

1980- 2000: o MCE e o sistema educativo português

Joaquim Azevedo

I

1980 – 2000: a evolução quantitativa

Entre 1980 e o ano 2000, o sistema educativo português (SEP) passou por enormes transformações que, por vezes, nos escapam por entre as múltiplas “tentações do imediato”.

O 1º ciclo (ensino primário) perde quase 400.000 alunos; se, em 1980/81, o total de alunos deste nível representava metade da população estudantil do país, no fim do século este valor passa para cerca de um quarto. Ao perder alunos, perdeu também muita qualidade; desmoronou-se o edifício social em que a escola primária se inseria, a rede escolar (desmantelada) nunca foi revista, o isolamento de muitas escolas, professores e alunos permanece, os resultados escolares visivelmente degradaram-se. Mas, como os alicerces não mudaram de sítio, esta degradação é uma das principais causas (escondidas) da perda de qualidade dos resultados escolares do SEP, no dealbar do novo século.

A quebra demográfica que subjaz a este fenómeno estende os seus efeitos ao 2º e ao 3º ciclos do ensino básico (até ao 9º ano de escolaridade). No 3º ciclo, a procura social foi aumentando, ao longo dos últimos vinte anos, produzindo um efeito contrário à quebra demográfica, que se fez sentir neste ciclo, nos anos 90. O alargamento da escolaridade obrigatória e universal até ao 9º ano talvez tenha sido o factor que mais terá contribuído para este resultado e para um saldo positivo, no início dos anos 2000.

No ensino e na formação de nível secundário, em 1975, havia 82.000 alunos. No ano de 1996 há cerca de 477.000. Este segmento cresceu imenso, sobretudo entre 1985 e 1991, e diversificou-se, abrangendo vários tipos de cursos e escolas. Em 1989, foi criada uma nova rede de escolas profissionais que, em 1994, já agrupava 160 novas escolas e cerca de 26.000 alunos.

Em 1996, havia mais de 110.000 jovens a frequentar percursos tecnológicos e profissionais, contra uns escassos 1.000 em 1984.

A evolução das taxas de escolarização exprime esta evolução galopante. No ensino básico – 3º ciclo – passou de cerca de 30% para 85%. Para o grupo etário 15 – 17 anos, que corresponde idealmente ao nível secundário de ensino e formação, a taxa de escolarização passou de 34% para cerca de 82%.

O ensino básico é totalmente unificado e unitário em todo o país. O ensino secundário, apesar de diversificado, continua a apresentar uma baixa representatividade nas saídas escolares. O número de diplomados / ano por este nível continua a ser muito pequeno, quando comparado com outros países da Europa.

Mas foi no ensino superior que o maior “boom” se verificou, como particular incidência nos anos 1989-1994. De 90.000 alunos, em 1980, evoluiu-se para cerca de 350.000 em 2000. O ensino superior privado foi o que mais rapidamente cresceu: de 11% em 1980, para 36%.

As taxas de escolarização reflectem este grande esforço de escolarização; no grupo etário 18 – 22 anos as taxas passam de uns escassos 4% para perto de 24%.

Em termos globais, a “eficiência” do SEP continua a apresentar falhas muito significativas, sobretudo se atendermos às repercussões sociais da

não-escolarização, sobretudo ao nível do 9ºano (o termo da escolaridade básica e obrigatória). O facto de 20% dos portugueses não aceder a este benefício social, com qualidade e dignidade, constitui um dos elementos mais fracturantes da sociedade portuguesa, no início do novo século, bem como um dos limites mais evidentes da construção da democracia e da busca da igualdade de oportunidades.

No ensino superior, universitário e politécnico, as perdas são muito elevadas: são muito elevadas rondam os 50%, ou seja, metade dos alunos não conclui os cursos que frequenta, abandonando o sistema sem qualificação superior, com apenas o 12º ano completo.

Sem sermos exaustivos, aqui fica um breve retrato da evolução do SEP nos últimos vinte anos. Os avanços são enormes, mas a situação de “atraso estrutural” e de “escolarização de massas tardia” mantém-se. Se nos compararmos a outros países da UE, verificamos o quanto é ainda débil ao nível de qualificações dos portugueses (ver Quadro 1), sendo certo que as taxas de escolarização já são, entre os mais jovens, muito elevadas.

Na sociedade de informação e do conhecimento para a qual caminhamos aceleradamente, esta “falha” é ainda mais grave. Mais do que manter o esforço do passado, impõe-se criar rupturas e ousar novos investimentos na educação e na formação dos portugueses, crianças, jovens e adultos.

Quadro 1

EU - 15	Alemanha	Austria	Bélgica	Dinamarca	Espanha	Finlândia	França	Grécia	Holanda
58,0	82,1	75,1	60,6	80,0	35,1	72,6	62,7	49,3	65,9

Irlanda	Islândia	Itália	Lemburgo	Noruega	Portugal	Reino Unido	Suiça	Suécia
51,3	75,0	41,4	47,7	44,0	23,8	55,3	81,0	76,7

Fonte: Eurostat, 1999

Apesar da sua evidência, importa referir ainda que este crescimento da procura social do ensino em níveis superiores, 3^o ciclo, secundário e superior, se fez acompanhar por um enorme aumento do número de estabelecimentos de ensino e de professores. Este acréscimo, sobretudo nos centros urbanos, ainda hoje se manifesta insuficiente, no que se refere às instalações e aos equipamentos. Quanto aos professores, o "boom" escolar das décadas de 80 e de 90 fez entrar no sistema um conjunto vasto de profissionais sem adequada qualificação para a função docente, o que o fragilizou consideravelmente.

II

1980 - 2000: olhar do MCE sobre o sistema educativo

Este quadro genérico permite também situar os grandes debates que, nestes vinte anos, constituíram a agenda estudantil do MCE.

O Movimento sempre manteve, na tradição da JEC e da JUC, uma posição bastante crítica acerca do SEP e do modelo escolar dominante.

Vamos acompanhar os principais debates e inscrevê-los na evolução do SEP. O ensino secundário e o ensino superior merecem, numa primeira abordagem, um tratamento autónomo.

Quanto ao ensino secundário, destaco:

- A articulação entre o ensino secundário e o ensino superior é particularmente focada. Critica-se a competição que é promovida entre os alunos para alcançar um lugar no ensino superior e fenómenos conexos, igualmente complexos e graves: afunilam-se as aprendizagens na retenção de saberes teóricos e abstractos, na sua repetição mecânica, reduzindo-se a dimensão crítica à sua expressão mais singela, sobretudo pela hipervalorização dos exames nacionais.

- Há um permanente apelo à participação dos jovens na vida das escolas. Valorizam-se particularmente os órgãos de gestão, o trabalho de turma - ser delegado de turma - e as associações de estudantes. Estas, apesar das muitas críticas recebidas (partidarização, diletantismo, ...) são consideradas como potenciais motores de iniciativas culturais.

Esta participação é normalmente associada à responsabilização dos jovens, como parte integrante da vida em comunidade.

Nos últimos tempos, lamenta-se o desinteresse dos jovens pela participação no "novo modelo de autonomia" das escolas, bem como a persistência das resistências da "máquina escolar" à promoção da participação dos alunos.

- Recorrentemente foca-se a problemática do estudo. Apela-se para um estudo menos repetitivo e dirigido à memorização, para o trabalho em grupo e para desenvolvimento de novos métodos. Ao mesmo tempo, critica-se o tipo de ensino que a escola promove, afastado da vida e das necessidades sociais, sem dimensão cultural e alheio normalmente às intersecções interdisciplinares dos saberes, o que acentua práticas de

estudo pouco criativas, que deveriam ser baseadas em pesquisas, em labor autónomo dos alunos, sós e em grupo.

- Acolhe-se positivamente a introdução do ensino tecnológico e profissional, chamando a atenção para os riscos do dualismo escolar. "Parece-nos que se deveriam considerar modelos onde coexistissem as componentes "teórica e profissionalizante", num ensino de perfil humano. Poderão ir nesse sentido quer uma maior articulação das práticas e conteúdos educativos com os modos de vida e aspirações das comunidades locais, quer o reforço de participação dos alunos nas várias dimensões do ensino e da escola" (Documento da Equipa Nacional, 1986).

- Manifesta-se a necessidade de mudar o rosto de uma escola que seja promotora da exclusão. "A escola espelha as desigualdades sociais, mas além disso é ela própria geradora de uma cultura de exclusão" (Valadares, 1995).

Por "mudar o rosto da escola " entende-se: (a) recriar os laços de afectividade entre todos os intervenientes da escola; (b) incentivar a formação, o gosto e a criatividade profissional por parte dos professores; (c) inserir melhor a escola na realidade local; (d) estimular o desenvolvimento das aptidões de cada um; (d) fomentar experiências mais ricas de comunicação e de participação na vida da escola.

Para tal importa alterar o quadro geral de uma "escola que transmite os valores dominantes de uma sociedade urbano - industrial: a eficácia, o individualismos, o consumismo, o racionalismo".

Quanto ao ensino superior, os principais tópicos que anotei são os seguintes:

- a preocupação com a qualidade do ensino superior público e privado, que deveriam ser lugares de "formação humana e de desenvolvimento do espírito crítico, da liberdade de criação e de participação social".

- os alertas contínuos para a discriminação social de que são vítimas os alunos do ensino superior privado (p. ex. em documento de 1991).
- a necessidade de estancar a sangria das reprovações na universidade (1991), reprovações estas que são devidas "ao apoio social que é deficiente, ao processo de acesso que faz com que os cursos frequentados não correspondam às preferências manifestadas, as sobrecargas horárias e o número insuficiente de professores, a incapacidade pedagógica e científica de alguns professores e a ausência de esquemas eficazes de avaliação dos docentes".
- o financiamento do sector público do ensino superior é recorrentemente criticado e manifesta-se uma posição de princípio favorável à existência de propinas, desde que acompanhadas da revisão do sistema de bolsas, tendo em vista garantir a justiça social, a democraticidade e a igualdade de oportunidades. O Estado deve assumir para si o exercício deste importante papel social.
- a universidade, diz-se em 1984, "pela primeira vez está a fabricar desempregados", o que apela para uma revisão dos cursos e da relação das universidades com a economia e o emprego.

Mais globalmente, afirma-se:

Perante a "escassez de tanta coisa, a educação não constitui uma prioridade".

Ao longo dos anos há uma cíclica ênfase na necessidade de recentrar a missão da escola. Em 1980, em Guimarães, dizia-se: "é urgente uma escola ao serviço do homem (humanista) e não uma escola que se sirva dos homens para servir o sistema".

Critica-se o modelo dominante de "educação bancária", praticada em escolas fechadas ao afectivo, à música, à expressão corporal, em ritmos

"assustadores" de gestão do tempo escolar, um modelo que "visa criar espíritos amorfos e conformistas".

A escola já não é o que era, diz-se (Apúlia, 1996). "É necessário dar espaço e tempo na sala de aula para os alunos desenvolverem outras iniciativas educativas, para a formação cultural, para a formação pessoal e para a socialização". A ideia completa-se com a crítica à extensão dos programas e para a necessidade de valorizar a "educação dos valores".

É também aqui que se fala de um saber e de uma escola sem sabor, que engendra a desmobilização e provoca a apatia dos jovens.

A Equipa Nacional, em 1997, refere a preocupação com o facto de "as pressões do mercado e a exigência de competitividade profissional se terem sobreposto às questões da solidariedade, da justiça social e do bem comum".

Une os jovens do Movimento, segundo as suas próprias palavras, "a condição juvenil, um rol de carências, mais do que um conjunto de convicções. O desemprego, a dependência, a pressão do estudo, uma vida moldada sem possibilidades de participação activa". Existe uma visão partilhada do mundo como um emaranhado de "situações complexas, atravessado por grandes linhas de fractura" e, "tantas vezes é o medo que nos paraliza".

Mas a tónica geral é de inconformismo e de busca de alternativas, não é de marasmo. Assim, tenta-se "dar a volta fora da escola, no tempo livre e na busca de qualidade de vida". Por outro lado, aponta-se para uma escola que não "relegue para segundo plano a formação pessoal dos alunos, atribuindo-lhes pouco ou nenhum valor". O documento da Equipa Nacional de 1998 aponta caminhos: "Em vez de se criarem apêndices ornamentais para mero entretenimento dos alunos, é necessário encarar seriamente a formação pessoal ao mesmo nível de transmissão cultural, conciliando-as na sala de aula". Acredita-se que a sala de aula pode ser

profundamente alterada, ultrapassando situações como; (a) estar de costas voltadas uns para os outros, o que impede a cooperação; (b) deixar de ter o professor lá num lugar alto e um quadro carregado com excessos de informação; (c) deixar de fazer corresponder os momentos em que o corpo se movimenta ao sinal de que a aula acabou.

A sala de aula "pode ser um local de solidariedade e criatividade", de transformação das relações interpessoais.

Critica-se o modo como a Igreja e a Escola encaram os jovens "formando-nos de modo linear para este mundo complexo", sem valorizar os pequenos grupos, o estético, a sensibilidade, a música, a poesia e a natureza.

A sociedade toma-nos como objectos, documenta-nos, analisa-nos, mas não nos ouve, somos um fenómeno".

Várias outras perspectivas para a acção são apontadas, desde 1980.

- (a) valorizar os pequenos passos do dia-a-dia, como por exemplo, organizar a sala de aula de outro modo, valorizar os professores mais abertos, cuidar mais das relações entre a escola e o meio, criar espaços de comunicação na escola, desenvolver grupos mais pequenos e clubes;
- (b) humanizar a escola, o que é visto como uma tarefa cultural capaz de criar os lugares da expressão, participação e encontro entre os jovens;
- (c) criar "uma nova consciência política" sobre a escola, indo aos porquês mais fundos das coisas;
- (d) "lutar por uma pedagogia que possibilite o desabrochar da pessoa e não a sua castração;
- (e) mudar o modo como se estuda.

E não vale a pena adiar para amanhã os problemas dos jovens de hoje. "A vida a sério é a vida que (hoje) vivemos" (1980).

III

Sistema Educativo Português: o impasse existe

Feito este sobrevoio de problemáticas e visões sobre o SEP que o MCE trouxe à sociedade portuguesa, anoto alguns comentários gerais de ordem pessoal, que derivam da minha análise acerca da actual situação de profunda crise do modelo moderno de educação escolar.

Ao fazê-lo pretendo sobretudo contribuir para relativar a própria análise do MCE, que julgo prisioneira de algumas focagens demasiado "internas" à lógica do próprio sistema.

Como qualquer sistema social historicamente construído o modelo moderno de educação escolar também nasceu, desenvolveu-se, atinge o seu apogeu e há--de ser substituído por um outro, pois não é sustentável que estruturas sociais tão imbricadas com as grandes mutações sociais que estão a ocorrer se fixem na imobilidade, quais fósseis que a natureza guarda e conserva durante milhares de anos.

O modelo moderno de educação escolar constituiu-se em todo o mundo como parte integrante e tantas vezes central de um esforço social e cultural prolongado de consolidação dos Estados nacionais modernos, de modelização de cidadãos nacionalmente integrados e de sustentação do desenvolvimento económico, com particular destaque para a sua vertente industrial e produtiva.

A este modelo subjazia, na Europa, uma ideologia que combinava o fomento do individualismo liberal, a igualização das oportunidades sociais dos cidadãos nacionais e a afirmação da autoridade estatal, num tempo em que esta era um elemento central quer na promoção da coesão social quer no comando das regulações necessárias entre o desenvolvimento da economia capitalista e a expansão dos sistemas escolares nacionais.

Além disso, o modelo moderno de educação escolar, desenvolveu-se no âmago de uma racionalidade histórica em que princípios de ordem colectiva e abstracta foram elementos centrais do seu ordenamento. Na verdade, os colectivos escolares - o sistema educativo, as escolas, as turmas, os alunos - são tomados como os detentores dos direitos e os beneficiários directos dos enormes investimentos educacionais nacionais.

A escola concebeu-se como "uma agência de socialização numa sociedade que não separava a cidadania da educação" (Touraine, 1997:366). Quando se acentuou a definição do indivíduo como trabalhador e não já como cidadão de uma sociedade política, a educação escolar foi perdendo alguma da sua relevância social e educacional mais geral, subordinando-se cada vez mais à preparação dos indivíduos para a "vida activa", para a sociedade produtiva e para o desenvolvimento científico-técnico.

Somos hoje herdeiros da atribuição generalizada, aos sistemas educativos com particular ênfase no Pós-II Guerra Mundial, na Europa, da missão de proporcionar as qualificações gerais e específicas necessárias à ocupação dos empregos disponíveis, criados por uma economia que estava em crescimento contínuo (os célebres "trinta gloriosos"). Aos sistemas educativos cabia e cabe, ainda hoje, a principal e nobre missão social de formar (ou preparar) os recursos humanos necessários ao desenvolvimento da economia nacional, considerada o motor do desenvolvimento global dos próprios países.

A expansão dos sistemas de ensino e de formação é historicamente não tanto uma função da qualidade da educação que se quer promover, mas do mandato económico dominante e dos seus ordenamentos correlativos, tais como o adiamento da entrada no mercado do primeiro emprego e o aumento das taxas de escolarização, em níveis sempre mais elevados (Carnoy, 1996).

Foi sobre esta razão histórica e sobre este princípio abstracto de cidadania e de igualdade que se fundou o modelo moderno de educação escolar, que se viria a implantar em toda a parte como uma instituição mundial padronizada.

Os sistemas educativos nacionais cresceram muito, sobretudo no Pós-II Guerra Mundial, e este crescimento, correspondeu quase sempre a um processo de expansão linear de um modelo. Os sistemas educativos cresceram mas não se desenvolveram, pois acabaram por proporcionar a um número muitíssimo maior de beneficiários o mesmo tipo de ensino e de formação que, na segunda metade do séc. XIX e no início do séc. XX, ofereciam a um pequeno número de cidadãos. São sistemas sociais com um grande passado, com um alcance social de enorme envergadura, tanto na democratização social como na cristalização de um modelo social meritocrático, o que, no entanto, não constitui nem razão nem sustentação suficiente para evitar uma profunda crise e para termos de lhe diagnosticar um grande futuro, na sua actual configuração institucional.

Os seus limites são bem evidentes: (a) a quantidade abafou a qualidade, pois um modelo elitista para poucos e mais homogéneos não se adaptou facilmente a um modelo para todos, num ambiente culturalmente muito mais heterogéneo; (b) o aumento da heterogeneidade enfrentou uma grande rigidez institucional e não se fez acompanhar de soluções de flexibilidade, desde o currículo, onde se incluem metodologias, modelos de avaliação, modos de certificação, relações escola-comunidade envolvente, até à organização escolar e à concepção e execução das políticas educativas; (c) continua a haver um volume significativo da população que, em cada país, não alcança uma escolaridade básica prolongada, abandonando o sistema de ensino e de formação sem diploma e sem qualificação profissional, excluída do acesso a um tão importante benefício social; (d) as instituições educativas transformaram-se em grandes fábricas de produção taylorista de diplomados, em que se requintou a especialização disciplinar e a divisão de tarefas e em que, como numa linha de montagem, se seleccionam e eliminam as peças com defeito, terminando o processo "educativo" com a afixação administrativa

das pautas escolares, em que cada aluno é um número e um nome, um produto sem destino social, sem densidade humana; (e) a transmissão e a recepção de informação é hoje multipolar, massiva e cada vez mais omnipresente enquanto as instituições escolares dificilmente lidam com esta realidade, transmitindo do mesmo modo as mesmas quantidades de informação que outrora; f) as credenciais escolares, como tantas vezes se quis fazer crer, não são "criadoras" de empregos e os desajustamentos entre a oferta de diplomados e a procura do mercado de trabalho são vastos, profundos e duradouros, como tivemos ocasião de explicitar; g) os processos de inserção sócio-profissional e as trajectórias profissionais são múltiplos, incertos, cada vez mais zigzagueantes e imprevisíveis, deixando os sistemas educativos nacionais e as políticas públicas a vogar entre reforço da especialização e o reforço do generalismo, sem direcção, prisioneiros que estão da sua utilidade económica; h) e, finalmente, a contradição profunda em que continuamos a envolver as instituições educativas, dizendo que elas servem uma dada missão e orientando-as e organizando-as quotidianamente para cumprir uma outra.

Explicitemos melhor este último sinal de crise dos sistemas educativos. As principais funções sociais realmente exercidas pelas escolas constituem um corpo de não-ditos, algo cujo enunciado nunca se desoculta, ocultando-se por detrás de uma série de propósitos muito nobres e socialmente muito valorizados. Basta ler as Leis de Bases de cada país, os normativos secundários e as centenas de circulares que regem o ordenamento dos sistemas escolares, para encontrarmos um rosário bem construído de finalidades sociais. Elas são: a promoção do desenvolvimento integral da personalidade do aluno, valorizando tanto as vertentes socioculturais e científico-técnicas, como as atitudes, os comportamentos e os valores morais; a formação do carácter e da cidadania, preparando cada educando para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e para a integração social; a preparação dos indivíduos para a ocupação de um justo lugar na vida activa, permitindo a cada um contribuir para o progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e

vocação; desenvolver o espírito e a prática democráticos, fomentando a participação activa dos cidadãos, a começar pela escola (retomam-se aqui os termos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

No entanto, todos vamos sabendo, uns mais e outros menos, que as escolas desempenham, antes de mais e desde sempre, outras funções sociais, igualmente muito relevantes, extremamente valorizadas pela sociedade, mas normalmente não-ditas. Entre elas podemos destacar três; (a) a função social de diferenciar os cidadãos segundo estatutos sociais, o que constitui a principal fonte de legitimação da desigualdade entre pessoas, entre profissões e entre grupos profissionais; (b) a função social de ensinar os cidadãos a submeterem-se ordeiramente ao funcionamento das organizações formais, respeitando hierarquias e procedimentos administrativos, e a agir em conformidade com as normas estabelecidas; (c) a função social de treinar os indivíduos a crescerem individualmente em sociedade, habituados ao enquadramento em categorias formais de organização social, em ambientes impessoais. Estas funções reais são cruciais para a perpetuação das nossas sociedades democráticas e inigualitárias, como sublinha W. Hutmacher (1999).

De facto, o mito da escola fomentadora do desenvolvimento integral do ser humano tem servido para embrulhar em papel dourado as mais desconexas práticas pedagógicas quotidianas e as acções dos diversos intervenientes no processo educativo escolar. Estas práticas, no entanto, estão continuamente em conflito com os princípios explícitos e em comunhão (nem sempre pacífica) com as orientações implícitas e desenvolvem-se em ambientes organizacionais que normalmente dificultam muito a promoção do desenvolvimento pessoal de cada uma e de cada um dos cidadãos (com a salvaguarda necessária dos esforços bem sucedidos e isolados de tantos educadores, e de tantas instituições escolares).

O nosso argumento é o de que existe um grande conflito latente entre os enunciados normativos explícitos (a missão) e as práticas sociais quotidianas que regem as organizações escolares, conflito este que é, em boa medida, responsável tanto pela frustração e pelo desencanto profissional que atinge muitos professores, muitos responsáveis de instituições escolares e muitos alunos, como pela deriva de tantas iniciativas de política educativa. O problema é que as práticas sociais que prevalecem nestas instituições relevam sobretudo de orientações implícitas, do não-dito; o quotidiano escolar (ou seja, os actores, as normas, os procedimentos, as acções), apesar de estar povoado, e por vezes até bastante povoado, pela retórica da *nobre missão*, está efectivamente dominado pelo exercício de um fogo real que é condicionado pelas funções ocultas, acima descritas.

Importa perguntar, num primeiro momento, se, ao alimentarmos, década após década, a perspectiva de que a escola serve para aquilo que realmente não serve (e não serve para aquilo que realmente se diz que devia servir), não estaremos sobretudo a fabricar e a re-fabricar permanentemente um mito que serve, isso sim, para tudo menos para direccionar a escola para o serviço da emancipação de cada um dos seres humanos, fomentando a solidariedade entre todos. É que a força desta ocultação pode continuar a constituir uma das mais importantes bases para a garantia da relevância social dos sistemas educativos nacionais; a sua desocultação poderia fragilizá-los e deixar a nu não só funções sociais não-ditas, expondo-as à análise e à crítica, mas também quem serve e para que serve esta persistente ocultação. Ou seja, poderia vir para a ordem do dia, para a agenda política e para um debate com contornos algo imprevisíveis, quer o grande contributo do sistema educativo para a manutenção das desigualdades sociais quer a sua função de educação para a conformidade, subordinando-o à "preparação" de cada cidadão como um trabalhador, um indivíduo formalmente organizado, dentro de uma hierarquia estabelecida, e não como uma pessoa, um ser que é livre e criador de vida e de sentido.

Na verdade, as escolas são organizações sociais que, na prática, estão bastante separadas do mundo e das pessoas, fechadas sobre um funcionamento muito normalizado e burocratizado. As pessoas que entram nestas organizações são *travestidas* em alunos, que são divididos em turmas, que são ordenadas segundo horários muito parcelarizados, cumprindo programas prescritos. Professores e alunos são envolvidos num relacionamento que, tanto na estruturação dos espaços como na organização dos tempos, obedece a normas pré-estabelecidas, formais e normalizadoras, habitualmente muito hierárquico e burocrático.

Veja-se, por exemplo, o caso revelador da avaliação escolar. Está mais do que evidenciado que a avaliação pedagógica é muito formal, avalia apenas uma pequena parte do que o aluno efectivamente aprende, centra-se na capacidade de retenção de conhecimentos e dá pouco espaço à avaliação das atitudes, dos comportamentos e dos saberes tácitos. Ela selecciona e hierarquiza os alunos e liofiliza, por vezes violentamente, a relação pedagógica e o campo educacional. O que é, mais uma vez, paradoxal. Se, por um lado, dizemos que a instituição escolar deve subordinar a sua organização e o seu funcionamento à promoção das pessoas dos alunos, de modo necessariamente diverso e individualizado, praticamos uma avaliação escolar selectiva, cognitivista e centrada sobre os conteúdos fragmentados das disciplinas.

Centramos a educação, na prática, em torno das vertentes cognitivas e, quando muito operativas, dos processos educativos, desprezando também, na prática, estas mesmas dimensões operativas e, sobretudo, as dimensões expressivas e valorativas, adoptando o ordenamento sugerido por Beniamino Brocca (1999).

Se, por outro lado, valorizamos idealmente o desenvolvimento das atitudes, dos comportamentos e dos valores, como a cooperação, a solidariedade e a justiça, ignoramos a sua importância na hora de avaliar, de certificar e de concorrer para a definição de destinos pessoais, escolares e profissionais. O paradoxo é aparentemente insanável.

Estamos em circuito fechado, mas continuamos a disparar medidas de política a toda a hora e em todas as direcções.

E se a escola servisse para o que se diz que devia servir?

Na verdade os *objectos sociais* apontados como os principais beneficiários dos investimentos sociais educacionais e das suas razões de ordem histórica e colectiva, os beneficiários de um modelo de desenvolvimento social que toma as pessoas como meios e instrumentos e não como fins, são afinal sujeitos humanos, singulares, irrepetíveis, autenticidades únicas, pessoas concretas e em construção, cada uma seu modo, irredutíveis a quaisquer ordenamentos fundados exclusiva ou predominantemente numa matriz colectivista e abstrata. Quanto mais os sistemas educativos nacionais neutralizarem e ignorarem, em termos concretos e quotidianos (no domínio do dito e do feito), a singularidade, a irrupção da diferença e as actividades de descoberta pessoal, reduzindo as salas de formação a oficinas de produção de titulados escolares, devidamente hierarquizados, e reduzindo os alunos *a peças do dispositivo e engrenagens da turbina* (como disse Finkelkraut), menos eles servirão as pessoas de hoje e o futuro da humanidade, um futuro assente na paz e na justiça.

Por isso, perguntamos: haverá alguma relevância social muito significativa no investimento que continuamos a fazer em adornar as instituições educativas (e o “sistema educativo”) com as mais brilhantes lantejoulas sobre finalidades educativas, quando, na prática, não cuidamos dos meios para o realizarmos, do imprescindível clima institucional, quando, na prática, nos limitamos a assinalar às instituições educativas as normas e os valores que constituem a base da sua legitimação? A incredulidade e a desmotivação da maioria dos professores e de grande parte dos alunos e a crescente falta de confiança dos pais e de outros actores sociais face à educação e à formação de nível secundário não serão sinais evidentes de uma profunda crise de sentido,

escondida sob a mera reprodução de mitos e de representações, poderosas fontes de legitimação?

É que o quadro social que se nos apresenta, e no qual se situam as instituições educativas, nesta época de transição cultural, está pleno de contradições, de sinais de esgotamento e de manifestações pujantes de utilidade social, de manifestações de descrença e de reformas educativas mobilizadoras, em que o desnorte convive com os consensos sociais aparentemente mais sólidos e a incerteza ombreia com a irrupção das mais certas das certezas. E este é, de facto, um quadro de crise do projecto moderno de educação escolar, pois o desencanto social está instalado, de modo duradouro e cremos que irreversível.

Redefinir a missão

Quando, em 1983, a *National Commission on Excellence in Education* entregou ao presidente Reagan o relatório "A nation at risk", um importante e emblemático passo foi dado para incutir nos decisores políticos a ideia de que a grande solução para as crises económicas e sociais são as reformas educativas. As crises económicas e sociais são transfiguradas em crises dos sistemas de educação e estes, para as ultrapassar, têm de proceder o mais rápido e o melhor possível a ajustamentos face à economia, empreendendo-se recorrentemente medidas de política de educação e de formação. Deste modo, além de se fortalecer a dependência da educação e da formação face à produção e à evolução técnico-empresarial, impregna-se a sociedade de uma falsa imagem de mudança, quando, o que se muda é apenas o que permite que tudo continue mais ou menos na mesma.

Cremos que a discussão das finalidades do ensino e da formação é a grande questão que importa ter sempre presente, evitando cair numa tecnocracia que preenche e abafa a educação dos jovens. O currículo escolar, o tipo de disciplinas, a organizações horária, as estruturas pedagógicas, o modelo de direcção e de gestão das escolas, tudo isto se

enreda no maior dos formalismos, no emaranhado de normas e de discussões tecnocráticas infindáveis e inúteis, num quadro de grande desorientação. As medidas de política agitam-se como esguias canas tocadas pelo vento (e os ventos de mudança são muito fortes), ora vogando para aqui ora vergando para ali, ao sabor da mudança das sensibilidades pessoais dos dirigentes políticos de cada momento, de modas agitadas através dos meios de comunicação social e de mandatos socio-económicos mais ou menos implícitos.

Conta-se que, num quartel de Lisboa, todos os dias se afixava uma ordem de serviço que ordenava a presença de um soldado junto de um banco de jardim, no romântico Jardim da Estrela. A ordem repetia-se diariamente e a guarda ao banco de jardim decorria conforme o estipulado. Um dia, um oficial perguntou-se sobre o porquê desta rotina. Então, empreendeu uma busca nos arquivos da instituição de modo a verificar o fundamento de tal investimento militar. Qual não foi o seu espanto ao verificar que, um certo dia, um soldado foi mandado guardar um certo banco do Jardim da Estrela que havia sido pintado de fresco, evitando assim os pequenos desastres que certamente antevemos. Ora, a rotina e a burocracia instalados na organização encarregaram-se de reproduzir o acto indefinidamente, apesar da tinta ter secado e, porventura, já estar novamente em processo de desgaste.

Até que um dia alguém se perguntou sobre qual o sentido que estas normas faziam e se deu conta do absurdo que se vivia.

Já não estamos no séc. XIX nem nas primeiras décadas do séc. XX. Somos hoje contemporâneos de grandes mutações sociais. Cada nação e cada instituição educativa deveriam dispendir ciclicamente uma boa parte das suas energias e dos seus recursos para determinar "o fim da educação" (para recorrer ao célebre livro de Neil Postman, 1996): onde estamos, para onde queremos ir, que orientações queremos que as escolas sigam, que princípios gerais e organizacionais devem presidir aos seus planos de desenvolvimento, que práticas pedagógicas privilegiamos, que

meios concretos mobilizamos para que sejam praticadas, que organização escolar concreta instituímos para gerar o "clima escolar" desejado?

Todo o empenho colocado na construção de "projectos educativos de escolas" já se situa nesta linha de rumo. No entanto, a ausência de uma aprofundada reflexão sobre as finalidades da educação de nível secundário, a realizar necessariamente em conflito de interesses, em clima de negociação entre os actores sociais e estabelecendo opções claras entre várias racionalidades em presença, conduz habitualmente à realização de "projectos educativos" que são meros rosários de princípios gerais, que encerram as instituições educativas nos sentidos comuns aparentemente com mais brilho, mas que, na prática, as subordinam ao domínio do referente da utilidade económica da educação e não comprometem nenhum actor social.

Torna-se necessário destruir o referencial tecnocrático e burocrático que envolve e faz estiolar as nossas instituições de ensino e formação de nível secundário. Impõe-se retirar as instituições educativas de debaixo do jugo pesado dos mandatos económicos e técnico-burocráticos que os executam. Pode suceder que as mudanças sociais a incentivar e as grandes reformas a fazer se situem mais na própria economia e nos sistemas de produção do que na educação, é muito provável que as reformas sociais se tenham de promover sempre num quadro cultural mais vasto e integrado, e que só chegaremos a esta e a outras conclusões deste tipo se colocarmos o desenvolvimento humano, cada uma e cada um dos jovens, no centro da educação, como o eixo sobre o qual rodam princípios e orientações concretas, programas e actividades, aulas e projectos.

E este não é um investimento nem etéreo nem estéril, porque devemos realizá-lo em cada instituição educativa concreta. É do debate e do conflito entre interesses e actores sobre as finalidades, sobre os bens que se quer promover, que podem nascer os compromissos sociais, concretos e contextualizados, compromissos estes que, desde o plano nacional ao

plano local, deverão constituir-se como o norte e a força motriz incessante dos "projectos educativos", das relações pedagógicas, da azáfama quotidiana em que laboram as escolas, como verdadeiros estaleiros de humanidade.

Não haverá reconstrução educacional sem que surja um novo discurso fundacional, a necessária profundidade do horizonte que sempre tem de existir para que uma porção de água se transforme em oceano ¹. No entanto, vivemos obsecados com o pragmatismo, fazemos economia das ideias, das finalidades, dos reais problemas e, ao mesmo tempo, somos contemporâneos de sociedades em constante mutação. Debatemos e aplicamos soluções (que até já podem nada ter que ver com os problemas que queremos solucionar, porque entretanto as realidades mudaram), invocamos o argumento de que não há tempo a perder e perdemos-nos no tempo que corre, mais célere do que sempre desejamos.

Tomemos o exemplo do currículo escolar. Antes de mais, ele deve corresponder a um compromisso social e político concreto, com princípios, objectivos e modos de realização, suficientemente partilhados e caldeados no conflito de interesses e de expectativas. À força de subordinarmos o currículo escolar a revisões técnicas contínuas, em que apenas se equacionam soluções técnicas alternativas sem as referirmos aos problemas e às finalidades sociais das instituições educativas, transformámo-lo numa manta de retalhos, com um sabor "light" crescente, cada vez mais prisioneiro de discussões técnicas entre o aparelho estatal e meia dúzia de representantes das mais influentes corporações em presença.

Se as finalidades, se as opções entre diferentes finalidades, se as orientações educacionais concretas não forem objecto de reorientação política e não puderem ser construídas pelos actores sociais, tanto no plano nacional como no nível local, não haverá liberdade; e assim,

¹ Talvez por isto se fale hoje tanto em "ajustamentos curriculares" e não em mutações mais profundas. É muito curto e estreito o horizonte político que se vislumbra a partir do terreno que se pisa. O nosso maior défice parece ser o de "inteligência" política.

continuará a prevalecer quer o estatismo quer a dependência e a desresponsabilização dos actores locais.

Os falsos e balofos "consensos sociais" sobre a educação não passam habitualmente de intenções pias e descarnadas acerca dos rumos que a educação há-de ter. Se fosse possível reconstruir "o fim da educação" e subordinar o desenho institucional das escolas a esse fim (que é certamente desagregado em várias finalidades), talvez pudessemos concluir que as instituições educativas que temos hoje, herdeiras do ambiente social e político dos Séc. XIX e XX e da modernidade, não reúnem condições políticas, nem orientações, nem organização, nem recursos capazes de as tornar de novo *educativas*, num mundo que tanto está a mudar e numa sociedade que nelas despotia tantas das suas maiores expectativas e esperanças. A tinta do banco há muito tempo que está seca e as rotinas instituídas já não fazem sentido.

De que vale proclamarmos que o aluno está no centro das políticas educativas e da vida escolar quando quase tudo nas escolas (que realmente existem) está subordinado a finalidades e organizado segundo princípios que em tudo contrariam a proclamação feita?

Para muitos dirigentes políticos não será politicamente correcto promover publicamente este "streak-tease" sobre as finalidades da educação. Mas cremos que se trata de um rumo político incontornável. Quanto mais tarde se ousar percorrê-lo, mais a qualidade se degradará, mais atraso cultural se promoverá e maior será a factura a pagar futuramente em termos humanos e civilizacionais. E o pior que pode suceder às nossas sociedades europeias democráticas é restringir ao sector privado do ensino e da formação a capacidade de determinar novas finalidades e de decidir reorientar-se por elas, deixando as escolas públicas perdidas sob os quentes mantos burocráticos, nas infundáveis discussões tecnocráticas e enebriadas pelo reformismo estatal.

As políticas educativas públicas patrocina as mais das vezes pensamentos "light", baseados em "slogans" e em tecnicidades várias que as organizações e corporações de docentes e de pais não se cansam de reproduzir. Se há uma epistemologia das práticas pedagógicas quotidianas, em que instituição e pedagogia são inseparáveis, é essa mesmo que tem de mudar, sob pena de nunca se reunirem condições básicas para que essas práticas se alterem.

Este não será um caminho fácil, mas é, na nossa óptica, um caminho necessário. Mais do que iniciativas reformistas, descontínuas, estatais e enleadas na conciliação de interesses corporativos instalados, o novo paradigma que deve orientar as instituições educativas requer uma inevitável e longa *reconstrução institucional de cada uma delas*. Mas, neste quadro, será possível re-fazer, sobre novas bases, tantas esperanças e promessas que depositámos e continuamos a colocar na educação?

Creemos que o reformismo estatal e o reformismo curricularista são "doenças" que se enleiam não só na crise de legitimação como na crise de governabilidade dos grandes sistemas educativos nacionais. Advogamos quer uma re-institucionalização das organizações escolares, de matriz social e local, quer a necessidade de evitar separar pedagogia e organização escolar. Sem um quadro institucional novo, não há novas práticas pedagógicas que subsistam no tempo, sem novas práticas pedagógicas não haverá novo modelo institucional que perdure. Um novo modelo institucional, subordinado a novas concepções de ensino e de aprendizagem, induz a adopção de novas práticas pedagógicas e novas práticas pedagógicas reclamam um novo modelo organizacional. O défice de investimento que se constata existir na re-institucionalização de cada organização escolar é do tamanho do excesso de "reformas curriculares" estatistas que se empreendem. Este excesso de reformismo pedagógico acaba por esconder, aliás, aquele défice de investimento institucional.²

² As alterações que se pretende vir a introduzir na gestão do tempo escolar, isoladamente, são um eloquente exemplo do que acabamos de dizer. Ou elas arrastam e são arrastadas por modificações mais vastas nas práticas pedagógicas, nas metodologias, nas formas de ensinar e nos modos de aprender, na organização dos docentes e

O primado ao fazer saber-ser

Por mais que façamos de conta que assim não é, o tempo da ordem, da estabilidade, das referências com continuidade intergeracional estável, é um tempo cujos últimos dias já se começam a vislumbrar. Como diz Alain Touraine, "começou o tempo da mudança, como categoria social da experiência pessoal e da organização social" (1997:23).

Os tempos que se avizinham são de incerteza e a construção pessoal de sentido tornou-se uma tarefa mais complexa, com um leque inusitado de escolhas a fazer, num clima de instabilidade de referências culturais e sociais e de volatibilidade das tradicionais vinculações sociais (como, por exemplo, o trabalho assalariado e as contratações colectivas de trabalho), em que se vão corroendo, como diz R. Sennet (1998), as tradicionais modalidades de construção de identidades profissionais e pessoais.

Uma questão se levanta: queremos e podemos reconstruir relevância educacional para a educação escolar? Onde assentar essa relevância? Como fazê-lo?

Neste quadro de individualização e de "dessocialização" (Touraine: 1997), de dualização social crescente, cremos que a educação é chamada a tomar como grande princípio ordenador o reforço da capacidade de todos e de cada uma e de cada um para viver activa e criativamente a mudança, a cuidar de cada uma e de cada um dos educandos como pessoas únicas, cuidando do desenvolvimento dos seus projectos pessoais e da construção de relações abertas e solidárias com os outros, aprendendo, tão arduamente quanto possível, a aprender, a saber-fazer, a saber-ser e a saber viver juntos, retomando a proposta da UNESCO (1996).

Reconstruir relevância educacional na educação passa necessariamente por reconstruir relevância pessoal para cada uma e cada um dos educandos, no seio de cada instituição educativa. Tal só será viável num novo quadro de ordenamento institucional das instituições educativas, um quadro institucional denso e complexo, à altura da densidade e da complexidade que caracterizam o ser humano, em escolas viveiros de aprendizagem, plenas de vitalidade das crianças, dos adolescentes, dos jovens, dos professores e dos auxiliares de acção educativa.

De muito pouco valerá continuar a orientar as reformas educacionais seja para a preparação, mais ou menos geral e mais ou menos profissional, dos indivíduos para o exercício de funções socio-profissionais precisas e pré-estabelecidas, seja como estratégia de adaptação a um futuro profissional e social incerto, ou ainda como corolário das determinações de um Estado-Educador, que concebe e faz executar, de modo geral e abstracto, desde a igualdade de oportunidades até à igualdade de resultados.

Antes de prosseguirmos no aprofundamento do que poderá ser este novo quadro institucional, seja-nos permitido um parêntesis para retomar ainda um outro veio do estudo apresentado e uma questão cuja actualidade se mantém muito viva, ou seja, devem o ensino e a formação de nível secundário privilegiar a formação geral ou a formação profissional? O que deve ser a formação geral e a formação profissional de jovens de 16-19 anos, nos dias de hoje? Qual a “dose” de formação geral e a “dose” de formação profissional mais adequadas?

Não perfilhamos uma visão dicotómica da educação. A alternativa geral-profissional é uma construção social enunciada e relevada principalmente no âmbito de funções reprodutoras e selectivas e derivada de visões tecnico-funcionalistas do sistema educativo.

As escolas e os centros de formação de nível secundário têm diante de si o desafio de se reconstituírem identitariamente como oportunidades privilegiadas para os jovens acederem a uma sólida base cultural comum,

que seja capaz de combinar eficientemente as dimensões cognitivas, operativas, expressivas e valorativas do desenvolvimento humano e, desde logo, da educação. Cada um e todos os cidadãos - deste nível etário - carecem desta formação cultural para se revelarem tal qual são, para compreenderem o mundo em que se situam, para receberem adequadamente o thesaurus cultural que herdamos, para saberem viver juntos com os demais humanos e em equilíbrio com a natureza, para exercerem uma cidadania responsável e para poderem tomar decisões (são elas, pequenas ou grandes, que forjam os trajectos da vida) e projectarem o seu futuro.

Esta formação cultural comum nada tem que ver com o reforço de uma formação geral académica, que corre simultaneamente os riscos quer de provocar uma maior pressão selectiva quer de ser educacionalmente irrelevante, porque meramente dependente do ordenamento do ensino superior universitário mais elitista, ou seja, uma formação ditada por imperativos técnico-burocráticos.

O desenvolvimento de cada jovem tem sido muitas vezes prejudicado, em nome de um suposto reforço das “humanidades”, na educação de nível secundário, sempre que as políticas educativas alargam o fosso entre as várias dimensões das aprendizagens, separando as oportunidades de desenvolver dimensões científicas, técnicas, artísticas, físicas e éticas das possibilidades de aquisição de referentes lógicos, da apropriação de conhecimentos teóricos e abstractos.

De nada adiantará, a não ser persistir na dependência dos mandatos técnico-económicos e na selectividade social, separar tanto as aprendizagens profissionais como as ditas “humanidades” da capacidade de criar sentido e de construir pessoalmente um lugar nesta “sociedade da informação e do conhecimento”.

O mapa cultural comum de que falamos não incide apenas sobre dimensões/conteúdos, mas explode para os ambientes de aprendizagem,

as metodologias, as condições de participação activa dos jovens, a sua autonomia e a sua capacidade de cooperação, o fomento da sua capacidade de análise e de síntese, extravasando o mero espartilho disciplinar e combinando disciplina/projecto, trabalho individual / trabalho em equipa, dentro da escola/dentro da comunidade envolvente. O desenvolvimento de um leque alargado de competências comuns pode e deve alcançar-se pelo acesso a conteúdos, metodologias e até modelos institucionais diferentes.

Este é, já o dissemos, um importante ciclo de orientação, em que a necessidade de proceder a escolhas escolares e profissionais é quantas vezes dramática, num contexto de tanta incerteza. As escolas e os centros de formação deveriam, por isso, reunir as condições necessárias para proporcionar a cada jovem o lastro cultural geral e o necessário contacto com vários domínios e tipos de actividade humana, tendo em vista sustentar escolhas e especializações inteligentemente arquitectadas. Afastar os jovens do chamado “ensino geral” destas oportunidades de orientação e de escolha será humanamente tão redutor como querer especializar profissionalmente os jovens para ocuparem um posto de trabalho específico.

A dicotomia que historicamente se cristalizou, com variações explícitas de país para país, entre formação “geral” e formação “profissional”, não resulta da subordinação escolar a um qualquer princípio pedagógico ou relacionado com as finalidades promocionais do despertar humano, antes se prende com o cumprimento de funcionalidades socioeconómicas e com a própria matriz de crescimento dos sistemas de ensino e de formação, na modernidade, em geral muito desfasados dos ambientes do trabalho e da generalidade das actividades humanas, exteriores à “produção fabril escolar”.

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 de especializar profissionalmente os jovens, 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. Uma especialização profissional precoce que abandona as dimensões culturais, científicas e morais da formação pode condenar os jovens a prosseguir becos sem saída no mercado de trabalho e que frequentemente serve estratégias de reprodução das desigualdades sociais.

Pais, professores, empresários e sobretudo os próprios jovens reclamam uma escola mais *orientadora*. Diz o sociólogo A.Teixeira Fernandes que “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” (1998:35). E esta é uma tarefa imensa e pesada para as escolas e para os centros de formação, a solicitar um investimento educativo mais forte e contínuo de vários actores e de múltiplas instituições sociais e locais.

Esta reorientação parece conduzir, pois, à necessidade de pôr fim às dicotomias instituídas e à urgência dos diferentes percursos de ensino e de formação de nível secundário valorizarem, *em simultâneo*, qual Janus bifronte, tanto numa base cultural comum, suficientemente sólida e larga, aberta do 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, de metodologias 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 cidadania.

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), facultando, assim, a cada aluna e cada aluno a preparação para itinerários de vida e de inserção socioprofissional largamente imprevisíveis.

Daqui se depreende que a organização do ensino e da formação de nível secundário pode compreender a existência de percursos profissionalizantes e que a empregabilidade³ constitui uma referência na matriz da sua estruturação. O que importaria evitar, como dissemos, é restringir esta referência e a educação para o trabalho àqueles que seguem percursos profissionalizantes, pois a educação profissional faz parte da formação geral de qualquer jovem (desde a orientação profissional até à ligação aos contextos de trabalho). Por outro lado, importaria também que a especialização não fizesse parte do léxico matricial do nível secundário, tenha ela a feição profissional, tenha ela o rosto académico.

Não adoptamos nem um referencial neo-profissional nem um referencial pós-profissional, mas procuramos esboçar uma visão do ensino e da formação de nível secundário que escape à lógica instituinte desta filiação e que propõe um paradigma meta- profissional, o do desenvolvimento cultural, em geral, e o do desenvolvimento humano, em particular. Cada aluno é uma pessoa, um cidadão de um dado local, simultaneamente herdeiro de uma cultura e cidadão do planeta, permanentemente desafiado para a construção da sua identidade no seio de um mundo solidário. Este é o ponto de partida e este é o ponto de chegada.

³ O próprio conceito de empregabilidade dos indivíduos não se restringe à aquisição de um dado saber-fazer num dado mercado de trabalho, mas abarca todo um conjunto de disposições pessoais, de características individuais (ex. género) e de relações sociais e familiares e estende-se às características concretas dos segmentos do mercado de trabalho onde se procura emprego.

Uma orientação alternativa deste tipo implica necessariamente a construção de estruturas pedagógicas adequadas e uma instituição educativa humanamente mais rica e pedagogicamente renovada. A 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 diversidade deverá ser considerada uma linha estratégica das instituições educativas para responder à necessidade de acolher e desenvolver cada uma e cada um dos educandos, sem excepção de género, origem social, de religião, de etnia, de itinerário escolar.

Refazer o modelo institucional escolar constitui, assim, uma prioridade. Estrebuchar dentro de um colete de forças não é modo de vida para cidadãos livres. Os alunos vão ter, creio eu, um papel muito importante nesta re-construção institucional, se é que delas não irão mesmo partir os principais movimentos de renovação, ainda que, muitas vezes, assentes em mera negação ou insatisfação com a situação e o quadro institucional actual.

A reflexão do MCE sobre o campo educativo poderia enriquecer-se se saísse da sala de aula e da própria escola de cada um para se aventurar por horizontes mais largos. Só daí se vê o que parece impossível alcançar. Só aí é que os sonhos vêm ao nosso encontro e se depositam nas nossas mãos incrédulas.

BIBLIOGRAFIA⁴

AZEVEDO, Joaquim - O que ensinar no ensino secundário? O primado ao fazer saber-ser. *Colóquio Educação e Sociedade*. 5 (1999) 126:142.

AZEVEDO, Joaquim (Coord) - *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1999.

AZEVEDO, Joaquim - *Voos de Borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA, 1999.

AZEVEDO, Joaquim - *Sair do Impasse. Os ensinios tecnológico e profissional em Portugal*. Cadernos Pedagógico. Edições ASA, 1999.

BROCCA, Beniamino - Scopi e funzioni nell'insegnamento secondario. *Colóquio/Educação e Sociedade*. 5 (1999) 23 - 32.

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 Públicas de Ensino Médio.

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

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

FINKIELKRAUT, Alain - *A humanidade perdida*. Porto: Edições Asa, 1997.

POSTMAN, Neil - *The end of education. Redefining the value of school*. New York: Vintage Books, 1996.

TOURAINÉ, Alain - *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC, 1997.

⁴ Apresentam-se algumas referências bibliográficas anotadas ao longo do texto. Aproveito para informar que este texto é, em parte, comum a uma reflexão mais vasta que empreendi e que está em publicação: *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA, 2000.

UNESCO - *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1996.