vida profissional. Tem fins ocupacionais e centra-se, essencialmente, na passagem da escola para o mundo do trabalho. (...) o ensino profissional (...) sustenta a sua validade social por se desenvolver autónoma e firmemente separado do ensino geral (AZEVEDO, J., 2000: 39).

Apesar de ambos os ensinos, por toda a Europa, serem profissionalizantes, eles não se confundem, porque têm por detrás uma estrutura curricular cuja matriz num caso é escolar e noutra laboral. No último caso, na matriz laboral, o contributo dos empregadores é fundamental e faz deste ensino uma formação terminal. O primeiro, ensino técnico, orienta-se pela continuidade da formação.

O ensino profissional norteia-se pelo modelo escolar e, por consequência, tem uma estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico. Sendo um ensino formal, o ensino profissional implica planos de estudos, metodologias de avaliação (avaliação modular) e certificações divergentes da formação profissional. A formação profissional é não-formal. É a tal

diferenciação, já referida, entre vocational education e vocational training. Ambos se caracterizam pela integração imediata no mercado de trabalho.

Aos três tipos de ensino secundário, geral, técnico e profissional, corresponde uma estratificação social implícita já que nela encontramos funções sociais e reconhecimento social relativamente bem vinculados. Numa hierarquia de prestígio (*idem*, op. cit: 40) aos três tipos de educação são garantidas, também indirectamente, determinadas considerações sociais, salários, tipos de escolas, de professores ou formadores e provavelmente, a garantia mais importante aos olhos de quem escolhe um destes tipos de ensino, de selecção social.

A tradição liceal e selectiva do ensino secundário, além de produzir insucesso escolar, gera visões negativas acerca das outras vias de ensino secundário que são tidas como menores e deste modo, são socialmente depreciadas. Essa desvalorização passa pela ideia de que o ensino secundário se inspira numa exigência científica (em muito provocada pelo acesso ao ensino superior) que apura quem deve e quem não deve usufruir da educação. É aqui que se empobrece o pressuposto da igualdade de oportunidades. A transitividade do ensino geral implica que a natureza terminal do ensino profissional seja visto como uma opção de segunda escolha, ou antes como uma segunda oportunidade escolar (ALVES, M., 1999: 25) para obter uma equivalência ao ensino secundário (*idem*, *ibidem*).

O ensino secundário esteve sempre dramaticamente confinado à escola secundária tradicional. A sua expansão dá-se a partir dos anos 40 do século XX com diferentes tipos de escolas onde a orientação profissional era fortemente alimentada, já que a orientação académica não era destinada às massas. A expansão do ensino secundário implicou a compreensão da necessária diferenciação escolar aliada ao ímpeto democrático subjacente à abertura de uma educação para todos. Ao direito de oportunidades correspondia diferentes formas de se aprender e, neste sentido, o ensino secundário estaria disponível e acessível a todos os que nele quisessem ingressar. Um tronco comum liga, tendencialmente, o ensino primário (1º ciclo) ao ensino secundário inferior (2º e 3º ciclos) cabendo ao ensino

secundário superior [ensino secundário geral, tecnológico e ensino técnico-profissional (modelo escolar)] assumir a pós-obrigatoriedade da formação (onde incluímos também os modelos dual e não-formal).

A tendência é termos, na Europa, cada vez mais alunos matriculados no ensino técnico-profissional. (...) por exemplo, a percentagem média de estudantes do secundário superior matriculados em programas técnico-profissionais (...) da União Europeia é de aproximadamente 60%, embora exista uma variação entre cada país (*idem*, op. cit.: 92). O ensino técnico-profissional é compreendido como uma aprendizagem ao longo da vida. Este tipo de via escolar assume-se claramente como uma aprendizagem ao longo da vida. O conceito de educação ao longo da vida traz necessariamente a questão de igualdade de oportunidades, pois como educar e ser educado se há cada vez menos uma verdadeira visão do que seria a igualdade de oportunidades para aqueles que não sentem o mínimo interesse por um ensino secundário amorfo e desligado da vida que teima em seguir as vias tradicionais, isto é, liceais? Neste sentido, tanto as capacidades como os interesses dos alunos deveriam ser nutridos por um ensino que de facto revele o princípio da igualdade de oportunidades (LBSE, art.º2, n.º2; art.º12, n.º2, alínea a); art.º23, n.º3, alínea b), art. 24, n.º1, art. 37, n.º2; Decreto-Lei n.º553/80 – Preâmbulo).

Ora, isto não significa uniformizar o currículo do ensino secundário. Significa antes tornar possível a todos e, segundo as capacidades e aptidões de cada um, uma aprendizagem significativa. Nenhum país pode promover uma verdadeira inclusão e desenvolver em igual acesso as oportunidades que o ensino oferece quando as recompensas sociais são estabelecidas em função dos diferentes tipos de ensino secundário que pela própria sociedade são oferecidas. Uma escola que selecciona envolve uma sociedade que exclui.

(...) o facto de os métodos de selecção prevalecentes favorecerem o acesso a crianças de famílias de estratos sociais e económicos elevados à escolarização secundária académica, e daí ao ensino superior, enquanto que as crianças das famílias mais pobres eram canalizadas para a escolarização profissional que era, essencialmente, terminal (ALVES, M. (org.), 2000:97).

Um currículo prático e contextualizado nada tem de banal perante a inércia de um currículo absorto sobre si mesmo, numa teoria matricial que serve de presença a uma cultura que escassamente promove a democraticidade escolar e social. O ideal de coexistência de diferentes culturas escolares (liceal, tecnológica e profissional) no ensino secundário só será realizado e realizável quando os saberes teóricos e os práticos, os abstractos e os concretos, os humanísticos, científicos e artísticos e técnicos (idem, 1999:28) alcançarem a humildade científica e uma dimensão social em que nenhum saber é superno. Há saberes. A utilidade ou inutilidade de um conhecimento parece, nos nossos dias, passar não tanto pela sua proficuidade mas pelo seu status social. As vantagens servem mais a uma elite que insiste num princípio da igualdade que recusa a paridade de oportunidades.

Igualdade de acesso (à escola, ao currículo, etc.) e de uso (realização da igualdade de acesso) não podem servir como condição suficiente numa escola cada vez mais diversa e heterogénea. A igualdade educacional tem que ser real e não meramente formal. A igualdade em educação deverá ser uma igualdade formal de oportunidades educacionais (PIRES, E. et al, 2001:171) onde o acesso seja garantido em condições formalmente idênticas. Deverá ainda promover uma igualdade real de oportunidades educacionais (idem, ibidem) que garanta que a igualdade material se realize e igualdade de uso dos bens educativos (idem, ibidem) onde diversidade social que teve acesso formal e real à educação possa utilizar esses mesmos bens.

Assegurar uma educação diferenciada através de alternativas curriculares é potencializar a própria escola. Qualquer percurso escolar é capaz de firmar saberes e, neste sentido, de descobrir um feixe de possibilidades conceptuais/escolares que desenvolvam a aquisição de mestrias concretas que se desdobram e projectam atitudes e comportamentos necessários a um contexto socioprofissional tendencialmente imediato.

A revalorização dos ensinios tecnológico e profissional implica informação a todos os actores sociais, nomeadamente as empresas, sobre a evolução do emprego e das próprias ofertas que as escolas produzem. As vias curriculares profissionais exigem que sejam feitos

contratos, protocolos e parcerias com as empresas e aqui devem ser realizados projectos comuns que adequem a oferta à procura. Estágios e formação informal (RIBEIRO, C., 1990: 19) devidamente planificada e estruturada são mais-valias num contacto que se pretende mediato com a realidade socioprofissional. A produção de técnicos qualificados exige que a escola acompanhe os alunos tanto no processo de transição entre a escola e a empresa, como na inserção no mercado de trabalho. A escola não pode abandonar os alunos quando estes finalizam os seus cursos. Tem que acompanhá-los para que não se perca abruptamente o objectivo da escola: orientar para a vida através das ferramentas que a educação pode dar.

3. O ensino secundário na Europa

Os anos 90 foram profícuos, a nível europeu, em termos de renovação educativa. Em 1991 o Comité Consultivo para a Formação Profissional refere uma indigência medrante de qualificações complexas que terão, inevitavelmente, de se entrecruzar. É a defesa da formação profissional como aprendizagem ao longo da vida. Ainda nesse mesmo ano, o IRDAC refere o estado de uma Europa envelhecida, o desemprego juvenil e o desajustamento entre a formação dos jovens e as necessidades de mercado que agora requer conhecimentos mais gerais e teóricos do que especializações que descurem nos jovens a capacidade de adaptabilidade. Também a UNESCO insiste numa formação que desenvolva competências gerais no ensino técnico e profissional.

O Banco Mundial, na mesma linha de recomendações, reforça a ideia de descentralização e flexibilização da oferta dos cursos técnico-profissionais já que os governos devem centrar-se na melhoria do ensino geral. É o momento em que a formação profissional é deixada no sector privado e ao ensino secundário académico e de qualidade é atribuído o papel de fornecer bases sólidas para uma aprendizagem permanente ao longo da carreira e para sustentar o auto-emprego, sendo inequivocamente secundarizada a introdução dos cursos profissionais no ensino secundário (AZEVEDO, J., 2000: 227). Isto significa que o ensino profissional é deixado nas mãos dos privados e por consequência, só a ele terão acesso quem poder pagar.

Em 1993, a Human Resources Outlook for the 1990's (idem, op. cit.: 222), a propósito da relação da formação profissional e da educação, sugere que os alunos dos cursos técnicos e profissionais sejam esclarecidos da possibilidade de prossecução de estudos a nível superior e da importância da continuidade entre formação inicial e de adultos. Aconselha a uma maior paridade entre cursos técnico-profissionais e cursos académicos e que as qualificações adquiridas sejam promovidas através da possibilidade de prosseguimento de estudos. Semelhante ao conceito de entrada no ensino superior dos maiores de 23 anos.

Defende-se ainda a formação contínua (idem, op. cit.: 223) como modo de valorização do capital humano particularmente nas áreas de comunicação, contacto e organização. A formação profissional assume-se assim, numa retórica pouco clara, no aprender a aprender onde a missão dos professores é garantir qualidade na formação geral. A cultura geral será assim a compreensão de um mundo que apreende a convergência da estrutura económica e educativa europeias. Nenhuma formação geral pode dispensar a preparação para uma competência profissional, nenhuma formação profissional pode dispensar a consolidação das competências de base que são dadas pelo ensino geral (idem, op. cit.:224).

A defesa de ofertas curriculares diversas implicaram que o jovem fosse chamado a construir o seu próprio percurso escolar, o que significa o reforço da individualidade e da opcionalidade (AZEVEDO, J., 1998: 87). Os saberes são agora opções reais num modelo que recusa que determinadas disciplinas pertençam unicamente a este ou aquele subsistema educativo. Isto significa que o conhecimento não se encontra fechado, nem estanque num determinado tipo de escola, ou de currículo.

Além da formação sócio-cultural e científica que se procura proporcionar a todos os jovens, qualquer que seja a orientação predominante do seu percurso, como tronco comum, os planos de estudos comportam também, em vários casos, uma área opcional, uma área de projecto individual e uma área a ser desenvolvida por cada

escola, de ligação ao seu território (idem, ibidem). Assim, pretende-se direccionar a trajectória do jovem estudante para percursos profissionais mediatizados pelo mercado de trabalho e itinerários mais imediatos, nomeadamente a nível de ensino pós-secundário e superior. Atravessando uma crise de objectivos, o ensino secundário sempre se caracterizou pela monoculturalidade que produzia selectividade que teimosamente se furta à educação vocacional. De facto, a perda progressiva de sentido e de inteligibilidade e a ruína do modelo escolar têm também de ser compreendidas à luz da evolução silenciosa comandada por uma espécie de *deus ex machina* de raiz económica (ALVES, M., 1999: 17).

As diferentes estratégias e metodologias educativas situam-se precisamente na evolução produtiva, nas novas necessidades e interesses sociais que pretendem responder, de alguma maneira, às transformações do mundo do trabalho. A escola já não é apenas o lugar onde se aprende. Ela também é, ou deverá ser, a resposta adequada às necessidades e interesses de uma sociedade meritocrática prisioneira da sua própria formação e da sua condição socioeconómica. A escola para todos não garante o sucesso de todos. A incapacidade do ensino secundário em cumprir as suas finalidades implica que duas funções básicas sejam cumpridas: (...) a de "parqueamento juvenil" (...) num quadro de forte desemprego (AZEVEDO, J., 2000: 197), sobretudo juvenil, e de "despecialização" das formações secundárias (...) [e a] função de regulação das aspirações e de selecção social (ALVES, M., 1999: 18).

A escola parece já não ser o lugar da qualificação e da formação cívica, social e profissional mas é, antes, a arena onde os melhores são seleccionados porque aparentemente foram eles que maior esforço e investimento fizeram em termos pessoais. No entanto, arvora-se um ensino secundário mais centrado no desenvolvimento psicossocial do indivíduo e menos centralizado nas actividades conceptuais. Na verdade, o que me parece que está em jogo é a necessidade de se inventar um novo currículo que permita aos jovens (...) um desenvolvimento pessoal e social adequado às suas potencialidades e expectativas pessoais, à preparação para o exercício de uma cidadania responsável e activa, num contexto em que a economia

e as empresas mudaram muito, as profissões evoluíram bastante e as carreiras profissionais se tornaram voos de borboleta imprevisíveis (AZEVEDO, J., 1998: 88).

Se é evidente que a escola tem que ser articulada com a vida activa, também manifesto que a escola tem que garantir um ensino de qualidade onde todos os agentes educativos participem. A heterogeneidade educativa numa Europa cada vez mais próxima deveria implicar uma opinião pública esclarecida e uma participação democrática que garantisse um compromisso intelectual sem a imposição de um poder já por si pluralizado.

A escola meritocrática é avaliada pelo desempenho e a perversidade de uma apreciação quantificada de aquisições de conhecimentos por oposição às características individuais e socioculturais transforma a educação numa amálgama de estudos monoculturais que se recusam a ver que mais não se faz do que a manutenção de privilégios a grupos por si mesmos favorecidos. Os jovens acreditam que no prosseguimento de estudos está a possibilidade de uma melhor colocação no mercado de trabalho. É a promessa, implícita, de que quanto maiores forem as credenciais académicas melhores serão as posições de empregabilidade, com maiores salários e, por consequência, maiores probabilidades de ascensão social. Com a expansão da indústria no século XX e com o aparecimento do Homem Novo, o homem instruído, todos, do mais elevado ao mais baixo da escala social, deviam colaborar nesse grande projecto que tinha um nome: progresso. E, nesse sentido, cada um deveria considerar-se como um operário. A instrução era o meio; o progresso, o fim (WEIL, E., "A educação enquanto problema do nosso tempo" in POMBO, O. (org.), 2000: 58).

Uma profunda revolução tecnológica assolou o passado século e o facto, em toda a sua simplicidade, é que ninguém quer renunciar ao progresso, ao simples e vil progresso materialista (idem, op. cit.: 59) e acreditamos que todos acabarão por beneficiar deste desenvolvimento nas sociedades modernas. Mesmo os países menos desenvolvidos serão, também eles um dia, sociedades transformadas e marcadas

pela tecnociência. São as sociedades de bem-estar e de consumo cujo desenvolvimento socioeconómico se deve mais aquilo que está para lá do que é necessário para a manutenção da natureza humana. Por isso mesmo, são os vícios privados que constituem os benefícios públicos (SMITH, A., 2006: 59).

Num contexto particularmente favorável, a escola estende-se e depois da II Guerra Mundial assume-se como uma prioridade numa Europa devastada e que tem que ser reconstruída. A crença, nos anos 50, de que a educação escolar é sintoma de um futuro melhor levou a que a ideia de um Estado democrático também passasse pela superação das desigualdades sociais.

Assim, com a massificação do ensino secundário ocorre a fé no progresso técnico, onde o luxo empregava um milhão de pobres (idem, *ibidem*), que permitirá o desenvolvimento de um país já que, em princípio, aumenta a produtividade. Isto significa que o desenvolvimento de um país dependerá da mão-de-obra qualificada que o sistema escolar produzir. Mas o espírito mercantil apresenta também inconvenientes. As perspectivas humanas são limitadas e, "quando toda a atenção de uma pessoa se concentra num dezassete avos de um alfinete ou num oitenta avos de um botão", ela torna-se estúpida. A educação é descurada (idem, op. cit.: 28).

No entanto, é num clima de esperança que, após a II Guerra Mundial, a Europa compreende a necessidade da educação e de mão-de-obra qualificada. A escola assume-se assim como força catalisadora do bem-estar social. A reorientação educacional assenta essencialmente nas dimensões social e económica. A ideia de um Estado de Providência traz consigo a oferta de recursos humanos qualificados através de um investimento na escolarização das populações.

(...) a crise na escola pública [deriva] não apenas de causas conhecidas e há muito diagnosticadas, mas, também, consequência das pressões competitivas e liberalizantes dirigidas (...) sobre os sistemas educativos directamente administrados e financiados pelos Estados. (...) a escola pública foi incumbida da tarefa de ajudar a concretizar

o projecto societal impulsionado pelos ideais da Revolução Francesa (...) (AFONSO, A.J., "Os Lugares da Educação" in SIMON, O. et al., 2001: 29).

Uma configuração irracional de expansão escolar não teve em conta os recursos disponíveis para levar a cabo este boom e os jovens procuravam no ensino superior a garantia de uma melhor situação económica e estatuto social mais elevado. A procura pela educação prolonga-se de tal forma que o aumento de frequência no ensino secundário assume proporções nunca antes vistas. A iniquidade desta motivação por parte dos Estados já não tem tanto a ver com o acesso à educação, mas com a dilação da estadia dos jovens no sistema escolar. Retardando a entrada no mercado de trabalho, o desemprego, particularmente o juvenil, será menor. Nos anos 50 o discurso educativo transforma-se em investimento na educação técnica e científica.

A década de cinquenta, primeira do pós-guerra, caracterizou-se por substancial desenvolvimento dessas tecnologias e, também, por um recrudescer da guerra fria e pelo incremento da paranóia da corrida aos armamentos nucleares, passando pela luta pela supremacia na corrida espacial, tendo a União Soviética ganho a liderança simbólica nessa disputa quando, em 1957, lançou o primeiro Sputnik, deixando atónitos os políticos norte-americanos, que não perderam tempo em responsabilizar a desadequação dos seus currículos escolares em matemática e ciência por essa ultrapassagem, exigindo reformas imediatas (FINO, C., Um novo paradigma (para e escola): precisa-se in <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>).

O ensino secundário elitista é agora massificado, fruto da democratização social, mas o tipo de escolas não se alterou substancialmente; elas apenas se tornaram muito maiores (AZEVEDO, J., 2000: 189). A grande questão com que os Estados europeus se vêm confrontados é como responder e ajustar o ensino académico com as vias alternativas, técnicas e profissionais. Temos então o debate sobre a diferenciação curricular dentro de um mesmo nível de ensino. É a discussão entre estudos académicos e estudos profissionais.

A defesa do ensino técnico-profissional assenta numa educação formal que procura servir os interesses do Estado tanto a nível económico como do seu desenvolvimento tecnológico. Assim, este tipo de ensino estaria organizado em função da produção, a modo taylorista (SOUSA, J.M., 2004: 166) fordista (AZEVEDO, J., 2000: 109) do sistema de produção capitalista (idem, op. cit.: 189), que exigia quadros técnicos médios especializados numa divisão social de trabalho escrupulosamente hierarquizada.

A necessidade de mão-de-obra era regulamentada pelo Estado perante uma ideologia de capital humano (AZEVEDO, J., 2000: 66). Nesta ordem de ideias, a economia vem primeiro e só depois vem a política, ao seu serviço. Primeiramente o dinheiro e a conservação das riquezas materiais existentes, em seguida, o que restar. Nada, a maior parte do tempo. A ética das empresas ou dos empreendedores, a moral dos industriais ou dos proprietários, a axiomática dos produtores ou dos capitalistas, as virtudes dos economistas ou dos banqueiros, eis o rosário de oximoros. (...) Também é preciso definir a economia como uma alquimia canibal (...) que, partindo do tempo dos escravos, constrói o dinheiro dos mestres (ONFRAY, M., 1999: 8).

É na década de 80 que se dá uma revisão da teoria do capital humano e a educação/formação deverá ser uma prioridade inclusive para as empresas. No entanto, o ser humano continua a ser uma força de trabalho num mundo capitalista desigual de emulação. Em 1986 é defendida a aquisição de competências generalizáveis e transferíveis para o mundo do trabalho nas suas diversas aplicações por organismos como a OCDE, o Conselho de Europa, UNESCO, UE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e a OIT (AZEVEDO, J., 2000: 220) que divulgam os novos requisitos de formação. É a valorização da formação geral que, em 1989, é relatada pela OCDE quando se sugere que o ensino vocacional tenha maior componente de formação teórica e que o ensino académico tenha componentes vocacionais nos seus currículos (idem, op. cit.: 221).

A UNESCO, em 1989, na Convenção n.º142 relativa ao papel da orientação profissional e formação profissional na valorização dos recursos humanos, recomenda que cada Estado Membro elabore e

aperfeiçoe sistemas abertos, flexíveis e complementares de ensino geral, técnico e profissional, de orientação escolar e profissional e de formação profissional (Convenção 142, DL-n.º60/80, Anexo, Artigo 2.º) e que estes programas encorajem e auxiliem todas as pessoas, numa base de igualdade e sem qualquer discriminação, a desenvolverem e a utilizarem as suas aptidões profissionais no seu próprio interesse e de acordo com as suas aspirações, tendo simultaneamente em contas as necessidades da sociedade (idem, Anexo, Artigo 1.º, n.º5).

A diferenciação curricular no ensino secundário e a oferta de vias alternativas ao ensino tipo liceal foi, portanto, propagandeada por diversos organismos internacionais [UNESCO, o Banco Mundial, a OCDE e a OIT] (AZEVEDO, J., 2000: 190) e assentava em três grandes argumentos: um macroeconómico, um de ordem social e outro de ordem política (idem, *ibidem*). O argumento macroeconómico estabelecia o vínculo evidente entre qualificação profissional de mão-de-obra e desempenho positivo da economia. A escola académica tradicional era acusada de estar exsolvida do mundo comum do trabalho. Isto significa que aquilo que sistema escolar produz não se encontra ajustado ao sistema económico. O segundo argumento, de ordem social, advoga a necessidade de formação tecnológica e o saber fazer num mundo cada vez mais tecnicizado.

Assim, o género humano vê-se (...) desafiado pelas consequências socioculturais não planificadas do progresso técnico, não só a conjurar, mas também a aprender a dominar o seu destino social. (...) Importa (...) pôr em andamento uma discussão politicamente eficaz que consiga pôr em relação (...) o potencial social de saber e poder técnicos com o nosso saber e querer práticos (HABERMAS, J., 1987: 105).

O terceiro argumento consistia no argumento político de profissionalismo (AZEVEDO, J., 2000: 59) em que uma energia de trabalho competitiva é fruto de uma forte escolarização e formação profissional. Assim, as sociedades industriais alimentam a crença de que através do profissionalismo a internacionalização e a concorrência de mercados depende das competências profissionais da mão-de-obra qualificada.

A generalização da escolaridade obrigatória na Europa, após a I Guerra Mundial, só teve os seus reais efeitos, através dos modelos de ensino unificado (obrigatório), no fim da II Guerra Mundial com a defesa de valores como a democracia e a liberdade a par com os valores mercantis do capitalismo e de desenvolvimento económico. Nos anos 60 e 70 o ensino geral e académico levaram à sobrecertificação e, por consequência, ao desemprego tanto de jovens com o ensino de nível secundário como de nível superior precisamente por não haver um acerto entre o que as instituições educativas produziam e o que o mercado de trabalho precisava. Por outro lado, continua por provar quer a capacidade do ensino técnico e da formação profissional para criar emprego quer a bondade da relação mecânica que é estabelecida entre a expansão da sua oferta e a sua empregabilidade (idem, *op. cit.*: 132).

É em Viena de Áustria, em 1965, que os ministros europeus solicitam uma análise ao ensino secundário à OCDE (idem, *op. cit.*: 194) que sugere que a diferenciação escolar ocorra apenas no ensino secundário superior e no ensino pós-obrigatório. A massificação deste tipo de ensino obrigou a que o principal critério de entrada no mercado de trabalho fosse, de facto, por parte dos empregadores os diplomas escolares. Com a crise socioeconómica dos anos 70 e consequente desemprego que se estende por mais dez anos, particularmente entre os jovens, as políticas educativas voltam-se para a formação pós-obrigatória e são eles responsabilizados pela sua ineficácia em termos de educação e no combate ao desemprego.

O optimismo e o investimento dos anos 50 e 60 na educação são vistos agora como uma promessa mal pensada já que, nos anos 70, abundam diplomas escolares e homens e mulheres qualificados numa conjuntura económica desfavorável à sua empregabilidade. É em 1977 que o Conselho da Europa, reunido em Kristiansand (idem, *op. cit.*: 221), concorda em aproximar o ensino geral dos cursos profissionais. A ideia de uma educação cultural generalista é uma exigência dos tempos modernos europeus. É o início do desquite contratual outrora realizado entre a escola e a economia. Já em 1975, a OIT recomendava uma orientação profissional na formação dos recursos humanos. Havia de facto, um desfasamento entre a sociedade e as instituições educativas originando uma desconfiança tal que nos anos 80 e 90 a

procura pelo ensino era uma demanda desencantada de educação e de formação e, de quando em vez, ao cinismo (idem., op.cit.: 199).

Ainda assim procura pelo ensino secundário não deixou de aumentar. O modo como essa procura agora é feita é que se tornou diferente. A competição e o desejo de mobilidade social já não são empreitadas realizadas no mercado de trabalho mas dentro da própria escola. A evolução e diversificação do ensino secundário incidiu mais sobre o problema do desemprego do que sobre inquietações sociais. De alguma maneira já não basta a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino secundário. O ensino liceal é abalado no que concerne à sua utilidade na vida activa. É neste clima de suspeita que o reforço da profissionalização do currículo surge como uma espécie de saída “natural”, tendo em vista assegurar a eficiência económica dos investimentos em educação (idem, op. cit.: 200).

Por toda a Europa são criados os programas de “formação-emprego”, dentro de um modelo dual ou não-formal, indiciado como uma formação de segunda oportunidade. Ainda nos anos 70 o próprio ensino secundário tradicional, portanto académico, numa outra tendência de política educativa, procura diversificar a sua oferta através dos ensinamentos técnico e profissional de natureza escolar que tanto tem uma finalidade educativa como de transporte para o ensino superior. Novas vias profissionalizantes dentro do ensino secundário garantem a equivalência ao ensino secundário e o acesso ao ensino superior. Dá-se a integração legal e institucional entre todos estes percursos. Ao mesmo tempo, cria-se uma aparentemente ilimitada possibilidade de cada jovem realizar aí um itinerário de formação personalizado, pelo acesso a um sistema opcional diversificado (idem, ibidem).

Garantia-se assim a manutenção dos alunos na escola e, com um leque de vias de frequência, a escola secundária oferecia outras saídas que não forçosamente e quase fatalmente o prosseguimento de estudos. Isto significa que há uma base escolar nos cursos técnico-profissionais e o que assistimos é a uma multiplicidade de versões curriculares do ensino geral. Não é por mero acaso que o sistema de equivalências entre o ensino académico e os ensinamentos técnico e profissional afiança a entrada no ensino superior.

(...) Pretendia-se diminuir, pela via de uma racionalidade técnica, a hierarquia de prestígio entre os dois tipos de formação e, por outro lado, responder à recessão do mercado de emprego, com uma maior permanência na escola de um maior número de jovens, aumentando o número e diversificando a origem social e as características pessoais dos que estariam disponíveis para frequentar um percurso de índole técnica e profissional (idem, op. cit.: 202).

Naturalmente que aqui devemos nos questionar até que ponto a Europa não pretende fazer da cultura educacional uma cultura que é oferecida em nome das necessidades económicas e mercantis num mundo de oferta e de procura, globalizado e de competitividade selvática que obscurece os fins da educação em nome de uma mediocridade formativa. Isto é, até onde estão garantidos os princípios críticos que todo e qualquer ser humano deve receber para ser capaz de discernir relações e contradições?

É que ser crítico significa ser capaz de fazer distinções (STEINER, G., 2006: 17). E aquilo que chamamos de cultura elitista no ensino académico também deverá ser entendido como assumir responsabilidade pelo “melhor” do espírito humano. (...) responsabilidade pelo conhecimento e preservação das ideias e dos valores importantes, pelos clássicos, pelo significado das palavras, pelo nobreza do nosso espírito. Ser elitista, como explicou Goethe, significa ser respeitador: respeitador do divino, da natureza, dos nossos congéneres seres humanos, e, assim, da nossa própria dignidade humana (idem, ibidem).

4. Cultura elitista ou preservação cultural?

Assumimos que a dúvida de garantia de preservação da cultura europeia, neste momento, também trespassa o próprio ensino académico. Mais preocupado com a regulação da diferenciação na hierarquia do conhecimento, o ensino académico vê-se confrontado, desde os anos 80, com a entrada no ensino superior e politécnico dos alunos oriundos dos cursos profissionalizantes. Assim, a função propedêutica do ensino secundário sobrepõe-se à função terminal

em qualquer uma das vias do ensino secundário. No entanto, a credibilidade dos diplomas das vias técnicas e profissionais sempre foi diminuída (AZEVEDO, J., 2000: 203).

É possível ler no Relatório do Conselho Europeu sobre Educação na Cimeira de Lisboa de 2000 que as políticas nacionais em matéria de educação [devem centrar-se em] três objectivos: 1. aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia; 2. permitir o acesso de todos à educação e à formação “ao longo da vida” e 3. abrir os sistemas de educação e formação ao mundo (Relatório do Conselho Europeu sobre Educação, 2000). Os objectivos concretos dos sistemas educativos – Cimeira de Lisboa, 2000: 31).

A grande estratégia europeia, lembrando passados industriais, para levar a cabo uma verdadeira educação para a cultura aparece de forma quase grotesca do seguinte modo: numa sociedade que permite aos indivíduos assimilar cada vez mais informações sem recorrer à leitura, é necessário encontrar outros meios de persuadir essas pessoas de que manter aptidão para ler, escrever e contar é primordial, tanto no plano pessoal como profissional (idem, 2000: 7). Então e pensar? E se educar é uma liberdade como é que a Europa pretende fazer dela um constrangimento? Ainda no mesmo relatório, de trinta e oito páginas, são reservadas vinte e duas palavras (ou seja pouco mais de duas linhas) sobre aquilo que é denominado de aptidões pessoais: observa-se com frequência que os sistemas de ensino se concentram na transmissão de competências profissionais, confiando praticamente ao acaso as aptidões pessoais (idem, 2000: 10).

É este o grande projecto europeu de educação: que num imenso mosaico social em constante mutação sejam desenvolvidas competências profissionais entendidas como formação ao longo da vida, onde se confirma a penúria actual dos jovens nos sectores da Matemática e das Ciências Naturais (idem, 2000: 11) (isto tanto no ensino secundário como no ensino superior). Num relatório onde as alusões às empresas dentro da escola e fora dela são uma constante e, sem esclarecer o tal desenvolvimento das aptidões pessoais, a educação fica reduzida ao desenvolvimento do espírito empresarial (idem, 2000: 14).

Em 2003 a OCDE, na análise das políticas educativas, recomenda que a orientação profissional dos alunos se torne uma formação ao longo da vida. E que esta orientação seja feita antes do fim da escolaridade obrigatória. Isto significa iniciar o percurso escolar de formação profissional muito antes dos 15 anos. Por isso mesmo é necessário deixar de lado o modelo tradicional da profissão orientada pela psicologia que questiona os estudantes no ponto de abandonarem a escola. (...). Um desafio chave para a modificação deste serviço consiste em passar do apoio aos estudantes na escolha de um emprego ou curso, ao maior desenvolvimento das capacidades de gestão da evolução profissional. Para as escolas, isto significa construir o ensino profissional, incluí-lo no currículo escolar e ligá-lo ao desenvolvimento global dos estudantes (OCDE, 2003: 4).

Todo o ensino secundário está agora sob reforma, tanto o ensino geral como o técnico e profissional. A diversificação dos currículos escolares secundários parece estar entre um tipo de ensino geral académico e um tipo de ensino “propriamente geral” (AZEVEDO, J., 2000: 205). O primeiro forma, unicamente, para o ensino superior e o segundo “pode significar uma multidão de coisas”, tais como: preparação para a vida activa, preparação para aceder a uma formação profissional pós-secundária (idem, *ibidem*), ou apenas o fim da vida escolar.

O ensino secundário é agora essencialmente virado para a vida activa sem que o prosseguimento de estudos se torne uma impossibilidade. É uma via medianeira entre a vida académica e a vida profissional, onde o ensino das componentes teórica e técnica do currículo tendem ou a se confundir ou a se afastar de forma evidente quanto aos objectivos: ensino generalista ou ensino para a profissão? Ou ensino para ambas as coisas? A fragmentação do ensino secundário em fileiras técnicas e académicas fez com que o ensino secundário se tornasse “uma zona de calamidade pública” (HUSÉN, citado por idem, *op. cit.*: 206). Por vezes, (...) esta diversificação chega a ser institucional, dando lugar à criação de novos tipos de escolas dentro do mesmo modelo de ensino. Outras vezes, a diversificação é subestrutural e confina-se aos cursos e planos de estudo, no seio das instituições escolares já existentes (idem, *ibidem*).

Prolongando a escolaridade obrigatória fica assim adiado o momento de escolha entre as diversas vias que o ensino secundário tem para oferecer. Em geral, é aos 15 anos que a decisão tem que ser tomada, mas note-se o caso austríaco em que a decisão é tomada à saída da escola primária. Aqui, o fim do primeiro ciclo irá corresponder ao percurso escolar e profissional de uma vida com apenas 10 anos de idade. Grécia (1976 - AZEVEDO, J., 2000: 206), Bélgica (1983 - idem, ibidem), Portugal (1986 - idem, ibidem), Irlanda (1989 - idem, ibidem), Espanha (1990 - idem, ibidem), Itália (1992 - idem, ibidem) e Luxemburgo (1992 - idem, ibidem) legislam de modo a que os alunos dos cursos técnico-profissionais possam ingressar no ensino superior ou no mundo do trabalho.

Na Europa existe ainda uma terceira orientação de integração dos alunos do ensino secundário, isto é, em alguns países as escolas têm que garantir aos jovens um lugar numa das quaisquer vias por eles requeridas. São os casos da Noruega e da Suécia (idem, op. cit.: 207). Assim, num só tipo de escola encontramos os diversos percursos escolares numa segmentação vertical que se pretende integradora e não numa divisão horizontal que sobredetermina uma via em detrimento de outra.

Nos anos 80 o Banco Mundial financiou 45% da educação no domínio técnico-profissional (idem, op.cit.: 213). Mas no início dos anos 90 o Banco Mundial estima reduzir consideravelmente a sua ajuda financeira aos governos para o ensino técnico e profissional e contribuir sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino "geral", nos ensinos primário e secundário (idem, op. cit.: 226). Com a expansão tanto do ensino secundário como do ensino superior os jovens passam cada vez mais tempo no ambiente escolar, já que o próprio mercado de trabalho não é capaz de absorver os diplomados.

O paradoxo desta evolução das relações entre educação e trabalho está em que é, precisamente, quando estas relações se tornam mais estreitas, quando as exigências da competitividade económica exigem o uso intensivo do conhecimento e da educação, que a especificidade

do vínculo tende a desaparecer. (...) O conflito, a tensão deslocase, de novo, para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a esta formação (TEDESCO, J. C., 1999: 67).

Com a debilidade do mercado de emprego a igualdade de oportunidades transfigura-se numa alucinação institucional, política e social e a escola tem uma nova função que é a de produzir mão-de-obra qualificada num ideal de formação permanente e de aprendizagem ao longo da vida. Assim, o ensino secundário torna-se num imperativo social precisamente porque o ensino básico por ser elementar é desvalorizado. Dá-se a corrida ao ensino técnico-profissional (AZEVEDO, J., 2000: 209) numa Europa cada vez mais competitiva com sistemas de produção flexibilizados.

Durante as últimas décadas, a expansão educativa e a rigidez do mercado de trabalho produziram o fenómeno bem conhecido da desvalorização dos títulos e diplomas (TEDESCO, J. C., 1999: 123). O conhecimento torna-se assim uma inconstante que pode ser explicada através da oscilação económica e da própria transmutação estrutural da sociedade. Assim, a educação enquanto produtora e produto de conhecimento assume uma importância historicamente inédita (idem, op. cit.: 24) porque por um lado, do ponto de vista social e político, se saber é poder então ele também é lugar de conflitos o que significa que educadores, cientistas, intelectuais e todos os que se encontram envolvidos na produção e distribuição de conhecimentos irão desempenhar um papel muito importante, tanto na criação de conflitos como na sua solução (idem, ibidem). Por outro lado, a própria programação conceptual dos planos de estudos exige que a sobreinformação numa sociedade tecnológica nos transforme em escravos de uma inteligência que não é a nossa.

Por outras palavras, o mundo da experimentação científica parece sempre capaz de tornar-se uma realidade criada pelo homem; e isto, embora possa aumentar o poder humano de criar e de agir, até mesmo de criar um mundo, a um grau muito além do que qualquer época anterior ousou imaginar em sonho ou fantasia, torna, infelizmente, a

aprisonar o homem – e agora com muito mais eficácia – na prisão da sua própria mente, nas limitações que ele mesmo criou (ARENDDT, H., 2001: 353).

As novas competências, agora exigidas numa Europa em que Henry Ford forneceu a senha de acesso à amnésia colectiva (STEINER, G., 2006: 35), são o fruto do pacto social entre diversos organismos, nacionais e internacionais, que recomendam o desenvolvimento do perfil do Homem Novo que perante a agonia da cultura (RAMONET, I., 1999: 191) nos faz pensar a Europa (MORIN, E., 1990: 171). É que ser europeu é tentar negociar, moralmente, intelectualmente e existencialmente, os ideais, afirmações, praxis rivais da cidade de Sócrates e da cidade de Isaías (STEINER, G., 2006: 36).

Ser europeu não pode reduzir-se, jamais, a um conjunto de características exigidas pelo sistema económico. Aliás é isso que sempre nos distinguiu dos restantes mundos. Os simples cafés e ruas europeias são a maior demonstração do génio cultural e intelectual europeu. Cidades como Paris, Milão, Florença, Francoforte, Weimar, Praga ou S. Petersburgo são crónicas vivas. Ler as respectivas toponímicas é folhear um passado presente. (...) A Place Saint-Germain tornou-se Place Sartre-Beauvoir. Francoforte acabou de atribuir a uma praça a designação de Adornoplatz (...). As avenidas, calçadas e ruas americanas são simplesmente numeradas (...) (idem, op. cit., p.. 33).

É com alguma apreensão que a banalidade do discurso retórico político europeu nos preocupa, quando é o próprio presidente da comissão europeia a reconhecer que no processo político de integração europeia a cultura, tem tido, em regra geral, um papel bem secundário (BARROSO, D., "Prefácio" in idem, op. cit.: 7). O problema vai muito além da permeabilidade entre as vias de prosseguimento de estudos e vida activa. O problema excede a questão da formação geral, específica ou técnica. Ele transcende a organização escolar e curricular. O problema do projecto educativo europeu é que ele parece não existir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. M. (dir.) (2000). O Direito à Educação – uma educação para todos durante toda a vida. Relatório mundial sobre a Educação/ 2000. Porto: Ed. ASA
- ALVES, M. J. (1999). Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em busca de um novo paradigma. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- ARENDDT, H. (2001). A Condição Humana. Lisboa: Relógio D'Água
- AZEVEDO, J. (1998). Voos de Borboleta. Porto: Ed. ASA
- AZEVEDO, J. (2000). O Ensino Secundário na Europa. Porto: Ed. ASA
- FINO, C., Um novo paradigma (para e escola): precisa-se in <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>
- 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.
- HABERMAS, J. (1987). Técnica e Ciência como "Ideologia". Lisboa: Ed. 70
- MARCUSE, H. (1999). A Grande Recusa Hoje. Petrópolis: Ed. Vozes
- MORIN, E. (1990). Penser l'Europe. France: Gallimard
- NÓVOA, A. e SANTA-CLARA, A. T. (2003). "Liceus de Portugal" – Histórias, Arquivos, Memórias. Porto: Ed. ASA
- ONFRAY, M. (1999). A Política do Bom Rebelde – Tratado de Resistência e de Insubmissão. Lisboa: Instituto Piaget
- PARASKEVA, J. e MORGADO, J. C. (2000). [Re]visão Curricular do Ensino Secundário. Porto: CRIAP – Ed. ASA
- PIRES, E., FERNANDES, A. e FORMOSINHO, J. (2001). A Construção Social da Educação Escolar. Porto: Ed. ASA

POMBO, O. (org.) (2000). Quatro Textos Excêntricos. Lisboa: Relógio D'Água

RAMONET, I. (1999). Géopolitique du chaos. France: Gallimard

RIBEIRO, A. C. (1990). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Ed.

SIMON, O. et al. (2001). Educação Não-Formal – Cenários da Criação. Campinas: Ed. Unicamp

SMITH, A. (2006). Riqueza das Nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. I. 5ª ed.

SOUSA, J. M. (2004). Educação: Textos de Intervenção. Funchal: O Liberal

STEINER, G. (2006). A Ideia de Europa. Lisboa: Gradiva

TEDESCO, J. C. (1999). O Novo Pacto Educativo – Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Vila Nova de Gaia: FML

OUTRAS FONTES

Convenção n.º142

LBSE e Portaria 550-A/2004 e 550-C/2004

OCDE, Análise das Políticas Educativas, 2003

Relatório do Conselho Europeu sobre Educação, 2000, Os objectivos concretos dos sistemas educativos – Cimeira de Lisboa