

## O PRIMADO AO FAZER SABER-SER

**Joaquim Azevedo**

Membro do Conselho Nacional de Educação  
Director do Instituto Empresarial Portuense

**Dizia o velho Celestiano:**  
***“Onde sempre é meio-dia, tudo é nocturno”***  
Mia Couto

### Introdução

A resposta pessoal à pergunta “que ensinar no ensino secundário?” tem de ser dada através de um percurso de reflexão fundamentada. O que me proponho fazer aqui é apenas iniciar uma abordagem pessoal que espero poder vir a enriquecer com este seminário e em próximas etapas.

O bom-senso ordena que tome por pressuposto que este seminário já abordou algumas problemáticas que habitualmente subjazem à reflexão que me foi proposta, nomeadamente as múltiplas funções sociais que cabem ao ensino secundário e as suas diversas configurações institucionais. Terei, no entanto, que regressar, ainda que rapidamente, ao problema da missão social do nível secundário nas sociedades de hoje.

Coloco-me numa perspectiva de análise que incide sobre o “modelo moderno de educação escolar” (Adick, 1993), num registo de nível macro, pelo que quer a análise crítica que proponho quer as linhas de reorientação que sugiro se situam sempre nesse mesmo nível.

Procurei visionar outros caminhos, não sei se algum dia alternativos, consciente de que há hoje à nossa volta acontecimentos e até muito boas práticas educativas que já nos abrem novas perspectivas e convicto de que é importante, por vezes, rasgar a cortina que nos dificulta a visão de novas realidades que estão diante dos nossos olhos. Todavia, a tarefa não se revela fácil porque esta cortina consiste na impossibilidade de compreensão das “mudanças insensíveis”, imperceptíveis no instante, baseados que estamos tantas vezes nas leituras jornalísticas do dia-a-dia, instantaneístas, atomizantes e descontínuas, acerca do mundo em que vivemos (Bourdieu, 1998).

Farei o seguinte percurso num primeiro lanço, elaboro uma breve precisão conceptual, que se me afigura pertinente e contextualizo a expansão da procura e da oferta do ensino secundário superior; num segundo passo, procedo à análise crítica do modelo moderno da educação escolar, no qual se situa o ensino secundário, tendo escolhido nesta ocasião apenas dois registos de análise; no terceiro passo, enuncio em traços muito gerais um modelo de educação escolar e de ensino e formação de nível secundário, aquele em que encontro maiores virtualidades educativas; no quarto passo, proponho sete linhas de reorientação para o ensino e formação de nível secundário como resposta à pergunta: que ensinar no ensino secundário?

## Delimitação conceptual

Antes de progredirmos, importa anotar alguns elementos que delimitam um conjunto de conceitos de que me vou socorrer. Uso o conceito de *ensino e formação de nível secundário* em substituição do conceito de ensino secundário, porque ele traduz melhor a complexidade que existe actualmente a este nível. De facto, a multiplicidade de percursos e de cursos que povoam o nível secundário, uns de teor mais geral e académico, outros de cariz mais técnico, outros mais profissionais e outros ainda de formação-emprego, que vão desde as modalidades tipicamente liceais até às modalidades tipicamente ocupacionais, não cabem na designação de ensino secundário, geralmente herdeira e mais próxima de uma matriz liceal.

Quando aqui nos referimos a ensino *liceal* ou à expressão equivalente 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 habitualmente em aulas de tipo magistral, com muito pouco recurso quer a diferentes estratégias metodológicas quer a sistemas de acompanhamento individual, e que não atribui qualquer relevância à preparação para o exercício profissional imediato.

Emprego ainda o conceito de modelo moderno de educação escolar para designar o substracto dos actuais sistemas educativos, nascidos nos Séc. XVIII e XIX, seguindo uma matriz semelhante em todo o mundo: são controlados pelos Estados nacionais, sobrepõem-se às formas pré-modernas ou não formais de educação, desenvolvem-se com o objectivo de construir uma comunidade nacional de cidadãos e de apoiar os processos de industrialização, assentam em planos de estudo nacionais, na contratação de um novo corpo de funcionários profissionais do ensino, adoptam modalidades nacionais de avaliação e de certificação, que conduzem a uma hierarquia de diplomas, emitidos por uma rede nacional de escolas de diversos níveis, organizados sequencialmente.

## De um ensino de elite para um ensino universal

Na maior parte dos países da Europa, com destaque para a Europa do Sul, o ensino secundário era, ainda no pós-Guerra, um ensino elitista que girava em torno da matriz liceal. Com a expansão escolar dos anos sessenta e setenta, este nível de ensino e de formação foi-se diversificando e tanto as políticas públicas como a procura social incentivaram o seu crescimento acelerado.

Em Portugal, embora com algum desfasamento temporal ocorreu um processo idêntico. Em 1980, havia apenas 137.000 jovens no ensino secundário, mas em 1997, talvez o ano que representa o pico mais elevado das frequências, o número de estudantes neste nível já era cerca de 370.000.

Na procura da compreensão desta evolução do ensino e da formação de nível secundário, pensamos ser oportuna e pertinente a aplicação do modelo construído por Martin Trow (1978) para o caso norte-americano. Para este autor, após uma primeira fase em que o ensino secundário cumpriu a função de preparar uma elite para estudos superiores, através da frequência de um currículo geral académico, e de uma segunda fase em que, por força da massificação da procura, o ensino secundário passou a combinar o exercício da função propedêutica com uma função terminal, de que são exemplo as formações técnicas e profissionais de tipo escolar, este ensino entrou numa terceira fase em que a função propedêutica se tornou predominante e tendencialmente única, quaisquer que sejam as vias e os percursos de ensino e de formação que nele estejam integrados. É a época do ensino secundário de massas.

Ocorreram, assim, dois movimentos de sentido contrário, que se encontram no terreno do secundário. Por um lado, o ensino secundário tradicional e liceal nasceu e desenvolveu-se inicialmente como um ensino para elites, fortemente selectivo, e com uma finalidade propedêutica. A sua relevância era-lhe atribuída pelo ensino superior, que ordenava regressivamente o seu currículo, entendido aqui no seu sentido mais lato, o que levou Eurico Lemos Pires a dizer que o ensino secundário tem o “estatuto de estudos menores de preparação para o ensino superior” (1997:54). O outro movimento, mas agora de baixo para cima, consistiu no prolongamento da escola básica de massas e na democratização do acesso à educação escolar que, aliados ao adiamento sucessivo da entrada no mercado de trabalho, provocaram uma inundação do nível secundário. No cruzamento dos dois movimentos vamos encontrar um novo conteúdo que entra num velho continente, como se um grande polígono multifacetado tivesse que caber num pequeno cilindro, ou como se diz em Lisboa, como se pudéssemos meter o Rossio na Rua da Betesga. Em vez de um malhete de madeira em que os dois movimentos encaixam com perfeição, deparamos hoje com um enorme desajustamento que se reflecte sobre a globalidade deste nível e que contribui também para que se lhe atribua uma tonalidade de crise.

Muitas interrogações se levantam, como por exemplo: O ensino e a formação de nível secundário afinal para que é que servem? Prolonga-se o ensino básico ou seleccionam-se as elites? Qualquer que seja a organização do nível secundário, mais unificado ou mais diversificado, com uma ou com dez vias

alternativas de ensino e de formação, o que importa é que seleccione uma pequena parte (que vai para o liceu, e dentro deste que fica nas turmas...) e que ocupe os restantes? A sua mais importante missão social, ainda que encoberta, não será, para a maioria dos jovens, a de proceder a um entretenimento ou parqueamento temporário? Mas, se o ensino superior já está actualmente aberto a uma percentagem elevada do seu grupo etário de referência, o que queremos dizer quando falamos de selecção? Deverá ser esta actualmente a função social primordial deste nível de ensino e de formação? E que importância relativa terão as funções de orientação, de acompanhamento ao desenvolvimento pessoal, de instrução, de socialização e de formação para o exercício profissional e da cidadania?

Antes de fecharmos esta breve incursão na temática da crescente universalização do secundário registre-se ainda o facto muito curioso de que esta tendência tem sido acompanhada e concretizada, em grande número de países, através de uma maior diversificação do ensino e da formação, que se manifesta de duas maneiras. Por um lado, tende-se a ampliar o âmbito do chamado ensino "geral", mais do que a criar alternativas de formação profissional inicial. Estão neste âmbito muitas das modalidades de ensino técnico, tecnológico e até alguns percursos de ensino profissional, que continuam muito devedores do modelo tradicional do ensino liceal. Por outro, tende-se a adoptar, em qualquer país, a panóplia de modalidades de ensino e de formação internacionalmente conhecidas e reconhecidas (alternância, sistema dual, contratos formação-emprego,...) e uma multiplicidade de programas de formação e de formação-emprego, tendo em vista criar um amplo mercado de ensino-formação. Pelo seu funcionamento hiper-activo, este mercado alternativo substitui em boa parte um mercado de emprego cada vez mais inactivo e fechado para os jovens deste grupo etário.

*Inclusão  
na  
diversificação  
de formação*

Em resumo, estamos perante um nível de ensino e de formação que acolhe actualmente a grande maioria dos jovens e, em alguns países, a sua quase totalidade. Se exceptuarmos o modelo dual (que está muito presente na Alemanha, na Áustria e na Suíça), podemos dizer que a esta crescente universalização tem correspondido, por parte das políticas educativas públicas, um crescimento mais ou menos linear de uma oferta tradicional, muito marcada pelo modelo de ensino geral académico.

### Um ensino universal como se fosse um ensino de elites

Fala-se, hoje, no plano nacional e em muitos círculos internacionais, de uma crise no ensino secundário. Na verdade, sem querer aprofundar esta questão neste momento, deve reconhecer-se que, apesar de se ter verificado uma enorme expansão da oferta e da procura e apesar das políticas para o sector o terem feito evoluir morfológica e nominalmente, o ensino e a formação de nível secundário que existem não estão a ser capazes, na generalidade dos países da Europa, de responder, como se esperaria, a importantes desafios que a sociedade de hoje lhes coloca, nem estão a preparar convenientemente os jovens para a sociedade do conhecimento que parece povoar o incerto futuro.

Uma das questões mais pertinentes que hoje se levanta é precisamente a de saber como é que o ensino e a formação de nível secundário são capazes de acolher e promover o desenvolvimento humano de um conjunto tão vasto de jovens, socialmente tão heterogéneo e individualmente tão diverso e rico, mantendo-se estruturado, em vários países, entre os quais o nosso, em torno do modelo do ensino geral académico.

Perguntas



Creio que valerá a pena enunciar algumas perspectivas de análise que permitam pensar criticamente este modelo e, conseqüentemente, todo o ensino e formação de nível secundário. Nesta ocasião optei por destacar e criticar dois elementos estruturantes do nosso modelo do ensino secundário, que o são também, em boa parte, do próprio modelo moderno de educação escolar. São eles o paradigma funcionalista e a racionalidade histórica e colectivista. Dando estes passos de análise crítica poderei então enunciar alguns pontos de resposta à nossa questão de partida.

Tem sido, de facto, um conjunto de funcionalidades hetero-determinadas que tem comandado o crescimento e a evolução do ensino e da formação de nível secundário. Focarei duas, embora a mais referida seja, sem dúvida, a hetero-determinação chamada técnico-funcionalismo. Ela consiste num princípio, muito difundido no após-Guerra, que atribui à educação escolar a missão de proporcionar as qualificações, tanto gerais como específicas, requeridas pelas sociedades industriais e habitualmente traduzidas em competências necessárias para ocupar os empregos. Esta racionalidade assenta, em boa parte, na evidência da contribuição directa das qualificações escolares para a ocupação dos postos de trabalho disponíveis, cabendo aos sistemas escolares formar os *recursos humanos* necessários ao desenvolvimento da economia. Como os requisitos de qualificação estão em constante alteração e aumento, por força das mutações técnicas e das mudanças que ocorrem no campo profissional, cada vez mais largas camadas da população são chamadas a permanecer nas escolas e durante um período de tempo maior.

recursos humanos no fi-

RAE

Vários economistas corroboraram estes postulados proclamando que as despesas em educação constituem um bom investimento público para garantir o crescimento económico, assegurando uma reserva permanente de recursos humanos qualificados para serem absorvidos pelas necessidades aparentemente insaciáveis da economia. Apesar de permanentemente interrogada pelo pensamento científico, esta evidência e este *rationale* tornaram-se uma ideologia e um tirânico senso-comum, que se agarraram profundamente à contemporaneidade.

Ainda hoje, no nosso país, as retóricas das “prioridades das prioridades” e das “paixões” pela educação, mesmo e sobretudo quando enunciadas pelo poder político, estão essencialmente determinadas e ficam geralmente limitadas a esta racionalidade dominante.

Deste modo, a expansão e a diversificação do ensino e da formação de nível secundário, como referem alguns autores (ex. Carnoy, 1996), é historicamente não tanto uma função da qualidade da educação, mas mais do mandato económico dominante, do adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e do aumento efectivo das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados.

Uma outra funcionalidade omnipresente consiste na submissão do ensino e da formação do nível secundário à preparação dos jovens alunos para ingressarem no ensino superior. Este nível de ensino tem ordenado imperialmente o modelo do nível secundário, segmento que escapa à obrigatoriedade escolar, impondo regressivamente a organização, os conteúdos, os métodos, os modelos de avaliação e de certificação (Pires, 1997). O nível secundário vê-se, assim, submetido ao mandato do exercício de uma selectividade instrumentalmente imposta pelos níveis e diplomas do ensino superior, selectividade esta intrínseca à reprodução de um ordenamento social hierárquico e desigual.

É, aliás, esta aparentemente frágil submissão ao ensino superior que faz das modalidades do ensino secundário a ele mais directamente conducentes, as vias liceais, tenham este ou outro nome, as modalidades preferidas pelos que alimentam a expectativa de acesso às mais elevadas credenciais escolares.

Não obstante uma certa crise do referente credencialista, é em torno deste eixo de ordenamento regressivo que se hierarquizam as várias modalidades de ensino e formação de nível secundário. A sua função de preparação para o prosseguimento de estudos, embora seja em si mesma uma funcionalidade demasiado mitigada e fechada sobre si mesma, sem qualquer aparente relevância socioprofissional imediata, adquire uma enorme relevância social, tornando-se numa evidência comumente aceite como fundamental e incontornável.

### Primeiro a história, depois a dignidade

*racionalidade* → O segundo enunciado crítico refere-se ao facto do modelo moderno de educação escolar ter eleito uma racionalidade histórica e um princípio colectivista e abstracto como elementos centrais do seu ordenamento. Na verdade, os colectivos escolares – o sistema educativo, as escolas, as turmas, os segmentos do sistema de ensino, os alunos – são sempre tomados como os detentores dos direitos e dos benefícios sociais principais de todo o investimento educacional de um país. Foi sobre esta razão histórica e este princípio de igualdade abstracta que se fundou o modelo moderno de educação escolar, que se viria a implantar como uma instituição mundial estandarizada.

Como admitiu Alain Finkielkraut, no seu ensaio filosófico sobre a Europa, no confronto que se operou ao longo do Séc. XX entre duas componentes centrais da ideia moderna de humanidade, a dignidade e a história, a batalha decidiu-se pelo “trunfo sangrento da História sobre a dignidade” (1997:70).

Nas sociedades industriais, em que se atribuiu à educação escolar um importante papel na reprodução social e na formação da mão-de-obra, aos vários níveis da organização social e produtiva, competia ao ensino secundário, como vimos, uma função de selecção de uma elite dirigente e, mais recentemente, também uma função de preparação profissional de trabalhadores qualificados.

Como bem sabemos, os *objectos sociais* beneficiários destes investimentos e destas razões de ordem histórica e colectiva, são sujeitos humanos, singulares, irrepetíveis, "autenticidades" únicas (para empregar um termo caro a Miguel Torga), pessoas concretas e irreduzíveis, mormente em termos educacionais, a quaisquer ordenamentos fundados na matriz colectiva. São mulheres e homens em construção, para quem o acesso à educação escolar, como benefício patrocinado pelo Estado e promovido pelas políticas públicas de educação e pela iniciativa particular e cooperativa, constitui, em primeiro lugar, o acesso não só a um ambiente social capaz de transmitir e de fazer adquirir uma herança cultural, como a um tempo e a um contexto organizacional promotor de desenvolvimento pessoal mais global, factor de abertura de cada um na sua relação com o outro, cada um e todos seres únicos e seres solidários.

Pessoas  
Proximidade  
(cultura)  
exigência

o que se pretende  
Pessoa  
individual

Quanto mais a escola secundária pretender neutralizar ou ignorar a singularidade, a criatividade e a irrupção da diferença, reduzindo as salas de aula a oficinas de produção de títulos escolares hierarquizados e os alunos a *peças do dispositivo e engrenagens da turbina* (para recorrer aos termos que Finkelkraut aplica em termos gerais, não educacionais), menos ela servirá as sociedades contemporâneas. Estas, mais complexas, incertas e a explodir de novos saberes e de novas fontes de informação e de conhecimento, requerem da escola já não uma mera assimilação de saberes, mas capacidades novas para os criticar, abertura à mudança, novas competências em ordem ao saber-ser e conviver com os outros, em ordem ao saber tornar-se pessoa numa sociedade culturalmente plural e aberta, onde a construção pessoal de sentido se tornou uma tarefa muito difícil, sem referências estáveis, não raramente uma experiência de desorientação na sobreinformação.

fin B

cidade

recuperação de era industrial

De facto, as sociedades evoluíram muito e sobretudo muito aceleradamente, nos últimos anos. Agora, como assinala A. Teixeira Fernandes, a escola da sociedade pós-industrial é chamada a formar para a liberdade do indivíduo e para a sua criatividade (1998:30), afastando-se deste modo do paradigma dominante da era industrial, em que a escola era uma função da sociedade, em que a hierarquia baseada na origem social se pretendia substituir pela hierarquia baseada no mérito.

Vivemos particularmente num contexto social que caminha de modo muito acelerado para a instalação de meios de acesso à informação e à formação profundamente inovadores. O acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação torna-se, além de cada vez mais facilitado, cada vez mais necessário, verificada a desactualização mais rápida de conhecimentos e a necessidade de adquirir continuamente novos conhecimentos e aceder a novas informações.

Grandes empresas de distribuição de conteúdos, apoiadas por meios técnicos sofisticadíssimos, permitem e permitirão, por exemplo, a um jovem que frequenta o nível secundário ou a um adulto, ter um acesso simples, cómodo e individualizado não só aos conteúdos em si mesmos como a diversas formas de apresentação, a diferentes metodologias de aprendizagem, a modelos de simulação e ainda a variados sistemas de avaliação e de certificação dos conhecimentos adquiridos. A formação, e não

apenas a informação, vai estar disponível em toda a parte, a todo o momento, apta a ser utilizada por cada indivíduo da maneira mais personalizada que for possível. Tanto na Internet como nas intranets, nos sistemas de emissão por satélite, como nos canais de televisão por cabo, nos CDRom e nos vídeos, na TV interactiva e nos dispositivos multimedia, tanto em escolas e centros de formação como em casa, nas empresas e em salas de formação, nos hotéis e nos comboios, on-line e off-line, enquanto se trabalha e enquanto se frui o tempo livre, e ainda por cima com possibilidade de localização instantânea e com sistemas de tradução cada vez mais imediata.

Tudo isto já deixou de ser ficção. Temos dificuldade em apreender a complexidade que subjaz e que rodeia este “admirável mundo novo”, mas isso não significa que ele não exista e já não esteja a provocar muitas interferências com o campo das aprendizagens escolares tradicionais. Também estas interferências estão longe de ser convenientemente analisadas, talvez por inércia, talvez por medo, talvez por sobreinformação, talvez porque vivemos por detrás da opacidade do instante, anestesiados demais para conseguir ver para além da sucessão ininterrupta e descontínua de milhares de factos isolados.

Esta “nova geografia de acesso aos saberes” (Alves, 1998:24) ganha tais contornos, tal eficácia e tal poder de acção que os próprios jovens se sentem desorientados. A escola continua a ser importante, mas dela muitos deles esperam agora algo diferente, uma atenção, um estímulo, um apoio, uma palavra, como se pode constatar pelos resultados da consulta realizada recentemente pelo Ministério da Educação, em França, e como eu próprio testemunho nos múltiplos diálogos e debates em que participo no nosso país e onde ouço muitas vezes os jovens falarem de angústia perante o presente e o futuro, onde o emprego e a profissão constituem incógnitas até hoje nunca vistas. Das escolas do nível secundário espera-se, como diz Garcia Garrido (1998), outro papel na gestão e na avaliação das aprendizagens.

Alguns críticos advogam, no entanto, que quanto mais a escola atender à pessoa mais esquecerá o aluno e que, na medida em que assim o fizer, o chamado “nível educativo” estará a descer. Acreditam que só fazendo desaparecer as pessoas das salas de aula é que teremos alunos objectivos, como que esponjas de racionalidade aptas a absorver o saber que os programas e os professores magistralmente disponibilizam. Creio que os que assim pensam se equivocam profundamente. Por duas razões principais. Por um lado, porque só desocultando as pessoas que escondemos atrás dos alunos é que criaremos comunicação, só sendo reconhecido como pessoa se consegue ser aluno, isto é crescer, aprender, ter o gosto da descoberta científica, adquirir métodos de estudos, reunir esforços para progredir sempre, ser responsável. Segundo, porque cada indivíduo hoje, num tempo em que nenhuma instituição detém mais o monopólio na produção de sentido para a totalidade da vida, em que vivemos sob os signos da mudança e da incerteza e em que reina o pluralismo cultural, sobretudo os adolescentes que estão em crescimento, carecem de orientação, de acompanhamento e de sinais claros para a sua própria navegação. Ora, não é a pedagogia da peça do dispositivo que alguma dia servirá uma educação assente no desenvolvimento da humanidade de cada pessoa.

*enfrente*  
*racionalidade*



## O Tesouro a descobrir

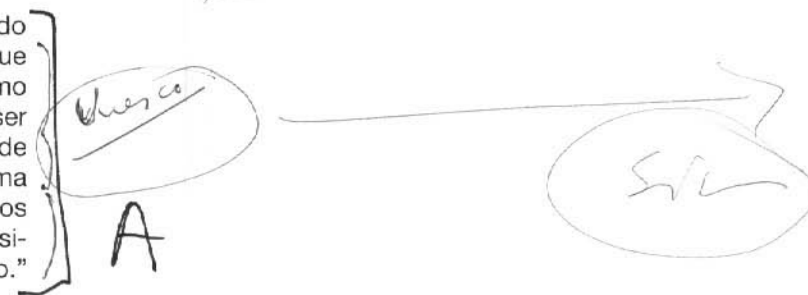
Esboçadas estas reflexões críticas, importa esclarecer que não defendo o fechamento da missão do ensino e da formação de nível secundário, mas a sua abertura; não tenho em mente a recusa no acolhimento de uma pluralidade de mandatos sociais actuais sobre o secundário, mas exactamente a sua cuidadosa consideração, ampliando e redimensionando os tradicionais eixos de acção da escola. Assim como se diz que um sistema escolar não existe ou não está concebido nem organizado tendo por objectivo principal que os jovens se sintam bem e felizes, ele também não pode fechar a sua missão e as suas actividades em torno do desenvolvimento das habilidades intelectuais lógicas, da mera instrução, tomando a pluralidade dos alunos como se fossem uma unidade homogénea, ignorando em boa parte que mora uma pessoa única em cada um dos ditos alunos. De facto, o que creio estar em questão não é a contraposição entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento pessoal, nem sequer a opção entre as três alternativas, instruir, socializar e preparar para o exercício de diferentes papéis sociais, mas o enriquecimento da missão do ensino e da formação e, sobretudo, a capacidade de acção concreta de cada organização escolar tendo em vista potenciar o desenvolvimento humano de cada jovem aluno. E isto pressupõe uma inequívoca revisão da actual orientação deste nível de ensino, não só entre nós, mas também em muitas outras partes do mundo.

recusabilidade

Embora sem abandonar as suas funcionalidades tradicionais, o ensino e a formação de nível secundário deverão reordenar-se em torno do primado do desenvolvimento humano, o que requer necessariamente não só o fomento do desabrochar de uma multiplicidade formas de inteligência e de modos activos de aprendizagem, mas também um reordenamento institucional.

x  
x f

A UNESCO, neste dealbar do Séc. XXI, vem propor à comunidade internacional a metáfora do tesouro e adverte-nos: “é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós.” A educação deve preparar cada ser humano “para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. Uma educação em função da economia deveria ceder o lugar a escolas capazes de “conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível donos do seu destino.” (1996).



Comungo destas novas perspectivas (ou da sua actualização, dado que o seu enunciado tem muitos séculos) e, por isso, repito a pergunta que tenho feito insistentemente: “se o tesouro está dentro, porquê e para quê este frenesim em procurá-lo fora?” (Azevedo, 1998:12).

O que a heteroreferencialidade dominante tem dificultado tem sido não só a visão do processo educativo em torno da centralidade da pessoa que mora em cada aluno (provocando o efeito de “véu

de ignorância” de que falam alguns autores), como a estruturação das organizações escolares locais sob o eixo desta mesma centralidade, tomando como fulcro da sua acção compromissos de desenvolvimento com cada aluno, com a pessoa oculta em cada aluno. Parece-me ainda que a construção de um reequilíbrio entre auto e heteroreferencialidades se há-de fazer, em grande parte, à margem do “modelo moderno de educação escolar”, sistema histórico a caminho do seu esgotamento, e na busca de outro modelo escolar institucional.

## Alguns princípios orientadores

Tendo por base as perspectivas críticas e a enunciação deste paradigma de reconciliação entre hetero e auto-referenciação, aqui brevemente esboçadas, creio ser útil enunciar alguns princípios que poderiam constituir novos rumos para um processo de reorientação do ensino e da formação de nível secundário. Partilho este esforço de sistematização e de arrumação de algumas perspectivas sobre a missão, as finalidades ou a organização do nível secundário com muitos outros inquietos – políticos, investigadores, professores, jovens, pais, empresários – que por cá e por outras partes do mundo se encontram na mesma linha de busca.

Existe um enorme dinamismo internacional que visa encontrar esses novos rumos. Posso destacar, a título demonstrativo, o caso da reforma dos liceus, em França (1998), a dinâmica lançada no Canadá, em torno dos “Estados Gerais da Educação” (1996), os trabalhos empreendidos pela Comissão presidida por Roberto Maragliano, em Itália (1997), as reformas do secundário geral e técnico-profissional da Finlândia (1991-1999) e da Noruega (Reforma’94), a revisão das várias modalidades do ensino e da formação na Suécia, reestruturando cada curso em torno de cinco novas componentes, para citar apenas alguns casos dos mais conhecidos.

Para melhor comunicação das minhas ideias agrupei-as em sete pontos, bastante interligados, que passo a expor de modo muito sintético.

- (i) Sem perder de vista algumas missões que a sociedade atribui ao ensino e à formação de nível secundário, antes tomando em consideração a sua pluralidade, deve reforçar-se a sua autoreferenciação, ou seja, deve centrar-se a sua missão primordial em proporcionar tempos e modos adequados ao desenvolvimento humano de cada jovem aluno, fomentando em cada um o desenvolvimento de diversos tipos de inteligência, a capacidade de se conhecer e reconhecer como sujeito social, em relação com os outros, convivendo com eles, orientando-se no mundo em que vive, tornando-se cada vez mais “sujeito activo da sua própria existência” (Fernandes, 1998:32), abrindo-se à complexidade da sociedade que nos rodeia e crescendo em autonomia, responsabilidade e solidariedade.

ciência

liberdade

(II) As escolas de nível secundário devem deixar de ser meros locais onde se ensina para passarem a ser, todos os dias, ambientes de aprendizagem, lugares de trabalho, onde se reúnem múltiplos esforços para fazer aprender, para desencadear a participação de cada um nas actividades escolares, onde se pesquisam fontes de informação, onde se ouve, se lê, se comunica e se escreve, onde se adquirem hábitos e métodos de estudo e de realização de projectos, onde se alcança o gosto em aprender e se rejubila com a descoberta intelectual, onde se aprende a avaliar, a corrigir os erros e a construir e reconstruir projectos, onde se proporcionam actividades escolares de tipo teórico e de tipo prático, de ordem artística e física, actividades lúdicas e de ligação à comunidade local.

Escola  
Trabalho  
subjectivo  
cidades

Ou seja, as escolas de nível secundário devem rejeitar a passividade, devem cultivar um clima de maior exigência. Os alunos reclamam-no, um pouco por todo o mundo. Os jovens estão, em geral, muito passivos e abandonados e, ao mesmo tempo, muito disponíveis para um esforço acrescido, desde que os formadores sejam activos, competentes e estimuladores. Mas, em geral, rejeitam quer a mediocridade, quer os papéis de auditores passivos ou caixas receptoras de informação, quer a falta de capacitação profissional dos professores e das instituições escolares para fomentarem múltiplas vias e actividades de aprendizagem e de crescimento pessoal.

As escolas de nível secundário deveriam, por isso, deixar de ser consideradas meros locais de passagem para o que quer que seja, espaços de consumo, em grande escala, de aulas, testes e exames, mas instituições sociais que acolhem uma enorme diversidade de jovens, durante um tempo precioso, que nenhuma outra instituição social consegue actualmente igualar, e que devem ser motivados a adquirir conhecimentos e competências nos domínios mais variados, em função de uma imensidão de projectos de vida (e tendo sempre em conta algumas limitações que sempre existirão na oferta pública ou privada de educação).

locais de passagem  
locais de vida e trabalho

Corremos sérios riscos, com a explosão escolar e com prolongamento linear e por inércia da permanência na escola, que em alguns países da Europa do Norte já se aproxima dos vinte anos, corremos sérios riscos de levar longe demais um clima de passividade e de mero consumo de objectos intelectuais, de desinteresse crescente e de falta de iniciativa. Valerá a pena reflectirmos mais e melhor sobre as repercussões do adiamento até aos vinte anos da assunção individual de algumas responsabilidades sociais, outrora assumidas bem mais cedo pela generalidade da população (acesso ao emprego, cooperação no rendimento familiar, participação no serviço militar e noutras instâncias da comunidade, ...). Os riscos são tanto mais preocupantes quanto sabemos quão mais difíceis e zigzagueantes são hoje as trajectórias da inserção socioprofissional dos jovens.

(III) Tudo parece conduzir à necessidade dos planos de estudo dos diferentes percursos de ensino e de formação de nível secundário valorizarem em simultâneo (qual Janus bifronte) tanto uma base cultural comum, suficientemente sólida e alargada, aberta ao desenvolvimento de várias facetas da personalidade humana de cada jovem, como uma outra base mais especializada, *também*

acessível a todos, construída em torno de um amplo leque de orientações, de opções e de modos de organização.

Para manter a qualidade do ensino e das aprendizagens e, ao mesmo tempo, prosseguir os esforços de satisfação de uma procura social quase universal, impõe-se a valorização de uma pluralidade de formas de realização humana e de alcance da excelência e o acesso, em equidade, a um tronco comum e a uma série de opções, de modo a facultar, a cada um, um percurso o mais possível personalizado, motivador, exigente e estimulador da autonomia e da participação individual.

O princípio de um "corpus" educativo coeso e comum deve prevalecer sobre a fragmentação e a não-hierarquização, desenvolvendo-se segundo "tratamentos pedagógicos e cronológicos diferenciados" (J.M. Domenach, 1989), preparando, assim, cada aluno para itinerários de vida e de inserção socioprofissional largamente imprevisíveis.

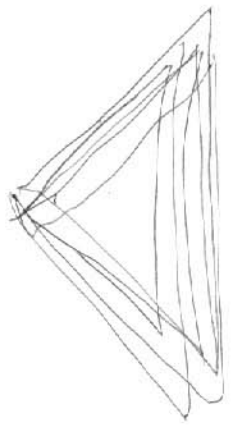
(IV) O desafio consiste também em construir socialmente respostas escolares credíveis e eficazes para a heterogeneidade social que caracteriza a população do nível secundário, suficientemente consistentes e dúcteis, sem cair na tentação de "reforçar a formação geral" tradicional, ou seja, evitando as várias formas de uniformização, ainda que embuçadas. A formação geral, de teor académico e abstracto, tem servido uma tradição elitista e selectiva no ensino e na formação de nível secundário e deve ser vista como mais um modo de *especialização* do ensino e da formação. A base cultural comum de que falo não deverá confundir-se, por isso, com uma formação académica assente exclusivamente em "valores lógicos" (Patrício, 1993) ou com uma "formação geral" intelectual socialmente irrelevante e meramente dependente do ordenamento regressivo "imposto" pelos conteúdos e pela organização do ensino superior.

Para a revisão desta base cultural comum e deste corpo opcional podem considerar-se, entre outras, três áreas de acção: uma primeira relativa ao enquadramento curricular geral, uma segunda referente ao plano de estudos e uma terceira pedagógica. É evidente o relativo artificialismo que esta divisão apresenta, havendo evidentes interconexões entre os vários objectos que a seguir se referem.

Quanto à componente de enquadramento:

- importa subordinar o ordenamento curricular global ao fomento de um alargado leque de competências, de tal modo que seja possível formar jovens cultos, críticos, autónomos, responsáveis, inseridos e de algum modo "comprometidos" com a comunidade;
- as disciplinas devem ser reduzidas não só a um conjunto coeso de áreas disciplinares, como devem ser reduzidas ao essencial, articulando-se vertical e horizontalmente os seus conteúdos, os seus métodos, as suas combinações interdisciplinares;
- seria muito importante a criação de níveis diferenciados de desenvolvimento dentro de várias disciplinas, possibilitando o seu uso também diferenciado: para uns pode constituir ferramenta principal de formação, para outras pode representar parte uma formação cultural comum;

— acolher e <sup>esutar</sup> para acolher e divulgar, <sup>planificar</sup> e <sup>ensinar</sup> e aprender;



juventude  
orientação

- cada jovem deve poder contar com uma real possibilidade de construir uma parte do seu plano de estudos, seja pela escolha de um percurso próprio diante um dado leque de opções seja pelo desenvolvimento pessoal de uma área de projecto;
- esta flexibilidade não deve quedar-se em pequenos arranjos horários, mas incidir nos procedimentos didácticos, nos modos de agrupamento dos alunos, na organização do tempo diário e anual, na delimitação dos conteúdos, nos modos de progressão, nos tipos de organização dos espaços educativos.
- os professores de cada turma ou de cada conjunto de turmas <sup>tem de</sup> deveriam poder trabalhar em equipa, em períodos semanais obrigatórios, para cuidar de um devido acompanhamento <sup>de</sup> conjuntos <sup>de</sup> jovens alunos.

Quanto ao plano de estudos:

- deve dar-se uma grande prioridade ao domínio da língua materna, como tarefa central de todas as actividades escolares e não apenas como função limitada às aulas de português;
- importa favorecer-se uma boa formação em ciências humanas, que permita melhor compreender o passado, a política, a economia e uma actualidade que vem aceleradamente de encontro aos jovens de hoje;
- haverá também que valorizar uma sólida cultura científica e técnica e permitir a todos e a cada aluno, durante o secundário, a iniciação às novas tecnologias da informação e da comunicação;
- o plano de estudos deve abrir-se à possibilidade de irrupção de uma multiplicidade de talentos artísticos, caminhos eleitos de expressão da nossa singularidade, ocasião privilegiada de formação e desenvolvimento do simbólico e do imaginário. Esta formação é crucial, nos dias de hoje. Basta lembrar a análise de Robert Reich sobre o trabalho e a sua categorização dos trabalhadores, onde emergem "analistas simbólicos".

Quanto às práticas pedagógicas:

- terá de reforçar-se o tempo e os modos de acompanhamento às actividades individuais e de grupo dos alunos de cada turma/ano;
- as competências metodológicas são quantas vezes, pela sua ausência, um obstáculo ao estudo e à progressão nas aprendizagens, havendo necessidade de investir mais na formação de cada aluno neste domínio (aprender a estudar, saber pesquisar novas fontes de informação, ...);
- o horário não tem de continuar a ser um mero aulário, sendo necessário fazer do conjunto das actividades escolares autênticos estaleiros de construção de saberes e de competências, unindo os professores em equipas e partilhando orientações e práticas metodológicas.

*tem de*  
*individualizado dos seus*

*— humanas*  
*— técnicas*  
*— artes*  
*—*

*expressão*

*Na análise pedagógica deve valorizar as várias dimensões das aprendizagens e do desenvolvimento...*

(V) Uma orientação alternativa deste tipo implica necessariamente a edificação de novas instituições escolares e a construção de estruturas pedagógicas adequadas. Esta diversidade que importa fomentar não obriga necessariamente a desenvolver vias paralelas e estanques de ensino e de formação, nem deve estar ao serviço da cristalização por via escolar das desigualdades sociais que existem dentro da população escolar de referência.

A individualização e a diferenciação apelam mais para o recurso a novos instrumentos curriculares, metodológicos, organizacionais e pedagógicos e para o estudo, aplicação e avaliação destes instrumentos em cada contexto institucional específico. Muitos deles, se não a sua totalidade, já existem aqui e ali. Valeria a pena dar uma nova prioridade a um reordenamento das instituições escolares e dos recursos educativos (físicos, financeiros e humanos), sem esquecer a importância crucial de que se reveste a criação de equipas de docentes directamente responsáveis por equipas de jovens alunos.

(VI) Ao ensino e à formação de nível secundário cabe, assim, uma importante função de orientação. Esta estende-se por importantes domínios como as escolhas escolares e profissionais, mas, avança também sobre a cidadania, a responsabilidade pessoal, o desenvolvimento do sentido crítico e a criação de um lastro cultural, sobre o qual cada um possa erguer inteligentemente uma especialização escolar (ensino superior), uma especialização profissional (no contexto de trabalho) e, em suma, um projecto de vida.

Pais, professores, empresários e os próprios jovens reclamam uma escola mais orientadora. “Há uma mudança profunda da individualidade que obriga a substituir as regras fixas de conduta do passado por uma constante chamada à responsabilidade de si mesmo. (...) Os indivíduos são chamados a encontrar sentido num mundo de indeterminação e de incerteza” (Fernandes, 1998:35).

A missão da orientação não deve pois ser confundida com os Serviços de Psicologia e Orientação, enquanto serviços exclusivamente centrados sobre a orientação escolar e profissional, embora tenha de contar com eles. Esta missão deve ser fomentada por todos os educadores e pode contar, além destes serviços, com a acção de tutorias pedagógicas, centros de recursos e outros meios necessários a uma motivação adequada de cada jovem.

Esta motivação, outro importante desafio, numa época que tende a colocar a frequência escolar sob a tirania do consumo de mais um produto, requer relações pedagógicas de qualidade, desde a relação humana e ao convívio escolar, aos materiais, às experiências, ao ambiente escolar activo, de estudo e de trabalho.

(VII) Importará também considerar como um investimento social fundamental a alteração progressiva dos padrões e das práticas de avaliação pedagógica dos alunos do nível secundário. Todos sabemos que é aquilo que se valoriza nos testes e nos exames nacionais, que se vai valorizar no quotidiano das nossas escolas. Qualquer dia não há tempo para mais nada, nas nossas escolas

de nível secundário, que não seja para aquilo que se relaciona, sem qualquer espécie de dúvidas, com as respostas às perguntas que serão colocadas nos momentos de avaliação sumativa.

Para não condenarmos todos os esforços quotidianos que, em tantas escolas, tantos professores ainda realizam, no sentido de cultivar uma escola pluridimensional, fomentadora dos vários tipos de valores cuja aquisição e adopção é necessária para que cada pessoa possa ser ela mesma, autónoma e socialmente responsável, é mesmo urgente reorientar os modelos e as práticas actuais de avaliação, quase exclusivamente aptos a revelar e a valorizar apenas uma pequenina parte dos saberes e das competências pessoais. As novas descobertas em torno da inteligência emocional, a relevância de várias formas de expressão física, manual e artística, a importância pessoal e social da construção de projectos, nomeadamente de projectos artísticos, técnicos e profissionais, tudo isto e muito mais apelam para uma urgente evolução dos nossos modelos de avaliação, assentes na abstracção e na estandarização, para os tornar mais capazes de inculcar em todos a valorização de um desenvolvimento humano mais rico e harmonioso.

## **Concluindo**

Os problemas aqui reflectidos são velhos e são novos, o contexto é irrecusavelmente novo, as soluções têm de ser outras.

Não podemos continuar a pensar o ensino e a formação de nível secundário como se nada de substancial tivesse mudado na sociedade portuguesa e europeia, nos últimos vinte anos. Ao ignorarmos as principais dinâmicas de mudança social que ocorrem e a velocidade e a imprevisibilidade que as caracterizam, ao perdermos o nosso tempo e o nosso dinheiro em processos infundáveis de auscultação que em nada de concreto resultam, quatro anos volvidos, ao não enfrentarmos com coragem alguns graves impasses que subsistem, ano após ano, estamos a empurrar o ensino e a formação de nível secundário para uma realidade virtual, para um faz-de-conta que os fecha sobre si mesmos. Um faz-de-conta que a população que os frequenta é uma e ela já é outra, um faz-de-conta que as funções tradicionais dos sistemas educativos não evoluíram e elas mudaram substancialmente colocando seriamente em causa esta lógica institucional de "sistema educativo"; um faz-de-conta que o mundo de trabalho e das profissões é idêntico ao de há vinte anos e ele mudou tanto, um faz-de-conta que a escola ensina sozinha e as fontes de aprendizagem multiplicam-se, um faz-de-conta que as aspirações e expectativas dos jovens de hoje são as mesmas dos outros que pela escola passaram há vinte ou dez anos e elas rodaram, entretanto, para outros horizontes, pintados agora com cores de incerteza e de desorientação, um faz-de-conta que a formação e a certificação iniciais continuam a ter o mesmo valor social e tanto a crise do emprego como a formação e a certificação ao longo da vida vieram alterar profundamente o antigo equilíbrio.

Impõe-se evitar a proliferação de um ambiente de degradação moral, sem projectos, sem objectivos, sem responsáveis, sem prestação de contas, sem cooperação entre parceiros. Só um clima institucional novo, recheado pelo tempero da responsabilidade, poderá abrir novos horizontes e, sobretudo, incentivar novas práticas educacionais.

Lamentavelmente (ou não) não há muito passado, no ensino e na formação de nível secundário, que sirva, enquanto modelo global, o futuro do ensino e da formação de nível secundário, à altura da sociedade que se avizinha. Resta-nos recolher, conhecer e divulgar quanto de inovador e positivo já se faz, aqui e ali, e inventar novos possíveis, tal como se está a fazer em França, em Itália, na Noruega, no Canadá, em ... . Internacionalizar esta procura também é tarefa que se impõe.

Mas impõe-se, agora, que termine, e faço-o, de novo na companhia de Mia Couto e do velho Celestiano; é que “pensar, diz ele, traz muita pedra e pouco caminho” e é precisamente isto que aqui vos deixo: muita pedra e pouco caminho. Mas a mais não me havia proposto.



## Bibliografia

ADICK, Kriestel – *El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada*. In SHRIEWER, Jürgen; PEDRÓ, Francesc, ed Lit. - *Manual de Educación Comparada: Teorías, investigaciones, perspectivas*, Vol. II. Barcelona: PPU, 1993, 387 - 421.

ALVES, José Matias – *Finalidades e funções do ensino secundário*. Comunicação ao Colóquio CNE / Gulbenkian sobre o ensino secundário. Lisboa, 1998. Policopiado.

AZEVEDO, Joaquim – *O Tesouro Escondido*. Crónica Forum Estudante, Outubro, 1998.

BOURDIEU, Pierre – *Contre-feux*. Paris: Ed. Raison d'Agir, 1998.

CARNOY, Martin – *The changing role of secondary education in highly developed countries and in Latin America: from elite to mass to universal schooling*. São Paulo, 1996. Comunicação apresentada no Seminário Internacional de Políticas de Ensino Médio. Policopiado.

COUTO, Mia – *Mar me quer*. Lisboa: Expo 98, 1997.

DOMENACH, Jean-Marie – *Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris: Seuil, 1989.

FINKIELKRAUT, Alain – *A humanidade perdida*. Porto: Edições ASA, 1997.

FERNANDES, António Teixeira – A escola e a sociedade . *Saber educar*. 3(1998) 25-39.

GARRIDO, José Luis Garcia – *Um nuevo horizonte para la educación secundaria*. Comunicação ao Seminário Internacional. Évora, 1998. Policopiado.

PATRÍCIO, Manuel – *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.

PIRES, Eurico Lemos – *A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje. Evolução dos modos de escolarização*. In Nos dez anos da Lei de Bases. Memórias e projectos. Porto: Edições ASA, 1997.

TROW, Martin – *The second transformation of american secondary education*. In KARABEL, J.; HALSEY, A.H. — *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 1978 (1961), p. 105 - 118.

UNESCO – *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Porto: Edições ASA, 1996.