

JOVENS, ALUNOS, ENSINO SECUNDÁRIO

Um mundo crescente de contradições

Manuel Matos*

Resultando do trabalho em torno do projecto JOVALES: Jovens, Alunos e Ensino Secundário – financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e sediado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto –, o estudo que se apresenta explora, como base do seu desenvolvimento, a hipótese de uma dupla crise no interior do ensino secundário: a crise político-institucional e a crise cognitiva dos saberes escolares. A estreita interdependência entre estes dois fenómenos constitui a primeira preocupação do trabalho que se exprimirá, por um lado, no reconhecimento de uma profunda perda de identidade da instituição escolar associada à desreferencialização do Estado educador e, por outro, na identificação de um mundo estudantil que se agita em torno dos seus múltiplos referentes identitários. Uma segunda preocupação centrar-se-á na apresentação e discussão de alguns dos efeitos emergentes daquela crise no comportamento estudantil, na sequência da aplicação de alguns instrumentos empíricos (questionários e entrevistas), visando a expressa opinião dos estudantes do secundário sobre a sua própria realidade.

Palavras-chave: ensino secundário, saberes escolares, alunização, Estado educador, crise identitária

1. Introdução

O projecto *JOVALES: Jovens, Alunos e Ensino Secundário* propôs-se como seu objecto privilegiado o estudo do ensino secundário, considerando nesta expressão não a pluralidade global dos

* CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Porto/Portugal).

fenómenos potencialmente por ela designados, mas um conjunto de transformações funcionais e identitárias que se organizam em torno do que consideramos ser uma dupla crise de identidade deste sector de ensino: a crise político-institucional e a crise cognitiva dos saberes escolares.

Partindo dum referencial teórico sustentado na subjectivização da experiência pessoal e social e na desinstitucionalização crescente das formas de vida, a que o valor de autonomia individual dá suporte ideológico, construiu-se um quadro de inteligibilidade do mundo escolar suportado empiricamente numa amostra que incluía as principais escolas secundárias do concelho do Porto e algumas da periferia semi-rural, representadas pelos/as alunos/as do 11º ano mediante o preenchimento de um vasto questionário que se estendeu a 430 estudantes e a posterior auscultação sob a forma de entrevistas tanto em grupo, como individuais.

O quadro conceptual de fundo considera que a perda da condição de agente educativo que o Estado assumiu até finais dos anos 70 do século passado, ou a sua abdicação em favor da condição de Estado avaliador, como é aquela que presentemente vem assumindo, não significa apenas o reconhecimento das suas limitações no plano da acção e da execução face ao prodigioso caudal de inovação e de iniciativa que a ciência, a tecnologia e a abertura de novos espaços políticos, económicos e sociais tornaram possível; significa, também, o reconhecimento da perda de sentido dos princípios educativos derivados da Razão Moderna para a qual a legitimidade da acção humana conveniente tinha que postular o princípio do bem comum, universalizável, garantido pela mesma autoridade do Estado. Com essa perda, tornou-se caduca a razão normativa, de carácter deontológico e umbilicalmente ligada ao modelo cívico de acção social para dar lugar à acção estratégica, onde o fundamento das acções implica necessariamente a participação interessada do sujeito em acção. Como diz Ballion (1998: 39), «a estratégia, diferentemente das práticas sociais, só se concebe em função dum cálculo racional».

A intervenção da lógica estratégica na construção da realidade, no que isso traduz de condicionamentos e possibilidades a partir da perspectiva do sujeito/actor, é indissociável dum modo de produção e de estruturação das relações socioeconómicas que postula o princípio do mercado como o «princípio supremo» da regulação social. Esta conexão entre lógica estratégica e mercado regulador supõe, por sua vez, a consagração do princípio de auto-regulação e autodeterminação do sujeito como a expressão máxima da nova dignidade humana. Se se pode dar uma visão simplificada desta orientação ideológica, talvez ela possa exprimir-se na fórmula de Constant (Forquin, 2003: 114), denunciando o que supõe ser o Estado paternalista, inerente ao Estado educador: «que a autoridade do Estado se limite a ser justa que nós nos encarregamos de ser felizes».

É nesta a perspectiva global que se inspiram os referenciais de análise que presidem a este estudo.

2. A crise político-institucional do ensino secundário

Por esta primeira expressão, tendemos a reconhecer que o ensino secundário, à medida que vem ganhando projecção social e ampliando a sua base de influência, nessa mesma medida reforça o sentido das clivagens que o atravessam em consonância, aliás, com as perspectivas fragmentárias e, frequentemente, contraditórias que o definem, ora no prolongamento do ensino básico e visando tendencialmente o cumprimento autónomo de uma escolaridade obrigatória ampliada – mas não explicitamente assumida –, ora na subordinação ao ensino superior com vista ao prosseguimento de estudos; ora, ainda, ao serviço duma formação profissionalizante escolarmente estruturada.

A instabilidade e ambiguidade destas referências identitárias que, na dinâmica das relações sociais, políticas e económicas dos últimos anos, têm encontrado uma franca base de indução e até de reforço – veja-se o «contributo» nesse sentido por parte da indefinição das várias forças políticas face ao destino institucional do ensino secundário e a ausência de oportunidades de inserção na vida activa a determinar o prosseguimento de estudos (mais do que uma real «vocação» escolar) – reflectem-se no processo de socialização escolar da população estudantil de forma altamente conflitual e contraditória.

O sistema de «roda livre» em que tem funcionado o ensino secundário, caracterizado essencialmente por uma lógica de oferta despojada de «menus curriculares» que, objectivamente, favorecem a afirmação do predomínio da prática «mecânica» do acesso ao ensino superior é, em grande parte, responsável pela formação de uma população escolar em «autogestão»¹ – fenómeno particularmente visível naquela fracção da população a que os sociólogos da educação vêm chamando os «novos alunos», oriundos de mundos onde a cultura familiar não incorpora ainda a cultura escolar. Refira-se que, conforme lembra E. Rosa (2005: 42), citando números da OCDE para 2004, «65% da população portuguesa com idade compreendida entre os 24 e 35 anos, portanto que fez a sua escolaridade depois do 25 de Abril, tinha apenas o ensino básico ou menos, quando a média dos países da OCDE era de 22%, ou seja, cerca de um terço».

Este regime de autogestão a que ficam votados os «novos alunos» não assegura, senão raramente e em condições muito contingentes, a aprendizagem do ofício do aluno, o que nós designamos de processo de «alunização». Significa isto que a vida institucional da escola em que assenta

¹ Por autogestão, entende-se um estado de responsabilidade pessoal em que o jovem/aluno do secundário se sente abruptamente investido, sem que subjectivamente reconheça dispor de meios experienciais e sociais que o habilitem a fazer face aos desafios. É exemplar a esse respeito um passo de uma entrevista, colhida no âmbito da investigação do JOVALES: «não me esqueço da primeira frase que a minha directora de turma disse no primeiro dia de aulas. A gente não se conhecia de lado nenhum e ela virou-se para nós e disse “Só vem para o 10º quem quer!”. E eu nunca mais me esqueci dessa frase...».

a disciplina (a disciplina na sua tripla dimensão – a disciplina como saber, a disciplina como comportamento e a disciplina como metodologia de trabalho) não os envolve e não os reconhece, do mesmo modo que eles não reconhecem nem os valores nem as práticas nem, em geral, o clima institucional da escola secundária, havendo assim lugar para a instauração, cada vez mais acentuada, duma dissociação entre o processo de construção identitária dos jovens e o processo de construção dos alunos. Nestas condições e invocando o testemunho de Flahault (cit. por Imbert, 2004: 14), «é frequente que os adolescentes e jovens, encontrando-se colocados *de facto* numa posição de alunos, não se encontrem em estado de *existir* nessa posição».

Como mais adiante se reconhecera melhor, ocorre o desenvolvimento dum processo de estranheza crescente face às exigências do processo escolar imposto à pessoa do aluno por força do qual «estes jovens já não vivem em tensão com a escola, não fazem escolhas, porque já desistiram de dar sentido à sua existência na Escola» (Silva, no prelo: 17). A escola é, então, vivida sob o registo da convivialidade, tendendo a perder sentido a distinção entre o espaço exterior e o espaço interior da sala de aula, distinção que foi classicamente constitutiva da escola, função cada vez mais cometida, agora, à autoridade directa e explícita do/a professor/a, doravante mais exposta e fragilizada à medida que a sua figura tende a encontrar-se só face à nua experiência pessoal e social dos alunos, abandonada esta da mediação institucional da autoridade escolar, indispensável à construção dum espaço comum.

A «desinstitucionalização» real da vida escolar, tanto mais evidente quanto maior é a tendência para a hiperescolarização, não é um fenómeno privativo da escola; ele inscreve-se numa dinâmica social mais ampla (Dubet & Martuccelli, 1996: 48 e ss) e torna-se particularmente visível na falência dos modelos tradicionais da organização familiar, laboral e sociocomunitária que deu lugar à emergência e vertiginosa afirmação de modelos de desenvolvimento que subsumem os valores da «autonomia individual» como centrais na sociedade contemporânea. Neste contexto, a escola (e o ensino secundário em particular) desempenha um papel crucialmente paradoxal, o que confere à crise uma dimensão estrutural e, portanto, constitutiva da própria natureza do sistema.

Na verdade, se por força da desinstitucionalização social, a escola é chamada a desincumbir-se de funções e missões cada vez mais amplas e complexas, e se o registo de acção e intervenção em que é suposto fazê-lo se inscreve num modelo de desenvolvimento tributário dos valores da autonomia pessoal, parece não haver alternativa a uma filosofia de acção que faça do «sujeito individual» o centro da acção escolar. Nestes termos, o risco de desinstitucionalização da escola parece inerente ao próprio sentido da orientação política do sistema educativo que, em sucessivas intervenções/orientações/reestruturações curriculares nos últimos anos, vem reafirmando princípios que enfatizam sistematicamente as preocupações contabilísticas e pragmatistas ao serviço das quais se convocam múltiplas modalidades de acção instrumental, tais como a pedagogia do projecto, a flexibilização curricular, o agenciamento contratual e a descentralização pedagógico-administrativa, ou seja, um conjunto de medidas que induzem a «clientelização» da relação escolar.

Se o conflito entre o sentido ético da escola, onde assume uma particular ressonância simbólica a questão do bem comum ou a questão da educação como um bem incondicionalmente acessível a todo o ser humano, constituído em cidadão, e o sentido mercantilista e utilitarista, que pauta muitas medidas políticas recentes da escola e afecta claramente vastos domínios sociais, desde as opções familiares até à política dos «rankings», não tem sido expressamente assumido como uma questão fracturante da sociedade portuguesa, isso não significa que os seus efeitos não se façam sentir no quotidiano das escolas. É o que podemos reconhecer nas representações dos jovens sobre o sentido do trabalho e do estudo na sua relação com o futuro, na estratégia das famílias e dos jovens quanto ao seu envolvimento com o sistema escolar, num novo sentido de percepção e atribuição da responsabilidade pessoal dos alunos face aos resultados escolares e, ainda, na definição de estratégias de recrutamento, selecção e captação dos seus futuros alunos por parte dos estabelecimento de ensino público. Estamos em face de um conjunto de fenómenos, cuja afirmação e hegemonia vão determinando uma recomposição cognitiva que, implicando a aceitação de novos referentes e valores sociais, novas disposições práctico-morais, induzem novos sistemas sociais de percepção da realidade, os quais, por sua vez, condicionam a própria natureza da realidade, de forma tanto mais «naturalizada» quanto mais «participativa» seja a acção dos sujeitos envolvidos.

3. A crise cognitiva dos saberes escolares

É da experiência comum o reconhecimento de que a natureza dos saberes escolares é sensível às conjunturas sociopolíticas, económicas, culturais e profissionais. Basta atentarmos nas recentes polémicas sobre os programas de Português do secundário, centradas na discussão da legitimidade do objecto cognitivo da disciplina, para nos apercebermos desta «evidência»². A crise cognitiva dos saberes escolares é, porém, muito mais vasta e complexa que a suposta naquela discussão. Na verdade, na discussão em referência, o que está em questão não é directamente a natureza dos saberes, mas as opções estratégicas do ponto de vista curricular e do enfoque das aprendizagens. Todavia, ao invocar-se a questão das aprendizagens, rapidamente se precipita o problema da natureza cognitiva dos saberes, uma vez que o acento nas aprendizagens faz deslocar a questão dos saberes do plano do *objecto* a ensinar, supostamente sustentado em propriedades estáveis e duradouras, para o plano do *sujeito* que aprende.

Em última análise, o que condiciona a discussão sobre a prioridade conferida ao *objecto* ou a prioridade conferida ao *sujeito* é a concepção de realidade que se adopta: se ela é transcendente à

² Tem-se aqui em vista a famigerada questão da TLEBS. Um dossier ilustrativo sobre a polémica em questão pode ser consultado em http://ciberduvidas.sapo.pt/controversias/040504_3.html.

linguagem, mas a linguagem é competente para a traduzir à medida que a conceptualiza em jogos de representação cada vez mais adequados, ou se, pelo contrário, a realidade é redutível à linguagem, caso em que resta saber se a linguagem tem autonomia estrutural e se suporta num código estabilizado, ou se, ao invés, a linguagem é essencialmente comunicação e intersubjectividade, hipótese em que todos os falantes são competentes desde que se sujeitem, à maneira de Habermas, ao imperativo da autenticidade e ao sentido prático-normativo que rege as condições e os contextos da comunicação. Neste caso, parece difícil recusar a prioridade ao *sujeito* como referente condicionador da aprendizagem.

Se nos colocarmos do ponto de vista da escola, é a crise do Estado educador, imbricadamente ligada à crise do Estado-Nação, que desempenha um papel fundamental na perda de transcendência do estatuto da realidade, condição da sua estabilidade cognitiva, fenómeno que anda associado à emergência do «sujeito» (ou, talvez, com mais propriedade, do indivíduo) no papel do actor estratégico e, paradoxalmente, à massificação do ensino que é a expressão, no plano económico, da capitalização dos saberes.

A conjugação deste movimento contraditório envolvendo a massificação escolar e a emergência do actor estratégico vem sendo objecto, como sabemos, de múltiplas medidas políticas e administrativas que, em última análise, apontam a pedagogia e a metodologia do projecto como o «abre-te sésamo» da redenção da escola.

É, pois, o plano didáctico aquele que, talvez, mais explicitamente e em primeira linha, acusa os efeitos destas transformações no sentido de revelar a crise dos saberes da e na escola centrados sobre a natureza do objecto. O plano didáctico, porém, não se limita a reconhecer a falta de solidez e de consubstanciação do objecto de aprendizagem face à nova realidade do sujeito *tout court*. Ele assume e confronta-se com um sujeito plural em vários planos e designadamente no social, cultural e étnico³. Mas, para além destas especificidades socioantropológicas, o sujeito em questão na sua relação com o saber é portador de outras especificidades que relevam dos modos de construção da sua identidade, onde assume especial relevância o desenvolvimento da experiência pessoal na sua relação com o *outro* significativo. A esta relação se fica devendo a criação de predisposições socioafectivas, cuja dinâmica se exprime na formação do desejo, essencial à produção e mobilização de energia investível em trabalho escolar e procura do saber.

Os saberes assumem, assim, uma componente essencial ao sentido da existência pessoal e social. Várias são as investigações que põem em relevo a importância do conhecer como busca do sentido da existência, podendo, a título ilustrativo geral, invocar-se aqui o testemunho de F. Imbert (*oc*: 15) para quem, ao lado dos «efeitos devastadores, na escola, de situações repetidas de

³ Lembremo-nos de que, dos alunos matriculados no ensino não superior em 1999/2000, correspondentes a um total de 1.775.900, quase 6% (101.729) pertencem a grupos culturais/nacionalidades recentemente integrados na sociedade portuguesa. In http://w3.gepe.min-edu.pt/Estatisticas/Anuais/estat/99_00/pdf/folha_rapida_1999_2000.PDF.

insucesso que acabam por gerar uma *renúncia ao ser* e conseqüentemente ao conhecer, há, inversamente, aqueles efeitos estruturantes de *apelos ao ser* que mobilizam ao mesmo tempo o desejo *de ser mais* e de mais *aprender*. Nesta linha, Michel Fabre (1999: 227) precisa que os alunos não são «reduzíveis a sujeitos epistêmicos, porque a relação com o saber é indissociavelmente cognitiva, afectiva e relacional». É esta nova relação com os saberes, que implica uma construção pessoal do seu sentido por parte dos alunos ao serviço do sentido da própria existência, que constituirá a base da nova motivação para o trabalho escolar.

Se reconhecermos que esta nova relação condiciona a construção do conhecimento, implicando a participação dos vários níveis da experiência pessoal – o dizer, o fazer e o exprimir-se em obra pessoal que testemunhe o sentido da existência (Jobert, 2000) –, a consequência é que a nova didáctica exige uma nova socialização escolar que viabilize, simultaneamente, a personalização das aprendizagens e acautele os efeitos da heterogeneidade sociocultural, conseqüente à massificação.

Ora, é isso que, precisamente, está em jogo no trabalho escolar quando, por força das condições concretas em que se realiza, se vê reduzido, por norma, a um conjunto de tarefas descontínuas, mecânicas e fatalisticamente assumidas, onde a preocupação com o resultado da avaliação, que só pode ser positivo, gera frequentemente a sua negação. Tenha-se em conta que as condições acima referidas têm vindo a reconhecer uma dramatização crescente, tanto em função da intensificação da procura quanto por força da hiperescolarização do sistema (assinale-se, por exemplo, a reimposição dos exames nacionais e a «*ranking*ização» das escolas). Observa-se, aqui, um claro paradoxo entre a dinâmica do desejo, identificado com um fim, ainda que bastante indeterminado, e a natureza dos meios, subjectivamente rejeitados, mas agonisticamente assumidos. Atente-se neste depoimento dum aluno, para quem o «mal» presente é convertido em «bem», identificado com «*entrar na faculdade*».

[...] se calhar, por nos custar mais (aquela disciplina) nós temos que ter um esforço redobrado, porque sabemos que temos notas, e sabemos que é para o nosso bem... isto para quem quer entrar na faculdade.

O saber, aqui, está reduzido à sua dimensão sacrificial na pessoa concreta do jovem e, nessa condição, ele só pode ser interpretado como uma negação de si para poder fazer triunfar a entidade abstracta do aluno, repondo-se assim o mecanismo clássico do funcionamento perfeito da escola para a qual é determinante a obediência ao princípio da identidade ou da reprodução, como lhe chamaria a sociologia crítica. Será nesta instância que encontramos um tipo de alunos que, para a nova sociologia da escola, são designados como os «bons alunos», uma tipologia que assume o processo de escolarização como a sequência «natural» da família, dando lugar a uma figura de aluno que se define, normalmente, por aquilo que poderíamos chamar a «alunização precoce», processo que é caracterizado por uma identificação devotada do jovem com os proces-

tos de aprendizagem escolar⁴. Trata-se de alunos que, mesmo que não caibam na já clássica definição dos «herdeiros» *bourdieurianos*, interiorizaram uma forte disciplina pessoal e assumem o saber escolar como uma marca distintiva de personalidade.

Se eu acho que tenho capacidades para tirar um 18, eu esforço-me para tirar 18... por isso se tiro, fico contente comigo mesma, porque achei que consegui aquilo que... que tenho capacidades e que consigo...

Quando se trata, porém, de alunos que não vivem a «alunização precoce» e para os quais faz sentido uma cultura escolar de acordo com a nova didáctica – e, como sabemos, «eles» representam, hoje, a maioria da população escolar –, os saberes não se processam segundo o princípio da identidade, mas segundo o que Galland (2001: 159 e ss.) designa por *modelo de experimentação*, o qual supõe um processo de formação em que «a definição de si constrói-se mais do que se herda. Ela constrói-se ao sabor dum processo iterativo, feito de ensaios e de erros até se chegar a uma definição de si que seja satisfatória tanto no plano da auto-estima quanto no da credibilidade aos olhos dos actores institucionais» (oc: 160).

Nestas condições, os saberes escolares são objectivamente vividos pelos jovens como a negação da sua vida quotidiana, uma espécie de ritual de reprodução do «mesmo» em cada dia, onde a dimensão do aluno emerge apenas em nome da crença no futuro. Quando esta crença se dilui em função de resultados menos bons, é o sofrimento, a impotência, a procura de novos destinos escolares ou pura e simplesmente o abandono⁵.

São disso testemunho os muitos depoimentos que os/as nossos/as entrevistados/as do secundário nos confiaram:

Uma pessoa entra de cabeça neste mundo [...] de ter que estudar para entrar na faculdade e ter um futuro melhor e não sei quê... esquece-se que paralelo a isso tem a vida pessoal e às vezes é um bocado complicado, porque às vezes a vida pessoal não vai assim tão bem e... mas a escola tem que ir bem, não é? Sinto-me um bocado deprimida assim ao final do dia, que é aquelas horas mais de pressão, quando o dia acabou, ou seja, quando já fiz os meus deveres todos, e depois começo a pensar em tudo o que fiz, em tudo o que podia ter feito... e começo a pensar «Fogo! É sempre a mesma coisa!»... Amanhã é a mesma coisa... Viver o tempo e

⁴ Vem a propósito referir um passo de um dos «Discursos Sobre a Educação» de Hegel (1994: 47-48), onde se pode ler: «Uma instituição de ensino não tem que começar por obter a disciplina dos seus alunos, mas antes que pressupô-la. Devemos exigir que as crianças já cheguem educadas à nossa escola... É essencial recordar que, na medida em que a natureza de um estabelecimento de ensino encerra em si uma finalidade mais alta e que começa a um nível mais elevado do que uma escola elementar, a assunção daquela disciplina elementar... deve ser vista apenas como uma tentativa e se, em sujeitos que não preenchem estas condições, a melhoria não se der rapidamente, se a rudeza, a insubordinação, a desordem não cederem a tempo, eles devem ser devolvidos aos pais para estes completarem primeiro os seus deveres e devem ser afastados do estabelecimento cujo ensino não pode dar frutos num terreno bravo».

⁵ A imprensa faz-se eco, com alguma frequência, de situações desesperadas, em certos casos até criminosas, a partir dos dramas da escola. Cf. v.g. Público, 22 de Outubro de 2005: «Jovem mata mãe após discussão sobre notas escolares».

às vezes o problema é esse, porque uma pessoa esquece-se um bocado de viver. É o problema... Agora, é assim, não te esqueças que tu és uma pessoa, não és uma máquina.

Casos há em que a dissociação entre o tempo dos jovens e o tempo dos alunos se torna impossível, não já por força da «alunização precoce», não porque a experiência escolar diária seja um percurso «natural» a caminho dos diplomas, como nos bons velhos tempos⁶, mas por força dum sentimento ambivalente de auto-emulação que funciona entre o desafio pessoal e o risco permanente face às próprias capacidades.

Mas eu acho até que nas disciplinas com melhor nota me sinto ainda mais insegura, porque tenho na ideia... porque se eu descer vou-me sentir menos bem. E então eu tenho sempre aquela ideia que se eu mantiver... vou ter ou de manter ou de subir...

Não estar na escola não quer dizer que não estejamos a pensar na escola. Muitas vezes...

A redução a «corredor de passagem para o superior» ainda é a condição claramente dominante atribuída ao ensino secundário⁷ e esse estatuto não será alheio, por um lado, à inflação do papel instrumental que os estudantes do secundário lhe conferem e, por outro, à subalternização e volatilização dos saberes que o constituem na perspectiva desses mesmos estudantes quando questionados acerca do significado que lhes atribuem. No questionário acima referido, dos itens que questionavam o significado do estudo no ensino secundário, o item mais valorizado pelos estudantes das escolas secundárias no seu conjunto foi «Estudo para garantir um futuro melhor» com 75% de respostas situadas no valor máximo de escala de 0 a 5, seguido a alguma distância do item «Estudo para tirar boas notas» com 64,7% de respostas situadas no mesmo valor. O 3º item mais valorizado com o mesmo nível da escala, mas recolhendo apenas 48,4% de respostas, foi «Estudo porque quero ser uma pessoa competente». Se considerarmos as posições 4 e 5 da escala no seu conjunto (as posições conjuntas que significam uma clara concordância), o 1º item (estudar para garantir o futuro) recolhe um total de 94,1%, o 2º (tirar boas notas) 90,3, o 3º item (pessoa competente) 83,0%.

⁶ Tem particular sentido invocar aqui a este propósito, um passo do romance *Climats* de André Maurois (1928): «[...] quand j'eus treize ans, mon père me fit entrer au lycée de Gay-Lussac, à Limoges. [...] J'aimais beaucoup la vie du lycée. Je tenais de mon père le goût des études, de la lecture; j'étais bon élève. L'orgueil et la timidité des Marcenat montaient en moi, inévitables comme leurs yeux brillants ou comme leurs sourcils un peu hauts».

⁷ Num documento intitulado «Princípios Orientadores da Revisão Curricular» apresentado já em 2001/02, num capítulo significativamente intitulado «Identidade do ensino secundário» podia ler-se «O ensino secundário, no contexto do sistema educativo português, tem assumido o papel de "corredor de passagem" entre o ensino básico e o ensino superior». Esta concepção, muito enraizada em largos sectores da sociedade portuguesa, descaracteriza claramente este ciclo de estudos e, ainda mais preocupante, não facilita a inclusão de muitos jovens no sistema de ensino nem a sua transição para a vida profissional. Na verdade, aquela concepção parece ignorar que o ciclo de estudos secundários constitui um momento particularmente importante para que os jovens que o frequentam adquiram uma formação e uma educação sólidas, que valem por si próprias.

Em contrapartida, os itens menos valorizados, por ordem decrescente de percentagem, foram: «Estudo para obter vantagens junto dos meus pais» (35,9% na posição 1, que significa discordância máxima); «Estudo para poder discutir a minha classificação com o professor» (28,6%) e «Estudo para corresponder àquilo que os meus pais esperam de mim» (28,0%).

Se, porém, à semelhança do que fizemos para o plano das concordâncias sobre o somatório das posições 4 e 5 (à direita da escala), considerarmos o somatório das posições à esquerda da escala (valores 1 e 2, representantes das discordâncias inequívocas), temos uma visão bastante mais clara quanto ao significado das discordâncias. Assim, o item «Estudo para obter vantagens junto dos meus pais» merece uma discordância do somatório dos valores à esquerda de 61,5%. O 2º item de discordância mais relevante é «Estudo para ter a consideração dos professores» (55,5%) em paridade com «Estudo porque gosto do que estudo».

4. Algumas conclusões em torno da fragilização dos valores escolares e suas consequências sobre o estatuto dos professores

Merecem alguma reflexão os dados relativos aos itens da discordância, sobretudo quando confrontados com os dados relativos à concordância. Em primeiro lugar, a relativamente elevada percentagem de jovens que admitem que o processo de estudo não é objecto de envolvimento com os pais no sentido de obtenção de posições e vantagens pode significar uma afirmação de autonomia e de emancipação em que os jovens gostam de se rever, quando directamente confrontados com tal possibilidade. Esta hipótese parece ser tanto mais plausível quanto os valores mais elevados de discordância andam associados a escolas com a idade média mais elevada de alunos, que são também aquelas onde se verifica um número mais elevada de ausência de respostas a este quesito. Mas pode também significar uma atitude de «desvalorização» da opinião dos pais por parte dos filhos quanto ao sentido do seu percurso escolar, dada a inexistência de cultura escolar de uma boa parte dos pais, como atrás foi referido.

Os dois restantes dados de discordância mais elevada – «Estudo para ter a consideração dos professores» e «Estudo porque gosto do que estudo» (ambos com um índice de discordância de 55,5%) – devem comportar, pelo menos dois níveis de leitura: o primeiro é o de que mais de metade dos alunos admite que o seu estudo não depende já da consideração que os professores lhes dediquem; e o segundo o de que essa mesma proporção da amostra revela uma relação de rejeição ou, pelo menos, de indiferença para com o objecto de estudo.

Estes dois indicadores negativos, sobretudo se aproximados dos que foram objecto de maior consideração positiva («Estudo para garantir o futuro» e «Estudo para tirar boas notas»), não podem deixar de constituir um quadro bastante sombrio acerca do sentido e da natureza do trabalho nas escolas secundárias.

Algumas considerações, mesmo que sumárias, não podem deixar de ser invocadas a título de leitura global, pondo em evidência que o modo institucional da relação pedagógica professor-aluno tem vindo a sofrer uma tripla descaracterização.

Em primeiro lugar, regista-se uma clara «dessacralização» da figura do professor, em consonância com a perda de transcendência da cultura escolar que serviu durante longo tempo de suporte e garante à autoridade tradicional do professor. Na verdade, tal processo de «dessacralização» ocorre por força da degradação e desvalorização dos saberes escolares, depois de muitas décadas de estabilidade, progressivamente subalternizados e em grande parte substituídos pelos novos modos de acesso à informação por via das novas tecnologias, quase universalmente disponíveis e traduzidas em objectos de uso, cada dia mais ciosamente carregados e investidos de sentido «identitário» por parte dos alunos.

Em segundo lugar, e de acordo com estudos hoje clássicos (v.g. Dubet, 1991), uma grande parte dos alunos vem cultivando uma relação de distanciamento com os seus professores, que reveste, às vezes, sentimentos de desconfiança muito vivos, se é que não de certa sobrançeria.

Por último, assinala-se que a emergência duma relação quase exclusivamente instrumental, que vem marcando o dia-a-dia do trabalho escolar, dá lugar a uma distância cada vez maior entre as expectativas profissionais dos professores e as aspirações dos seus alunos, particularmente daqueles que tentam prosseguir estudos, mas têm insanáveis dificuldades em reconhecer e atribuir algum valor e algum sentido cognitivo às actividades de aprendizagem e aos conteúdos de saber que lhes são propostos (Charlot, 1999: 170 e ss.). Daqui resulta a instauração de um clima de estranheza, uma modalidade de relação que tende a exprimir-se no não reconhecimento mútuo entre o mundo do «outro» (do «outro» que ainda não é aluno ou nunca chegará a sê-lo) e o mundo da escola. Então, o estatuto do jovem sobreleva definitivamente o do aluno e a experiência escolar reduz-se, assim, fundamentalmente, à socialização horizontal – à «curtição» –, às formas de convívio e à valorização das condições materiais e sociais de acolhimento, o que explicaria, segundo Machado Pais (1998: 159) o paradoxo de que «os jovens mostram-se satisfeitos com uma escola que os reprova».

Contacto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto – Portugal
E-mail: mmatos@fpce.up.pt

Referências bibliográficas

- Ballion, Robert (1998). *La démocratie au lycée*. Paris: ESF Éditeur.
Charlot, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.

- Dubet, François (1991). *Le lycéens*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Forquin, Jean-Claude (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 143, Abril-Maio-Junho, 113-139.
- Fabre, Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF.
- Hegel, Georg W. Friedrich (1994). *Discursos sobre a educação* (trad. portuguesa). Lisboa: Colibri.
- Galland, Olivier (2001). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Imbert, Francis (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris: ESF Éditeur.
- Jobert, Guy (2000). Dire, penser, faire: A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Éducation Permanente*, 143, 7-28.
- Maurois, André (1928). *Climats*. Paris: Bernard Grasset.
- Pais, J. Machado (1998). Grupos juvenis e modelos de comportamento em relação à escola e ao trabalho: Resultados de análise factoriais. In M. Villaverde Cabral & J. Machado Pais (Coords.), *Jovens portugueses de hoje*. Oeiras: Celta Editora
- Rosa, Eugénio (2005). A baixa escolaridade em Portugal é uma das causas estruturais da crise. *Página da Educação*, ano 14, 142, Fevereiro, p. 42.
- Silva, Sofia Marques da (no prelo). Condição de estranheza e relação com o mundo social da escola: Mundos trágicos ou sacrifício de mundos. In Manuel Matos (Org.), *JOVALES – Jovens, alunos, ensino secundário*. Porto: CIEE/Livpsic.