

Colecção

Perspectivas Actuais

Voos

Joaquim Azevedo

de borboleta

Escola, trabalho e profissão



EDIÇÕES  
**ASA**





## COLECÇÃO PERSPECTIVAS ACTUAIS/EDUCAÇÃO

### Volumes publicados

PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA ESCOLA  
Miguel A. Zabalza

ALMEIDA GARRETT E A INTRODUÇÃO DO PENSAMENTO  
EDUCACIONAL DE ROUSSEAU EM PORTUGAL  
Fernando Augusto Machado

ESTA VIDA DE PROFESSOR...  
Bernard Houat

AS FADAS NÃO FORAM À ESCOLA  
Maria Augusta Seabra Diniz

MAPAS CONCEPTUAIS – Uma técnica para aprender  
Vários autores

O ENSINO LIVRE – Uma fronteira da hegemonia estatal  
Coordenador Roberto Carneiro

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO  
Viviane de Landsheere

MULTIPROFISSIONALISMO E INTERVENÇÃO EDUCATIVA  
Maria Adelina Abreu Garcia

À DESCOBERTA DOS NÚMEROS – Contar, Cantar e Calcular  
Institut National de Recherche Pédagogique

DO PERFIL DOS TEMPOS AO PERFIL DA ESCOLA – Portugal na viragem do milénio  
Fernando Augusto Machado

OS TESTEMUNHOS ORAIS NA ESCOLA – História oral e Projectos Pedagógicos  
Luís Vidigal

NÓS 10 ANOS DA LEI DE BASES – Memórias e Projectos  
Vários autores

A EDUCAÇÃO DO FUTURO, O FUTURO DA EDUCAÇÃO  
Vários autores

IMAGENS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA  
Jorge Adelino Costa

OS NÓS DA REDE – O problema das Escolas Primárias em zonas rurais  
José Maria de Azevedo

EDUCAÇÃO – Um Tesouro a Descobrir  
Jacques Delors

A RACIONALIDADE DO SENTIMENTO – O Papel das Artes na Educação  
David Best

PROFESSORES, FAMÍLIAS E PROJECTO EDUCATIVO  
Ramiro Marques

A PILOTAGEM DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO – Como Garantir a Qualidade da Educação?  
Gilbert de Landsheere

NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO – O que aprender na escola?  
Vários autores

PROFESSORES E ENSINO NUM MUNDO EM MUDANÇA  
Relatório mundial de educação 1998

Colecção

Perspectivas Actuais

Voos

Joaquim Azevedo

de borboleta

Escola, trabalho e profissão

EDIÇÕES  
**ASA**

TÍTULO: VOOS DE BORBOLETA — Escola, trabalho e profissão

AUTOR: JOAQUIM AZEVEDO

COLECÇÃO: PERSPECTIVAS ACTUAIS/EDUCAÇÃO

DIRECÇÃO DE: FERNANDO DIOGO

© EDIÇÕES ASA, 1999

DEPÓSITO LEGAL N.º 139 175/99

Junho de 1999/1.ª Edição

Execução Gráfica/EDIÇÕES ASA, S.A.

**ASA Editores II, S.A.**

**SEDE**

Av. da Boavista, 3265 – Sala 4.1  
Apartado 4263 / 4004 PORTO CODEX  
PORTUGAL

E-mail: edicoes@asa.pt  
Internet: www.asa.pt

**DELEGAÇÃO EM LISBOA**

Av. Dr. Augusto de Castro, Lote 110  
1900 LISBOA • PORTUGAL

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
Ensinar e aprender	15
O desemprego e a imprevisibilidade face ao futuro profissional	19
Tempos de mudança, tempos de reconstrução	23
O emprego está a morrer?	29
As novas competências	31
Que grupos profissionais crescerão?	35
Uma escola para remar contra o medo	39
Atenção à área opcional	43
Quem atrai os jovens para o ensino geral?	47
Jovens, (des)emprego e voos de borboleta	51
Carreiras profissionais: gerir a incerteza	55
Escola = Competição?	57
A aprendizagem ao longo da vida: da mudança de palavras à mudança de políticas?	59
Promessas adiadas	71
“Educar para a competição, educar para pouco”	73
Se não pensarmos a escola de hoje, é a escola de ontem que pensa por nós	75
Os jovens e a sociedade bloqueada	81
Ser licenciado e (não) encontrar trabalho	83
O ensino secundário está em reforma por toda a Europa	87
Ensino, formação, inserção: uma só política	89
Clubes escolares: participar e criar	91
Novas metáforas para a (des)orientação profissional	93
Originais e criativos. Mas como, se estamos na escola?	105
O empreendedor: um pé no hoje, o outro no futuro	107
O mercado do primeiro emprego	111
As transições entre o sistema de educação e formação e a integração sócio-profissional	113
Algumas perguntas à deusa da estabilidade	125
A coragem de inovar	127
Após o secundário, o que fazer?	131
A universidade faz de conta	135
Estuda-se como quem foge	137
Carreiras e competências: como preservar a empregabilidade ao longo da vida?	139
Professores exigentes, precisam-se!	145
Escola e a autonomia dos jovens	147
A escola do adiamento	149
A festa mundial e a noitada de S. João	151
Consumidores educados	155
Educação, um tesouro a descobrir	159
O que ensinar no ensino secundário? O primado do fazer saber-ser	165
Preparar-se para ser	183
Síntese de referências bibliográficas	185
Alguns elementos estatísticos	187

Ao Rui Marques e ao Diogo Vasconcelos que, em 1994, me desafiaram para escrever e publicar umas crónicas na sua *Forum Estudante*.



## INTRODUÇÃO

Depois de alguns anos de dispersão (1994-1999), por entre páginas de jornais e revistas, estes textos encontraram-se reunidos neste volume, convocados pela necessidade de continuarmos a pensar esta difícil relação entre escola, trabalho e profissão.

Tudo está aberto. Nos tempos de transição cultural que vivemos, impõe-se um redobrado esforço de produção de sentido e de aprofundado debate. Concorrendo a meu modo para este desiderato, usei fazer regressar uns tantos textos perante os olhos de um público diferente daquele que inicialmente os terá lido.

Na sua maior parte, estas crónicas foram escritas para um público-alvo jovem, a terminar os seus estudos, bastante preocupado com o seu futuro, sobretudo com o emprego. Sempre procurei não pintar a realidade com as cores suaves que nela não encontrava. Só temos a ganhar com o facto de sermos realistas e de enfrentarmos alguns problemas que nos rodeiam, como o desemprego crescente, as mudanças contínuas e céleres, a sobreinformação e a desorientação da generalidade dos adultos. Muitos dos textos nasceram de interrogações lançadas em debates que animei, aqui e ali, com jovens e com adultos. Estes últimos sempre tiveram mais dificuldade em conviver com uma reflexão construída em torno da incerteza. Certo dia, um pai chegou a implorar-me, diante de outros adultos, para eu não falar mais “disto” aos jovens (a saber, o futuro imprevisível do trabalho, do emprego e das profissões).

De facto, não é nada fácil erguer, sobre terreno incerto e sem coordenadas seguras, com esforço e persistência, projectos pessoais de vida. E, hoje, muito poucos serão os jovens privilegiados que arquitectam o seu futuro sobre bases certas e seguras. Daí este contributo pessoal para, em comum, pais, professores, jovens, psicólogos e conselheiros de orientação, dirigentes religiosos, jornalistas e políticos, partilharmos interrogações e inquietações, sentidos e projectos, para falarmos uns com os outros sobre novos percursos para a viagem escola-trabalho-profissão, sempre incerta, cheia de adversidades e repleta de oportunidades.

Viagens incertas, de traçado imprevisível

Dois grandes núcleos problemáticos percorrem estes textos: de um lado, o presente e o futuro do trabalho, do emprego e das profissões e, do outro, o

presente e o futuro das escolas e dos sistemas educativos. Vejamos o nervo principal da reflexão exposta. Refira-se, ainda em tempo, que a natureza dos textos reunidos faz com que certas ideias se repitam ao longo do volume. A recorrência com que as assinalo exprime preocupações que se revelam centrais no meu percurso de reflexão-acção, ao longo dos últimos cinco anos.

Com as profundas alterações no modo de produção capitalista, com o desemprego estrutural, a precarização dos vínculos contratuais, o zig-zague permanente nos primeiros anos de exercício profissional e a evolução constante da organização das empresas, das técnicas e das profissões, criou-se um quadro de acentuada imprevisibilidade profissional, que transporta para o terreno das instituições escolares e da formação inicial problemas novos, a requerer novas abordagens e novas soluções.

O trabalho parece estar a deixar de polarizar e estruturar o conjunto dos tempos sociais e transforma-se, sob os nossos olhos atónitos, o próprio conceito de trabalho, os seus tempos e os seus lugares tradicionais. As mudanças não são apenas quantitativas, mas sobretudo qualitativas. É evidentemente paradoxal o facto de continuarmos a produzir mais e melhor, recorrendo a muito menos trabalho e de, ao mesmo tempo, dispormos de condições nunca alcançadas para desenvolver novas actividades, novos empregos, ampliando o trabalho a outros tempos e lugares. É também motivo de grande preocupação o facto da redução do emprego significar, em si mesma, a desregulação de um dos mais importantes modos tradicionais de vinculação social dos cidadãos.

A grande questão social que desponta com a progressiva “instalação” da sociedade da informação é a dualização social entre os trabalhadores. De um lado, temos as elites activas, os trabalhadores autoprogramáveis e altamente produtivos, no dizer de Manuel Castells, ou os trabalhadores analistas-simbólicos, nos termos de Robert Reich; do outro lado, está o trabalho genérico e prescindível, a massa dos trabalhadores que, cada vez mais inseguros, circulam entre uma grande variedade de postos de trabalho disponíveis. A grande clivagem entre os dois grupos dá-se pela educação. Educação que deve ser entendida aqui não só como o número de anos de estudo e o tipo de diplomas obtido, que será muito importante, mas também como o processo mediante o qual os trabalhadores adquirem a capacidade para redefinirem continuamente, ao longo da vida, as qualificações necessárias e oportunas para a ocupação dos postos de trabalho e para acederem sempre que necessário a estas qualificações.

Os adolescentes e os jovens continuam, contudo, retidos crescentemente no terreno escolar e da formação inicial, a ser preparados para actividades assalariadas

a tempo inteiro e para percursos profissionais estáveis, os únicos que conhecem os adultos que os instruem. A desorientação é evidente e só não vê o cavado fosso intergeracional quem não quer olhar com olhos de ver, isto é, abertos à mudança das cores e das formas, lentos na observação do campo dos fenómenos, ponderados na emissão de juízos.

Empreender hoje uma viagem profissional, certamente incerta e com um traçado necessariamente imprevisível (os voos de borboleta), com altos e baixos e bem prováveis reformulações ao longo da vida, constitui um desafio de contornos novos para os adolescentes e jovens de hoje. Que tem a educação escolar que ver com tudo isto? Geralmente, fazemos de conta que esta não é uma questão oportuna ou que há que responder aos problemas de hoje – que não são poucos –, “cumprir” os programas escolares e aguardar que o tempo se dê a si próprio o tempo de estas “coisas” se resolverem por si mesmas.

Insisto, no entanto, que, para empreender, neste contexto, o tipo de percursos pessoais descrito, será importante aprender a cartografar as experiências da vida, reconhecendo importância tanto às experiências profissionais como às outras, de modo a que cada uma e cada um possam desenhar os seus mapas pessoais de experiências e de competências. Defendo aqui que o enriquecimento da arca pessoal de competências não se esgota em acumular insaciavelmente anos de escolaridade e diplomas, mas que se constrói pela realização de experiências ricas de vida e pelo aprofundamento de alguma área do saber e de alguma competência, procurando também saber aprofundadamente algo sobre algo, no meio do oceano de informações, imprecisões e débeis competências que nos rodeiam.

Será que, na turbulência em que os adolescentes e os jovens têm de construir os seus projectos pessoais (também profissionais), só lhes restará recorrer à competição e à sorte? Creio que, se a própria educação não mudar, o mais que se lhes oferece, para além de aulas, testes, exames e diplomas, será isso mesmo: o terreno desregulado da competição e da sorte, um mundo de conflitos e de desigualdades, de rosto necessariamente violento.

Ora, as tecnologias de que dispomos, sobretudo no campo da comunicação e da informação, aliadas às competências que acumulamos, em muitas organizações sociais e por intermédio de muitas pessoas, já nos deram muito do lastro cultural e do aparato técnico necessários para construirmos, no seio das políticas públicas, respostas adequadas, prontas e credíveis às novas necessidades dos jovens em formação, informação, orientação e eleição. Só falta uma política de mobilização dos actores e de incentivo e regulação por parte dos governos e da administração pública.



Ir à escola para ser sujeito

O outro nervo é, obviamente, o que se refere à educação escolar e às instituições educativas que hoje temos e relaciona-se com o modo como elas estão a reagir diante deste universo problemático e perante este quadro de inquietações dos jovens e de perguntas dormentes do conjunto da sociedade.

Face às mudanças sociais em curso, a crise que se atribui aos sistemas educativos, e que toca cada uma das instituições escolares neles enredadas, é sobretudo uma crise de sentido. Este é um dado que importa discutir, mas parece uma tendência inelutável. Os sistemas educativos, entendidos como subsistemas sociais nacionais ao serviço do desenvolvimento de um dado país, aptos a proporcionar adequadamente os recursos humanos necessários à sua economia em mutação e capaz de beneficiar o bem-estar social dos seus membros, constituem-se hoje como um modelo atribulado na sua legitimidade e como um projecto sem futuro. O modelo poderá ainda, no entanto, durar muito; mas caminha, esgotado, para o seu ocaso. E isto por várias razões, que passo a explicitar.

Em primeiro lugar, porque continuamos a colocar o desenvolvimento socioeconómico de cada país acima e à frente de qualquer outro princípio de estruturação das instituições escolares. É assim que se fundamenta e enuncia pública e politicamente, entre nós, a educação como prioridade das prioridades ou como a paixão. Ora, está cada vez mais claro que este referente conduz à consideração de cada um dos alunos, antes de mais, como um “recurso” humano e um factor de produção e que, além disso, tende a ocupar a totalidade do campo de possibilidades e da relevância social dos sistemas educativos, quando, na realidade, este referencial se rege sobretudo pelo critério do aumento do PIB e da utilidade produtiva dos membros da sociedade.

Em segundo lugar, porque as políticas educativas, enquanto políticas sociais, tendem a encarar as pessoas que frequentam os sistemas de ensino e de formação sobretudo como beneficiárias dos investimentos sociais em prol do desenvolvimento, tomando-as como meios e não como fins, ou seja, considerando cada uma das pessoas como instrumentos e não como sujeitos, que importa que tomem nas suas mãos a construção das suas vidas, em cooperação com aqueles que os rodeiam.

Em terceiro lugar, porque se tem eleito como finalidade principal da organização dos sistemas educativos um conjunto de objectivos genéricos, abstractos e colectivos (o desenvolvimento, a democracia, a cidadania, a redução das desigualdades

sociais, ...), deixando-se, quantas vezes, para um plano muito secundário, o apoio ao desenvolvimento multidimensional da pessoa de cada aluno. As escolas, no seu quotidiano, são mais instituições sociais que prestam serviços e fornecem bens, que finalmente se traduzem nos diplomas que emite, do que instituições mobilizadas para apoiar, antes e acima de tudo, o desenvolvimento das potencialidades de cada uma e de cada um dos cidadãos e para favorecer a aprendizagem da comunicação intercultural, de uma vida em comum e solidária.

Uma instituição educativa ao serviço do desenvolvimento humano é uma organização social que elege como missão central favorecer e potenciar a emergência das diferentes identidades pessoais, dos vários campos de possibilidades e dos diversificados projectos de vida de cada ser humano, ao longo da sua vida. Aí cada um e cada uma deve ser estimulado(a) a trabalhar, a aprender a aprender, a aprender a ser livre e a exprimir a sua autenticidade, a ser criativo(a), a comunicar e a cooperar com os demais na vida da “comunidade local”.

Na nova “sociedade da informação”, com a sua revolução técnica e organizacional e o seu ritmo acelerado de mudança, de pouco importará subordinar a educação e a formação ao longo da vida à preparação de produtores/consumidores. O tempo social é e será outro, recheado de novos tempos, que não apenas o tempo de trabalho e de consumo. O grande desafio cultural que será necessário enfrentar é o de qualificarmos este novo tempo social complexo como um contexto humano e social rico e enriquecedor, cuidando de modo especial não só de qualificar pessoas – cada uma delas – para a inevitável manipulação simbólica e para a criatividade, como também de refazer as redes humanas e sociais locais, os tempos disponíveis para a participação social activa, a comunicação, a partilha de saberes, a produção própria de significações e de sentidos. As escolas e as cidades vão ser os principais núcleos que carecem da reinvenção de novas políticas públicas, ao serviço do desenvolvimento humano, da liberdade e da responsabilidade de cada cidadão, feito identidade e projecto.

Como refere o Relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, esta deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa e “todo o ser humano deve ser preparado 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”. E prossegue: “mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, 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 próprio destino” (1996: 86).



A educação é, em si mesma, uma grande viagem que sustenta uma enorme multiplicidade de outras viagens; é um processo de revelação e de conhecimento de si mesmo, uma arquitectura lenta e sequencial de projectos pessoais, em maturação contínua, que alimenta processos de criação humana, de comunicação com os demais e de vida solidária uns com os outros.

Neste quadro, o que significa preparar os jovens para realizar trajectórias profissionais imprevisíveis? Esta é uma questão central que percorre a reflexão que aqui proponho. O meu contributo para equacionar uma resposta tão difícil de formular é o de que as instituições educativas devem cuidar de se reinstitucionalizar em torno de um feixe mais vasto de referentes, reunidos sob a égide do desenvolvimento humano multidimensional, reinstitucionalização esta que se estende desde a missão, à organização, à pedagogia, aos recursos e à inserção comunitária.

De que valerá continuarmos a falar de *mais e melhor educação* se a reduzimos constantemente à satisfação de objectivos e de metas sociais, quando a fechamos na *adaptação* dos indivíduos a uma sociedade e a uma economia em acelerada mudança? Importa perguntar se queremos formar consumidores educados, unicamente adaptados às mudanças que os cercam, em competição uns com os outros, prontos para assumirem o seu lugar no sistema produtivo (como activos ou como inactivos) ou pessoas com vontade e iniciativa próprias, com sentido de responsabilidade pessoal e social, capazes de cooperarem com os demais, dando o melhor de si mesmos.

O modelo moderno de educação escolar, ao serviço da nação, do desenvolvimento e do progresso social, corre sérios riscos, no momento do seu apogeu, de se liofilizar num modelo petrificado e tacanho de formação de bons e frenéticos consumidores. Não terá chegado o tempo de edificar, face à escola da socialização, a escola do sujeito, como diz Alain Touraine (1997: 370), orientada para a liberdade do sujeito pessoal, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças?

Importa dizê-lo: as trajectórias profissionais imprevisíveis não são questões meramente privadas e a formação ao longo da vida não é uma mera questão de mercado. Os sujeitos não têm que ser transformados em objectos que assistem à sua própria construção, feita aulas, testes, exames, diplomas, modelos de gestão, normas de avaliação, tipos de cursos, contratos de trabalho após contratos de trabalho. Não estamos condenados à sorte, porque nesta viagem pessoal pela vida não estamos sós e temos, nas nossas mãos, a construção tanto de nós próprios como de um futuro comum. E a educação escolar deve estar aí, na sua mais

simples e nobre missão, pronta a revelar o tesouro escondido que mora em cada ser, em cooperação com uma vasta rede de instituições educativas; pronta para levar cada ser a desencadear um esforço pessoal e para proporcionar os ambientes de trabalho, de descoberta, de iniciativa e de produção de pensamento que as escolas devem ser.

Já houve mais tempo para hesitações. Aos cidadãos que procuram, cada vez mais, mais ensino e formação temos oferecido mais do mesmo. A política educativa que hoje nos envolve num imenso nevoeiro de “estabilidade”, sem rumo, recusa investir na mudança. A grave crise por que passam os sistemas educativos não se compadece com os remendinhos que actualmente alguns lhes querem colocar, sob a retórica legitimadora de que o tempo das grandes reformas acabou. Nunca elas terão sido tão urgentes e nunca terão necessitado de ser tão profundas. Terão, isso sim, de ser outras, gizadas, geridas e concretizadas em outros tempos e de outros modos.

Espero que o debate possa alargar-se, aprofundar-se e que, dos novos gestos e das novas palavras que entre nós trocarmos, possam nascer novas práticas sociais, plurais, de rosto humano e solidário.

Porto, Abril de 1999



## ENSINAR E APRENDER<sup>(1)</sup>

Uma professora amiga, com uma longa e rica experiência profissional, dizia-me, na semana passada, que foi encontrar, neste início de ano lectivo, um ambiente escolar de uma enorme dureza. O que mais a terá inquietado foi o facto de ela ter proposto aos alunos algumas dinâmicas autónomas de aprendizagem e de eles terem rejeitado liminarmente esse caminho, exigindo que a professora *ensinasse*. “Deixe-se disso, professora; ensine, diga-nos lá o que temos de saber e deixe-se dessas coisas. Isso dá muito trabalho e não estamos habituados a isso!”

O jovem leitor que aterrou nesta crónica, além de reconhecer muito provavelmente este ambiente, já deve ter ouvido alguns adultos proferirem afirmações do tipo: “o papel do professor é levar o aluno a governar-se sem ele” ou “ninguém educa ninguém, cada um educa-se a si próprio”.

Por mais paradoxais que estas sentenças pareçam ser, elas inscrevem-se num importante debate sobre o lugar e o papel dos sistemas de educação e ensino.

Sinto que, hoje, muitos milhares de alunos, pais e professores se debatem preocupadamente com o problema da ausência ou da fragilidade das aprendizagens. É como se alastrasse o vício de ensinar (entendido aqui como a mera transferência de conhecimentos em doses orais de cinquenta minutos), e a mania de consumir o ensino proposto, e recuasse o hábito de aprender, o gosto de descobrir por si, de compreender e fruir, construindo, lentamente, um modo próprio de ser e estar.

A escola serve para ensinar ou aprender? Qual é a sua finalidade principal? Se o núcleo central do sistema de educação e ensino é cada criança ou jovem que o frequenta, que oportunidades lhes são dadas para aprender e para se desenvolver? Propõe-se-lhes investir em quê? Decorar matérias, desenvolver atitudes, saber ser um cidadão responsável, obter diplomas? E será que o papel dos professores é apenas o de ensinar?

Vamos por partes. Se pensarmos bem no que se passa connosco, como aprendizes que somos, verificamos que compreender é um acto que não pode ser delegado; baseia-se numa acção pessoal que ninguém pode fazer por outrem. E aprender implica a mobilização de cada um, com as suas características próprias, únicas e irrepetíveis. Aprender requer actividade e interesse, exige que cada pessoa

---

(1) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Novembro de 1994.



descole de si mesmo, se abra para a novidade e desencadeie uma apropriação pessoal face ao que lhe é imposto, formal e informalmente.

María Zambrano, filósofa espanhola, sublinha que “é através da actividade e do interesse que arrastamos para dentro de nós as informações”. Ora, o objectivo central da educação, mesmo da educação formal e do ensino, é o de fomentar o desenvolvimento das capacidades de cada um, ou seja, o de proporcionar a cada um a realização do seu potencial humano em moldes que sirvam também o bem comum.

Assim, a acção educativa envolve um movimento de contínua interacção entre o de dentro e o de fora, movimento esse que é, no contexto escolar, iniciado sob a acção dos professores. Fora do contexto escolar, na família, no grupo de amigos, no contacto com os *media*, noutros grupos e instituições sociais também se desenvolve (e muito) a educação, sob a acção dos mais variados estímulos.

Uma das grandes fraquezas do sistema escolar de massas é que, muitas vezes, se queda pela prestação de um serviço de ensino, sem mais. E, neste acto de autolimitação, desvaloriza ou esquece, quantas vezes, que é preciso um tempo e que são necessárias certas atitudes e disposições pessoais bem como algumas importantes condições envolventes para que efectivamente se aprenda. E que, além disso, cada um descreve, passo a passo, um percurso pessoal próprio de aprendizagem e de desenvolvimento.

Os sistemas educativos desgastam-se (gastando muito do nosso dinheiro) a ensinar; mas estas poderosas máquinas não valorizam do mesmo modo o aprender. Alguns dirão: mas, atenção, fazem-se muitos testes! É verdade, cada aluno, hoje em dia, faz mais de trezentos testes ao longo do ensino básico. Mas o drama é que este esforço que é exigido ao aluno tem uma base meramente cognitiva e visa essencialmente determinar se o aluno reteve, pelo menos durante 12 horas, este ou aquele conteúdo disciplinar, se acompanhou o professor e o manual ao ritmo e ao modo que lhe foi proposto.

Além disso, os sistemas de educação e ensino ao centrarem os seus objectivos e os seus recursos na função “ensino” estão a optar pelo exercício de uma função altamente selectiva: só uma pequena franja dos alunos está, à partida, capacitada para acompanhar os professores, no seu tempo e no seu modo. É minoritário também o número daqueles que dispõem em casa de extensões permanentes das salas de aula (não será por acaso que 40% dos alunos que acedem às “grandes écoles”, em França, são filhos de professores).



Nas escolas de massas é muito importante que o ensinar seja completado com o fazer aprender, com o fomento de reais e individuais aprendizagens significativas, tornando esse benefício acessível a todos.

Fazer aprender é colocar os alunos a realizar actividades de aprendizagem; é manter diálogos com os alunos; é ter professores que falem menos; é proporcionar melhores e outras explicações aos alunos; é facultar a apresentação de sugestões; é disponibilizar materiais e fontes auxiliares de informação; é utilizar também as ideias e sugestões dos alunos; é utilizar uma linguagem acessível; é escutar atentamente; é dar oportunidades aos alunos de se expressarem; é recorrer a formas flexíveis de agrupamento; é fomentar a cooperação entre os alunos; é...

Conheço muitos professores e escolas que se preocupam e ocupam, no dia-a-dia, em enriquecer o ensino e provocar aprendizagens pessoais nos seus alunos: são professores e escolas que tudo fazem, dentro de limites às vezes bem difíceis, para expandir, nos alunos, a capacidade de perceber, de participar, de experimentar, de errar, de recomeçar, de cooperar, de gostar, de ser.

É esta acção educativa que urge incentivar para desenvolvermos o ser humano e melhorarmos a vida na nossa casa comum, para fazer crescer a responsabilidade social e as competências para o exercício dos diversos papéis sociais.

Num tempo, como o que presentemente vivemos e como aquele que se avizinha, em que o acesso à herança cultural está e estará ao alcance de um botão que se prime ou de um dedo indicador que se estende, armazenada em deliciosas bases de dados, já vai sendo altura de, tranquilamente, valorizar estas mais amplas e cruciais funções educativas da escola, sem que isso constitua um factor acrescido de insegurança para a sociedade.

Creio que os jovens podem participar activamente neste novo movimento de valorização de um quotidiano escolar que dê tanto espaço, tempo, atenção e recursos, à aprendizagem dos conteúdos disciplinares prescritos como ao desenvolvimento de aptidões, competências, saberes pessoais e úteis tanto às pessoas que moram nos alunos como à nossa vida em comum.



## O DESEMPREGO E A IMPREVISIBILIDADE FACE AO FUTURO PROFISSIONAL<sup>(2)</sup>

O simples facto de haver cerca de 30 milhões de desempregados nos países da OCDE constitui motivo mais do que suficiente para que cresça, entre os mais novos, uma forte inquietação quanto ao seu futuro profissional. Entre nós, os números relativos ao desemprego também têm vindo a aumentar nos últimos tempos.

Impõe-se, a meu ver, uma reflexão séria e alargada sobre os contornos que hoje apresenta o grave problema do desemprego. Voltaremos a este tema em próximas crónicas. Por agora, gostaria de registar algumas evidências e certas novas tendências com que deparamos, nos dias de hoje e, presumivelmente, nos que se avizinham, ao equacionarmos a relação entre a educação/formação e o emprego.

Impõe-se, igualmente, que seja sucinto.

1. O tempo dedicado à formação inicial dos indivíduos não cessa de aumentar e o tempo de trabalho não cessa de diminuir. É provável que estas tendências se mantenham e que estes tempos se entrecruzem cada vez mais.
2. A tradicional sequência em cadeia entre três momentos estanques ao longo da vida, a saber, a educação e formação – trabalho – reforma, está a ruir. Entre formação e trabalho cada vez é mais decisiva a alternância e até a reforma exige reaprender a usar o tempo livre.
3. Na economia de mercado em que vivemos, internacionalizada e fortemente interdependente, cada vez se produz mais com menos trabalho: a produtividade aumenta, a produção também e o número de empregos continua a diminuir. Caminha-se para um desemprego estrutural? E será que a economia de mercado esgota o universo do emprego disponível?
4. Aquele emprego estável que se esperava obter à saída do sistema de formação, seja a elementar seja a universitária, e manter pela vida fora até à reforma, já não existe. As pessoas tendem a exercer várias actividades e até várias profissões ao longo da sua longa vida profissional.

---

(2) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Dezembro de 1994.

5. As profissões mudam a um ritmo nunca visto. Grande parte das que hoje existem não existiam há 15 anos e grande parte das profissões que existirão em 2010 são actualmente desconhecidas. Ora, para um jovem de 18 anos, o ano de 2010 está inscrito no início da sua vida profissional.
6. A mudança é contínua e acelerada, as novas tecnologias da informação permanecem na vanguarda das mutações e as suas consequências são largamente incertas. A adaptabilidade constitui uma condição de vida e uma atitude relevante no exercício profissional.
7. Os vínculos contratuais são cada vez mais fluídos, instáveis e precários. Eles podem até dispersar-se simultaneamente por várias entidades. Estas características transportam problemáticas novas à dignidade do exercício profissional e à promoção da realização humana pelo trabalho. Importa olhá-las de frente.
8. Aprender é cada vez menos uma actividade marcadamente escolar para se tornar, cada vez mais, uma actividade permanentemente requerida ao longo de toda a vida profissional. A formação passou a ser um recurso que todos necessitam de ter sempre à mão, seja para a actualização e o aperfeiçoamento seja para a reconversão.
9. A desejada correspondência entre uma certa formação e um certo tipo de emprego e de profissão dificilmente se pode assegurar (mesmo no caso dos médicos, engenheiros ou advogados ...); há um sem-número de interferências e há que esperar vir a encontrar mais elementos de desajustamento do que adequações.
10. Cada vez mais os empregadores fazem depender a obtenção de um contrato de emprego da pré-existência de experiência profissional. Ora, parece-me que só se a formação inicial já incorporar esta experiência se poderá romper o cinismo deste círculo viciado.
11. O desemprego já atinge grande número de diplomados, incluindo diplomados pelo ensino superior. Entre outras consequências, já se verifica um aumento da onda de desinteresse pelo estudo, pelas aprendizagens e pelo esforço escolar e os diplomas procuram-se de forma cada vez mais desencantada.

- 12.** Ao lado dos saberes tradicionais e dos saberes-fazer profissionais, os empregadores valorizam cada vez mais o saber-ser: a capacidade para aprender perante novas circunstâncias, o espírito criativo, a capacidade de resolução de novos problemas, as competências de comunicação interpessoal, a capacidade de trabalhar em equipa e de assumir responsabilidades autonomamente e as competências necessárias para recolher, tratar e utilizar a informação.
- 13.** O Estado e as políticas sociais estatais nunca mais serão capazes de assegurar o emprego e os vínculos sociais para todos. Isso será mais e mais uma tarefa de cada um, de cada colectividade municipal, um fruto da interacção solidária de quem está próximo e menos um resultado da acção do Estado e da administração central.

Para pensar. Para voltar aqui de novo. Este universo problemático denuncia e impele para novas práticas sociais, culturais e económicas.





## TEMPOS DE MUDANÇA, TEMPOS DE RECONSTRUÇÃO<sup>(3)</sup>

Lamenta-se muito, nos dias de hoje, a queda dos estáveis quadros de referência e das ideologias, a ilegibilidade do mundo que nos rodeia, o esbatimento das fronteiras entre as ideologias ou a ausência de autenticidade no debate público.

Creio que é um dado com o qual temos de aprender a viver, não como uma fatalidade, mas como um desafio no qual temos a fortuna e o fascínio de poder participar como construtores de novos possíveis.

Há imensos dados, fenómenos e paisagens que evoluem a um ritmo acelerado formando um caleidoscópio de cores e de tonalidades de difícil discernimento, como se tratasse de uma espectacular nebulosa em movimento. Mais do que querer ver tudo claro, tarefa impossível, é mister conhecer as tendências principais destes movimentos, compreender os sentidos dos novos sulcos que se estão a rasgar.

Fazem-nos muita falta pessoas e organismos que exerçam uma função social de vigia: clubes de “velhos” sábios em várias áreas do conhecimento, não daquelas pessoas que tudo sabem e não têm dúvidas, mas daquelas que, sabendo muito, detêm sobretudo a experiência de interrogar profundamente o que se passa, a capacidade de olhar serenamente o presente e de enfrentar o futuro com os olhos da memória e com as mãos livres da independência e da abertura ao inesperado. Pessoas que promovem o diálogo intergerações e interdisciplinas e que, daí, lançam sinais úteis para cada um se orientar.

Muito mais falta nos faz algo que está mais ao nosso alcance: conversar, dialogar sempre, afirmar a nossa autenticidade pessoal, estar disponível para ouvir, ter tempo para os outros.

Entretanto, resta-nos ir ousando organizar e analisar os sinais que emergem nas mudanças. Correndo todos os riscos das categorizações que tendem a reduzir a realidade ao preto e ao branco, *para os quais alerta o leitor*, organizei uma breve descrição de algumas tendências gerais da evolução da sociedade em que vivemos, com destaque para as áreas prioritárias da nossa reflexão: a educação, o emprego e o trabalho.

---

(3) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Janeiro de 1995 (aumentada).

## ALGUNS TRAÇOS DE UMA VASTA MUTAÇÃO SOCIAL EMERGENTE

Evolui-se de ...	para ...
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <b>Na sociedade:</b> </div>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um quadro geral de estabilidade de doutrinas e ideologias.</li> <li>• Um predomínio da ideia da pre-determinação dos caminhos.</li> <li>• Um pensamento científico-racional e dedutivo.</li> <li>• Um quadro de clareza de situações e opiniões, embora diferentes.</li> <li>• Um clima de assertividade moral.</li> <li>• Predomínio dos padrões sociais (de vida, de comportamento, de organização, ...).</li> <li>• Acento na durabilidade dos fenómenos e das convicções.</li> <li>• Hegemonia dos territórios delimitados (sociais, nacionais, geográficos, culturais, ideológicos).</li> <li>• Um clima de cultivo da verticalidade e da hierarquia no relacionamento social.</li> <li>• Época de equilíbrios de ambientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um quadro de instabilidade, com rupturas contínuas.</li> <li>• “Bifurcações insuspeitadas” e “voos de borboleta” permanentes.</li> <li>• Pensamento complexo que faz apelo a novos rasgos epistemológicos.</li> <li>• Um quadro onde impera a ambiguidade.</li> <li>• Um clima de relativismo moral.</li> <li>• Predomínio das configurações de “geometria variável”.</li> <li>• Acento na fugacidade das coisas e na falta de autenticidade das pessoas.</li> <li>• Predomínio dos fluxos e das redes, da amálgama e da interação entre grupos, países, culturas, ideologias e globalização dos principais problemas sociais.</li> <li>• Reforço do cultivo da horizontalidade e das parcerias.</li> <li>• Ameaça crescente da biodiversidade e da poluição.</li> </ul>

(cont.)

**Na economia  
capitalista:**

- Produção industrial massificada e produtos estandardizados.
- Baixo grau de inovação (rotina).
- Ciclos tecnológicos cadenciados e ciclos longos de vida dos produtos.
- Produção baseada em produtos materiais e fraco peso dos serviços.
- Organização fordista, burocrática, hierarquizada e centralizada.
- Reduzido recurso à I e D.
- Controlo nacional das economias e predomínio dos mercados locais, nacionais e continentais.
- Diversificação e produção de séries mais pequenas e variadas.
- Alto grau de inovação.
- Inovações técnicas muito rápidas e ciclos curtos de vida dos produtos.
- Economia assente em produtos imateriais (publicidade, serviços financeiros, comunicação, informação, imagem).
- Organização mais flexível, menos hierarquizada e descentralizada.
- Intensificação do recurso à I e D.
- Globalização da economia, perda de boa parte do controlo nacional, imposição de mercados globais e de produtos globais.

**No trabalho:**

- A mão-de-obra é maioritariamente indiferenciada.
- As empresas são “mão-de-obra” intensivas.
- Predomina a especialização na formação e na organização.
- A mão-de-obra tende a ser maioritariamente qualificada.
- As empresas são “conhecimento” intensivas.
- Predomina a polivalência e a integração de funções.

(cont.)

- Uma centralização total da decisão.
- Um clima em que o desempenho se mede pela obediência cega às instruções superiores.
- O culto da docilidade operária.
- A valorização da hierarquia.
- O império da rigidez organizativa.
- Um elevado peso das rotinas.
- Existência de regras rígidas de vinculação.
- Desemprego conjuntural.

- Uma crescente descentralização de poderes e competências.
- Um clima que valoriza a identificação e resolução autónoma de problemas.
- O culto da autonomia e da capacidade de iniciativa das equipas de trabalho.
- O fomento da cooperação.
- O predomínio da flexibilidade e da multiplicidade de configurações.
- Um ambiente de inovações frequentes.
- Um quadro de desvinculação e de multiplicidade de actividades.
- Desemprego estrutural elevado.

**Na educação e na formação:**

- Hegemonia da educação e da formação inicial.
- Predomínio da escola como fonte de saberes relevantes.
- Importância social dos diplomas.

- Importância crescente da aprendizagem permanente e contínua ao longo da vida.
- Multiplicação das fontes de saber e competência (*media*, sobretudo).
- Crescente importância da experiência, da adaptabilidade e das atitudes e disposições pessoais.

(cont.)

- |  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização do currículo único e pronto-a-vestir.</li> <li>• Clima de escolacentrismo na educação.</li> <li>• Preocupação com a quantidade dos cidadãos que acede à escolarização.</li> <li>• Escolas de universo monocultural.</li> <li>• Culto da dependência hierárquica do poder central.</li> <li>• Reforço da formação especializada.</li> <li>• Separação rígida entre o tempo da formação (criança e jovem) e o tempo do trabalho (adulto).</li> <li>• Hiper-regulamentação do funcionamento do sistema <i>a priori</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade curricular e aposta no fato-por-medida.</li> <li>• Escola = comunidade de parcerias onde intervêm vários actores.</li> <li>• Preocupação central com a qualidade do sucesso escolar e social dos cidadãos.</li> <li>• Escolas com universos multiculturais.</li> <li>• Valorização da unidade-escola, incentivo à autonomia e à prestação local de contas.</li> <li>• Reforço da formação geral e da sua qualidade.</li> <li>• Intersecção entre o tempo de formação e o tempo de trabalho, desde o fim da escolaridade obrigatória, e reforço das alternâncias.</li> <li>• Avaliação <i>a posteriori</i> do desempenho das organizações.</li> </ul> |
|--|---|

Estes elementos, metodologicamente organizados em dois campos separados, surgem-nos, as mais das vezes, sobrepostos, amalgados, baralhados. Como diz P. Perrenoud, “estamos condenados à complexidade”.

Sopram fortes estes tempos de mudança, não já trazidos por um geração de jovens desmedidos, mas provocada, a toda a escala da sociedade, pelas novas tecnologias da micro-informática, da micro-electrónica e da telemática. E as transformações atingem proporções tais que já não basta descrevê-las como mutações limitadas a um ou outro aspecto de cultura ou da sociedade, mas como mudanças de paradigma.



Neste contexto geral, os jovens parecem perder o protagonismo das grandes revoluções (que nunca o são verdadeiramente) para serem meros aprendizes de saber-ser e saber-situar-se, tantas vezes sem rede, num mundo em efervescente construção/desconstrução diante dos seus e nossos olhos (“a história evolui mais rapidamente que os nossos sonhos”, dizia um jornal).

Este é um tempo de transição, em grande parte insuspeitado, tempo de novos conflitos sociais. O desafio de ir ao seu encontro é fascinante. Mas não é fácil, tal o monte de velhos e novos problemas emergentes.

## O EMPREGO ESTÁ A MORRER?<sup>(4)</sup>

Há quem sustente, em grossos volumes, que o emprego morreu. Hoje, o que prolifera como exercício profissional são as actividades. O trabalho a tempo parcial, o teletrabalho, aquilo a que o autor de “Geração X” chamou os *macjobs*. A flexibilidade será a característica nuclear do novo tipo de ocupações, em contraste com a rigidez contratual e com carreiras profissionais estáveis, havendo organizações que apontam números como estes: segundo o BIT<sup>(5)</sup>, o trabalho a tempo parcial engloba já um em cada sete trabalhadores, nos países da OCDE<sup>(6)</sup>; nos EUA, no ano de 1993, o teletrabalho abrange 41 milhões de pessoas, mais 5% do que em 1992.

Pode-se trabalhar em qualquer lado, a qualquer hora, o que afecta a tradicional ideia de empresa e de emprego, com um lugar e um tempo muito definidos e dominados. Esta evolução deve muito ao recurso generalizado às novas tecnologias da informação, que permitem que a casa de cada um se transforme no centro quer do exercício profissional, quer da fruição do tempo livre.

A crescente conexão entre o computador, o telefone e a televisão; o recurso a terminais de alta definição e o acesso a qualquer coisa como 500 canais de televisão estão a gerar um ambiente económico em que predominam os produtos imateriais e globais. Imateriais são espectáculos, o cinema, a TV, a rádio, a imprensa, os serviços financeiros, as telecomunicações, os jogos, os programas informáticos, a publicidade, o design, a formação. São produtos que se trocam, que se vendem e exportam, mas que, na frase de um economista, não se podem deixar cair no pé.

São globais porque o sistema económico mundial está a operar uma globalização da actividade humana, ordenando os hábitos de consumo, o que se veste, o que se lê ou vê no cinema ou na televisão. Imagens de marca universais e produtos globais propagam-se por todos os mercados, ultrapassando fronteiras e impondo hábitos e comportamentos. Os jovens são o alvo preferencial no mercado mundial seja porque estão mais disponíveis para a inovação seja porque se manterão por mais tempo no mercado global de consumidores.<sup>(7)</sup>

Ora, é neste contexto que cresce o desemprego estrutural – com 30 milhões de desempregados nos países da OCDE –, e é perante este mesmo cenário que se

---

(4) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Maio de 1995.

(5) BIT – Bureau International du Travail.

(6) OCDE – Organization Pour La Coopération et le Développement Économique.

(7) No fim do dia de hoje, verifique quantos produtos globais consumiu (vestuário, alimentação, meios de comunicação, publicidade...).

diz estarmos a construir uma sociedade de trabalhadores sem trabalho (e de desempregados subsidiados por fundos públicos, mas excluídos da possibilidade de serem socialmente úteis). O que eu considero altamente preocupante não são estes novos dados talvez desconcertantes; é o facto de se erguer uma cortina de silêncio sobre um novo tipo de trabalho emergente. As elites sindicais optam, em geral, por continuar a reclamar o pleno emprego. As elites patronais preferem continuar a recorrer ao desperdício de um capital humano, tantas vezes muito experiente, como principal estratégia face às novas configurações da economia, das empresas e do trabalho.

Além de uma evidente dificuldade em enfrentar, com dinamismo e inovação, as novas situações sociais, está subjacente a estas atitudes uma concepção muito redutora de trabalho. Este é entendido como uma actividade que consiste em dominar a natureza para produzir os bens necessários à subsistência e à satisfação do homem. Mas, como refere J. Delors, o trabalho é também, não só uma actividade de desenvolvimento pessoal, de descoberta e aplicação das potencialidades de cada um, como ainda uma forma de se estar com os outros e de se integrar em comunidade. Nesta perspectiva, é fundador de sociedade.

A importância social e cultural fica amplamente reduzida se apenas atendermos à sua dimensão económica. Num momento de crise como o que vivemos, torna-se muito difícil repensar o trabalho num quadro que não o tome como uma actividade socialmente útil e dentro de um contexto de solidariedade social.

A juventude de hoje sente-se bastante perplexa diante destes cenários de contornos imprecisos e compostos por facetas incontrolavelmente adversas. O futuro surge, assim, nesta área tão central na vida de cada um, que é o trabalho, como uma paisagem de vários temores e de poucas oportunidades. Os adultos, com destaque para a generalidade dos pais, parece que continuam a viver e a prever o futuro como se a “morte do emprego” não lhes dissesse respeito ou fosse uma miragem de lunários.

Entretanto, é preciso não esquecer: todos temos o direito a sentirmo-nos socialmente úteis, sob as mais variadas formas de contratação e de trabalho. Todos temos necessidade de vencer o medo e a incerteza de que o futuro próximo está excessivamente repleto. Todos temos o direito à inclusão e a não ficar de fora quaisquer que sejam os caminhos por onde enverede o exercício profissional.

Resta-nos a todos o debate e a vigilância crítica bem como ainda a exigência de transparência social por parte das elites sindicais e patronais. Porque o trânsito para uma outra sociedade é inapelável e talvez esteja nas nossas mãos fazer com que ela nos traga condições de maior realização pessoal e social.

## AS NOVAS COMPETÊNCIAS<sup>(8)</sup>

O futuro é, por definição, imprevisível. Mas, quanto ao futuro do emprego, assistimos a um aumento da imprevisibilidade acerca do que sucederá nos próximos anos: que empregos haverá, que contratos de trabalho, que vínculos e que carreiras, quantas mudanças de actividade se sucederão ao longo da vida profissional, quanto tempo se estará sem trabalho, quanto tempo se trabalhará em equipa e sozinho, ...

Como aqui temos referido, instalou-se um forte clima de instabilidade em torno do trabalho e do emprego. devido a mutações técnicas constantes, à reorganização das empresas, à crescente internacionalização e competitividade da economia, às políticas macro-económicas anti-inflacionistas e de ajustamento monetário, ao aumento constante dos despedimentos e à flexibilização galopante dos modos de prestação do trabalho assalariado. Uma das principais questões que, neste contexto, ganha mais actualidade consiste em saber qual o núcleo central de novas competências que os jovens devem possuir à entrada no mercado de emprego.

Muitos estudos têm sido realizados sobre esta matéria, nomeadamente junto das empresas e dos empregadores. As suas conclusões, embora diverjam num ou outro aspecto ou/e lugar, são convergentes em muitas dimensões. Assim, os empregadores *dos sectores mais modernos da economia* tendem a requerer como núcleo "duro" de competências as seguintes:

- domínio das capacidades de leitura, escrita e cálculo, devidamente actualizado;
- capacidade de iniciativa e criatividade;
- capacidade para exercer autonomamente o trabalho e para trabalhar em equipa;
- capacidade para aprender sempre, analisando novas situações, sendo capaz de resolver novos problemas;
- saber como definir um projecto e como avaliar os resultados;
- capacidade para recolher, tratar e utilizar informação pertinente;

---

(8) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Julho de 1995.



- saber ouvir os outros e ter capacidade de comunicar as ideias com rigor e precisão;
- deter uma forte cultura das organizações, sobretudo da actual complexidade das empresas;
- possuir auto-estima, motivação e vontade para prosseguir sempre o desenvolvimento pessoal.

O leque é vasto. Convém sublinhar dois aspectos: por um lado, as competências básicas relativas à leitura, escrita e cálculo, que se desenvolvem na escolaridade elementar e ao longo de toda a vida, são essenciais para se ser e estar no mundo; por outro, as competências mais valorizadas pelos empregadores são de tipo geral e horizontal, aquilo a que a OCDE chama "competências gerais e transferíveis".

A capacidade de empreendimento é por muitos considerada a competência nuclear. Ela resume muitas das competências acima elencadas e apela sobretudo para a iniciativa autónoma, para a livre criação da empresa e do emprego, para a inovação e para a capacidade de concretização das novas ideias. Pode talvez dizer-se, sem exagero, que neste contexto de incerteza, que o futuro sobre nós faz pesar cada vez mais, a formação de uma tal capacidade de empreendimento é o maior investimento que cada um pode realizar e que uma nação deve acarinhar.

Onde e como se adquirem estas competências? Pergunta óbvia, resposta complexa. Para começar, a capacidade de empreendimento não se adquire sobretudo na escola. Ela agarra-se – ou não – desde o berço, no ambiente sócio-cultural que nos envolve. Mas a escola pode e deve contribuir decisivamente para este fim: formar cidadãos empreendedores, amantes da livre iniciativa e do risco.

Uma escola assim valoriza a participação dos alunos e fomenta-a, não apela apenas para a repetição e para o enciclopedismo, mas orienta-se para a criatividade e para a cooperação entre vontades e competências diversas; uma escola assim desafia diariamente as crianças e os jovens a experimentar, a aprender com os sucessos e com os erros e promove diariamente a comunicação em fluxos contínuos, horizontais e verticais; uma escola assim não assenta na recepção passiva de saberes, mas desenvolve projectos e actividades participadas e ocupa-se no seu envolvimento comunitário; uma escola assim reorganiza o tempo escolar e integra nas suas aprendizagens mais significativas saberes dos alunos e saberes e competências locais, nomeadamente profissionais.

Esta escola, em parte, já existe e, em parte, ainda não existe. Creio que é neste modelo genérico que temos de continuar a investir.

Os tempos que se avizinham, mais do que os passados e os presentes, vão exigir aos mais novos, como competência central à entrada do mercado de emprego, o rasgo do empreendimento. E atente-se: esta é uma das competências menos efémeras, o que se revela de redobrada importância num momento em que as velozes mudanças técnicas, de emprego ou de sector de actividade, desvalorizarão saberes adquiridos, desqualificarão trabalhos e obrigarão a vários processos de reactualização e até de reinvenção.

Por outras palavras, nada estará tão garantido como a disponibilidade e a capacidade permanentes para o empreendimento. E esta garantia valerá mais do que o emprego de que momentaneamente se dispõe.





## QUE GRUPOS PROFISSIONAIS CRESCERÃO?<sup>(9)</sup>

Apesar da imprevisibilidade que inunda o futuro do mercado de emprego, os jovens e os seus pais insistem em querer saber qual o desenvolvimento futuro das profissões: que novas profissões irão ser criadas e quais tendem a desaparecer? Que grupos profissionais crescerão e quais irão diminuir?

Uma nota prévia: as expectativas, que ainda se alimentam, de que uma determinada e boa formação dê origem a um certo emprego ou à ocupação de uma certa profissão, devem ser devidamente temperadas. As previsões, como aqui temos referido, são cada vez mais escassas e menos relevantes. Os modelos económicos, que se propunham oferecer-nos os números de engenheiros, de técnicos de design ou de torneiros de que a economia necessitaria, por exemplo dentro de seis anos, já faliram. Só nos resta ler as tendências e trabalhar com cenários gerais.

Algumas tendências têm sido esboçadas no plano internacional. Passo a referir duas em especial. Segundo a OCDE, nos países membros, deve manter-se a tendência que se verificou entre 1981 e 1991, a saber, a parte dos trabalhadores manuais no emprego diminuiu três pontos percentuais e a dos trabalhadores não manuais aumentou mais de 6%.

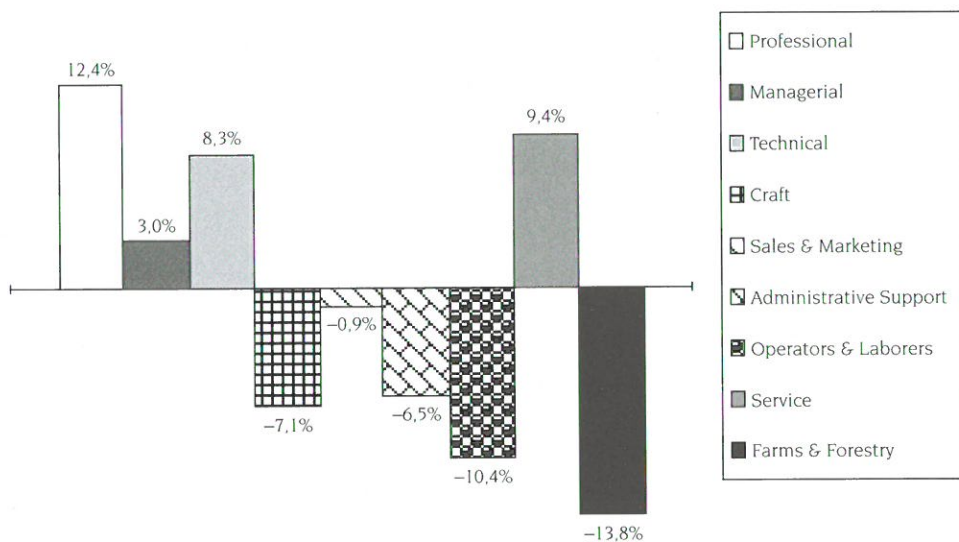
Por outro lado, o emprego nas profissões científicas, técnicas, liberais e similares crescerá daqui até ao ano 2000. Exemplos: no Japão, os empregos nesta categoria são os que mais crescerão e o seu aumento será quatro vezes superior ao da categoria que vem imediatamente a seguir; nos EUA, estes empregos crescerão 36% daqui até ao ano 2005; no Reino Unido, serão estes os únicos empregos que se prevê virem a crescer.

Por sua vez, o Departamento do Trabalho dos EUA prevê, até ao ano 2005, a seguinte evolução nos grupos profissionais: os três únicos grupos em que aumentarão os efectivos serão o das profissões científicas, liberais e similares, o dos técnicos altamente qualificados e o dos trabalhadores dos serviços, respectivamente 12, 8 e 9%. Neste último grupo, os empregos aumentarão todos, mesmo os não qualificados (i.e. *macjobs*). Em todos os outros, a tendência imparável é para o decréscimo constante dos empregos pouco qualificados e para a diminuição do volume de operadores. Melhores tecnologias, melhores processos, menos e melhores trabalhadores, assim é resumida a tendência geral.

---

(9) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Setembro de 1995.

## Previsão da evolução dos empregos nos EUA – 1992/2005



Fonte: Departamento do Trabalho dos EUA.

Entre nós, embora não se tenham produzido ultimamente estudos deste tipo, sabemos que o desemprego de diplomados pelo ensino superior, embora baixo, é maior do que o dos técnicos intermédios e dos trabalhadores altamente qualificados (dados de 1993 do Ministério do Emprego).

O grande problema das empresas face ao emprego é cada vez menos o da diminuição do número de trabalhadores e do *downsizing*. Pode mudar-se tudo e ficar tudo na mesma, tendo cada trabalhador apenas mais horas de trabalho. O que se espera é que mude o próprio trabalho, que haja melhor trabalho e não apenas mais e mais horas de trabalho para cada trabalhador, o que requer melhorias significativas no desempenho profissional de cada um, no quadro da reestruturação que se empreende.

As empresas industriais tendem também a contratar fora grande parte dos serviços de contabilidade, de comercialização e outros. Por isso, prevê-se que cresçam em flecha os trabalhadores externos e independentes bem como o tele-trabalho.

Quem se debate, como os jovens e as famílias, com a necessidade de estruturar um projecto de estudos e de vida profissional coloca-se em cima de areias

movediças. Perante as dificuldades, a tendência normal é investir em mais escolarização. Os poderes públicos apoiam e até reforçam este comportamento, na medida em que se vai diferindo a hora de entrada num mercado de emprego em que o emprego é escasso.

No entanto, esta atitude pode traduzir-se, por vezes, numa mera fuga para a frente. A partir do termo do ensino secundário, qualquer que seja o nível de formação inicial com que se começa a vida profissional, o fundamental será, cada vez mais, estruturar projectos profissionais que integrem, como dados adquiridos, os seguintes elementos:

- as actividades a desempenhar ao longo da vida profissional serão certamente variadas;
- as necessidades de qualificação serão constantes;
- a obtenção de novos diplomas e graus pode fazer-se ao longo da vida profissional e de forma cada vez mais flexível;
- nada está garantido à partida, a não ser a boa formação escolar de base, a experiência profissional que se vai acumulando e a capacidade de empreendimento e de iniciativa própria.



## UMA ESCOLA PARA REMAR CONTRA O MEDO<sup>(10)</sup>

Cá estou a retomar o mote da crónica anterior. Para reentrar na meada, relembro o seu fio condutor, através do recurso a um dado recente e concreto acerca do universo de preocupações dos jovens. Em França, foi lançado um inquérito aos jovens entre os 15 e os 25 anos, na sequência das reacções contra a proposta de Balladur de criação de um Contrato de Inserção Profissional. Entre as conclusões a retirar das respostas recebidas, um milhão e seiscentos mil, figuram estas: 50% não espera encontrar o seu lugar na sociedade, 70% não evidencia confiança no futuro, 83% pensa que os empregadores não confiam em si e nas suas competências e 55% diz que não detém os meios para fazer os estudos da sua preferência.

Também entre nós, como vimos, a nova escola secundária é comandada pela diversidade. Diversidade de públicos de diferentes proveniências sociais e geográficas; diversidade de gostos, interesses e aptidões; diversidade de condições de ensino e aprendizagem de escola para escola; diversidade de percursos de ensino e de formação, gerais, tecnológicos, profissionais, de aprendizagem; diversidade de expectativas face ao rumo a dar à vida no final do secundário. Neste clima, a competição talvez constitua a mais importante descoberta social que os jovens fazem à saída do ensino básico e durante o percurso da escola secundária.

Aos 15-16 anos acaba uma espécie de protecção social de que o ensino básico parece estar imbuído e embate-se de caras, uns de forma mais violenta que outros, com várias adversidades que caracterizam as sociedades de hoje, a mais importante das quais é o desemprego. E a dureza do embate é tanto mais grave quanto menos protegido se está em termos sociais. Sabemos, igualmente, como fomos todos educados a olhar o emprego como a chave da autonomia pessoal e de uma presença digna no mundo e na vida.

### Orientação e apoio à inserção

O que pode a escola secundária fazer? Em primeiro lugar, o que quer que queira fazer, para ser eficiente, não o pode fazer isoladamente – tem de contar com a cooperação dos pais, das autarquias, das empresas, das entidades locais de incidência educativa, como os museus, as associações culturais, as bibliotecas, as iniciativas culturais. Caso a caso, é crucial a exploração local das potencialidades educativas mobilizáveis para a construção social e local de um serviço educativo de qualidade, articulando iniciativas privadas e públicas.

---

(10) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Novembro de 1995.



Creio que entre as prioridades a estabelecer na acção quotidiana está o reforço da função de orientação escolar e profissional, através do fomento de uma grande diversidade de actividades. Entre elas estão a informação acerca da evolução da sociedade actual, da economia, da cultura e do emprego, a análise da evolução do mundo profissional, as novas profissões e os novos perfis profissionais, o debate organizado e contínuo com variados interlocutores e actores sociais acerca do mundo de hoje e da sociedade que se avizinha. O currículo escolar das escolas secundárias tem de estar disponível para acolher também esta diversidade de actividades destinadas à orientação.

Além disto, as escolas secundárias não se devem alhear dos percursos de inserção sócio-profissional dos seus diplomados. Elas podem e devem cooperar com outras instituições sociais locais para promover dinâmicas de apoio à inserção. Os centros de emprego, os centros de formação profissional especializados, os cursos de especialização tecnológica, os mecanismos diversos de apoio à contratação de jovens diplomados, os centros de juventude são algumas das instituições e instrumentos a colocar em rede para potenciar processos de inserção mais adequados. O decisivo é manter os elos de vinculação social e as solidariedades bem como nunca deixar algum destes jovens, já de si uma certa “nata” social, quebrar os fios das redes de pertença e perder todas as oportunidades de construir projectos com futuro.

Em vez de se desperdiçarem recursos a combater a exclusão é muito mais inteligente e urgente promover a inclusão social, o que reforça e amplia as funções sociais das escolas.

Espera-se, hoje, que a escola secundária eduque, nos jovens, o sentido de responsabilidade, a capacidade de iniciativa e empreendimento e de cooperação social na construção de um mundo melhor. Mas esta escola tem de ser, entre outras coisas, a escola da participação, onde se cultiva todos os dias o gosto pela participação e se incentiva a cooperação. Conheço escolas assim, mas são poucas. Na sua maioria, os jovens não são incentivados para a participação, mesmo dentro da escola, de modo a contribuírem claramente para definir o que fazer, como fazer, quando fazer e com quem. São as associações de estudantes, mas são também os delegados de turma – que se deviam reunir entre si –, é a participação directa dos alunos nos órgãos de direcção das escolas. Tanto caminho para andar...

Outras linhas de força se podem adicionar a estas. Mais do que ser exaustivo, quero ser selectivo e, por isso, destaco apenas mais uma: a construção de escolas com projectos educativos. O que quero dizer com Projecto Educativo de Escola?

Muito sucintamente, é a reunião de um conjunto de ideias, princípios e acções educativas a promover na escola, construído pela acção directa dos alunos, dos professores e dos pais e por eles avaliado normalmente e revisto, sempre que necessário. O PEE deve ser o rosto próprio de cada escola, espelho de uma autonomia responsável. O PEE, a ser avaliado todos os anos, pode manter a escola viva, actualizada, com capacidade para motivar os mais novos. Já chega de escolas indiferentes aos problemas dos alunos, em nome da neutralidade!

Precisamos, para isto, de escolas geridas com elevada competência profissional e não com amadorismo; assentes na prestação de serviços educativos de qualidade aos jovens e não no “coleguismo” entre professores; projectadas para a inserção sócio-profissional dos jovens e não perdidas em prescrições internas.

E precisamos, sobretudo, de permitir que se quebre aquele clima de medo latente que parece apoderar-se dos jovens e que anotei de início. O medo recua à medida que se dialoga e se ouve; à medida que avançam os debates, se fortalece a capacidade crítica, se fazem os laços, se estabelecem as metas e os pequenos projectos; à medida que se pode ser um pouco mais aquilo que se quer ser. É disto que se alimentam os sonhos e sem sonhos não se alimenta a vida.



## ATENÇÃO À ÁREA OPCIONAL<sup>(11)</sup>

**Formação técnica**, assim se designa uma das cinco componentes do novo plano curricular do ensino secundário (são elas: formação geral, formação específica, formação técnica, área-escola e actividades de complemento curricular). O que é? Para que serve? O que podem ganhar os alunos com o seu adequado desenvolvimento?

Trata-se de uma área curricular **opcional**. Preenche 20% da carga horária semanal – 6 horas –, existe nos três anos do ensino secundário e é normalmente constituída por áreas-disciplinares com três ou seis horas de duração. Ou seja, um dia por semana ou uma semana em cada cinco, as actividades escolares podem ser dirigidas para uma formação que não advém da componente obrigatória do currículo, mas que resulta de um compromisso entre a livre escolha do aluno e o leque de opções que cada escola oferece.

Assim, cada aluno tem acesso, ao longo dos três anos, a um mínimo de uma e a um máximo de seis opções; uma, se escolher opções que têm carga horária de seis horas e se desenvolvem em complexidade crescente durante os três anos (ex.: Oficina de Artes I, II, III); seis se escolher sempre opções de três horas e quiser e puder mudar de opções todos os anos.

Chama-se formação técnica ou artística (em cursos de índole artística) porque se quis inicialmente enfatizar a contribuição desta parte do currículo para a educação tecnológica de todos os cidadãos, mesmo daqueles que não prosseguem cursos tecnológicos.

Mas além deste, a área opcional tem outros destacados objectivos:

- facultar uma intervenção directa de cada aluno na "fabricação" do seu plano de estudos, abrindo-o às suas motivações e interesses;
- criar novas oportunidades de formação para os jovens, alargar o campo de experimentação pessoal a outras áreas do conhecimento e da expressão humana e rasgar os horizontes à sociedade e ao trabalho;
- permitir aos jovens a aquisição de um conjunto mais vasto de competências, combinando áreas de estudos técnicos, científicos, artísticos e físicos;
- evitar o afunilamento precoce dos estudos, no grupo etário 16-18 anos;

---

(11) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Março de 1996.

- abrir mais os estudos à realidade local, através da realização de projectos pedagógicos locais, experiências de trabalho ou estágios, o mais possível ligados à análise e resolução de problemas concretos;
- reforçar o leque das oportunidades no momento da disputa de um emprego ou do exercício de uma actividade.

A área opcional vem, assim, contribuir para uma efectiva igualdade de oportunidades entre os jovens, pois a maioria não dispõe em casa dos meios necessários para conhecer e testar as suas aptidões e para fazer as escolhas mais adequadas a um projecto pessoal, seja de entrada na vida activa, seja de prosseguimento de estudos.

Creio que de nada vale continuar a fazer do ensino secundário uma mera ponte de fuga para a frente e de entrada no ensino superior, não importa onde nem como. O ensino superior, para muitos jovens, não passa de uma miragem (alimentada pelo sistema de ensino) e já é hoje para muitos milhares uma ocasião de acrescida frustração, desmotivação e insucesso.

Mais vale uma forte aposta no ensino secundário que alargue os horizontes, desenvolva competências, aprofunde os conhecimentos, fomente as qualificações profissionais e motive os jovens para as aprendizagens contínuas ao longo da vida. A situação do mercado de emprego e um desenvolvimento pessoal e social equilibrado dos jovens aconselham este caminho.

#### Aproveitar a autonomia das escolas

Embora haja um *menu* nacional de opções, sempre se insistiu na importância de cada escola construir outras, como resposta a necessidades locais concretas e como via de mobilização de recursos disponíveis. O ME adoptou o princípio de que a oferta destas opções deve ser obra da acção autónoma das escolas. Mas acção de quem? Não apenas dos Conselhos Directivos mas também dos alunos e das Associações de Estudantes, dos pais e das Associações de Pais, das autarquias locais e ainda de outras entidades que cooperem com a escola no desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola.

Ora, é precisamente por radicar em cada escola que a área opcional pode explorar todas as suas potencialidades educativas. Uma das formas de o fazer é combinando os projectos da área-escola com as áreas opcionais seguidas pelos



alunos. Em termos práticos, esta articulação permite a cada aluno/turma ampliar a carga horária disponível para realizar projectos educativos concretos.

Estes projectos podem constituir importantes nichos de motivação, de criatividade e de inovação curricular, mais uma vez o sublinho, através da participação dos vários elementos da comunidade escolar, com destaque para os alunos.

Refira-se, finalmente, que esta área opcional pode também articular-se com as actividades de complemento curricular. Tudo dependerá do modo como em cada escola se agarrar a esta inestimável oportunidade educativa. Será um trabalho lento; tão essencialmente lento como o trabalho das raízes fixando-se e alimentando-se na Terra.





## QUEM ATRAI OS JOVENS PARA O ENSINO GERAL?<sup>(12)</sup>

Formular esta pergunta é o mesmo que interrogar-se sobre quem é que afasta os jovens do ensino técnico e profissional. Vou procurar explicar por que, na minha opinião, isto acontece e defender que, em boa parte, são os empregadores a atrair os jovens para o ensino geral. Quando um rapaz ou uma rapariga, aos quinze anos de idade (o processo inicia-se habitualmente muito mais cedo), tem de optar por escolher um percurso de formação pós-obrigatória, realiza essa opção em regra geral apoiado(a) pelos pais e pelos adultos e, geralmente, em família. Assim, no ambiente familiar, mais ou menos favorável e disponível para apoiar os jovens, vai-se procedendo, dia após dia e ano após ano, a uma leitura concreta das relações entre a formação e o emprego, entre a economia e a educação.

Parto do princípio de que os pais buscam o melhor para os seus filhos, por menos apoio que lhes dêem na formulação desta sua decisão.

Cada família, inscrita num certo grupo social, vai elaborando, lentamente, uma decisão que, por princípio, vai ser racional e realista, em função de dados concretos e de representações que ela se encontra em condições de empreender na sua situação concreta. Aí se descodificam as mensagens políticas apreendidas; aí se decantam as ideologias arquitectadas; aí se lêem as sugestões do orientador profissional, se este tiver estado presente; aí se formulam estratégias realistas de mobilidade social; aí se desenvolve um processo complexo e quase cirúrgico de silenciosa elaboração de micro-decisões que determinarão, em boa parte, as escolhas acerca do melhor curso a frequentar pelo adolescente. Então, o que faz com que a grande maioria das decisões se encaminhe para os cursos gerais, se estas decisões, como advogo, são em geral realistas e racionais?

Um conjunto de efeitos em cadeia

É preciso começar por invocar que, desde os anos 70 e com particular incidência a partir de 1990, os jovens e as suas estruturas familiares de apoio (qualquer que seja a sua configuração concreta) debatem-se com uma crise estrutural de emprego, que afecta sempre muito mais os candidatos ao primeiro emprego. Com cerca de 30 milhões de desempregados nos países da OCDE, as economias parecem precisar de muito menos mão-de-obra para aumentarem a sua produtividade e competitividade.

---

(12) Artigo publicado na revista *Indústria do Norte*, da Associação Industrial Portuense, Janeiro de 1996.

Em época de escassez de emprego para os jovens, realidade que percorre todo o mundo desenvolvido, mas que é mais grave no continente europeu, aquilo que parece levar as famílias a privilegiar os cursos mais ligados ao prosseguimento de estudos superiores é um arco de efeitos em cadeia, entre os quais destaco:

- (a) no contexto de persistente escassez de novos empregos, os jovens que melhor se posicionam no mercado do primeiro emprego, os que mais facilmente obtêm colocação e para quem esta é menos precária e mais bem remunerada, são os possuidores das mais altas credenciais escolares, independentemente do seu grau de profissionalização e da sua especialidade;
- (b) as estratégias de recrutamento dos empregadores, nesta época em que a procura de novos empregos é muito superior à oferta, primam pela admissão dos jovens que possuem os mais elevados diplomas escolares, mesmo que isso se traduza numa “desclassificação” evidente e imediata, devida à ocupação de postos de trabalho normalmente exercidos por profissionais menos qualificados;
- (c) a forte selectividade que se desencadeia no mercado do primeiro emprego tem geralmente por base mais o nível do diploma do que as competências profissionais concretas que a ele estão associadas e as competências que serão mobilizadas no posto de trabalho concreto que se pretende preencher;
- (d) a maioria dos empregadores, e não só em Portugal (contrariando o discurso dominante e muito na moda), quando cria novos empregos e recruta novos profissionais, fá-lo muito mais com base no conhecimento e na relação interpessoal, nas atitudes, disposições e comportamentos pessoais do candidato do que no conteúdo preciso dos diplomas que os jovens dizem possuir;
- (e) no clima de incerteza reinante na evolução da economia, com mutações técnicas e organizacionais permanentes, nenhum empregador ousou até hoje requerer estes ou aqueles técnicos qualificados e responsabilizar-se, de antemão, pela sua posterior admissão, cinco ou mais anos depois;
- (f) em muitos países, os poderes públicos incentivam a frequência e a procura social de mais e mais escolaridade, em todo o tipo de programas e de escolas, não sob o comando de uma racionalidade oriunda de um diálogo contínuo e empenhado com os empregadores e os agentes económicos, de onde se possam extrair perspectivas sobre os previsíveis empregos

disponíveis no futuro, mas sobretudo como modo de evitar o alastramento do desemprego juvenil e prevenir as suas nefastas consequências sociais.

Diante de um cenário destes, as famílias investem em aumentar a escolaridade dos seus adolescentes, procurando que eles sigam os percursos mais ajustados à obtenção de um melhor emprego, compatível com o seu estatuto e o seu desejo de ascensão social, ainda que os cursos a escolher se apresentem completamente obscuros na sua designação e no seu conteúdo e até aparentemente estranhos às actividades profissionais concretas que se conhece e se deseja vir a desempenhar um dia.

### Decisões racionais e realistas

Deste modo, as decisões familiares são racionais e realistas, mormente quando preferem um curso de tipo geral, na medida em que essa é a sua melhor escolha “profissional”, face aos dados apresentados pelo mercado do primeiro emprego. Quando as micro-decisões familiares não são muito elaboradas, elas percorrem geralmente o mesmo caminho, só que agora motivadas sobretudo pelo desejo de adiar, o mais possível, a entrada dos filhos no tão adverso mercado do primeiro emprego (esta opção é tanto mais impulsionada quanto mais fácil é entrar e permanecer no ensino superior, em qualquer um dos seus cursos).

Assim, defendo que é o funcionamento do mercado do primeiro emprego e o papel e o lugar que aí os empregadores reservam às credenciais escolares o que sobredetermina as escolhas familiares relativamente ao melhor curso a seguir. E aquilo que as famílias concluem, com realismo e ponderação, é que o “seguro morreu de velho” e que os meios, por mais estranhos que se apresentem, justificam os fins e, ainda por cima, esses meios têm o incentivo das políticas públicas de formação-emprego.

De pouco adianta continuar a discursar nacos de prosa tais como: “as exigências de elevadas qualificações dos novos postos de trabalho de uma economia fortemente competitiva é altamente incorporadora de novas tecnologias”, ou “é imperiosa a evolução dos conteúdos funcionais para novas e elevadas qualificações...”, ou “somos um país de doutores...”, ou... tudo isso é retórica da melhor, da mais em voga, da que colhe mais palmas e sossega mais consciências.

Mas, desgraçadamente, não é de retórica que se nutrem as estratégias familiares quando procuram erguer rumos de melhor vida para os seus filhos.

Com esta breve reflexão pretendo principalmente sublinhar quão decisiva é a actuação dos empregadores, os seus comportamentos e as suas estratégias de recrutamento de novos empregos; quão fundamental é a sua participação activa na formulação e avaliação das políticas de ensino e de formação, a par do Estado; quão crucial é a sua acção no tipo de mercado do primeiro emprego que se constrói em cada país. São as suas práticas sociais concretas, mais do que os seus discursos, que emitem os sinais que as famílias e os jovens captam e descodificam, agindo em conformidade.

## JOVENS, (DES)EMPREGO E VOOS DE BORBOLETA<sup>(13)</sup>

Um dia, no termo de um debate sobre o futuro profissional dos jovens, numa sessão organizada por adultos, em que apresentei uma comunicação sobre o tema com base em alguns estudos qualitativos e quantitativos, a primeira pessoa que se fez ouvir na sala foi para dizer o seguinte: “Gostei muito da sua intervenção, ela foi muito clarificadora. Mas peço-lhe encarecidamente um favor: não fale disto aos nossos filhos!” E sentou-se. Nunca mais esqueci o ambiente gelado que se seguiu e a expressão branca e angustiada deste pai.

Existe na sociedade portuguesa (como em outras) um fosso profundo e frio entre as gerações que cresceram e começaram a construir os seus projectos de vida durante os “trinta gloriosos” (1945-1975), entre os quais me incluo, e a “geração” dos que hoje têm entre os 15 e os 25 anos. Enquanto que uma boa parte dos primeiros projectou o seu futuro escolar, profissional e familiar como quem atira um projectil (o que se pode designar por “projectão balística”), com coordenadas mais ou menos seguras e com uma boa dose de certeza e de promessa associadas, já os segundos projectam-no agora num contexto de enorme turbulência e imprevisibilidade, aparentemente sem quaisquer referências estáveis a que se agarrar (o que designo por “projectão em voo de borboleta”).

Na inquietação daquele pai estariam muito provavelmente aspectos que não consigo adivinhar. Mas, pela continuação da conversa, apercebi-me de alguns que eram comuns a muitas outras pessoas (como constatei nesta e em outras conversas sobre o tema). Essas inquietações configuram problemas tais como: o fosso intergeracional que está instalado na sociedade, a queda progressiva do mito credencialista, a desconfiança crescente nas instituições sociais, o facto de não sabermos como lidar com futuros profissionais tão imprevisíveis. Por isso, e contrariamente ao conselho daquele pai, é necessário e muito importante debater publicamente a questão e tomar decisões.

### Os “órfãos dos trinta gloriosos”

Entre os motivos que explicam que a procura social de educação se tenha expandido tão rapidamente, no pós-Guerra, está certamente a crença, alimentada sobretudo pelas classes médias, no valor dos diplomas escolares. Quanto mais elevados são, mais têm sido considerados como trampolins seguros de acesso a

---

(13) Artigo publicado no jornal *Público*, 1997-01-06.



um emprego e importantes factores de ascensão social. Tão longa e profundamente este mito se ergueu como hoje parece estar a ruir.

É que, entretanto, a economia mudou muito e o desemprego instalou-se, nos anos 90, particularmente na União Europeia (mais de 20 milhões de desempregados), sobretudo entre os jovens e as mulheres, isto apesar de nunca na história se terem criado tantas possibilidades de fazer crescer o trabalho humano. De facto, a possibilidade de ampliar o trabalho tem sido concomitante com uma enorme incapacidade em repensar os problemas do emprego.

A sociedade portuguesa debate-se actualmente com o inédito fenómeno de contar já, por vários milhares, os jovens desempregados e detentores de uma licenciatura. Estes números, que alguns colocam perto dos vinte mil, têm tendência para aumentar nos próximos tempos, segundo os próprios responsáveis governamentais. Uma vez que este quadro é gerador de desequilíbrios sociais mais ou menos conflituosos, rompendo com décadas de uma certa estabilidade, importa pensá-lo mais e melhor.

Assinale-se também que este e outros factos sociais têm contribuído para o avolumar e o acelerar de um lento processo de desacreditação e de desconfiança social face às “instituições” – organismos públicos, escolas e universidades, partidos e governos, normativos legais, etc. É certo que este processo até pode conter elementos muito salutares, ajudando a fomentar a consciência de vários actores sociais de que “o rei vai nu”. Mas, o que quero sublinhar é o facto de que o descrédito e a desconfiança progridem não só ao ritmo a que muitos jovens não encontram nem um lugar para estudar nem um emprego, mas também ao mesmo ritmo a que progride na nossa sociedade a mentira, o encobrimento, o medo de falar “verdade”, a manipulação de dados estatísticos em nome da preservação do poder (pelo poder).

A chamada “crise de credibilidade nas instituições” é gerada mais pelo modo como estas instituições reagem aos ditos problemas do que pelos novos problemas em si, que fazem parte de uma evolução social global cujo impacto social é preciso ouvir nos seus sinais e antecipar nas suas manifestações, agindo pró-activamente e não apenas “bombeiramente”. Por isso, as tensões sociais e os “sacões” sebastianistas podem estar bem mais na ordem do dia do que aquilo que parece. Mas, quando os jovens descem à rua (agora o pretexto é a Lei de Bases, amanhã será o que estiver mais à mão), nós aproveitamos a oportunidade sobretudo para dizer e escrever que são rascas e egoístas.

Perante o fim de uma “sociedade de pleno emprego” (ou assim apresentada), o futuro já não é o que era. Padis, da revista *Esprit*, apontava recentemente para a necessidade da “geração” dos “órfãos dos trinta gloriosos” ter de fazer o luto dos sonhos de um futuro que era o dos seus pais e que, em boa parte, lhes continua a ser transmitido como óbvio ou o mais provável. Creio também que só esse luto os poderá seriamente libertar para recriar sonhos e promessas, alimento essencial de que todos precisamos, individual e colectivamente. De certo modo, pode dizer-se que o luto de um certo futuro, ainda tão presente na sociedade, é condição de abertura de um novo futuro, agora já longe do optimismo histórico que dominou o pós-Guerra.

Vejamos traços do novo quadro. Não é fácil conseguir um diploma e ter de projectar a sua vida sem saber quando se obterá o primeiro emprego, quanto tempo ele durará, se este e os empregos ou actividades que se lhe seguem terão algo que ver com a formação inicial em que se investiu ou quantas vezes se terá de mudar de emprego e até de área de actividade, ao longo da vida profissional. Não é fácil ter entre 15 e 25 anos e não saber quais serão os empregos mais oferecidos dentro de cinco anos e acabar por constatar que deixou de ser possível ter esse cenário econométrico pela frente. Não é fácil para um jovem querer construir um projecto de vida sem saber que tipo de vínculos laborais poderá realizar, qual a sua duração e quais as suas regras; não saber quando e como se poderá alugar ou comprar um andar para iniciar uma vida independente e uma vida familiar. Não é fácil querer enfrentar o futuro com um diploma nas mãos e ele valer cada vez menos, não sendo factor de segurança, ao fim de 17 anos de investimentos vários. Não é fácil enfrentar a adversidade do presente e do futuro, sobretudo quando esses dezassete anos pouco desenvolveram a autonomia de voo e a capacidade de empreendimento e quando neles se aprendeu a tomar o futuro como se de um pouco mais de passado se tratasse. Não é fácil crescer sem a esperança de obter trabalho, quando isso, culturalmente, é o mesmo que (não) obter “um estatuto e um reconhecimento”, como diz a *Esprit*.

Esconder ou debater?

Não é fácil, mas também não é dramático. Bem mais dramático é o presente e será o futuro dos que não têm qualquer tipo de diploma à entrada do mercado de emprego, e esses são perto de cem mil, todos os anos, entre nós. Para os que o possuem, é apenas diferente. E só isso já tem enormes consequências.

Ser jovem, ter um diploma e ser obrigado a voar como uma borboleta (de canudo na mão), num cenário social de itinerários profissionais imprevisíveis,

pode implicar a necessidade imperiosa de encetar outro modo de voar. O que é dramático, isso sim, é ver tantos e tantos milhares de adolescentes e de jovens apenas preocupados com o momento presente, esconjurando um futuro vazio ou apenas negro, apenas porque cheio de perguntas de resposta impossível, através do recurso ao poder do consumo e à “curtição do momento”, ainda por cima rodeados de tantos e tantos adultos que fazem de conta que o mundo não mudou e que está tudo bem ou que preferem, como a melhor arte de governar, ir gerindo o aparelho do Estado e encobrindo os problemas com a doçura dos discursos e das medidas adiadas.

Não tenho soluções nem creio que o primeiro problema que temos pela frente seja o das soluções. Sobretudo porque corremos riscos muito sérios de nada mais ter para dar do que soluções de ontem para os problemas de hoje. Este é um tempo de transição e de problemas novos, que é mister compreender de novo e sobre os quais é preciso conversar muito e não apenas formalmente, mas também em casa, nos *media*, no café, na escola. Sem pressas demasiadas, sempre comandadas por um calendário eleitoral qualquer, talvez se possam encontrar e comunicar soluções novas para os novos problemas. Elas vão ter de aparecer, nem que seja preciso ir buscá-las às profundezas do tempo, o que passou e o que há-de vir.

Além de recusar esta atitude dos políticos como adoçantes sociais e abafadores de inquietações (à semelhança do abafador de Miguel Torga), que mais parece um comportamento inscrito na matriz da governação, tal é repetitiva e idêntica a sua manifestação, ano após ano, governo após governo, creio que seria muito útil e oportuno que as mais diversas organizações da sociedade civil (associações juvenis, associações culturais, fundações, associações empresariais e sindicais, colectividades locais, instituições de solidariedade social, instituições de ensino e de formação) desencadeassem um forte e corajoso movimento de audição, análise, reflexão e de acção local e comunitária, envolvendo jovens e adultos e os próprios responsáveis políticos, para apoiarem e encetarem solidariamente novas formas de encarar a inserção sócio-profissional, o trabalho e o emprego.

A agenda temática pode até começar a ser preenchida: os novos cenários para o futuro do trabalho e do emprego; onde estão as novas formas de organização do trabalho?; dos diplomas escolares às novas “cartas pessoais de competências”; as novas práticas de orientação escolar e profissional e os velhos orientadores; como gerar e gerir voos de borboleta e as novas bases da segurança pessoal; caminhos para a construção de novos modelos de certificação de competências; as práticas de recrutamento e a valorização dos recursos humanos nas empresas; a formação inicial face à formação ao longo de toda a vida ou para quê uma escola assim...



## **CARREIRAS PROFISSIONAIS: GERIR A INCERTEZA<sup>(14)</sup>**

Na sequência da crónica anterior, ficou justificada a necessidade de encararmos, actualmente, a carreira profissional como um percurso ziguezagueante e incerto, como um problema de todos e como uma necessidade que se mantém ao longo de toda a vida activa. De facto, pensar a carreira profissional já não é um exclusivo dos técnicos e dos quadros das empresas, nem se limita à juventude, aos tempos em que se estuda e se inicia um percurso profissional. Esta é uma problemática cada vez mais comum e permanente.

As carreiras profissionais tendem a iniciar-se, regra geral, de um modo conturbado. Por um lado, os primeiros contratos são quase sempre precários. Por outro, a sua duração é quase sempre curta. Por outro ainda, a mudança de actividade é actualmente muito frequente. Um primeiro limiar de estabilidade, quando surge, aparece na trajectória entre os cinco e os dez anos iniciais. De seguida, surge muitas vezes um período relativamente tranquilo, que ainda pode conter mudanças de empresa, para efeitos de progressão e de melhoria do estatuto profissional. Depois regressa um período que, para muitos, volta a ser algo incerto e que se relaciona com nova quebra de vínculos, dificuldade em reatar contactos, normalmente por causa da perda de competitividade das empresas e por causa do recurso à substituição da mão-de-obra (admissão de trabalhadores mais novos e mais baratos).

Durante este voo de borboleta há momentos em que a actualização, o aperfeiçoamento ou até a reconversão profissionais se tornam actos imperiosos. O acesso à informação oportuna e pertinente e o acesso a um lugar de formação passam a constituir uma necessidade também comum e ao longo da vida.

Um dos grandes novos problemas que aqui se desenha é o da capacidade dos jovens edificarem (e encontrarem) um quadro de estabilidade mínima, mas suficientemente seguro, para arquitectarem a constituição de uma família, a compra de uma casa, a aquisição de certos bens, etc. Esta é uma questão que diz respeito a todos, é um problema social relevante, não uma preocupação daqueles que à partida são mais desprotegidos. Para estes a exclusão será um caminho mais frequente, mas as dificuldades associadas à insegurança e à incerteza são igualmente comuns.

---

(14) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Fevereiro de 1996.

## Gerir carreiras: tornar-se pessoa

A gestão da carreira profissional não é essencialmente um problema técnico. Pode-se e deve-se aprender, p. e., a criar um mapa de competências ou a construir um currículo e a participar numa reunião. Mas isso não basta. A gestão da carreira pessoal é também uma questão de valores e de identidade pessoal. Em que é que eu acredito e o que é que eu quero fazer? Quais as minhas maiores potencialidades e as maiores debilidades? Em quem confio para me ajudar? Cada um de nós tem um tesouro próprio, que deve conhecer melhor, para melhor saber situar-se e para saber tornar-se a riqueza humana que é.

Neste quadro, a família desempenha uma missão importante, insubstituível. É no seu âmbito que se desenvolve, em boa parte, este sentido de autonomia e de autenticidade. Infelizmente, nem sempre ela está presente. Mas os serviços públicos, sejam de iniciativa estatal ou particular, também devem preparar-se para estes novos tempos. É preciso que nas escolas, nos bairros ou freguesias e nos municípios, conforme as localidades, se desenvolvam actividades permanentes de informação, apoio e orientação educativa e profissional, a jovens e a adultos.

Estes centros, que podem funcionar em muitas instalações já existentes, deveriam resultar de parcerias locais. Esta junção de vontades pode ser muito importante para recolher e cruzar informação pertinente. Muitos serviços públicos estatais estão incumbidos da função de recolha e tratamento desta informação. Algo já se tem feito neste sentido, mas ela ainda é escassa e é acessível a uma minoria. Com os novos meios técnicos disponíveis torna-se possível dar um importante salto nesta matéria.

Estes centros devem funcionar como clínicas de atendimento permanente para a problemática da orientação educativa e profissional. Estes são dois mundos que mudaram muito e que estão cada vez mais interligados. As necessidades de orientação educativa e formativa extravasaram o campo da juventude para inundar todas as idades e a sociedade em geral. De certo modo, e no que se refere a este tipo de orientação, somos todos jovens, ou seja, todos precisamos de conhecer ciclicamente as transformações do mundo educativo e profissional, tal é a aceleração da mudança social, para de novo nos situarmos como pessoas.

E mais um repto: as associações juvenis podem estar na crista da onda no que respeita ao debate destes problemas e à construção de soluções inovadoras, que salvaguardem a dignidade humana.

## ESCOLA = COMPETIÇÃO?<sup>(15)</sup>

Há momentos em que temos a sensação de ver um pouco mais claro o que se passa à nossa volta. Pelo menos é o que nos parece. Recentemente, os *media* procuraram saber mais acerca do que se passa actualmente com os jovens, o seu quotidiano, as suas expectativas e também as perspectivas para o seu futuro. Foi neste contexto que um semanário ouviu um jovem de 21 anos, que resumia assim o seu sentir e pensar:

“É tudo muito competitivo, como se a nossa vida se decidisse aos 18 anos e tivéssemos de mostrar ao mundo que somos os maiores logo desde a creche. A vida é uma escalada. (...) Logo no secundário olho à volta da minha turma e já sei que metade não vai ser escolhida. É um fantasma horrível”.

(*Expresso*, 10/02/96)

Uma parte significativa dos jovens vive hoje sob um ciclo de altas pressões que lhes dificulta viver e pensar o futuro de um modo sereno. A partir do fim do ensino básico, são as notas e as médias, é o acesso ou não ao ensino superior, é a luta por um diploma com que se espera encontrar um lugar no mercado de trabalho, é a resposta ao apelo constante e agressivo ao consumo, é a nuvem negra de um desemprego juvenil crescente e de uma economia que se diz não precisar mais do trabalho de todos. No entanto, no dia-a-dia, continuamos a fazer de conta que o mundo não mudou muito e mantemos, como ponto assente, o pressuposto de que só resta a competição como saída para a nova situação. Uns vencem outros perdem. Vencem os que sempre reuniram condições para vencer e perdem os que nunca reuniram condições para ganhar. Para estes, a margem de manobra é escassa e poucos escapam à sua situação de perdedores, na alta competição em que todos estão envolvidos.

“É tudo muito competitivo”! Mas, só nos resta mesmo competir? Só nos resta entrar na corrida, inserirmo-nos na mecânica escolar e aguardar o que o futuro nos reserva? Quem sabe, talvez haja uma retoma, um novo ciclo de crescimento económico e volte a haver lugares para todos, uns melhores e outros piores, ... Há que aguardar e, entretanto, nada mais há a fazer para além de competir, competir, competir?

O que me preocupa é que haja tantos milhares de jovens assustados e até angustiados com estes cenários de evolução da sociedade e que esteja a ser tão

---

(15) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Março de 1996.



difícil aos adultos avançar outras propostas que não sejam a competição e, para além disso, ainda a competição e, para ocupar entretanto o tempo, o consumo.

Estive recentemente umas boas horas com um grupo de jovens que dedicou dois dias a pensar estas coisas e a conviver. Comunicaram-se muitas preocupações, falou-se e escutou-se; houve um franco ambiente de diálogo, uma vontade de interrogar e de seguir atrás dos porquês. No fim, creio que todos, cada um a seu modo, voltaram ao seu dia-a-dia com outras razões de esperança, porventura mais desencantados com algumas coisas, mas também mais animados com pequenos nada que aprenderam a valorizar, partes de outros modos de olhar a vida e estar no mundo. Que mais não fosse, experimentaram o debate de ideias, o diálogo interpares e com os adultos, o convívio e a troca de olhares estimulantes e de confiança e, no meio de tudo isso, descobriram, mais uma vez, que a competição é um modo muito limitado e torpe de estar na vida.

Na escola, tem de haver espaço e tempo para o diálogo, para o investimento reflexivo. Muito mais do que no passado recente. Porque, agora, é preciso refazer muitos olhares, reconstruir muitas práticas sociais, refundar grande parte das expectativas e agarrar novos motivos de esperança no futuro. E, se a escola, que hoje domina o tempo social das novas gerações, não servir também para isto, será crescentemente rejeitada como uma instituição inútil e já ultrapassada, cujos diplomas até já nem sequer impedem o desemprego.

Os jovens com quem estive desejam apenas uma escola com mais tempo para os alunos, para as suas actividades livres. Eles querem ser parte integrante do currículo escolar, que quase sempre passa ao lado deles e das suas preocupações. Eles querem construir outras crenças e outros querereres, porque sabem ou suspeitam saber que cada um de nós também é aquilo em que acredita.

## **A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: DA MUDANÇA DE PALAVRAS À MUDANÇA DE POLÍTICAS?<sup>(16)</sup>**

### Introdução

Agradeço à Comissão Organizadora do Euroformação o convite que me endereçou para proferir uma Conferência sobre a problemática da “aprendizagem ao longo da vida”, no âmbito de tão prestigiado fórum de pessoas e entidades ligadas ao mundo da formação.

A reflexão que vos proponho estrutura-se do seguinte modo:

(a) começo por definir o que entendo por “aprendizagem ao longo da vida”, uma vez que se trata de um conceito novo, em torno do qual há abordagens muito díspares; (b) sinalizo, depois, alguns elementos de contextualização que são relevantes para a emergência desta problemática como uma questão política prioritária; (c) de seguida, enuncio a prioridade política atribuída à formação ao longo da vida; (d) relevo, depois, alguns problemas que estão presentes na realidade sócio-cultural e económica e que condicionam os discursos mais optimistas sobre esta matéria; (e) por fim, sublinho uma série de desafios que, a meu ver, constitui o núcleo duro das preocupações políticas em torno da construção social de oportunidades reais de “formação ao longo da vida”.

O arco da reflexão é um tanto largo. Creio que, nesta fase, em que se inicia, para muitos de nós, um processo de busca à roda da nova problemática da “aprendizagem ao longo da vida”, é necessário abrir portas, mais do que apresentar soluções ou respostas, se é que elas existem e têm pertinência.

### Um conceito em construção

Perante a necessidade de usar conceitos novos, é pertinente empreender, à partida, uma melhor definição do que quero dizer quando falo em aprendizagem ao longo da vida.

Fá-lo-ei em dois tempos, pela negativa e pela positiva.

---

(16) Comunicação ao *Forum Euroformação – Eurotraining*, organizado pela Associação Industrial Portuguesa, na FIL – Lisboa, a 17 e 18 de Abril de 1996.

A aprendizagem ao longo da vida não é: (a) a educação de segunda oportunidade para adultos; (b) a resposta pronta às necessidades pontuais de reciclagem profissional; (c) uma resposta à necessidade de aumentar permanentemente a produtividade do trabalho; (d) um conjunto de cursos e de formas escolares de formação; (e) uma série de medidas que o Estado desenvolve para proporcionar cursos de formação para profissionais em serviço.

Por aprendizagem ao longo da vida entendo, antes de mais, o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural bem como o conjunto alargado das oportunidades de realização de novas aprendizagens, em que cada ser humano pode activar, ao longo de toda a vida, a participação social, a ocupação crítica e criativa dos tempos livres, a motivação para o investimento na aquisição de novas competências, a capacidade de empreendimento diante dos mais variados contextos de vida e de actividade profissional, onde cabem também, naturalmente, a actualização e o aperfeiçoamento profissionais.

A aprendizagem ao longo da vida desenvolve-se em contextos formais e informais – em casa, no trabalho, numa colectividade, nas leituras pessoais, nos *media*, no lazer, na fruição cultural, em centros de formação... –; engloba todas as mulheres e homens de cada sociedade, empregados ou desempregados, ricos e pobres, em todas as idades.

Assim entendida e desenvolvida, a aprendizagem ao longo da vida pode ser perspectivada como um factor de enriquecimento humano, de revitalização civilizacional, um importante construtor de coesão social e um elemento não desprezível de eficiência económica.

Emprega-se, por vezes, o conceito de “formação ao longo da vida”. Não me parece o mais apropriado. O termo *formação*, que se refere mais ao ambiente e ao meio, deve ser substituído, com vantagem, pelo de *aprendizagem*, que incide mais sobre a acção e a finalidade: aprender, aprender sempre, como quem recheia uma arca de preciosidades que podem ser úteis, em cada momento, à realização humana de cada indivíduo.

O que é realmente novo e cheio de consequências pessoais e sociais é que a educação e a formação já não são uma característica exclusiva do tempo de vida pré-profissional, mas uma necessidade permanente, um processo em que cada indivíduo é o seu próprio gestor, ao longo da vida e da carreira. Carreiras profissionais mais instáveis, mutações técnicas mais vastas e mais aceleradas, reorganizações empresariais mais constantes e novas exigências de ocupação do tempo são

elementos que pressionam todos os indivíduos a construir respostas adequadas em termos de desenvolvimento pessoal. Estas, no entanto, dependem dos seus recursos, motivações, valores e expectativas, variando, por isso, de pessoa para pessoa, o capital de empreendimento necessário a essa construção e, no seio dela, ao investimento concreto em educação e formação.

Adopto, pois, uma concepção larga do conceito de *aprendizagem ao longo da vida* (ALV), que extravasa em muito a mera qualificação para a adaptação profissional e que deflui para vastos campos sócio-culturais, aqueles onde se aprende não só a fazer melhor ou de novo isto ou aquilo, mas também, e sobretudo, a pensar o que se é e o que se quer ser, as relações com os outros e o mundo em mutação tão acelerada; onde se aprende a avivar a capacidade de empreender e de inovar em novos contextos; onde se pode reconstruir, a cada passo da vida, a dignidade humana e uma textura social solidária. A aprendizagem ao longo da vida é, pois, um processo pluridimensional que extravasa em muito as missões dos sistemas escolares, inscrevendo-se na sociedade, na cultura, na cidadania, no trabalho.

## O contexto histórico

Uma vez enunciados estes importantes parâmetros é mister fazer entrar a temática na história, o local onde ela se cruza com o velho e o novo, com as heranças do passado, as potencialidades e os limites do presente e as perspectivas de futuro, com os tempos, os espaços, as organizações, os actores sociais e os indivíduos.

Começo, por isso, por contextualizar a emergência desta problemática. Este passo é importante na medida em que nos ajuda a ter como referência os problemas que subjazem à elevação desta temática à agenda política dos governos dos países desenvolvidos, configurando o modo como ela é percebida e trabalhada.

(i) Por um lado, com a obsolescência mais rápida das qualificações iniciais, a formação surge como uma necessidade presente ao longo da vida de cada indivíduo. A actualização, o aperfeiçoamento e até a reconversão profissional são, cada vez mais, acções a empreender à medida em que se sai da educação escolar e da formação profissional inicial, num *continuum*, que não é interrompido sequer no período de reforma, pois novas necessidades e renovadas oportunidades de aprendizagem são de considerar, num período da vida humana onde passa a ser a fruição a condicionar os objectivos dessas novas aprendizagens.



O aumento da esperança de vida e a quebra acentuada da natalidade, com o conseqüente envelhecimento global da população, aliados à melhoria gradual dos níveis de vida, configuram sociedades que não só exprimem novas necessidades de formação, como expressam novos objectivos para o ensino e para a formação.

Por outro lado, a diminuição do tempo dedicado ao trabalho, resultante do prolongamento da escolaridade inicial, da entrada mais tardia no mercado de emprego, da descida da idade da reforma, da redução do horário semanal de trabalho e ainda do aumento dos períodos de férias, cria um quadro de novas necessidades educativas associadas às novas oportunidades de ocupação do tempo de vida dos indivíduos. Paralela e simultaneamente, o trabalho vai perdendo algum do seu tradicional peso como principal referente social e dos processos educativos e formativos.

(ii) Por outro lado, assiste-se a uma lenta transferência da responsabilidade da promoção da formação, da esfera quase exclusiva do Estado, para o mercado e para o foro individual. O acesso e sucesso às e nas aprendizagens, ao longo de toda a vida, são processos em que cada indivíduo detém novas responsabilidades, agora que as sociedades conferem oportunidades desiguais de escolarização de base a todos. Por outro lado, as empresas, as associações culturais, as mais variadas organizações sociais e culturais e recreativas chamam a si, mais e mais, a iniciativa do alargamento da oferta educativa e formativa.

(iii) Constata-se, cada vez mais sem rodeios, mas ainda em termos muito minoritários, que entre a educação e a formação inicial e o emprego não existe um reino de articulações funcionais, de encaixes perfeitos, de sequências lógicas, de eficientes correspondências. Este é um reino onde predominam as faltas de correspondência, antes e hoje, mas com muito mais evidência nos nossos dias. De facto, as contínuas e aceleradas mudanças das tecnologias aplicadas à produção e à comercialização, as reorganizações contínuas das empresas, os elevados índices de desemprego que afectam particularmente os mais jovens à saída do sistema escolar, a precarização dos vínculos contratuais e a emergência de actividades profissionais precárias de alta rotação – em substituição de empregos mais estáveis – são elementos, entre outros, que ilustram bem a complexidade e os crescentes traços de disfuncionalidade entre educação – formação inicial e emprego.

Face a este desajustamento estrutural, as políticas de aprendizagem ao longo da vida surgem como uma nova oportunidade de potenciar e rentabilizar os avultados investimentos em formação inicial e em formação contínua.

(iv) Os agentes económicos valorizam crescentemente o conhecimento como variável estratégica e a formação ao longo da vida como uma inevitabilidade, embora numa perspectiva essencialmente subordinada à obtenção de maior motivação e melhor desempenho profissional dos trabalhadores e à conquista de maior produtividade do trabalho.

A imparável incorporação de novas tecnologias da informação na actividade produtiva, a mundialização e a liberalização aceleradas das trocas e a pressão competitiva que lhes está associada a isso obrigam. No entanto, se é verdade que nas nossas empresas há um núcleo de quadros e trabalhadores que os empregadores querem valorizar e ver mais qualificados, também há uma vasta periferia de trabalhadores que é conduzida para um trabalho rotineiro, flutuante, muito dependente, desqualificado e barato (nomeadamente pelos efeitos do próprio acesso a novas tecnologias).

A reflexão sobre a problemática da ALV não pode prescindir da consideração desta dualidade e, em vez de embandeirar em optimismo, tem de ter bem presentes também os ambientes empresariais constituídos por “equilíbrios de baixas qualificações”.

(v) Ainda em termos de contextualização, é oportuno salientar os sucessos e as debilidades da educação escolar, particularmente da educação básica. Se é certo que a generalidade dos cidadãos tem vindo a usufruir, durante mais anos e em melhores condições, de uma educação básica mais alargada, não podemos escamotear as fragilidades presentes no acesso à educação pré-escolar, os abandonos prematuros da escolaridade básica, os caudais de saída do sistema escolar sem qualificação escolar e/ou sem qualificação profissional de base e as dificuldades de inserção sócio-profissional num mercado de primeiro emprego fortemente instável e adverso.

### Uma prioridade política

A ALV contém, evidentemente, características que a potenciam como um importante investimento público e particular e que a conduzem ao estatuto de prioridade política, porque de urgência social, cultural e económica.



Entre essas características pode-se assinalar:

- a ALV mediatiza e fornece uma maior correspondência entre títulos escolares e postos de trabalho;
- a ALV dá maior sustentação ao investimento público e particular na educação e formação inicial, evitando, assim, que estas se tornem rapidamente um investimento pouco rentável, tanto pessoal como social e economicamente;
- a ALV pode ser um importante instrumento de reforço da coesão social;
- a ALV é vista como um factor essencial de motivação profissional e de melhoria do desempenho, o que se pode traduzir no aumento da produtividade e da eficiência da economia;
- a ALV é um instrumento de política do emprego e de incentivo à capacidade de iniciativa e de geração de novas oportunidades de emprego;
- a ALV abre novas possibilidades de uma ocupação criativa dos tempos livres e de formação cultural, ao longo do ciclo da vida;
- a ALV requer que os Estados nacionais reequacionem o seu papel na educação e formação, ao lado dos parceiros sociais e dos indivíduos, de modo a estimular a redução das desigualdades sociais;
- a ALV é socialmente responsabilizante e contribui para dar ao sistema educativo um rosto mais humanista, ao incentivar uma construção pessoal contínua ao longo da vida.

### Travões para uma retórica ingénua

Aqui chegados, parece já ter ficado claro que as oportunidades não faltam e que as virtualidades demoram a enumerar quando analisamos a questão da aprendizagem ao longo da vida.

É tempo, por isso, em passo igualmente corrido, de dar conta de alguns elementos, do foro social, cultural e económico, que limitam e, por vezes, estreitam de modo opressivo o desabrochar pessoal e social da aprendizagem ao longo da vida. Destaco, nesta ocasião, três desses elementos-travão.

(i) A ALV, de um ponto de vista individual, é uma atitude perante a vida que releva não apenas do gosto pela fruição cultural mas também de uma boa dose de confiança e de expectativa de evolução sócio-cultural e de melhoria do estatuto socioeconómico.

Ora, a situação actual dos mercados de trabalho interno e externo não é a mais motivadora tanto para uma grande parte dos trabalhadores como dos jovens que acedem ao primeiro emprego. No caso destes últimos, é comum verificar-se uma fuga para a fruição do instante que se vive, como se já não houvesse no futuro nada de prometedor, capaz de transmitir confiança e de impelir os mais novos a construir novos possíveis. Quanto aos trabalhadores no activo, poderíamos até afirmar, com Durand (1993), que a atitude mais frequente é defensiva e que a preocupação central dos assalariados não é ofensiva, ou seja, não visa melhorar o desempenho.

O clima de precarização de vínculos e de desemprego crescente (aliás a própria ALV, pela qualificação contínua que comporta, é potencialmente geradora de desemprego ao potenciar a produtividade dos activos) e o ambiente generalizado de incerteza face ao amanhã da sua situação profissional afectam muito provavelmente a maioria dos trabalhadores: terei emprego? Em que sector, que tipo de profissão, por quanto tempo terei esta profissão? Que esperança de mobilidade posso alimentar quando invisto em formação?

Ora, esta constatação, não visando remeter-nos para uma inevitabilidade do desenvolvimento económico, serve sobretudo para sublinhar que a retórica da ALV não pode ignorar o ambiente concreto que se vive nas organizações empresariais, de todos os tipos e tamanhos, disparando para discursos a-históricos, incapazes de mobilizar uma massa de trabalhadores, técnicos, quadros e dirigentes, amarrados a um clima de incerteza, quando não de exclusão, de forte dualização social.

(ii) Para a população semiqualficada, pouco qualificada e indiferenciada, que entre nós representa um pouco mais de 40% da população activa, o retorno individual do investimento em formação não é elevado, nem muito apetecível. E isto por vários motivos. Por um lado, estamos perante um círculo vicioso em que o facto desta população possuir uma muito escassa qualificação escolar de base lhe dificulta logo o acesso à qualificação permanente. Por outro, no contexto das organizações do trabalho, que se baseiam no “equilíbrio das baixas qualificações” e baixos salários, a produtividade marginal dos acréscimos de qualificações para

o trabalhador individual é, logo à partida, bastante baixa. Por outro lado, ainda, não existe um sistema de validação das competências profissionais adquiridas no exercício profissional, por vezes já muito longo, que transmita confiança aos trabalhadores e os motive a completar, aperfeiçoar, reciclar, enfim, superar debilidades do seu perfil de competências. Finalmente, as formas escolares de desenvolver a formação são predominantes e tendem a ocupar a totalidade dos espaços e tempos de formação, independentemente do lugar, do grupo etário dos destinatários e do conteúdo da formação, em desrespeito, antes de mais, para com aqueles que mais longe se encontram das formas escolares de aprendizagem.

Por todas estas razões, será igualmente difícil tanto partir do pressuposto da existência de motivação automática para aceder à formação como aceitar como realista o princípio do autofinanciamento.

(iii) O “*modelo moderno da educação escolar*”, edificado ao longo dos últimos duzentos anos, estruturou um sistema escolar e um universo de representações sociais acerca do seu papel e lugar, que não facilitam a emergência de novas atitudes pessoais, sociais e administrativas face às urgências anunciadas da aprendizagem ao longo da vida.

Predominam, na sua matriz e nas práticas lectivas quotidianas, as transmissões “bancárias” de conhecimentos, as atitudes de passividade e de falta de espírito crítico, a eleição dos saberes disciplinares e escolares como a excelência dos saberes e das competências, o isolamento da escola diante de outras instâncias de educação e de socialização, o domínio corporativo dos professores e a asfixia de uma administração educativa burocrática, hiper-regulamentadora e omnipresente.

Adivinha-se, de há muito, a necessidade de rever profundamente a natureza, os objectivos, a organização, o tipo de plano de estudos e de metodologias de ensino e aprendizagem do ensino básico, agora inequivocamente atirado para a reconfiguração das suas funções sociais.

Ora, o que se destaca na caracterização dos modelos de educação escolar é a sua durabilidade e a sua íntima articulação com a sociedade, a economia e as expectativas dos indivíduos, por intermédio de conexões, mais implícitas do que explícitas, e por racionalidades múltiplas e muito imbricadas umas nas outras, envolvendo uma enorme diversidade de actores sociais. Será, por isso, uma grande ingenuidade e um enorme desperdício social conceber e arquitectar a aprendizagem ao longo da vida como uma pequena e fácil alteração ou retoque no actual modelo educativo dominante.

## Desafios que são portas abertas

Um dos maiores desafios das políticas sociais e das políticas educativas, nos dias que correm e aí vêm, será o de empreender um conjunto de profundas mudanças políticas que permitam que a ALV não se traduza numa mera mudança de palavras, antes corresponda a uma importante oportunidade social – não desperdiçada – de mudar as políticas de educação e formação, num quadro de mutação de horizontes culturais e políticos mais vastos.

Não o escondemos: a ALV, entendida nos termos aqui propostos, requer a mobilização de um leque alargado de vontades e de mudanças, que urge equacionar.

Selecciono, aqui e agora, seis desafios.

(i) O primeiro refere-se, como não podia deixar de ser, à educação escolar, em particular, ao lugar e papel da educação básica. Os pressupostos da ALV questionam os próprios conceitos de educação básica e fazem um apelo muito cru e claro à refundação da educação básica, enquanto tempo de desenvolvimento de saberes, disciplinarmente organizados e hierarquizados, obrigatórios, gerais e comuns.

É necessário questionar o que é que é básico e fundacional, quais os esteios que sustentam uma ALV e em que medida eles estão ou não presentes na actual escolaridade básica e obrigatória. É preciso perguntar se o currículo escolar, centrado na transmissão de saberes e nos compartimentos disciplinares, é o mais adequado para proporcionar o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e disposições adequadas às novas exigências do ambiente sócio-cultural e económico. Urge saber se a única faceta que há para avaliar, e portanto para valorizar em contexto escolar, é o desenvolvimento cognitivo.

E, não menos urgente e crucial, é saber que novas políticas de educação básica empreender para evitar que os abandonos prematuros e desqualificados da escola básica se reproduzam e, em alguns casos, aumentem. É que a ALV, como conceito e como prática, pressupõe a aquisição de uma educação de base suficientemente promotora do desenvolvimento pessoal e social de todos os cidadãos. Sobre um círculo vicioso escolar não é fácil erguer um círculo virtuoso educativo e formativo ao longo da vida. Estes cidadãos, cujo número é, entre nós, de cerca de mil adolescentes/ano, precisam de uma outra educação básica.

Tendencialmente, estes serão cada vez mais excluídos, nas décadas que se avizinham. Já o sabemos: acede à formação quem, à partida, possui mais formação.



As desigualdades tenderão a acentuar-se ao longo da vida e os riscos de exclusão só se poderão atenuar se as próprias políticas de educação básica e de aprendizagem ao longo da vida se concertarem para corrigirem esta trajectória e reforçarem a educação e a formação destes vastos grupos populacionais.

Será que a tradição e a burocracia estatal, aliadas ao paradigma da produtividade escolar, permitirão acalantar qualquer expectativa de que a educação básica mude significativamente nos próximos anos? Os saberes teóricos e disciplinares têm sido reforçados, a avaliação cognitiva endeusada, o número dos que abandonam prematuramente a escola e com a marca do insucesso repetido não tem vindo a diminuir, como se previa, a educação de adultos e o ensino pós-laboral são parentes pobres, ...

(ii) O segundo refere-se à imperiosa necessidade de se reverem as metodologias de ensino e aprendizagem, desde a educação básica à formação profissional inicial.

É o modelo escolar que está em questão, já o dissemos, mas em particular os métodos de aprendizagem revelam a sua ineficácia. São eles que necessitam de ser redireccionados e reconstruídos para fazer aprender, não só no início mas ao longo de toda a vida. Aprender sempre, aprender com gosto, aprender a empreender, aprender estimulando a autonomia e a capacidade de realização pessoal.

A formação para o empreendimento e para a iniciativa deverá assentar em práticas de aprendizagem que favoreçam a participação crítica nas salas de aula, o conhecimento da realidade envolvente, a capacidade de análise e de resolução de problemas, a competência para elaborar projectos, o saber aceder e tratar informação pertinente, as práticas da argumentação e da iniciativa criativa. É um paradigma escolar que tem de ser substancialmente alterado.

Quanto à formação profissional inicial, muitas outras mudanças estão também em curso. Por um lado, a educação para o trabalho e a formação profissional inicial evolui para o reforço do seu carácter polivalente e da sua lógica fundacional de uma formação ao longo de toda a vida profissional. Por outro lado, ela procura redefinir o seu papel, reposicionando-se numa malha apertada de problemáticas, como sejam o apoio aos múltiplos processos de transição entre a formação e a vida activa, a facilitação do acesso de múltiplos tipos de público jovem a múltiplos mercados de trabalho e ainda a combinação permanente entre as instituições de formação e as organizações empresariais e sociais. Finalmente, a formação profissional inicial tem de preparar os jovens para itinerários profissionais

imprevisíveis, marcados como nunca pela incerteza e certamente pela instabilidade, onde, além e muito mais do que a adaptabilidade, é necessário possuir capacidades de empreendimento e de inovação.

(iii) Em terceiro lugar, sublinho os novos papéis dos parceiros sociais na concepção, execução e avaliação das políticas de educação e de formação. A ALV, como desígnio individual e societal, mobiliza cada indivíduo, cada organização, cada conjunto de actores sociais e a administração pública. O Estado detém um papel já não executivo e de substituição da iniciativa individual e social, mas sobretudo de incentivo e de correcção de assimetrias.

Todos são responsáveis, desde o indivíduo ao Estado. A regulação social desta problemática tem de ser encarada também numa matriz que pressuponha a parceria e a participação activa e responsável desse conjunto de actores sociais.

Não basta, como vimos, criar medidas de política por parte dos governos. A iluminação dos governantes de pouco adianta se não se estribar em dinâmicas concretas da sociedade e, particularmente, em passos concretos dados nas empresas e no compromisso salarial actual. A experiência francesa do balanço de competências é, a este respeito, um bom caso a aprofundar.

(iv) Em quarto lugar, a passagem de um ambiente empresarial assente em baixas-qualificações para ambientes sustentados nas altas-qualificações e na valorização da ALV não é essencialmente um problema de qualificação e nunca será, isoladamente, um problema de qualificação. Essa evolução prende-se – e por vezes fica aí presa – com o tipo de gestão, os mercados, o acesso ao financiamento, as tecnologias, a estratégia industrial sectorial, a inovação, ...

Para incentivar os indivíduos e as empresas seria talvez importante estabelecer um regime de créditos de formação a funcionar a par de outros incentivos, tendo em vista dar mais força às iniciativas autónomas de pessoas e organizações e aos seus projectos de desenvolvimento pessoal e organizacional.

(v) Neste contexto e, em quinto lugar, alcança particular importância a validação das competências adquiridas no exercício profissional, importante fonte de saberes e competências, que se desenvolvem ao longo da vida. Ora, entre nós, em sede de concertação social, tem sido difícil fazer avançar uma perspectiva consensualizada de que a ALV só terá adesão massiva por parte dos trabalhadores portugueses quando se instituírem mecanismos de validação – entre os quais a certificação é apenas um e limitado – de saberes e competências profissionais,



desenvolvidos ao longo das carreiras profissionais. Este processo, ao valorizar explicitamente os caminhos já feitos, há-de sustentar, em grande parte, a força necessária para empreender voluntariamente novas aprendizagens.

Novos e largos rumos se abrem, nesta perspectiva, aos serviços de orientação e aconselhamento profissional, a braços também com a urgência de uma reorientação de meios e de finalidades.

(vi) Em sexto lugar, saliento o desafio de aproveitar as insuspeitadas oportunidades criadas pelas tecnologias da informação para melhorar os sistemas de informação e aconselhamento profissional, a divulgação das oportunidades profissionais e de emprego e para erguer uma rede versátil e descentralizada de formação a distância, apta a apoiar associações, colectividades, empresas, autarquias, centros de formação, escolas, fundações.

Em resumo, a principal infra-estrutura de apoio da aprendizagem ao longo da vida há-de ser a participação social dos indivíduos e das suas organizações civis, as iniciativas oriundas de novos esforços de concertação social entre empregadores, trabalhadores e administração e a acção incentivadora e correctora de assimetrias por parte do Estado.

## Para concluir

Para concluir, quero sublinhar um ponto: é com um sentimento de esperança que olho a nova problemática de aprendizagem ao longo da vida. Numa época em que a educação escolar está condenada a libertar-se da subordinação ao jugo económico, deixando de ser a antecâmara do emprego e apostando numa plataforma de desenvolvimento humano, a aprendizagem ao longo da vida pode constituir uma dinâmica social de primeira importância na refundação do modelo de educação dominante.

Neste sentido, as novas perspectivas e as práticas inovadoras que se vão consolidando a nível local e a mundial são decisivas. Não fechemos o conceito! Como diz o poema:

*“Antes de um lugar há o seu nome. E ainda  
a viagem até ele, que é outro lugar  
mais descontínuo e inominável. (...)”<sup>(17)</sup>*

(17) In Maria do Rosário Pedreira, 1996.

## PROMESSAS ADIADAS<sup>(18)</sup>

Voltemos à problemática do emprego – desemprego. Ela preocupa muitos jovens do ensino secundário e do ensino superior com quem me tenho encontrado nos últimos três meses. O desemprego de um cada vez maior número de diplomados pelo ensino superior tem contribuído para escurecer o ambiente. É muito provável que esta tendência se mantenha e, com todo o realismo, é muito provável que se agrave. Para tal confluem quer a manutenção da retracção na admissão de novos quadros nas empresas quer o progressivo aumento do número absoluto de diplomados pelo ensino universitário.

A uns, terminados os cursos, espera-os a procura do primeiro emprego e a instabilidade, mesmo após a obtenção de uma primeira ocupação (há concelhos do litoral onde o número de licenciados desempregados já é superior ao número de licenciados à procura do primeiro emprego). A outros, após um período de instabilidade, que pode durar vários anos, em que saltam de ocupação para ocupação, de curso para curso, de complemento de formação, espera-os um emprego. Este será, em regra, um tempo determinado, que poderá passar depois a tempo indeterminado. A carreira profissional, muito provavelmente, traz alguma promoção inicial e, depois, longos períodos de estagnação. A motivação para o trabalho e para a actualização permanente não encontrará aí grandes bases seguras.

O que quero hoje sublinhar é que este pano de fundo se traduz num quadro social de ausência de previsões e, mais importante do que isso, de ausência de promessas.

Os jovens, que já vêm adiada por muitos anos a sua entrada no trabalho, por força do prolongamento forçado dos anos de estudo, vêm também afastar-se o cenário de assunção de responsabilidades pessoais e sociais através do exercício profissional.

Diante deste quadro, várias questões se devem colocar. Uma diz respeito à motivação para estudar e para adquirir um leque variado de competências que podem ser úteis ao longo da vida. O investimento pessoal dos jovens, na sua formação e na preparação para a vida adulta, não resulta de imposições de ordenamentos burocráticos, do prolongamento absurdo dos anos de estudo ou da vontade dos políticos para que assim seja.

---

(18) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Junho de 1996.

Resulta, de facto, de um quadro de possibilidades, de uma combinação de garantias, de um futuro com previsibilidades. Um quadro repleto de respostas, que consomem elevadíssimos recursos públicos, mas que para nada de duradouro e sustentado servem, não motiva ninguém. Ou melhor, motiva aquela minoria que sempre estaria motivada, porque o seu futuro sempre esteve garantido, fora do quadro social geral.

Uma segunda questão refere-se ao melhor investimento a fazer em termos de formação inicial. Diga-se, desde já, que não há uma via única, nem pode haver. Há uma infinidade de caminhos. Podemos tão-só anotar orientações para a rota, como aliás temos feito nestas páginas: (a) uma qualificação profissional ao nível do 12.º ano, desde que não impeça o prosseguimento de estudos, é uma aposta segura; (b) durante um curso secundário ou um curso superior, a realização de pequenos estágios e experiências de trabalho, nas mais diversas actividades, junto de um profissional adulto e disponível para transmitir alguns saberes, é da maior utilidade; (c) a conciliação de tempos de estudo no ensino superior com tempos de trabalho, desde que as oportunidades surjam, pode constituir um bom itinerário; (d) um bom estágio no fim de qualquer curso é um poderoso instrumento de acesso à ocupação e ao emprego; (e) a arca das competências que se vai enchendo ao longo da formação inicial deve conter várias valências, nos mais variados campos, e breves especializações, regra geral; entre outras.

Uma terceira questão é a que se prende com a urgente necessidade de debater estes problemas. É necessário não desperdiçar oportunidades criadas e, sobretudo, criar outras mais adequadas, para interrogar a actual evolução da economia e da sociedade. O desemprego massivo e a ausência de promessas para os mais novos não são uma fatalidade. Alguns vendem, implícita e explicitamente, essa ideia.

Mas é profundamente errada.

Este debate é decisivo porque: (a) evita ou reduz os perigos dos mais novos construírem representações do futuro do emprego e das profissões com os esquemas do passado, o que acontece muito frequentemente – e o mundo mudou, de facto, muito, nos últimos quinze anos; (b) gera alfobres de novas ideias e perspectivas, construídas num novo quadro e por novas mãos, motivando o rompimento de novas perspectivas de vida; (c) desencadeia laços entre os jovens e os adultos e entre os jovens entre si – laços e solidariedades esses que, por mais pequenos que sejam, são o sal do mundo humano, a principal forja de novos possíveis.

## **“EDUCAR PARA A COMPETIÇÃO, EDUCAR PARA POUCO”<sup>(19)</sup>**

Um leitor atento e cooperante escreveu-me, reagindo à minha crónica sobre a escola e a competição. Estou-lhe grato. Esta é uma questão muito importante e, por isso, regresso a ela, para dizer que o paradigma da competição não é uma fatalidade para o modelo escolar. Passo a explicar.

Os sistemas educativos têm várias finalidades: socializar as crianças e os jovens; contribuir para formar cidadãos activos e cooperantes; desenvolver as potencialidades pessoais de cada aluno; preparar as pessoas para o exercício de vários papéis sociais, entre os quais está o de exercer uma profissão e integrar o sistema produtivo. Este último está particularmente dominado pelo paradigma da competitividade. Mas, por que é que uma das finalidades se há-de sobrepor às demais se, ainda por cima, ela é tão circunscrita e tão limitada?

Vamos imaginar uma escola dominada quase exclusivamente pela racionalidade produtivista, preocupada hegemonicamente em preparar trabalhadores e quadros para as empresas que temos. Pode até suceder que, quando os profissionais assim educados quiserem ocupar os seus empregos, estes últimos já não existam e as empresas já não sejam as mesmas ou também já não existam. Pode até suceder que muitos milhares de licenciados nem sequer obtenham emprego. Pode dar-se o caso destes jovens ficarem numa situação insustentável por sabermos pouco mais do que competir...

Vamos imaginar uma escola que integra na sua formação várias racionalidades – a produtiva, a socializadora, a personalista, a da cidadania, a da cooperação, ... – e que procura, antes de mais, fomentar oportunidades de desenvolvimento humano, nas suas múltiplas facetas e segundo as aptidões e as motivações de cada um, ao longo da sua vida e em articulação com outras fontes de saber e de crescimento.

Qual é a que melhor prepara o ser humano para a vida, tanto para ser um profissional como para ser um cidadão e um vizinho? Tanto para ser produtor como para usufruir das enormes oportunidades de fruição cultural de que dispomos? Tanto para competir como para cooperar? Tanto para ser membro de um colectivo de trabalho como para ser membro de uma família? Tanto para fazer como ser?

Nunca como hoje, com o desemprego juvenil a crescer e a sociedade e a economia a mudar tão rapidamente, foi tão urgente redimensionar a educação escolar,

---

(19) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Julho de 1996.



em ordem a garantir que ela possa, de facto, ser ocasião para uma educação pluri-dimensional, colocando-se mais capazmente ao serviço das pessoas e não apenas da qualificação profissional para a inserção na economia.

É que, no limite, para se ser um activo trabalhador, um consumidor ávido e um competente competidor, bastaria ao sistema escolar ensinar os cidadãos a ler, escrever e calcular. Ora, é exactamente este caminho que alguns começam a trilhar e que é preciso evitar.

A sociedade – vários sectores sociais, entre os quais estão os próprios empresários – pede mais e mais ao sistema escolar que reforce a sua dimensão *educativa* e, ao fazê-lo, está a pedir muito mais do que a educação para a competição.

Duvido muito que valha a pena a ilusão que alguns alimentam (duvido que seja sequer uma “ilusão útil”) de que um jovem bem preparado para a competição, com muitos testes, exames e classificações, seja um jovem bem preparado para a vida, para construir o seu futuro, em cooperação com os demais.

Na minha vida aprendi muito mais com a cooperação do que com a competição, no diálogo do que no “salva-te a ti mesmo”, na relação e descoberta dos outros do que no ensimesmamento. Educar para a competição é, afinal, educar para muito pouco e esse pouco é cada vez menos.

## SE NÃO PENSARMOS A ESCOLA DE HOJE, É A ESCOLA DE ONTEM QUE PENSA POR NÓS<sup>(20)</sup>

Agradeço o convite que me formularam para comentar o trabalho “Educação: estranha paixão” (*Público*, 29/9/96), com destaque para os resultados da sondagem aí incluídos. O meu comentário é geral e visa abrir pistas de reflexão, mais do que fechar-se em notas técnicas ou anotações pormenorizadas ao texto.

1. Tanto em parte das perguntas como em parte dos comentários há uma recorrência excessiva aos lugares-comuns. A um conjunto de perguntas chama-se mesmo “frases feitas”. É uma opção completamente legítima neste tipo de abordagem jornalística. No entanto, esta recorrência é sistemática neste e noutros tipos de abordagens sobre o ensino em Portugal. Apresentam-se quotidianamente ideias e perspectivas que não passam de réplicas exauridas de lugares-comuns, que funcionam muito bem como substitutos da reflexão e da demonstração.

Saliento este ponto porque a ele está associado, entre nós, um generalizado desconhecimento acerca do que é hoje o sistema escolar português, apesar de nunca ter sido tão elevado o número dos que estão na escola. O senso comum prevalece como o principal referente dos mais divulgados olhares sobre a educação escolar. As evidências mais incontidas são tomadas como verdades absolutas, numa clima cultural pobre, em que se prescinde sistematicamente da prova, da interrogação dos porquês e em que, tantas vezes, até se rejeitam liminarmente pontos de vista diversos sobre a mesma realidade.

Creio que valem a pena umas palavras mais sobre esta questão. Porquê este generalizado desconhecimento e este recurso constante e fácil a lugares-comuns? Aponto quatro factores:

- (i) os serviços do Ministério da Educação, desde que os conheço, nunca desenvolveram uma política de informação sistemática e contínua à população sobre a evolução do sistema escolar. Particularmente em tempo de mudanças, esta informação teria sido preciosa e deveria acompanhar e até sustentar os processos de diálogo social (informado). Infelizmente ela não existe, apesar de algumas tentativas inconsequentes. Não dispomos sequer de uma informação estatística mínima, credível e regular, acessível ao grande público. Este facto constitui também uma das provas de como a

---

(20) Artigo publicado no jornal *Público*, 1996-10.



administração do sistema escolar português tem tido muitas dificuldades em se actualizar e compaginar com as enormes alterações contidas no novo quadro da escola de massas;

- (ii) a elite política do país denota, passados sucessivos governos, uma grande falta de investimento quer na compreensão acerca do que é hoje a escola quer nos mais importantes problemas sociais (que são novos) que envolvem as crianças, os adolescentes e os jovens que habitam actualmente o espaço escolar;
- (iii) não se pode menosprezar ainda a herança histórica de desinvestimento colectivo de Portugal na educação e na formação, com destaque para todo o período do pós-Guerra, a época de ouro do investimento público em educação na Europa, o que nos tolhe inapelavelmente como povo na construção do futuro comum;
- (iv) por último, instalou-se entre nós, como mais um lugar-comum, uma visão extremamente negativa do sistema escolar que se revela muito prejudicial na hora de melhorar o estado das coisas. Não está em causa a justeza de muitos elementos de análise, mas sobretudo o que essa postura encerra de "desvinculação" face à resolução dos problemas. É como se estivéssemos todos de fora a acusar a escola de quase tudo, sempre do lado dos problemas, como se não fizéssemos parte dela, a diferentes níveis de responsabilidade, em patamares diversos de acção. E quem fica do lado da resolução dos problemas?

2. Além disso, tem presidido às considerações políticas sobre a escola uma lógica de arrebatamento. A educação tem sido, nos períodos eleitorais, a afilhada eleita. Volvidos esses tempos de promessa e de euforia, a educação não passa de um parente distante que muito raramente se visita. A retórica da "prioridade das prioridades", ou da "paixão", habita sobretudo o tempo anterior à decisão política. O universo da decisão, por sua vez, é pautado pela retórica da contenção orçamental, do longo estudo dos problemas, da lenta elaboração das leis, da estabilidade, da complexa gestão das corporações do sector, da monstruosidade do sistema, da grande diversidade de parceiros e de interesses, ... Da euforia às mãos atadas, assim nos embalamos uns aos outros.

A outra face do arrebatamento tem sido esta: os anos passam, a frequência escolar universaliza-se e prolonga-se, a diversidade instala-se dentro das escolas, a multiculturalidade é o seu novo rosto, a sua evolução rápida não se monitoriza

nem se avalia, o ambiente escolar não se renova, as funções sociais da escola reorientam-se e reequilibram-se, mas as estruturas básicas são as mesmas, as mudanças mais estruturais são adiadas, governo após governo, e a degradação do sistema escolar é inevitável.

Está bem à vista, até nos indicadores de audiência dos produtos culturais "pimba", que a evolução a nível cultural do povo português não é o que nós desejamos, é muito mais o que nós fizemos.

3. Por outro lado, e a este propósito, julgo oportuno referir que nestas coisas da educação escolar é muito fácil recolher as "palmas do povo", os aplausos dos pais, dos professores, dos alunos, dos autarcas. Basta dizer-lhes o que eles querem ouvir, no tal tom devidamente inflamado, em torno das aspirações que eles acalentam e desfiar-lhes o rol de promessas adequadas à melhor defesa dos seus interesses. É fácil dizer-lhes o que lhes enche as medidas e, desse modo, comprar-lhes o sossego. Só que este sossego é um preço elevadíssimo que a sociedade portuguesa paga, pois empurra-a para continuar a entrar no futuro às arrecuas.

Creio que a resolução dos principais problemas do "novo" sistema escolar, o dos anos 90, não requer nada um clima de "puxar palmas"; exige um clima de muita dedicação dos vários parceiros sociais, de muita persistência e de "sacrifícios" evidentes por parte de todos os intervenientes, num quadro de mudança socialmente participada.

Recuso-me a alinhar no discurso de que "mais exames é igual a melhor qualidade", de que "hoje se sabe menos do que há vinte anos, no 9º ano", de que "maior selectividade é igual a maior exigência e dá sempre bons frutos", de que "o ensino não tem qualidade porque os professores faltam muito", de que "hoje as crianças e os jovens lêem menos do que antes", etc.

A sociedade e a escola portuguesa mudaram muito nos últimos trinta anos e esta última é profundamente diferente da escola que nos legou o Estado-Novo, a escola que ainda é o referente principal dos portugueses adultos. Os novos desafios sociais e a incerteza que povoa os dias que vivemos, e os que se avizinham, reclamam a reconstrução profunda do modelo de escola, muito para além da ideia que nos ficou da quarta classe e muito para além das cosméticas curriculares que têm incidido ultimamente sobre os programas das disciplinas.

4. Tomemos um exemplo concreto bem presente no texto em apreço: os resultados dos exames nacionais no 12º ano. São fracos, em geral. Após um período

circunscrito de arrebatamento de alguns, em que se vaticina todos os anos "o fim da história", tudo se esquece no início de cada Outono. O que fica? Os substitutos da reflexão e da acção tendente à resolução do problema, metetas do tipo "hoje os alunos não sabem nada", "é preciso é haver exames desde a 4ª classe".

Ora, há vários anos que os resultados obtidos nas provas específicas eram idênticos. O problema, por isso, é mais grave ainda, pois tende a ter uma configuração do tipo estrutural. Por isso, é preciso aprofundar, com trabalho e persistência, se possível sem mais adiamentos, questões tais como: os resultados dos alunos internos são os mesmos dos alunos externos e autopropostos? Por que é que há escolas públicas em que os resultados são, regra geral, bons e escolas públicas, sujeitas aos mesmos condicionalismos, em que os resultados são muito fracos? O que as distingue e quais os factores que mais contribuem para o sucesso e para o fracasso?

Vamos analisar estes problemas, antes de sobre eles desferirmos as nossas sábias soluções (as tais de há trinta anos, muito provavelmente, porque não estamos ainda habilitados a construir outras). E podemos continuar: qual o passado escolar dos alunos que obtêm más classificações no final do secundário, por exemplo, a Português e a Matemática? Tiveram sempre professor, e professor qualificado, e professor assíduo e responsável? São minimamente apoiados pelos pais em casa? Tiveram um bom ensino primário?

5. Esta última questão anuncia uma problemática que muito me preocupa e sobre a qual já escrevi nestas páginas. No fulcro dos fracassos do actual sistema escolar português está um ensino primário em queda, há trinta anos consecutivos. Certamente que é importante acelerar o alargamento da rede de educação pré-escolar, mas seria muito mais importante revitalizar profundamente o ensino primário, actual primeiro ciclo do ensino básico. Neste urgente processo haverá lugar para incluir o alargamento daquela rede, reordenando toda a oferta educativa para a infância, entre os 3 e os 10-12 anos. Na qualidade deste ensino e num bom nível das aprendizagens das crianças repousa, em boa parte, a solidez de todo o edifício escolar.

E, não o esqueçamos, apesar de tantas mudanças à nossa volta, os alicerces ainda são os alicerces.

6. Em síntese, enquanto não pensarmos seriamente as missões da escola na actualidade, é a escola "do nosso tempo" que pensa por nós (mesmo entre reputados e conhecidos especialistas em certas matérias). Na falta de melhores

referências e na ausência de uma reflexão alargada sobre os novos papéis da educação escolar, impõem-se os lugares-comuns e sobreleva-se o único modelo que pode servir de referente para a grande maioria dos portugueses adultos, a 4.ª classe de há trinta, quarenta, cinquenta e mais anos. As crianças que hoje chegam à escola são diferentes, o sistema escolar está muito diferente, os jovens têm pela sua frente, à saída da escola, um mundo muito diferente.

À medida que deixarmos de actuar, cada um com o seu campo de acção, na melhoria dos resultados escolares e da qualidade geral do ensino, é a degradação que se instala. Do lado dos problemas já lá estamos todos. Vai sendo tempo de estarmos alguns mais também do lado das soluções, com acções modestas, aqui e ali, na e com a escola que mais perto fica de nós, com atitudes de apoio aos membros da nossa família que estudam, com exigências concretas perante a gestão das escolas e diante dos professores dos nossos filhos, com intervenções nos partidos políticos revendo o modo como tratam esta problemática, com pequenos investimentos em formação nas nossas empresas, com práticas de formação e de informação sistemáticas nas associações, nas colectividades, nas fundações e, não menos importante, nos *media*, em particular, no serviço público de radiodifusão e de televisão.





## OS JOVENS E A SOCIEDADE BLOQUEADA<sup>(21)</sup>

O futuro profissional e, em particular, o emprego estão no fulcro da mais recente contestação estudantil. Estão e estarão qualquer que seja o pretexto. Pode ser a formação de professores, a avaliação, os exames, a selecção, o regime de precedências no ensino superior, o que quer que seja. Desde que se vislumbre uma qualquer incidência sobre o futuro e sobre o emprego e, no limite, desde que haja uma gota a fazer transbordar o copo, os jovens manifestarão sempre a sua enorme apreensão face ao seu futuro, a sua insatisfação perante o modo como os adultos estão a ser capazes de equacionar o trabalho e o emprego no presente e a sua desconfiança crescente nas instituições (escola, universidade, empresa, sistema de emprego, Estado, partidos políticos, etc.).

Desde o início que optei por centrar estas crónicas nos problemas do emprego, do trabalho e da inserção sócio-profissional dos jovens. Mantenho e reforço a minha opinião. Creio que o modo vertiginoso como a sociedade está a mudar neste domínio aconselhou e continua a aconselhar que os governos e as diversas instituições sociais invistam muito (a) na reflexão sobre as mutações em curso, nos últimos anos, (b) no novo quadro societal que se abrirá aos jovens no futuro próximo, (c) na capacidade reactiva e pró-activa da sociedade perante este novo quadro e (d) no envolvimento dos jovens em todo este processo.

Incerteza, imprevisibilidade e instabilidade = a insegurança. São estes os quatro Is que é preciso esconjurar, com coragem e com urgência. De facto, o mundo está a mudar muito e muito depressa. Ou procuramos antecipar as crises ou elas desabam sobre nós, impiedosamente. Os remendos estão a colar cada vez menos. Em Portugal, o desemprego de diplomados pelo ensino superior cresce velozmente e continuará a crescer nos próximos anos, a manterem-se as actuais tendências nacionais e internacionais. Fugir para a frente de nada vale. Só vale enfrentar abertamente a questão.

Este sentimento de forte insegurança pessoal, que hoje afecta tantos jovens, é preocupante, em termos sociais, sobretudo na medida em que bloqueia de modo significativo a construção de identidades pessoais que, como todos sabemos, carecem de modos concretos de ancoragem em projectos escolares e profissionais. A classe média "*da minha geração*", nos anos 70, arquitectou o futuro com um enorme conforto em redor, desde os empregos, aos mitos, aos sonhos sobre o devir. Esta realidade social, para a maioria, hoje já não existe.

---

(21) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Dezembro de 1996.

Os jovens precisam de construir eles mesmos, com uma importante intervenção dos adultos, novos modos de amarrar aqui e ali projectos de vida com credibilidade, antes de mais aos seus próprios olhos. Esse é o desafio e isso é o que não se vê incentivar no espaço público.

Infelizmente alguns colunistas e intervenientes em debates públicos sobre as recentes manifestações estudantis têm-se referido às movimentações dos jovens como actos de um “*enorme egoísmo*”. Considero que esta posição é profundamente egoísta, não só porque recusa uma necessária solidariedade intergeracional mas também porque traduz uma posição que não consegue ver para além das aparências.

De facto, “o essencial é invisível aos olhos”. Continuamos tão preocupados com a higiene e tão absortos da moral!

Considero preocupante o modo insensível e insensato como, pelo menos aparentemente, se está a bloquear a sociedade. Numa época em que o trabalho devia crescer por todo o lado e a produtividade também, o trabalho escasseia e não sabemos como lidar com o emprego. Uns estão presos à rigidez do passado, com medo do futuro; outros estão abertos a qualquer futuro, desde que lhes garantam um presente seguro. Assim, o bloqueio vai manter-se.

Custa a compreender e a aceitar que um continente como é a Europa, com uma assinalável força regeneradora, manifestada por várias vezes ao longo da história, demore tanto tempo a ousar romper um “*círculo de ferro*” ideológico que a impede de partir para um grande redimensionamento do trabalho humano, agora que já estamos dentro do século XXI. Mas é este impasse que importa superar. Por agora a sociedade está bloqueada.

Quem a vai desbloquear são estes jovens que agora manifestam a sua inquietação. Nem que seja por uma questão de sobrevivência.

## SER LICENCIADO E (NÃO) ENCONTRAR TRABALHO<sup>(22)</sup>

O desemprego de diplomados pelo ensino superior e o seu aumento recente e contínuo constituem um dos aspectos mais inquietantes do presente da sociedade portuguesa. E isto por várias razões: (a) ao atingir os licenciados, o desemprego juvenil passa a assumir mais facilmente proporções conflituais, podendo assim desencadear mais rapidamente manifestações drásticas de frustração; (b) os diplomas escolares desvalorizam-se socialmente e, por essa via, desvaloriza-se ainda mais o papel e a função social da escola aos olhos dos cidadãos; (c) torna-se mais difícil, para muitos jovens, construir identidades pessoais e percursos escolares e profissionais; (d) é transmitida socialmente uma desvalorização do papel das instituições, geradora de desconfiança no seu valor social (governo, escolas e universidades, partidos políticos, etc.).

Este tipo de desemprego é frequentemente atribuído à inadequação das escolas superiores e das universidades face ao desenvolvimento da economia. Ora, embora esta inadequação seja um facto indesmentível, já a sua explicação linear e fechada na relação universidade-empresas é muito descabida. Já por algumas vezes abordei a questão nestas páginas. Passo, por isso, adiante sublinhando apenas que, antes de mais, o que registo é uma incapacidade das sociedades actuais, e em particular dos responsáveis políticos europeus, em repensar o trabalho e o emprego, num contexto em que, um tanto escandalosamente, ambos escasseiam.

A Associação Industrial Portuense, não sendo uma instituição vocacionada nem para a educação e a formação inicial nem para a criação de empregos, encontra-se na charneira destes dois processos e coloca-se voluntária e decididamente como uma ponte segura entre ambos. Ou seja, a AIPortuense, como associação de empresas e de empresários, faz incidir a sua acção na facilitação do acesso ao emprego por parte dos jovens quadros recém-diplomados. Não concedendo formação inicial nem criando empregos, a AIPortuense pode criar o passaporte entre ambos: de um lado adapta e reconfigura, em alguns casos, a formação de base adquirida pelos jovens, através da oferta de especializações profissionais curtas; do outro, envolve as empresas no acolhimento de estágios e, quando possível, na contratação temporária dos jovens recém-licenciados.

---

(22) Crónica publicada na revista *Indústria do Norte*, Janeiro de 1997.

## O lugar da formação profissional inicial

Ouçó dizer, por vezes, que a formação profissional dos jovens devia ser realizada nas empresas ou, numa outra versão, que o lugar da formação profissional específica é a empresa.

Tal consideração, raramente proferida por empresários e patrões, é apressada e carece de uma problematização. Tentarei demonstrar que continuam a ser fundamentais as escolas e centros de formação profissional específica e inicial de jovens.

Primeiro argumento: muitos empresários que procuram desenvolver planos de formação internos conhecem que esta actividade requer uma certa especialização e, além disso, a maioria das empresas não consegue, no seu seio, obter economias de escala razoáveis.

Segundo: muitos empresários sabem que o investimento que realizam na especialização profissional dos seus colaboradores não contém qualquer margem de segurança, porque o principal beneficiário é o indivíduo e a sua deslocação para outra empresa, após o *upgrading*, nunca é impossível. Preferem, por isso, recrutar um trabalhador especializado e, na sua falta, recorrem a alguém que lhes dê algumas garantias de que se mantém na empresa.

Terceiro: neste quadro de risco, se os empregadores tivessem que promover a formação profissional específica, certamente exigiriam do Estado sistemas de incentivos e o apoio público à formação, empresa a empresa, correria sérios riscos de ser bem mais oneroso do que aquele que é prestado pelo erário público às escolas e aos centros de formação.

Quarto: ainda são poucos os empresários que estão sensíveis para considerar a formação profissional contínua como um investimento e a procura de formação profissional ao longo da vida tende a ser mais de base individual do que organizacional. Para que esta procura seja satisfeita são necessárias escolas e centros de formação a funcionar em cooperação com as empresas.

Quinto: dificilmente um jovem obtém um certo grau de excelência sem uma certa especialização (Bishop, 1995). A realidade é que há uma enorme diversidade de percursos para a excelência e uma vasta variedade de graus de excelência que são mais compatíveis com processos formativos de aprofundamento e de uma certa especialização inicial do que com o desenvolvimento “eterno” de uma formação “trivial” assente no “ler, escrever e contar”, ainda que muito enriquecida.



Assim, o primeiro degrau de uma formação profissional especializada pode transpor-se nas escolas e centros de formação profissional inicial, sem que isso acarrete riscos para os jovens, para as empresas e para a produtividade.

O ponto essencial do problema desloca-se quer para o modo como estas instituições promovem uma boa e eficiente formação profissional quer para a capacidade das empresas em desenvolverem uma boa e eficiente formação em serviço dos seus trabalhadores. Mas estas são questões para tratar noutro momento.

### FEJ – Formação Empresarial Jovem

Desde 1988, há quase dez anos, que a AIPortuense promove anualmente cursos de especialização técnica e profissional para jovens, integrados num programa chamado FEJ – Formação Empresarial Jovem.

Estes cursos contêm três partes: *uma formação transversal*, em que se faculta uma formação comum adequada à inserção profissional e empresarial dos jovens, *uma formação específica*, que difere de área para área, desde o Marketing ao Ambiente, da Logística à Qualidade, da Gestão Financeira à área Comercial e *uma formação em contexto de trabalho*, em que o jovem realiza um estágio com um acompanhamento interno, na empresa, e externo, por via de um coordenador de estágios.

Este modelo da formação tem-se revelado bastante adequado e os níveis de obtenção imediata de colocação em empresa rondam os 70%. Na formação transversal completa-se uma formação de base que as nossas universidades não facultam: o que é a empresa, como procurar um emprego, o que significa hoje construir uma carreira profissional, o trabalho em grupo, etc. (pode atingir 200 horas). Na formação específica procura-se colocar jovens oriundos de formações iniciais muito diversas e de valor desigual em sintonia com uma dada área de actividade profissional (pode chegar às 450 horas). Na formação em contexto de trabalho, exercitam-se competências adquiridas, prepara-se o ingresso na vida profissional e adquirem-se novas competências em termos de experiência de ambiente empresarial (cerca de 800 horas).

O relativo sucesso do programa de formação reside na sua ampla concepção do que é a especialização profissional, na sua verdadeira ligação umbilical às empresas e na capacidade que tem havido em fazer deste processo uma dinâmica criação de passaportes válidos entre a formação inicial e o emprego.



Além disso, o programa FEJ só tem resultado porque as empresas cooperam efectivamente no processo de formação e de inserção sócio-profissional. Sem esta cooperação, um verdadeiro busílis do programa, seria difícil esperar que mais educação e formação inicial fosse igual a reforço da empregabilidade e a mais emprego.

### O segredo de um pequeno acréscimo

O investimento público por formando tem sido elevado, rondando em média 700 000\$00/formando. Um país que investe dezassete anos na educação e formação de um cidadão, o que equivale certamente a muitos milhares de contos, não pode ficar indiferente ao crescimento do desemprego dos licenciados, os seus quadros mais altamente qualificados. Se somarmos a isto o facto de muitas pequenas e médias empresas terem dificuldades reais em recrutar quadros superiores, constatamos quão importante é dedicar mais atenção a esta fase terminal da formação inicial.

Ter um diploma de licenciatura representa, cada vez menos, ter um passaporte válido para um emprego. Já foi assim, numa “sociedade de pleno emprego” e de maior estabilidade. Hoje é decisivo poder fazer crescer aos dezassete anos de formação um pequeno e crucial complemento, exactamente aquele que abre as portas para o exercício profissional concreto, facultando não só uma formação empresarial e virada para a profissão, tal qual ela hoje se apresenta, como também uma primeira experiência de trabalho profissional e empresarial.

Só a rotina do passado, o fechamento das instituições de ensino sobre si próprias e a cegueira de alguns responsáveis políticos podem explicar a dificuldade que tem havido em fazer evoluir as políticas de educação e formação inicial e a transição para a empresa. Mas, não há mal que sempre dure...

## O ENSINO SECUNDÁRIO ESTÁ EM REFORMA POR TODA A EUROPA<sup>(23)</sup>

Em vários países da Europa decorrem, nos anos 90, importantes reformas do ensino secundário. Para os que profetizam que elas chegaram ao fim, este é talvez um dado inquietante. Para os que advogam uma constante política de renovação educativa, por pequenos e ponderados passos, esta é uma tendência a seguir com muita atenção.

Ora, para além de muitos outros aspectos, estas reformas (França, Suécia, Noruega, Finlândia, Dinamarca, Espanha, Itália, Suíça, Holanda) apresentam, na sua irreprimível diversidade, um rosto novo e comum, configurando-se como reformas de uma “nova geração”. Vejamos porquê:

- (i) as reformas compreendem uma orientação geral para o reforço da individualidade e da opcionalidade, ou seja, o jovem é chamado a participar activamente na construção do seu próprio percurso formativo;
- (ii) estabelece-se um modelo que favorece a combinação de saberes, podendo cada jovem escolher disciplinas e opções de diferentes características e que estavam até então estanques, fechadas em diferentes escolas ou subsistemas de formação;
- (iii) além da formação sócio-cultural e científica que se procura proporcionar a todos os jovens, qualquer que seja a orientação predominante do seu percurso, como tronco comum, os planos de estudos comportam também, em vários casos, uma área opcional, uma área de projecto individual e uma área a ser desenvolvida por cada escola, de ligação ao seu território;
- (iv) nenhum percurso se estrutura como uma rua sem saída, antes se constitui como um primeiro passo na qualificação profissional inicial dos jovens, passo esse que será seguido de outros, imediatos (ensino pós-secundário e superior) ou mais a médio prazo, acompanhando itinerários profissionais imprevisíveis e um mercado de primeiro emprego em recessão;

---

(23) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Janeiro de 1997.

- (v) estas reformas centram-se menos nos conteúdos e mais na reformulação dos objectivos do ensino secundário, face à nova sociedade de literacia intensiva e da informação, na revisão das metodologias do ensino e aprendizagem, na reorganização do próprio tempo escolar e das escolas de ensino secundário;
- (vi) o ensino secundário será cada vez menos centrado sobre o ensino e as actividades de ensino e mais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social de cada jovem.

Que nova formação geral?

Diz-se, por vezes, que estas reformas enfatizam também o dever de se criar uma nova formação geral no ensino secundário e que uma sólida formação geral é a melhor formação de preparação para a vida e para a profissão. Quero problematizar esta tendência. O que é esta “formação geral”? Mais disciplinas de tipo abstracto, mais horas das mesmas disciplinas que eram valorizadas nos velhos liceus?

Ora, este tipo de “formação geral para todos” pode ser uma péssima proposta educativa para a maioria dos jovens. Na verdade, o que me parece que está em jogo é a necessidade de se inventar um novo currículo que permita aos jovens do ensino secundário um desenvolvimento pessoal e social adequado às suas potencialidades e expectativas pessoais, à preparação para o exercício de uma cidadania responsável e activa, num contexto em que a economia e as empresas mudaram muito, as profissões evoluíram bastante e as carreiras profissionais se tornaram voos de borboleta imprevisíveis.

Certamente que isto requer uma nova proposta educativa para o ensino secundário; o pior que pode suceder é os governos mais não terem para oferecer do que a proposta educativa do “velho liceu”, um ensino para uma elite, que apenas fazia a sua pacata passagem entre a formação básica e o ensino universitário.

Em Portugal, o processo em curso de poda dos programas, que de facto são na generalidade muito extensos, deveria dar lugar, desde já, onze anos volvidos sobre a reforma de 86, a uma reformulação mais profunda dos objectivos, das metodologias, de organização e, obviamente, também dos conteúdos. Mas esta parece ser uma questão tabu.

## ENSINO, FORMAÇÃO, INSERÇÃO: UMA SÓ POLÍTICA<sup>(24)</sup>

Um dos aspectos mais anacrónicos das políticas nacionais de ensino e de formação é o facto delas mesmas estarem profundamente desajustadas, de costas voltadas. Isso acontece com muitas outras áreas da acção pública, é verdade. Mas, num tempo em que a construção de uma arca de competências é tão importante para cada pessoa e numa época em que é difícil para muitos jovens encontrar um emprego, não se percebe bem como ainda se mantém esta situação.

Em vários momentos, nos últimos anos, os portugueses sentiram-se enganados com a promessa de que as coisas iam mudar. Mas não. Para um lado, actua o Ministério da Educação, com a sua política de ensino e de formação profissional inicial e, para o outro, age o Ministério para a Qualificação e o Emprego, com as suas políticas de apoio à inserção e ao emprego.

O prometido “Ministério da Educação e da Formação” não nasceu. Mas, o mais grave é não ter ainda nascido uma política bem articulada entre os responsáveis departamentais de ambas as áreas. Se este lapso não incomoda muito aqueles que prosseguem estudos e encontram emprego, o mesmo não se poderá dizer quer das muitas dezenas de milhar de jovens que todos os anos abandonam o sistema escolar, sem qualquer diploma ou sem qualificação profissional e não encontram emprego, quer daqueles que precisam de uma actualização ou que procuram uma nova qualificação e se sentem desorientados.

### Um vasto desperdício

A área de desastre é vasta e é incomensurável o desperdício de dinheiros públicos. Basta enumerarmos algumas situações: jovens que abandonam a escolaridade obrigatória antes do seu termo, sem qualquer qualificação; jovens que concluem esta escolaridade, mas não prosseguem estudos e não encontram dispositivos imediatos de qualificação profissional inicial; jovens que terminam os seus cursos de ensino secundário e superior e carecem de uma especialização breve e de um estágio de inserção; trabalhadores, sobretudo jovens, que querem frequentar cursos pós-laborais e se sentem perdidos entre um ensino nocturno de má qualidade e cursos esporádicos em centros de formação; as enormes carências que os jovens sentem em termos de informação sobre o mundo do trabalho,

---

(24) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Abril de 1997.



sobre as profissões e a sua evolução, sobre o emprego e o desemprego, sobre as oportunidades de regresso à formação ao longo da vida; ...

Por vezes custa muito a aceitar que os responsáveis aos mais diversos níveis, na esfera pública e na esfera privada, olhem passivamente para este “estado da nação”, emudecidos, por exemplo, diante do desperdício que é financiar com o dinheiro dos contribuintes nove, doze ou dezassete anos de ensino e não financiar, quando é necessário, seis meses da formação de especialização ou um período de estágio e de obtenção de uma primeira experiência profissional. E este é apenas um dos pontos que precisam de uma melhor articulação entre políticas. Ou melhor, que precisam de uma mesma política.

Quando tive conhecimento dos ministros designados, acalentei francas expectativas. Quando ouvi nomear os novos Ministérios, já perdi uma parte das esperanças. Quando ouvi dizer que o Governo queria alterar a Lei de Bases do Sistema Educativo, voltei a alimentar a expectativa de uma profunda reformulação destas áreas, mas enganei-me. Agora, quando quero ver as medidas de ensino, de formação e de apoio à inserção sócio-profissional que estão a ser tomadas em conjunto e articuladamente pelos Ministérios, faltam-me as ocasiões. Os jovens mereciam e esperavam mais. O futuro profissional está carregado de incerteza, como nunca estive no pós-Guerra. Agora, a existência de uma política bem concertada de ensino, de formação e de inserção sócio-profissional era mais urgente que nunca.

Volta-se sempre à estaca zero, anos após anos. Entretanto, há-de estar para ser nomeado um ou vários grupos de trabalho para... Até quando?



## **CLUBES ESCOLARES: PARTICIPAR E CRIAR<sup>(25)</sup>**

Dado ter-se vindo a manifestar um certo desencanto por parte dos jovens em relação às propostas educativas das escolas secundárias, traduzidas no crescente desinteresse pelo saber disciplinar, é preciso pensar esse mesmo desencanto e a educação que o ensino secundário fomenta.

A demasiada extensão dos programas, a redução da educação escolar às disciplinas e a “secagem” quase total de uma escola mais aberta ao mundo actual e atenta às pessoas dos alunos, a redução progressiva da avaliação aos exames escritos, a selecção rigorosa e o difícil acesso aos cursos desejados no ensino superior, a desvalorização social das mais altas credenciais escolares, nomeadamente o desemprego dos licenciados, o ambiente pouco humanizado de algumas escolas secundárias constituem um leque de fundamentos, mais ou menos próximos, para a progressão do desinteresse escolar dos jovens.

Contra esta maré, além da revisão dos programas, agora em curso, impõe-se que a escola secundária fomente a livre participação dos alunos na vida escolar, na realização de aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvimento do seu nível de responsabilidade social. Um dos modos de fazer crescer esta participação e de tornar o currículo escolar mais espaçoso, mais à medida dos jovens que o frequentam, é a do incremento dos clubes escolares. É evidente que estes se desenvolverão tanto mais e melhor quanto mais se puder reordenar e limitar o espartilho disciplinar, com tudo o que isto envolve.

O que são clubes escolares? São pequenos grupos de alunos que se juntam livremente, em torno de um tema e com o apoio de um formador/animador, em ordem ao aproveitamento dos tempos livres e ao livre desenvolvimento das suas expectativas e interesses. A adesão aos clubes é da iniciativa de cada jovem e a sua organização acontece desde que haja interessados e a escola disponha dos recursos indispensáveis.

### Criar clubes escolares

Um pouco por todo o país, há clubes escolares, por exemplo, de fotografia, etnografia, desportos radicais, dança, teatro, ecologia, rádio, música, multimédia, informática, vídeo, história local, tecnologias, etc., etc.

---

(25) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Maio de 1997.

Os clubes escolares são actividades curriculares não disciplinares, que não integram a componente curricular prescrita e comum a todas as escolas; actividades estas que se destinam a acolher os interesses de fruição cultural, de estudo, experimentação, descoberta, aprofundamento e de criatividade dos jovens. Ao fomentar os clubes escolares, a escola secundária está a completar a sua proposta educativa, está a motivar o jovem aluno e está a dar mais espessura cultural à educação escolar, humanizando-a. Há mesmo um conjunto de pensadores que designa este tipo de actividades como “escola cultural”.

A direcção dos clubes pertence aos jovens e estes podem criar, em cada escola, um conselho dos clubes escolares, assumindo, assim, um papel de relevo na construção da sua própria formação. Os clubes escolares podem representar, de facto, excelentes ocasiões de participação social dos jovens e belos momentos de desenvolvimento pessoal (a par das associações de estudantes e de outras associações juvenis, é claro).

É evidente que é preciso reunir condições mínimas para criar clubes escolares. Há que “conquistar” a gestão da escola, na generalidade dos casos; há que reunir professores/formadores disponíveis; há que mobilizar recursos; há que ter tempo disponível e um grupo de pares, o que, tudo junto, nem sempre é fácil...

Mas, a necessidade de lutar aguça o empenho. Conquistem, pois, espaço curricular. Não fiquem à espera que o Ministério faça tudo, porque ele certamente pouco fará. Criem as vossas oportunidades, em consonância com os vossos interesses pessoais e de grupo.

## NOVAS METÁFORAS PARA A (DES)ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL<sup>(26)</sup>

*"Le futur n'est plus se qu'il était"*

P. Valéry

*"If you do not think about the future,  
you cannot have one"*

J. Galsworthy

### Introdução

Reúne-nos aqui uma preocupação comum com o futuro sócio-profissional dos jovens e uma vontade também partilhada em equacionar os novos desafios que se colocam à orientação escolar e profissional dos jovens.

O desemprego atinge mais de trinta milhões de indivíduos nos países da OCDE. Os jovens e as mulheres são os que mais sofrem com este flagelo social. A Europa parece incapaz de entrar no século XXI com energia e vontade suficientes para evitar uma enorme fractura social. Em cada um dos países, 15 a 30% dos jovens abandonam a escola sem qualquer diploma, escolar ou profissional.

Ao mesmo tempo, nunca como hoje foi possível dispormos de tantos meios e condições para criarmos trabalho. Todavia, reduzimos constantemente o emprego, aparentemente incapazes de equacionar harmoniosamente, de novo e sempre, os problemas da produtividade, do trabalho e do emprego, da mundialização, da concorrência internacional e da dimensão humana do desenvolvimento.

Portugal, como economia interdependente e periférica, não escapa a reproduzir este quadro societal. O desemprego subiu e já nos debatemos com o inédito fenómeno de contarmos com dezenas de milhar de jovens licenciados que não encontram trabalho. A procura escolar é cada vez mais uma procura desencantada (Chisholm, 1995) e muitos professores testemunham que há da parte dos alunos uma progressiva manifestação de desinteresse pelo trabalho escolar. Afinal, para quê estudar, para quê obter os mais altos diplomas?

---

(26) Comunicação apresentada em Coimbra, no seminário sobre "Parceiros para a Orientação: um conceito em evolução", em 15 de Maio de 1997, publicada na revista *Saber Educar*, nº 3, 1998 (revista da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti).

A sociedade aparece bloqueada aos olhos de muitos jovens. É evidente que não partilham este sentimento aqueles que detêm o privilégio de terem o destino mais ou menos traçado e o seu lugar mais ou menos assegurado, que são uma minoria.

A sociedade mudou muito nos últimos vinte anos. E o que mais surpreende nessa mudança é a velocidade a que muda e a carga de incerteza e de imprevisibilidade que o futuro descarrega sobre o presente. Vivemos um tempo em que é urgente refazer promessas sociais, conscientes de dois dados elementares: por um lado, as sociedades humanas carecem desse ambiente de cumplicidade colectiva e de solidariedade para se manterem coesas e, por outro, se é certo que o passado é prólogo, ele parece já não nos fornecer grande parte dos elementos de que carecemos para arquitectar novos possíveis.

Aos sistemas nacionais de educação é requerida a solução para grande parte das inquietações e das perguntas que permanecem sem resposta. A escola é como que a mãe de todas as tarefas de educação, de instrução e, no limite, de socialização das crianças e dos jovens deste fim de século. Todavia, o impasse é evidente e os equívocos somam-se. Se ao sistema escolar não cessamos de atribuir funções sociais, pouco cuidamos de nos interrogar de que modo o tipo de organização de metodologias, de espaços, de recursos e de ideologias de que dispomos actualmente constitui a sustentação adequada para essas importantes missões sociais.

Por outro lado, o tempo de permanência na formação inicial prolongou-se muito; multiplicaram-se fileiras de ensino e de formação e desenvolveu-se, de forma rápida e muito forte, uma gama muito diversa de oportunidades de formação contínua. Orientar-se constitui uma missão que se complexificou substancialmente.

Para mantermos a “sociedade aberta”, reconstruirmos um ambiente de esperança e para impedirmos que seja o saudosismo da escola elitista de há trinta anos ou o cinismo de uns quantos líderes de opinião a orientar os nossos passos, precisamos, antes de mais, de palavras, novas ou revisitadas. São elas que rasgam os caminhos, que abrem a entrada humana na turbulência e na vozaria que nos rodeiam: “antes de um lugar, há o seu nome”, lembra a voz da poesia, “no princípio era o verbo”, diz o maior dos nossos livros. Precisamos de nomear o desconhecido para esconjurar o medo ou impedir as manifestações da barbárie.

Por isso, o que lhes proponho são metáforas.

O que são metáforas? São exactamente veículos que nos conduzem para além dos limites que vislumbramos por diante, autocarros (metáfora, em grego)



que nos levam de um dado local para outro, são portas que se rasgam para passarmos daqui para ali; às vezes podem ser apenas umas pobres velas que pouco alumiam a noite, como estas que vos proponho, mas sempre ajudam a discernir as grandes sombras.

E metáforas para quê? Apenas pretendo, com esta reflexão, contribuir para que jovens e adultos, profissionais dedicados à orientação escolar e profissional e professores situem de novo o seu papel de educadores e orientadores, à luz de um contexto social que apresenta significativas mutações. Parto à procura de um quadro de referência constituído quer por uma abordagem acerca donde estamos, quer por uma visão acerca de para onde queremos ir.

Que metáforas vos proponho? A do voo de borboleta, a da primeira pedra, a do cartógrafo e a da espiral.

### O voo de borboleta

O primeiro meio de transporte para pensarmos de outro modo a realidade social deste fim de século é o que designo por passagem da projecção linear das carreiras profissionais aos percursos profissionais em voo de borboleta.

Existe na sociedade portuguesa (como em outras) um fosso profundo e frio entre as gerações que cresceram e começaram a construir os seus projectos de vida durante os “trinta gloriosos” (1945-1975), entre os quais me incluo, e a “geração” dos que hoje têm entre os 15 e os 25 anos. Enquanto que uma boa parte dos primeiros projectou o seu futuro escolar, profissional e familiar como quem atira um projectil (o que se pode designar por projecção linear), com coordenadas mais ou menos seguras e com uma boa dose de certeza e de promessas associadas, já os segundos projectam agora o seu futuro num contexto de enorme turbulência e imprevisibilidade, aparentemente sem quaisquer referências estáveis a que se possam agarrar (o que designo por “ projecção em voo de borboleta”). A beleza do voo das borboletas esconde um segredo: em cada dia e em cada momento em que o voo se esboça, ele nunca se repete. É sempre novo no seu ziguezaguear. Ora sobe, ora desce, ora vira para um lado, ora passa para outro, ora avança, ora retrocede. O voo das borboletas escapa à nossa mais sofisticada capacidade de previsão; é, pelo menos aparentemente, caótico e, para nosso espanto, é quase sempre harmonioso.

Estudiosos dos itinerários profissionais dos adultos (23-67 anos) têm evidenciado que “a evolução profissional se realiza num estado de questionamento



permanente ou no seio de uma instabilidade que se pode qualificar como omni-presente” (Riverin – Simard 1996: 481).

Assim, o desenvolvimento vocacional não é apenas típico dos anos da formação inicial; realiza-se ao longo de toda a vida de trabalho e, à medida que os anos passam, ocorre uma progressão permanente da identidade e do projecto profissional individual. Por outras palavras, a situação de transição profissional é permanente, não se confina à transição inicial escola-trabalho. O “caos vocacional” (*ibidem*) percorre áreas tão diversas como os questionamentos intra-individuais, as mudanças intra-organizacionais (ex.: modificações das tarefas) e as mutações interorganizacionais (ex.: mudança de emprego ou de actividade).

Os especialistas que acompanham as carreiras profissionais confrontam-se cada vez mais com estes voos de borboletas e começam a apreendê-los não como uma excepção, mas como a realidade profissional própria do início do século XXI.

Perante o fim de uma “sociedade de pleno emprego” (ou assim apresentada), o futuro já não é o que era para ser. A revista *Esprit* apontava recentemente para a necessidade da “geração” dos “órfãos dos trinta gloriosos” fazer o luto dos sonhos de um futuro que era o dos seus pais e que, em boa parte, lhes continua a ser transmitido como o óbvio ou o mais provável. Creio também que esse luto os poderá seriamente libertar para recriar sonhos e promessas, alimento essencial de que todos precisamos, individual e colectivamente. De certo modo, pode dizer-se que o luto de um certo futuro, ainda tão presente na sociedade, é condição de abertura de um novo futuro, agora já longe do mesmo optimismo histórico que dominou o pós-Guerra.

Vejamos alguns traços que caracterizam este novo quadro societal no que se refere à vida profissional:

- (i) os adolescentes e os jovens, quando são impelidos a obter um diploma e a projectar a sua vida profissional, encontram-se diante de uma paisagem onde não sabem quando poderão obter um primeiro emprego, quantas pequenas actividades terão de desenvolver antes de obter este primeiro emprego; desconhecem quanto tempo é que ele durará, ignoram se as actividades, o primeiro emprego e os empregos que se lhe seguem terão algo que ver com a formação inicial especializada em que investiram ou ainda quantas vezes terão de mudar de emprego e de área de actividade, ao longo da vida profissional;

- (ii) os que têm hoje entre 15 e 25 anos já não podem architectar um futuro profissional com base na segurança (relativa) que os estudos econométricos de previsão de necessidades de mão-de-obra veicularam. Não se sabe sequer como prever quais os empregos que vão ser mais ou menos oferecidos dentro de cinco anos, o que, se transmite desorientação aos decisores políticos, faz progredir entre os mais novos a inquietação e contribui para o desencadear de um conjunto de novas atitudes progressivamente generalizadas, entre as quais se pode assinalar o desinteresse pelo estudo, a instalação de um clima de desencanto dentro das escolas e no seio do processo de procura das mais altas credenciais escolares, a fuga-para-a-frente em ordem à obtenção destes elevados diplomas através do prolongamento artificial e compulsivo da permanência no sistema de ensino e de formação inicial;
- (iii) os adolescentes e jovens são confrontados com a necessidade de construir projectos de vida sem poder conhecer que tipo de vinculação laboral poderão vir a obter, sendo o mais provável que seja precária, ao longo dos primeiros anos do exercício profissional. Isto equivale a dizer que ficam sem saber quando e como poderão, por exemplo, alugar ou comprar uma casa para iniciar uma vida independente ou uma vida familiar;
- (iv) a população portuguesa que tem hoje entre 15 e 25 anos, ao mesmo tempo que é o primeiro grupo social e geracional que enfrenta o futuro profissional detendo um elevado volume de altas credenciais escolares, é também aquele que mais sente o choque derivado ao facto deste ser exactamente o momento em que elas valem cada vez menos, não constituindo já um factor de segurança, ao fim de dezassete anos de investimentos educacionais (é evidente que me refiro à maioria dos jovens que estudam no ensino secundário e superior e não já à elite que, hoje como ontem, poderá ter o seu futuro profissional mais ou menos desenhado desde o berço...);
- (v) além disto, estes adolescentes e jovens terão de enfrentar estas adversidades e o flagelo do desemprego num contexto social e educativo em que não foram educados para a autonomia de voo, para a iniciativa e o empreendimento, mas tão-só como se o seu futuro fosse apenas um pouco mais do nosso passado, como se a passividade escolar e a transição nos exames constituíssem bagagem suficiente para a viagem, como se aceder à informação constituísse garantia de reflexão e compreensão do mundo.

Não é fácil, finalmente, crescer sem a esperança viva de vir a obter trabalho, quando este facto, em termos culturais, tem sido equivalente à previsão de vir a obter “um estatuto e um reconhecimento”, como também assinalava a revista *Esprit*.

A este quadro acresce o facto, que em grande parte também lhe subjaz, de que estes parecem ser os traços de um futuro inelutável, em que as novas tecnologias não cessarão de nos surpreender e de substituir mais e mais o trabalho humano, em que as empresas e os seus activos se subordinarão crescentemente aos imperativos da competitividade económica internacional, em que estes imperativos económicos comandarão uma (aparente) deriva sócio-profissional. Por outras palavras, o determinismo económico parece “secar” o campo das referências culturais humanas. Nesta óptica, estaríamos perante um certo “fim da história”.

### A primeira pedra

O segundo veículo de transporte de que qualquer cidadão devia poder usufruir é o que assinala que um diploma escolar, mormente um diploma do ensino superior, já não é o telhado da casa, é apenas a sua primeira pedra. A elite da geração que cresceu nos “trinta gloriosos” e que alcançou um diploma do ensino superior (e até do ensino secundário) pensava que tinha chegado ao cume da sua formação e que, doravante, lhe bastaria gozar dos rendimentos adquiridos. Tínhamos atingido o telhado do edifício e daí poderíamos contemplar uma carreira profissional, com um horizonte mais ou menos claro pela frente.

Hoje, a formação inicial é tão-só a primeira pedra. Não é a mesma coisa estudar dezassete anos para chegar ao telhado da casa e estudar durante dezassete anos para poder colocar apenas a primeira pedra do edifício. Primeiro, as vistas não se comparam. Por mais brilhantismo que queiramos dar às cerimónias de “lançamento da primeira pedra” elas soam sempre um pouco a vazio, apelam muito à nossa imaginação, e sentimo-nos melhor amparados e orientados se, ao lado, houver uma maquete do edifício a construir. Depois, é muito diferente vislumbrar uma carreira profissional a partir do telhado ou a partir do solo, quando desde este último contamos apenas com a ajuda do primeiro passo para a construção do novo edifício e com um desenho mais ou menos rigoroso de um arquitecto.

Hoje, o diploma de formação inicial constitui um importante elemento fundacional. Sobre ele, e quanto melhor for a fundação mais segura será a construção, serão enguidos momentos de trabalho e novos momentos de formação, outros



cursos e novos diplomas, momentos ora mais formais ora mais informais de aprendizagem ao longo da vida. A primeira pedra só ganha sentido porque é a primeira de uma série de outras pedras que hão-de configurar o edifício pessoal.

Da escola de massas contemporânea destes tempos de incerteza e de ambiente sócio-profissional zigzagueante, espera-se que continue a transmitir, e bem, um volume de saberes nucleares – o ler, escrever e calcular e outros saberes científicos – e que proporcione também um leque mais vasto de saberes e de competências sociais, um conjunto de atitudes e de valores capazes de sustentar os novos processos de inserção e as trajectórias sócio-profissionais indeterminadas, estabelecendo pontes abertas com outras fontes de saber e de desenvolvimento de competências.

Entre as novas atitudes e competências de jovens estará certamente: (i) a coragem para enfrentar o mundo profissional sem o alcance e a tranquilidade de quem o vê do telhado; (ii) a capacidade de iniciativa e de empreendimento para procurar trabalho, para construir oportunidades, para disputar lugares, para conceber novos percursos profissionais (individualmente e em grupo); (iii) a capacidade de comunicação e argumentação, que são essenciais para quem vai ter de erguer uma vida profissional instável, em diálogo permanente com os outros, sendo este conjunto “os outros” algo que também vai mudando ao longo da vida; (iv) a humildade e a perseverança de saber e poder recomeçar, a cada passo da vida, de reaprender sempre.

### O cartógrafo

A terceira metáfora é a do cartógrafo. Antes, quando um jovem terminava o seu curso dizia-se que era um diplomado. Hoje, assemelha-se sobretudo a um cartógrafo, alguém que, em função das viagens que vai realizando e das informações que vai recolhendo de boa fonte, fixa o norte, os lugares, os ventos, as rotas, tudo o que pode ser instrumento de orientação para a sua vida profissional.

No século XVI, conta-nos o cartógrafo Frei Mauro que o seu trabalho consistia na recolha, ano após ano, de informações provenientes de todo o mundo, transmitidas por mercadores, viajantes, investigadores, navegadores, embaixadores, aventureiros, missionários. Na sua cela, em Veneza, a informação recolhida era cuidadosamente tratada e registada. O desconhecido ia-se transformando, deste modo, em formas e espaços, em novos nomes e novos lugares.

Como confessa o monge seiscentista no seu diário, o cartógrafo nunca possui todos os dados. Vai cruzando todos os que consegue reunir e acolhe e escuta as mais diversas fontes de informação. Isso não o impede, todavia, de desenhar rotas e de “esboçar um cabo ou uma baía sem conhecer o continente a que poderiam estar unidos”, ou seja, de ir dando forma ao desconhecido, vencendo-o, sempre provisoriamente. Apesar do seu labor de cartógrafo resultarem mapas cuja fragilidade era patente, face à complexidade e à incerteza que o rodeavam, eles constituíam, ao mesmo tempo, os mais preciosos meios de orientação face ao desconhecido, da maior utilidade para quem quer que tivesse de viajar ou quisesse simplesmente possuir uma visão do mundo.

Apesar de estarmos longe dos *itineraria annotata* das vias romanas ou das cartas de marear e dos mapas da época das descobertas, os jovens de hoje, para enfrentarem adequadamente a sua vida profissional, em contexto de incerteza e de instabilidade, carecem igualmente do labor cartográfico não já sobre o Teatro do Mundo, mas sobre o Teatro Sócio-profissional.

Cada jovem, à entrada da vida profissional, deve estar apto e disposto a construir progressiva e lentamente o seu mapa de experiências e de competências. Periodicamente este mapa tem de ser revisto, seja porque as competências se actualizam e se desactualizam – os lugares e os ventos e as rotas são outras –, seja porque o contexto sócio-profissional requer que sejam dados novos passos, empreendidas outras viagens. Ora, já não se trata apenas de saber organizar um *curriculum vitae*, o que não é competência tão abundante como possa parecer. Estamos perante a necessidade quer de saber organizar dossiers ou portfólios de experiências e competências pessoais quer de proceder a registos periódicos de competências em falta e das adquiridas.

Esta atitude de cartógrafo não nasce espontaneamente. Educa-se. E o seu desenvolvimento tem muito mais que ver com uma educação para a iniciativa e o empreendimento e para a pró-actividade do que para a passividade e a reactividade. Em vez de se investir em colocar o diploma na parede, estes são os tempos de andar de dossier na mão, os tempos de proceder a balanços de competências e de realizar continuamente novos investimentos na arca pessoal daquelas.

Todos sabemos que as famílias de todos os grupos sociais, excepto aquelas para quem as origens já traçam os destinos mais favoráveis, perante a leitura que fazem de que as qualificações não geram automaticamente empregos e de que os que os obtêm são geralmente os que mais altas credenciais possuem, tendem a investir sobretudo na obtenção de mais altas credenciais escolares, independentemente do seu conteúdo ou adequação às reais necessidades sociais.



Todavia, creio que este comportamento, mesmo sendo maioritário, não é inevitável. Perante a adversidade do mercado do primeiro emprego a “moratória educacional” (Chisholm, 1995) não constitui a única saída. A “moratória da transição” escola-trabalho pode representar uma alternativa neste novo contexto societal uma vez que as viagens profissionais, mesmo se iniciadas antes da obtenção de elevadas credenciais escolares, também se transformam em capital profissional e cultural da maior utilidade para inscrever no mapa das competências pessoais.

A respeito desta metáfora, refira-se, finalmente, que os decisores políticos não devem, a meu ver, incutir nas populações, implícita ou explicitamente, a excessiva dependência escolar. O afastamento do trabalho, durante tantos anos, está a criar uma sociedade escolar-dependente, refugiada no consumo, nos *media* e nos muros das instituições escolares. A socialização pelo trabalho e pela participação social também são fomentadores da autonomia pessoal e do desenvolvimento cívico.

### A espiral

A quarta metáfora é a da espiral. Ela pretende dar conta do movimento sequencial e do contínuo vaivém, ao longo de toda a vida, entre os momentos de educação, trabalho, ocupação e desocupação.

A espiral helicoidal manifesta um movimento circular saindo de um ponto original, talvez de uma primeira pedra, que simboliza emanção, continuidade cíclica, rotação criacional, um movimento em progresso contínuo, como se a vida profissional se pudesse comparar a uma escada ascendente. Os movimentos ora avançam, ora recuam, ora defluem para novos rumos, ora regressam a novos pontos de partida, ora são a luz, ora mergulham no escuro.

Todas as culturas, desde há muitos milénios, se socorrem da espiral para assinalar “o equilíbrio no desequilíbrio, a ordem do ser no seio da mudança” (Chevalier e Gheerbrant, 1982: 907). Construir uma espiral profissional pode bem representar o desejo profundo e actual de cada jovem, confrontados que estão com um ziguezagueante e caótico percurso profissional.

A educação e a formação já não são mais pontos fixos e únicos, trampolins de projecção individual e de sustentação de toda a vida sócio-profissional. A educação e a formação inicial são apenas um ponto de partida, em que a escola está acompanhada por outras fontes de informação e de saber. Lançada a primeira

pedra, o desafio que se coloca no exercício profissional é o de cada indivíduo levantar espiras sobre espiras, em movimentos circulares e progressivamente desenhados, com avanços e recuos, tendo em vista construir o seu itinerário pessoal.

Note-se, entretanto, que a descrição destes arcos em espiral, ao longo de toda a vida, requer de cada ser humano uma vontade e uma disponibilidade enormes para enfrentar a necessidade de manter vivo um fluxo permanente de energia e de renovação. Mais uma vez a educação escolar de base é chamada a exercer um papel crucial no fomento de novas competências. Quem dela ficar privado corre sérios riscos de exclusão, engrossando o caudal dos trabalhadores indiferenciados e “disponíveis”.

E aqui chegamos a um ponto crucial: “não há ventos favoráveis para aqueles que não sabem para onde vão” (Séneca), ou seja, os referentes e as utopias constituem, neste contexto social de incerteza, uma importante fonte de iluminação para os caminhos pessoais que há que percorrer. Ziguezaguear sem orientação, voltar de espira em espira, sem norte, eis o risco que correm muitos jovens. Todos somos responsáveis, instituições sociais e cidadãos, organizações públicas e privadas, serviços de orientação e empresas, por resgatar o ser humano destes determinismos técnicos e económicos, da deriva sócio-profissional, da perda de sentido de projecto e de promessa. Para tal temos de situar o ser humano no centro dos processos de desenvolvimento e não periféricamente, como mais um recurso ou um instrumento disponível.

O relatório da UNESCO, sobre a educação para o século XXI, na melhor tradição das Nações Unidas, propõe que à educação seja reservado o papel principal de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades”.

A educação escolar, para ter futuro e contribuir nesse futuro para o desenvolvimento humano, tem de ultrapassar qualquer perspectiva estritamente utilitária, mais ou menos exclusivamente vinculada à qualificação do pessoal necessário ao mundo da produção, para se colocar como um elemento constitutivo do próprio desenvolvimento, desenvolvimento este que tem por fim último o ser humano.

Nesta matriz axiológica, a orientação escolar e profissional dos jovens constitui-se antes de mais como uma tarefa cultural, antes de se traduzir também em acções mais ou menos técnicas. Creio que os projectos escolares e profissionais

que os jovens arquitectam, para serem consistentes e conduzirem à realização de cada um, precisam de conter, mais ou menos visível, um fio interior e consistente de autenticidade e de sonho, de querer ser e de querer tornar-se; fio esse que, por mais invisível que seja, representa o pequeno farol que cada um reconhece no lugar mais avançado do porto de abrigo para onde quer progredir.

A orientação escolar e profissional dos jovens não pode ser neutra, sustenta-se num quadro de valores e, por isso, deve ser antes de mais uma construção de cada jovem e da sua família, sempre que possível, evidentemente apoiada por um labor técnico de informação, de confrontação, de busca apoiada e de incentivo, em ordem à manifestação e à assunção dos referenciais pessoais que indicam os caminhos.

Caros amigos,

por hoje, estes são os autocarros que consegui colocar em movimento, entre um presente de alguma desorientação e um futuro aberto e incerto. Os breves percursos que as metáforas nos permitiram empreender possibilitam-nos assinalar uma perspectiva para a orientação profissional que se integra num universo cultural novo que está a emergir diante de nós e que tão necessário é ousar nomear.

Pode dizer-se, no percurso de uma discussão que importará aprofundar, que hoje cabe aos indivíduos desenvolver narrativas pessoais e gerir carreiras profissionais, com coerência e autenticidade, em contexto de elevada turbulência. As diferenças com o passado recente são várias. Assinalamos três: (i) gerir a sua carreira já não é um tributo exclusivo da elite da sociedade industrial, passou a constituir uma necessidade para qualquer jovem e, cada vez mais, para qualquer adulto; (ii) a orientação profissional não se confina ao sistema escolar e às escolhas iniciais, mas também diz respeito à organização do trabalho e emerge como uma renovada necessidade ao longo de toda a vida; (iii) a orientação escolar e profissional inicial, mais do que fundamentar uma opção escolar e profissional para a vida, o que já era questionável, deverá lançar novas bases para o apoio ao desenvolvimento de carreiras ziguezagueantes ao longo de toda a vida, acompanhando os processos de balanço de competências e de forte mutação profissional, mormente as fases onde a perda de identidade, de coerência pessoal e do sentido de pertença estejam mais dramaticamente postos em causa.

Creio que, nesta óptica, as necessidades de orientação escolar, formativa e profissional aumentarão muito significativamente, extravasando o campo da juventude para inundar a sociedade em geral, revestindo-se, assim, de uma nova relevância social (Collin e Watts, 1996).



Por outras palavras, se a desorientação é geral, a orientação também o deve ser. Não já apenas uma orientação escolar e profissional fechada nos quatro cantos do gabinete de uma escola ou de um centro de formação, mas uma orientação sócio-profissional aberta e acessível em qualquer bairro ou município, tanto às famílias e aos jovens como aos adultos. Para o labor do cartógrafo, que será, afinal, cada jovem, não pode concorrer apenas uma fonte de informação, mesmo que legitimada pela sua inclusão no aparelho escolar (ex.: serviços escolares de psicologia e orientação). Dada a complexidade e a diversidade de informações a recolher, a tratar e a aplicar, será necessário criar e dinamizar parcerias locais, plataformas diversas de diálogo e de cruzamento de dados e de perspectivas. Trata-se, a meu ver, de facultar um serviço público, tanto de iniciativa pública como privada, capaz de ajudar os cidadãos a construir espirais que, lentamente, ganhem consistência pessoal no “caos vocacional” envolvente.

Em que é que este princípio se traduz?

Ao serviço público de orientação cabe também uma delicada missão de cartografar o percurso dos jovens que vão vagueando de actividade em actividade, de emprego em emprego, de empresa em empresa, tendo em vista desenhar rotas e rosas-dos-ventos que façam emergir, sempre e cada vez mais, a autenticidade e a dignidade de cada ser humano. O “caos vocacional” não é uma fatalidade; mais perigosa é provavelmente a deriva por que passa o serviço público de orientação ou o facto de vários organismos públicos estatais estarem a despender avultados recursos e a proceder a intervenções sobre o mesmo público-alvo e de costas uns para os outros.

Ao serviço público de orientação caberá também uma função de apoio à descrição de itinerários pessoais humanizados, tarefa em que ganha particular importância a articulação e integração entre as actividades de formação, de actualização, de informação laboral e profissional, de acompanhamento, de avaliação ou balanço de competências e de orientação profissional.

A estes serviços pode caber provavelmente uma das tarefas civilizacionais mais relevantes dos dias de hoje – e o esforço civilizacional não é um adquirido, reconstrói-se continuamente – porque factor de renovação da dignidade humana e, nessa medida, forja da “humanização da globalização”.

## ORIGINAIS E CRIATIVOS. MAS COMO, SE ESTAMOS NA ESCOLA?<sup>(27)</sup>

Há um livro relativamente famoso de Robert R. Reich, *O Trabalho das Nações* (1993), em que este autor norte-americano assinala a emergência de três novas categorias de trabalho, para além das tradicionais. Elas são: os serviços de produção de rotina, os serviços interpessoais e os serviços simbólico-analíticos. Na nova economia de mercado globalizada, o analista simbólico detém uma posição dominante, uma vez que é o que, para além do acesso a factos, códigos, fórmulas e regras, tem “a capacidade de utilizar eficaz e criativamente o conhecimento”.

O que compreendem estes serviços simbólico-analíticos? Eles incluem as actividades de identificação e de resolução de problemas e de intermediação estratégica, o que engloba uma grande parte das chamadas profissões científico-técnicas. Os analistas simbólicos exercem a sua actividade manipulando símbolos, através do recurso a ferramentas específicas, tais como princípios científicos, conhecimentos psicológicos, argumentos legais, expedientes financeiros, processos publicitários, sons e imagens, algoritmos matemáticos, informação actualizada, seleccionada e pertinente. O seu sucesso depende sobretudo da sua originalidade, qualidade, esperteza e da rapidez com que resolvem os novos problemas.

Vem este contributo a propósito de uma questão recorrente nestas crónicas e que se prende com o tipo de educação escolar que temos e com aquilo que um jovem deve privilegiar na sua formação de base inicial.

Não é verdade que a economia caminhe para um ponto em que só requer analistas simbólicos como a mão-de-obra adequada ao seu desenvolvimento. Por mais que isso se diga e repita, a realidade desmente-o estrondosamente. Mas é verdade que os jovens leitores desta crónica se encontram seriamente envolvidos na possibilidade de virem a fazer parte deste “novo” grupo profissional, cada vez mais importante e privilegiado no mundo de hoje.

Por isso, é pertinente a interrogação: o nosso sistema de ensino secundário e superior promoverá pessoas com este perfil? Creio bem que não. Ele encontra-se adaptado para qualificar as pessoas para exercerem funções nos serviços de produção de rotina e, em certos casos, nos serviços interpessoais. Basta lembrarmos o que se valoriza nas aulas – a exposição do professor e o armazenamento acrítico

---

(27) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Novembro de 1997.



do aluno; o que se valoriza na avaliação – os exames e os saberes cognitivos retidos mentalmente; o que se valoriza à saída da escola – os diplomas e as mais altas credenciais escolares.

Muito pouca importância se dá aos processos de aprendizagem, aos recursos que se podem mobilizar, aos métodos de acção e de participação dos alunos nas aulas teóricas e práticas, às disposições e competências individuais dos alunos. Ora, como é que se poderão incentivar, neste clima escolar, a originalidade, a iniciativa, a cooperação, a capacidade de comunicar e de realizar projectos para resolver problemas novos?

A escola que temos não tem grande tempo para estas “modernices”. Esta escola raramente cria espaços educativos para fazer desabrochar estas capacidades e estas características pessoais. Esta escola está cheia como um ovo, orgulhosa da sua história, longa de duzentos anos, grávida de saberes que é preciso transmitir e que, depois, é preciso saber reproduzir. Este sistema escolar está, de facto, capacitado para formar trabalhadores para serviços rotineiros, porque recusa tomar cada aluno como pessoa e porque não aceita o desafio de trabalhar com os jovens as suas capacidades próprias, as suas aspirações e o seu imaginário.

No entanto, é a estes níveis que é preciso investir, a par da realização das aprendizagens nucleares e dos saberes consolidados que são, em parte, nossa herança cultural. O querer, o ousar, o empreender, o valorizar-se aos seus próprios olhos, o cooperar com os outros não se desenvolvem, uma vez deixados ao acaso. Só os privilegiados o poderão fazer. A escola de hoje tem de se capacitar para fomentar nos jovens o desenvolvimento conjunto destas capacidades.

Já vai sendo tempo, por isso, de deixar de pensar a educação escolar em função do que quer que seja, a economia, os recursos humanos, o desenvolvimento, a cidadania, a reprodução social, ... Ela tem de se repensar auto-referenciando-se, ou seja, pensando-se de dentro para fora, das pessoas para os seus usos, não procurando mais além a sua razão de ser, quando a sua razão de ser está dentro dela, constitui-a – são as pessoas que moram nos seus alunos. E as pessoas que nós somos são o melhor que as escolas têm. Um “recurso” tão desperdiçado, em nome de causas comparativamente tão pouco nobres!

Talvez valha a pena, por isso, aproveitar as pequenas ocasiões e as poucas oportunidades para desenvolvermos estas competências, dentro e fora da escola. Empreender, ser criativo está ao nosso alcance; então, de que estamos à espera? É que isso também depende de cada um de nós.

## O EMPREENDEDOR: UM PÉ NO HOJE, O OUTRO NO FUTURO<sup>(28)</sup>

Em qualquer época histórica recente, tanto o desenvolvimento das nações como o das comunidades locais se tem ficado a dever, em boa parte, a uma elite de gente empreendedora, aos mais diversos níveis da sociedade. Na actualidade, no entanto, a capacidade de empreendimento já não se requer apenas a uma pequena elite, mas exige-se a um conjunto muito mais alargado de indivíduos. Este novo mandato societal tende a formular-se, antes de mais, no campo económico. Na verdade, enquanto que no modo de produção dominante dos séculos XIX e XX se fomentou geralmente a rotina, a repetição, a passividade e a separação entre tarefas, uma parte da actividade económica actual exige capacidade de iniciativa e de resolução de problemas novos e um uso criativo dos conhecimentos adquiridos.

A introdução de novas tecnologias aplicadas à produção e ao conjunto da actividade social, a revolução informática e das técnicas de comunicação, a globalização da economia e o aumento da competitividade internacional criaram uma nova segmentação no mercado de trabalho: por um lado, continua a empregar-se um exército de trabalhadores de rotina; mas, por outro, exige-se um novo exército de trabalhadores altamente competentes, criativos e capazes de mobilizar novos conhecimentos, aquilo a que Robert Reich chama os "analistas simbólicos".

Além disso, vivemos tempos de aceleradas mudanças, em vários planos da actividade social. Tudo parece mudar a uma enorme velocidade. É como se nos encontrássemos apanhados na vertigem de um ciclone, transformados em cronófagos crónicos. Neste ambiente, fortemente sugerido e criado pelos *media*, desenvolve-se comumente a ideia de que um empreendedor é um ser superactivo, sempre *stressado*, exímio devorador do tempo, capaz de chegar sempre em primeiro, a todo o custo e a qualquer lado. Não creio que este seja o perfil adequado ao empreendedor de hoje, mas é neste quadro que ele actua.

### O papel do ambiente familiar

As sociedades e, em particular, as economias (ou uma economia crescentemente globalizada) requerem, de um vasto conjunto de cidadãos, a aprendizagem e a aplicação quotidiana da capacidade de empreendimento. Regra geral, não creio nos empreendedores natos. Reconheço, antes, a enorme importância que o

---

(28) Artigo publicado na revista *Ideias e Negócios*, Dezembro de 1997.

meio familiar exerce sobre as crianças e os jovens, fomentando neles (ou não) competências, atitudes e disposições típicas de alguém informado, ousado e capaz de arriscar, crítico e capaz de tomar a iniciativa, autoconfiante, motivado e capaz de motivar. Aqui, o papel dos pais, do pai e da mãe, é incomparavelmente mais decisivo do que o da escola ou o do local de trabalho. O clima familiar detém um papel crucial no desenvolvimento de um modo de ser, de estar e de querer que são típicos dos empreendedores.

Raramente atribuímos esta importância à família, preferindo falar de aptidões genéticas ou, mais simplesmente, do papel da educação escolar e da formação profissional. É verdade que a educação escolar e a formação também detém um relevante papel na formação do empreendimento, mas é igualmente necessário sublinhar as enormes dificuldades do sistema educativo actual para desenvolver as adequadas competências e atitudes. As mais das vezes deparamos com salas de aula que mais parecem as fábricas do Ford T, preto, em Detroit, no início do século XX. Nas salas de aula, como aí, valoriza-se sobretudo a repetição, a rotina, a passividade, a memorização acrítica, a parcelarização de assuntos e a hierarquia.

### Perfil de um empreendedor

Todavia, sabemos que não é assim que se constrói o perfil de competências que as sociedades crescentemente requerem de um vasto conjunto de cidadãos. Abordemos, pois, este perfil, antes de nos referirmos mais especificamente ao perfil dos novos empresários. Muitos estudos se têm realizado sobre o novo painel de requisitos que os empregadores enunciam, em função de qualquer tipo de organização e não apenas das empresas. Entre as capacidades pessoais de um jovem empreendedor destacam-se habitualmente as seguintes:

- saber como aprender, possuir a capacidade de absorver e de aplicar velhos e novos conhecimentos em novos contextos, diante de novos problemas;
- saber comunicar, saber ouvir, saber transmitir argumentos e opiniões;
- saber procurar, recolher, tratar, partilhar e utilizar informação pertinente e de modo atempado;
- ser capaz de construir visões integradas e sistémicas dos negócios e dos problemas em geral;
- saber definir e analisar problemas novos e possuir um pensamento criativo, inventando e aplicando novas soluções e avaliando resultados;



- ter auto-estima, motivação e vontade para se desenvolver de modo pessoal;
- saber inter-relacionar-se e trabalhar em equipa;
- possuir uma boa capacidade de leitura das organizações.

## O empreendimento empresarial

A estas competências, próprias de um empreendedor generalista, devemos adicionar algumas outras, apropriadas a um outro tipo de empreendimento, a criação de empresas. Destacamos desde já duas:

- ser capaz de liderar pessoas, grupos e empresas;
- ser capaz de lidar com as situações de conflito inerentes à mudança permanente nas organizações empresariais e saber negociar.

Um empresário de novos tempos não é um cronógrafo insaciável; é antes um contemplador incansável, que sabe ouvir, ler, olhar e produzir sínteses, sempre provisórias, acerca dos rumos dos comportamentos, da produção, do mercado, do consumo, ... Um empresário dos novos tempos não é um proclamador de verdades absolutas sobre os seus negócios e os dos outros ou alguém que vive à sombra das verdades declaradas por outros; é antes um construtor quotidiano de novos caminhos, um inovador e um criativo. Não é alguém que uma vez fez um curso superior e aprendeu tudo, mas alguém que investe quotidianamente em aprender sempre, com a experiência, as novas situações, o estudo de novas teorias e o conhecimento de novas práticas.

Um empresário dos novos tempos, para ter sucesso, não tem de ser 100% competitivo, mas antes 100% cooperativo, encontrando aí o seu espaço de competição. Um empresário dos novos tempos não fica destrambelhado com as mudanças que ocorrem frequentemente nos negócios; é antes o que, com a sua equipa e os seus parceiros, antecipa as mudanças que aí estão a vir, olhando o mundo do futuro para trás.

Um empresário dos novos tempos não se fecha isolado nos seus projectos; cria redes de cooperação, arma uma pequena e sólida teia de solidariedades empresariais, no plano nacional e internacional. Um empresário dos novos tempos não desvaloriza as pessoas dos seus colaboradores; antes investe o mais possível nas pessoas, na formação e na motivação da sua equipa. Este empresário

não se irrita com a criatividade, a ousadia e o inconformismo dos seus colaboradores; antes lhes dá atenção e os motiva, consciente das oportunidades e dos riscos que daí podem advir.

Um empresário empreendedor dos novos tempos não se preocupa em estar a par de tudo, sobreinformado acerca do seu mundo de negócios, mas investe com a sua equipa em discernir a informação nuclear (que até pode estar bem longe do seu pequeno-grande mundo), procurando estar bem informado, mais do que muito informado. Um empreendedor, finalmente, tem evidentemente de acreditar em si e na sua equipa para ousar atingir as suas metas e suceder nos seus riscos.

Estamos, assim, longe de alguns estereótipos muito apregoados. Pelo que me tem sido dado perceber, um empreendedor é, acima de tudo, um trabalhador e um estratega, com um pé no hoje, e bem assente na realidade que o cerca tanto local como mundial, e outro pé no futuro, para daí poder olhar para trás e construir, com determinação, antecipadamente e em cada dia, o seu amanhã.



## O MERCADO DO PRIMEIRO EMPREGO<sup>(29)</sup>

Este mês proponho uma breve reflexão sobre alguns dos resultados do estudo, promovido pela Associação Industrial Portuense, sobre "Os empresários e o mercado do primeiro emprego, as estratégias de recrutamento". Procurou-se conhecer como é que está efectivamente a funcionar o mercado do primeiro emprego, para melhor ajuizar o que se passa nos sistemas de ensino e de formação inicial e melhor prever para onde é que estes sistemas deveriam evoluir, mormente na sua relação com o trabalho.

Opto por apresentar, muito brevemente, alguns dos resultados, comentando-os também muito sucintamente.

1. Os desajustamentos entre a formação inicial e o primeiro emprego são evidentes. Vejamos:

- (a) há mais desemprego entre os jovens com o ensino secundário do que entre os jovens que saem da escola pouco qualificados;
- (b) os mecanismos mais usados no recrutamento são informais e derivam dos conhecimentos e da rede de relações interpessoais;
- (c) cerca de 60% dos diplomados não trabalham na mesma área em que se formaram.

2. Existe um enorme desconhecimento mútuo entre os sistemas de ensino e formação e o mundo do trabalho. Os empregadores revelam um enorme desconhecimento acerca do modo como funciona o sistema educativo, que tipo de qualificações produz, a que níveis, em que áreas, em que localidades. No entanto, afirmam que há um défice de jovens qualificados. Como sabemos, alguns ainda clamam pelo ensino técnico dos anos sessenta, embora hoje já haja uma "produção" de técnicos intermédios superior à dessa época. A formação e o emprego continuam a funcionar como vasos que não se comunicam.

3. A formação geral e as competências de tipo geral (relacionamento pessoal, atitudes e comportamentos) continuam a constituir o principal critério de recrutamento. Os empregadores valorizam muito, por exemplo, a honestidade e a integridade, o respeito entre os colegas, a capacidade de aprender, o gosto pelo trabalho bem feito.

---

(29) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Dezembro de 1997.

4. Estas realidades e as práticas de recrutamento, de remuneração e de carreira empurram os jovens e as suas famílias para um maior investimento na escola, ampliando o número de anos de estudo, à procura de uma melhor entrada no mercado de emprego. Ora, tal processo tende a gerar inflação de qualificações e um maior desajustamento de expectativas e, quase sempre, um maior afastamento entre os jovens e o mundo do trabalho. As empresas e o seu modo de actuar são também responsáveis pela situação que vivemos, de enorme desarticulação entre sistemas educativos e sistemas produtivos.

Por vezes, os jovens são levados a pensar que entre educação e trabalho existe uma articulação quase perfeita, ou a supor que basta atingirem uma certa qualificação para virem a obter um certo tipo de emprego. Eu diria que, actualmente e no nosso país, é preciso partir do princípio de que estamos a falar de dois mundos muito diferentes, separados por inúmeros elementos que os distanciam e que provocam ruído na sua intercomunicação.

Tudo o que fizermos para melhorar a circulação da informação, para desenvolver o conhecimento mútuo e para fomentar a cooperação e as parcerias entre escola e empresas, entre ambientes de reflexão, análise e investigação e ambientes de produção, são importantes passos que se dão para adequar expectativas, para melhorar a gestão das empresas e para valorizar o investimento educativo no desenvolvimento humano.

Os milhares e milhares de diplomados pelo ensino superior que, entre nós, se encontram desempregados constituem a melhor prova do que acabamos de referir. São expectativas infundadas e frustrações acrescentadas; são investimentos pessoais, familiares e nacionais injustificados e desnecessários; são especializações sem qualquer sentido no mercado de emprego; são empresas e empregadores que não se modernizam e que preferem o recrutamento pelo padrão da baixa qualificação e do baixo salário; são, afinal, desorientações acrescidas para toda a sociedade.

# AS TRANSIÇÕES ENTRE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO E A INTEGRAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL<sup>(30)</sup>

## Introdução

Começo por propor uma alteração ao tema que o Senhor Presidente da CES me convidou a tratar, convite que muito agradeço. Não se trata de uma questão de palavras, mas de conteúdos. Na realidade, não existe “transição entre escola e vida activa”. Existem transições entre as várias saídas de um complexo sistema de ensino e de formação inicial e a integração sócio-profissional, também ela uma larga árvore de muitos ramos, onde as desigualdades sociais estão bem evidentes.

Nos breves minutos que me concederam pouco mais poderei fazer do que colocar o problema de outra maneira. O que, a meu ver, já é suficientemente importante para o debate, mas pode defraudar quem porventura esperasse de mim uma exposição centrada em soluções. Como costumo referir, falamos demasiado das soluções e, por vezes, não nos damos conta de que os problemas de que tínhamos partido já não são os mesmos e que, por vezes, até já nem existem. Assim sucede com a problemática das transições. Várias e profundas mutações alteraram a circunstância de que se partiu, o que requer uma análise histórica e culturalmente situada.

Não deixarei de enunciar, mas apenas enunciar, algumas medidas de política que me parecem prioritárias face ao novo quadro que vou descrever e analisar muito brevemente.

Vejamos por partes.

## Vários modos e níveis de saída

Falar de transições é, desde logo, falar de saídas do sistema de ensino e de formação profissional inicial. Elas verificam-se a vários níveis e apresentam-se de modos substancialmente diferentes (Gráfico 1).

---

(30) Comunicação apresentada no colóquio sobre o Plano Nacional de Emprego Conselho Económico e Social Lisboa, 23 e 24 de Março, 1998. Uma primeira versão deste texto foi publicada pelo Conselho Económico e Social no volume intitulado *Colóquio – o Plano Nacional de Emprego*, Lisboa, 1998.

**Gráfico 1**  
**Tipologia das saídas do sistema de ensino e formação**

Níveis de saída		Tipos de saída em termos de qualificação			
		Desqualificada		Qualificada	
		Escolar	Profissional	Escolar	Profissional
1.	Abandono antes do 9º ano e antes dos 15 anos de idade.	X	X		
2.	Saída sem diploma da escolaridade obrigatória e com a idade legalmente estabelecida.	X	X		
3.	Saída com curso de Aprendizagem ou Profissional (nível II).			X	X
4.	Saídas com 9º ano/ou ensino secundário incompleto.		X	X	
5.	Saída com o 12º ano completo. Curso Geral.		X	X	
6.	Saída com o 12º ano completo. <b>6A</b> – Cursos Tecnológicos. <b>6B</b> – Cursos Profissionais. <b>6C</b> – Cursos de Aprendizagem (nível III).			X	X
7.	Saída com ensino superior incompleto/sem diploma (só nos casos em que o indivíduo possui o 12º ano de um Curso Geral).		X	X	
8.	Saída com ensino superior/curso completo. <b>8A</b> – Bacharelato. <b>8B</b> – Licenciatura.			X	X

Quanto aos modos, eles dividem-se entre qualificados e desqualificados e subdividem-se em escolar e profissionalmente qualificados. Esta divisão tem como grande vantagem separar de imediato dois grandes universos problemáticos de saídas do sistema de ensino e de formação inicial: os que jogam a sua inserção sócio-profissional detentores de uma qualificação e os que a enfrentam desqualificadamente. Por outro lado, entre os portadores de uma qualificação impõe-se também a distinção entre os que possuem uma qualificação escolar, uma qualificação profissional e uma qualificação escolar e profissional. Entre os desqualificados importa também distinguir entre quem o faz desqualificadamente em termos escolares, profissionais e escolares e profissionais. Além disso, há ainda múltiplos níveis de saída, com diferentes graus de ensino, completos e incompletos (assinalam-se dez).

Ou seja: a primeira parte da problemática das transições, as saídas do sistema de ensino e da formação profissional inicial, é bastante complexa. Compreende uma realidade multifacetada que não permite leituras reducionistas, sob pena de se construir uma retórica sobre algo que efectivamente não existe.

Entre esta realidade multifacetada afloram alguns problemas nucleares que não cabem na mera descrição dos vários modos e níveis de saída, mas que, no entanto, são imprescindíveis para a sua compreensão. Sublinho, por ora, dois.

O primeiro refere-se à “moratória educacional”<sup>(31)</sup> ou seja, ao facto de se adiar a entrada no mercado de emprego através da ampliação e diversificação das modalidades de ensino e de formação e do prolongamento da permanência no sistema de ensino e de formação (Gráfico 2). Enquanto que, nos anos 70, a passagem da escola ao trabalho e a um quadro de autonomia se processava para a maioria dos adolescentes aos 11 anos, nos anos 90 essa passagem ocorre, também para a maioria, aos 15 e 16 anos. Este movimento compreende uma das mais vastas e profundas mutações sociais e culturais ocorridas nos últimos trinta anos no nosso país, que aqui apenas podemos registar.

É evidente que este prolongamento da formação de base e de permanência no sistema de ensino e de formação de um número cada vez maior de portugueses, representa um inestimável bem cultural geral, que há-de inclusivamente ter repercussões positivas no desenvolvimento social do país e, necessariamente, também nas pequenas e médias empresas. Trata-se de um investimento que importa prosseguir com determinação, imersos que estamos na “sociedade do conhecimento”.

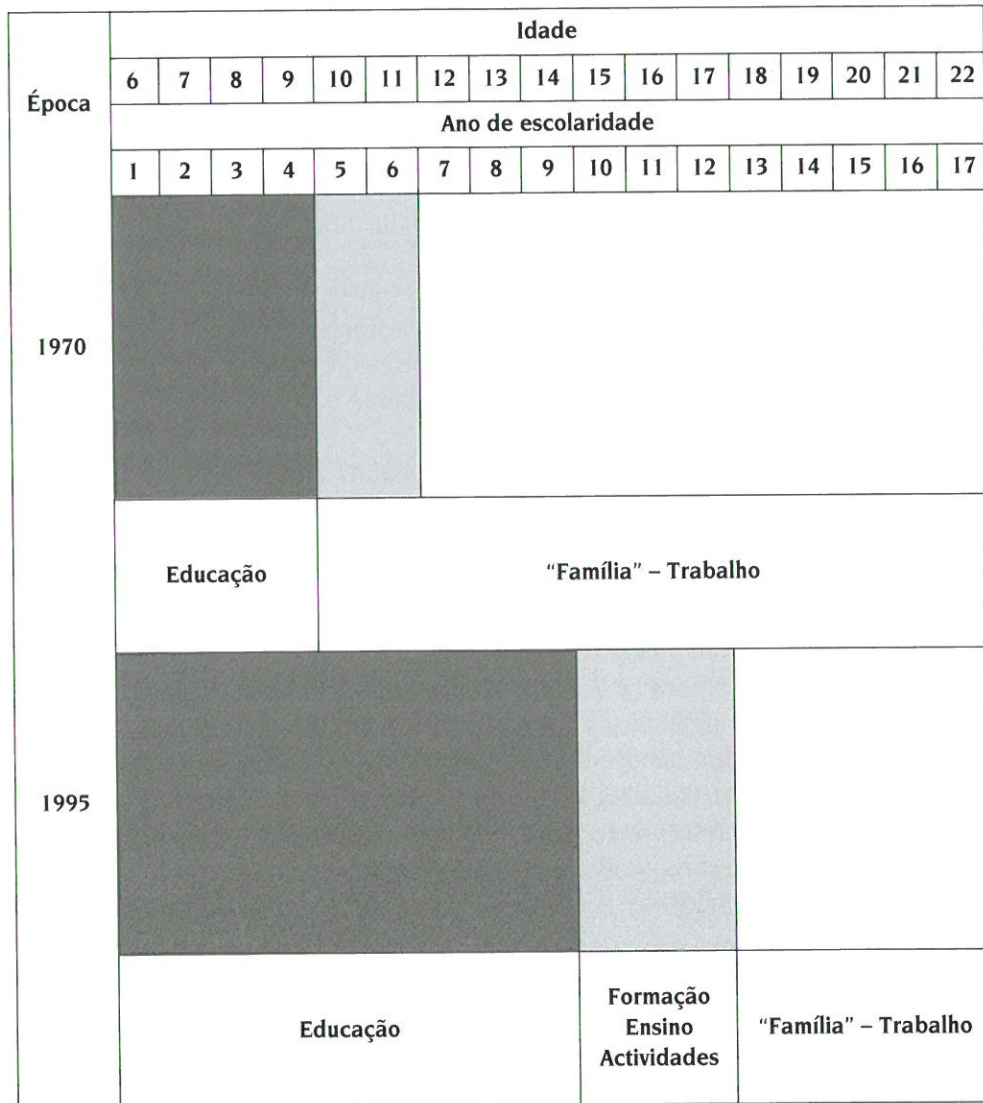
---

(31) Lynne Chisholm – “Youth transitions in the european union”. In Bash, Leslie e Green, Andy – *Youth, education and work*. London: Kogan Page, 1995.



Gráfico 2

Adiamento da idade média de saída do sistema de ensino e de formação  
(representação do conceito de “moratória educacional”)



Considero, entretanto, que é necessário perceber melhor e muito mais seriamente o que é que se está a prolongar ao alargar-se o período de permanência na escola e o que é que se está a adiar ao adiar-se o acesso ao trabalho, a uma maior autonomia e à assunção mais precoce de certas responsabilidades pessoais e sociais, passando de uma socialização centrada na família e no trabalho para uma socialização centrada na escola, nos meios de comunicação social e no consumo. Ao prolongar-se o período de ensino e de formação, prolonga-se o afastamento entre educação e trabalho e recentra-se a socialização em torno de novos comportamentos, valores e aspirações, num período em que, entre os adolescentes, cresce a ideia de que estudar cada vez mais serve para pouco, mas que é isso mesmo que é preciso fazer. Se a permanência no sistema de ensino e de formação constitui uma escolha pessoal ou familiar, também representa uma obrigação ou uma via única socialmente imposta.

Não creio que se possa remeter a análise da problemática que aqui levanto para uma justificação do tipo “a sociedade do futuro é a sociedade do lazer e do saber e não a do trabalho; para quê então preparar para o trabalho e pelo trabalho?” Ao lado da função de socialização, as escolas têm de enfrentar, sem rodeios, a difícil questão da função de construção de identidades pessoais, indivíduos responsáveis e autónomos.

O segundo e grave problema refere-se à desqualificação à saída do sistema de ensino e de formação. Embora ninguém se entenda sobre a real dimensão deste fenómeno<sup>(32)</sup>, ele apresenta uma enorme gravidade social. Como vimos, impõe-se que sejamos claros e explicitemos de que estamos a falar. Se englobarmos todo o tipo de desqualificados, incluindo os que deixam o sistema de ensino e de formação profissional inicial sem os dois tipos de qualificação – escolar e profissional –, referimo-nos a muitos milhares de adolescentes que, desse modo, anualmente, empreendem a sua integração social (30% dos portugueses?).

Ora, como entre os processos de escolarização e os processos de integração há um *continuum* e não o início de algo inteiramente novo, é previsível que a marca da desqualificação escolar e profissional com que se sai rapidamente se transforme num estigma de desqualificação social com que se entra. Ou seja, estes muitos milhares de adolescentes vão fazer parte de um grupo sócio-profissional de indiferenciados, com empregos muito precários, com baixos salários, com dificuldades

---

(32) Isto deve-se sobretudo à falta de lucidez e de empenhamento na definição e na medida do problema, eventualmente por receio de exposição de uma chaga social que assim continuará, por falta de informação credível, mais ou menos adormecida. É um caso típico de opção política pela não-decisão (Benadusi, 1989).

várias de integração sócio-cultural – comunicação, expressão, percepção, ... – real e potencialmente excluídos do acesso a inúmeros benefícios sociais e, no fim de contas, a uma vida digna.

São os novos pobres que um sistema escolar e de formação cada vez mais rico está a ajudar a reproduzir, já dentro do século XXI. Como costume dizer, deste cais não partiremos para as novas aventuras que se abrem ao mundo, ao reproduzirmos, cada ano que passa, o atraso, a sociedade dual, as sementes da violência social futura. Não era com este cenário que tínhamos sonhado, desde o pós-Guerra e, mais recentemente, desde a Nova República implantada em 1974.

Eu disse que o sistema de ensino e de formação está a *ajudar* a reproduzir os novos pobres e as minhas cautelas prendem-se com a necessidade de vermos mais amplamente e em *continuum* este problema. Na verdade, há segmentos do mercado de trabalho profundamente co-responsáveis por esta reprodução, seus autênticos patrocinadores. É o que veremos melhor de seguida, nas breves considerações acerca dos processos de integração sócio-profissional.

### Múltiplos percursos de integração

Falar de transições, por outro lado, é falar dos processos de integração sócio-profissional, vasto terreno onde afloram variadíssimos percursos de inserção.

A relação que estabelecemos tão frequentemente entre “escola – vida activa” torna-nos prisioneiros de uma ideia nefasta, a saber, a de que a integração sócio-profissional é uma questão de diploma escolar. É certo que o diploma constitui um valioso instrumento de acesso ao emprego e é também certo que as mais altas credenciais facultam o acesso aos melhores empregos, mais bem remunerados, mais estáveis e mais qualificados. Mas, no processo de integração sócio-profissional, intervêm outras variáveis muito importantes, nomeadamente no que se refere ao acesso ao emprego.

Entre elas podemos referir rapidamente: o ambiente cultural familiar; o tipo de relações, conhecimentos e influências locais em que o adolescente se situa familiarmente; o nível socioeconómico do agregado familiar; o funcionamento do mercado local e regional de emprego; o acesso ao aconselhamento e à orientação profissional; o tipo de escolarização e de percurso escolar previamente realizado; o tipo de dinâmicas de desenvolvimento social local predominante.

Sem desvalorizar a relevância dos diplomas escolares, os processos de integração sócio-profissional são, assim, função de uma série de factores que se interpenetram e que fomentam quadros sociais de desvalorização ou de valorização pessoal. Seria, por isto, interessante que a análise das “transições” não isolasse um ou outro factor, mas complexificasse a análise. Antes de mais, porque os problemas são complexos e a isso recomendam. Depois, porque, assim, se poderiam evitar soluções profundamente ingénuas e extremamente frustrantes como aquelas que partem continuamente do terreno escolar e nele se enredam, como se a educação escolar sozinha fosse capaz de “branquear” uma realidade carregada de contradições, de tensões e até de graves problemas sociais.

Para estimular a reflexão deste segundo elemento da equação de que partimos, destaco também dois pontos.

O primeiro refere-se à segmentação do mercado de trabalho. Todos o sabemos. Existe um sector empresarial moderno, conhecimento-intensivo, onde há mais participação e mais autonomia no exercício profissional, pós-fordista, pautado pela flexibilidade e pela qualidade. São os mercados de trabalho primários, aqueles em que laboram “analistas-simbólicos”.

A retórica técnico-económica acerca deste segmento tende a preencher a totalidade do discurso político. Quando se enunciam as “novas políticas” de ensino e de formação é este o discurso (radicalmente não-político) que se reproduz.

Todos o sabemos. Estes sectores e empresas mais dinâmicos e competitivos constituem apenas uma parte da realidade. Eles próprios alimentam uma outra e essa, na qual vivo, é a de muitas dezenas de milhar de empresas (e a quase maioria das empresas de alguns sectores de actividade) que ainda se mantêm ancoradas no modelo de baixas qualificações – baixos salários – empregos precários – baixa inovação.

Este segmento do mercado de trabalho (segmento secundário e da subcontratação), que convive com áreas geográficas onde habitam bolsas populacionais com baixos níveis socioeconómicos, é profundamente co-responsável pelo abandono escolar precoce, pelas saídas desqualificadas do sistema de ensino e de formação. São ambientes sociais e não ambientes escolares que é preciso pensar e que, se assim o quisermos, é preciso alterar. Passar das políticas “reactivas” (por exemplo, agir isoladamente sobre o sistema escolar) às políticas integradas e activas, é também dar prioridade à recomposição destes ambientes sociais, intervindo de modo participado e local (isto é, desenvolvimento social).



O segundo ponto relaciona-se com a situação geral do mercado de emprego e com o modo como aí se desenham as trajectórias profissionais dos indivíduos. O desemprego juvenil, a precariedade dos vínculos laborais que se estabelecem nas variadíssimas actividades e nos reduzidos empregos, a incerteza que marca as trajectórias profissionais, a fragmentação a que se conduzem as pessoas e as qualificações, agora remetidas para o terreno das “competências pessoais”, a enorme incerteza sobre a evolução dos mercados de trabalho locais na nova era da globalização económica configuram um quadro social novo, profundamente órfão de um futuro que já não será o que era para ser.

Ainda lidamos muito mal – pedagogos, orientadores profissionais, empresários, políticos e políticas – com o facto de já não haver trajectórias profissionais estáveis e previsíveis. Um dos reflexos incide exactamente sobre as políticas de integração sócio-profissional; os seus mecanismos e dispositivos são mais típicos do mundo que era para ser e que nos marcou até à geração que cresceu nos anos 60 e 70, do que a realidade que hoje temos e da que se abre diante dos nossos olhos.

Deveria ser dada especial atenção aos novos modos de funcionamento do mercado do primeiro emprego. Aí imperam as actividades e não os empregos; predomina um tempo de instabilidade, ziguezagueante, um tempo de desorientação e de inquietação e de forte competição.

Nem mesmo para os diplomados pelo ensino superior a integração social se processa de modo previsível e relativamente articulado. Aliás, o elevado número de jovens à procura do primeiro emprego e desempregados, habilitados com um diploma de um curso superior, já é, entre nós, motivo de escândalo para muitos. Custa a compreender e a aceitar como é que coexistem tantas necessidades de pessoas muito qualificadas por satisfazer e tantos diplomados deste nível desempregados. Ou então, na verdade, talvez não seja assim tão difícil compreender e aceitar: afinal, nem o mercado de trabalho, na maioria das empresas que o compõem, espera recrutar este nível de diplomados, nem o mercado de emprego está em expansão, apto a absorver, em empregos e em carreiras pré-determinadas, estes novos diplomados.

Este dado da realidade portuguesa mostra bem o enorme desajustamento que existe entre os sistemas de ensino e de formação e o mercado de trabalho e de emprego, desajustamento este que faz apelo para a necessidade de equacionarmos a relação entre estes subsistemas sociais num quadro mais vasto e mais complexo, de interacção social. É que não basta dar resposta, no campo educativo, a uma procura social crescente, sem equacionar os problemas sociais, mormente



de emprego, que advirão. É que não basta qualificar mais as pessoas para que haja aumento linear do ritmo de admissões de mais qualificados nas empresas que compõem o nosso tecido empresarial.

É que o desenvolvimento social de um país não se opera por “magia” escolar; as qualificações não criam empregos e os empregos disponíveis, as mais das vezes, estão a desqualificar qualificações e a defraudar expectativas sociais, longa e profundamente amadurecidas.

Para pensar politicamente as transições

Aqui chegados, um tanto apressadamente, e diante de um problema tão multipolar, cuja complexidade aqui apenas quisemos desvendar, temos a obrigação de “fechar” a problemática em torno de algumas perspectivas de actuação política. Alinho sete.

Faço-o com a convicção de que temos de repolitizar o discurso e a acção políticos, tão subordinada anda a última às finanças e à economia, chame-se euro ou outra coisa qualquer o novo “grande desígnio nacional”.

1. É preciso pensarmos o que e para que estamos a educar as novas gerações ao prolongarmos o período de afastamento destas da realidade social do mundo do trabalho e do emprego, sendo certo que, embora mais tarde, aí acabarão por chegar. A formação básica, agora prolongada, está demasiado afastada do meio envolvente, regra geral. A educação para o trabalho no ensino básico continua a ser um problema por resolver, que se procura escamotear.

A educação tecnológica, as experiências de contacto com o mundo do trabalho e a formação experimental e laboratorial deveriam ganhar novo alento na educação básica, contando com o apoio dos Ministérios da Educação, do Emprego e de Ciência e Tecnologia e de empresas patrocinadoras, escola a escola.

2. O enorme caudal de desqualificados que é constantemente drenado do sistema educativo para a sociedade, apesar de sucessivas tentativas governamentais e locais, continua a constituir uma ferida aberta no nosso tecido social. Não fomos ainda capazes de erguer uma educação suficientemente respeitadora das diferenças nem um sistema articulado de educação de segunda oportunidade, prisioneiros que estamos das nossas ideologias igualitaristas. Com medo de transformar a segunda oportunidade na oportunidade de segunda deixamos, hipócrita

mas bem-pensantemente, que a ferida continue aberta e quase nada fazemos. Temos medo dos compromissos, duvidamos de nós mesmos para controlarmos a deriva das nossas próprias acções.

O ensino recorrente/o ensino pós-laboral também poderão exercer aqui uma função social muito relevante, agora que o governo promete encarar esta área com a necessária determinação política<sup>(33)</sup>. Este é um imperativo ético e uma necessidade nacional, em que todos são chamados a cooperar, desde a concepção à execução e à avaliação das políticas. Mas será se for constituído como um desígnio do Ministério da Educação ou dos departamentos do Estado. Se houver persistência neste erro, creio que será mais uma vez um empreendimento falhado. Precisamos de um novo compromisso social, cansados que estamos dos voláteis compromissos governamentais e até estatais.

3. A qualificação e o apoio à inserção sócio-profissional dos jovens e dos adultos é um problema que requer reflexão global e acção local. É fundamental garantir a territorialização das intervenções, baseando-as nos actores sociais locais, nas suas parcerias e na integração interdepartamental da intervenção da administração pública.

Se foi possível articular departamentos para constituir “centros de formalidades” para apoiar a criação de empresas, será impossível ou assim tão difícil de perceber que a qualificação de pessoas nos seus territórios, este sim um grande desígnio nacional, requer respostas integradas, locais, participadas, respostas essas viáveis, algumas delas já em curso, com bons resultados, mas sem força política e sem efectivos poderes de acção (ainda que delegados)?

A qualificação das pessoas joga-se sobretudo na qualificação dos espaços, das empresas, dos serviços públicos, do atendimento, onde quer que ocorra, de prestação de serviços, das crianças e dos idosos, das ruas, dos jardins, das escolas, da natureza, da paisagem, dos centros de formação, ... e estes tipos de qualificação assentam na mobilização social local, numa nova geração de instituições de suporte ao desenvolvimento social.

4. As escolas do ensino básico e secundário, as escolas profissionais e os centros de formação profissional são chamados a desenvolver uma cultura do

---

(33) Haverá cerca de 300 000 portugueses entre os 15 e os 24 anos e cerca de 500 000 entre os 25 e os 39 anos que não possuem escolaridade básica obrigatória correspondente ao seu grupo etário (cf. alguns elementos estatísticos apresentados no final deste volume).

empreendimento e da iniciativa, mais do que a cultura da passividade e da repetição. Esta deveria ser outra das preocupações centrais do sistema de ensino e da formação profissional inicial. Não se trata de qualificar activos para uma profissão, mas cidadãos activos, aptos a exercer uma multiplicidade de papéis sociais, entre eles o de trabalhador, autênticos criadores.

Este objectivo carece ainda da sua transformação em conteúdos, métodos, acções-modelo, instrumentos de acção pedagógica.

5. As escolas do ensino básico e secundário, as escolas profissionais e os centros de formação profissional inicial deveriam evoluir de entidades, cuja missão está centrada na formação e certificação, para organizações sociais também ocupadas no apoio aos processos de integração sócio-profissional dos adolescentes e dos jovens, entidades especializadas em orientar escolhas, apoiar necessidades de reconversão profissional, por vezes imediatas à saída do ensino e de formação inicial. Este é o melhor modo de se avaliarem a si mesmas, mais profundamente do que em qualquer outro processo de avaliação.

Entre as novas funções sociais da poderosa rede de organizações de ensino e de formação, salienta-se a orientação escolar e profissional e o aconselhamento especializado nas fases instáveis de integração sócio-profissional.

6. Finalmente, é imprescindível que os poderes públicos e os principais parceiros sociais dignifiquem os percursos técnicos e profissionais dos jovens. Persiste uma barreira ideológica e uma prisão ao passado que têm fomentado hesitações e até desistências por parte de muitos portugueses que acreditaram que tinha chegado a hora de dotar o país de um renovado caudal de jovens profissionalmente qualificados, criativos e empreendedores. A este nível é fundamental estabelecer-se um compromisso social concreto, manter os governos ancorados em torno das suas linhas essenciais e colocar a monitorização e a avaliação nas mãos de agências independentes.



## ALGUMAS PERGUNTAS À DEUSA DA ESTABILIDADE<sup>(34)</sup>

Inquéritos realizados em 1997 à população que tem entre 15 e 25 anos (Eurobarómetro e Sofres) apresentam-nos uma imagem da juventude que não constitui grande novidade. Alguns dados de opinião: contra a clonagem, 76%; contra o serviço militar obrigatório, 69%; a favor do teste da sida obrigatório, 61%; contra a pena de morte, 55%; a favor das relações sexuais antes do casamento, 87%; contra as relações sexuais fora do casamento, 58%; a favor do casamento de homossexuais, 52%; a favor da eutanásia, 49% (com 16% a duvidar).

Bom seria que se fizessem outros estudos mais aprofundados e sobre outras realidades bem importantes na vida e no futuro dos jovens da Europa. Mas, para já, quero reter uma ideia-base que apreendi na leitura de vários relatos acerca destes resultados. Ela refere-se à instabilidade e à estabilidade.

A instabilidade e a incerteza são uma das marcas do nosso tempo, um dos seus permanentes murmúrios. É o desemprego, é a mudança de emprego e de profissão, é o desconhecimento acerca dos cursos que se podem vir a frequentar, é a tecnologia sempre em evolução, é a poluição e a evolução das condições climáticas, é a desregulação de instâncias de concerto internacional, é a marcha galopante da economia de mercado em todas as faces do planeta, é a velocidade a que mudam as imagens do mundo e a sensação de voragem dos acontecimentos, é o fim do século e do milénio e será sempre, hoje como ontem, a doença e a morte.

Diferentemente dos anos 60 e 70, a outra face da instabilidade e da incerteza parece não ser a revolta, o grito perante a humanidade, a natureza e os deuses. A outra face é o fechamento e o medo. Os receios são muitos, as certezas muito poucas. Vive-se o instante, os jovens fecham-se em pequeninos núcleos (e aí talvez as pessoas esperem mais umas das outras e sejam muito mais exigentes, nomeadamente em relação à família) e têm medo, embora prefiram não falar muito disso. Para quê construir castelos no ar?

A estabilidade surge, neste contexto, como um renovado valor, assente em novas bases e em novas aspirações, opiniões e valores. Estabilidade. Ficar por casa dos pais até tarde, uma geração tipo *mamma pasta*; esperar e confiar muito das relações que se constroem a dois, a estabilidade familiar; apostar e confiar

---

(34) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Fevereiro de 1998.



muito no pequeno grupo de amigos, tábua de salvação na selva do tudo-muda; não alimentar expectativas elevadas e aspirações desenfreadas, pois em cada esquina espreita o momento da sua inoportunidade, substituição ou liquidação; acreditar no que se vive e faz, em cada momento, como se antes e depois tudo tivesse sido e pudesse vir a ser diferente. A Estabilidade é a nova ordem, mais implícita do que proclamada. Aliás, já não há palavras de ordem (como as de outrora). A sua força não duraria mais do que uma hora!

Creio que é oportuno e pertinente interrogar esta tendência tão acentuada para a estabilidade. Se outro mérito não tiver, a interrogação serve sempre como exercício do pensamento, como manifestação de cultura.

Se a estabilidade é tão desejada e procurada de modo tão insistente, que disponibilidade vai sobrar para a ousadia, para a criatividade, para o empreendimento livre e autónomo, igualmente tão requerido nos dias de hoje? Só empreende quem acredita, quem quer construir um certo futuro, quem arrisca. E, em tempos de transição, a ousadia e a inovação constituem atitudes decisivas.

Estabilidade também é comodismo. Constitui um bom argumento para esquecermos o que se passa à nossa volta e para nos esquecermos de nós próprios. Contra o esquecimento, uma das chagas do nosso tempo sobreinformado e contra o relativismo, em que tudo vale mais ou menos o mesmo, não haverá nada em que valha a pena acreditar? Valores e projectos pelos quais valha a pena lutar, por mais pequenos que sejam? Creio bem que sim.

Vivemos um tempo de transição. Uma crise, como se diz vulgarmente. Ora, estes são os tempos próprios para o lançamento de novas construções. E será que o fechamento, o medo, o valer tudo o mesmo, o aceitar os sentidos únicos são compatíveis com os tempos de transição-criese-reconstrução?

Interrogações que ficam, no início de um novo ano.

## A CORAGEM DE INOVAR<sup>(35)</sup>

A humanidade, em momento algum da sua história, reuniu as potencialidades de que hoje dispõe para criar trabalho. O desenvolvimento técnico a isso conduziu. Todavia, paradoxalmente, vivemos na Europa um momento histórico de crescimento contínuo de um desemprego irrecusavelmente estrutural. As revoluções técnicas, dizem-nos, a isso conduzem.

### Inovação e ousadia

Mas não é a verdade. O que nos conduz a esta tão cavada segmentação do mercado de trabalho, em que, de um lado, estão os que encontram vínculos laborais e sociais e, do outro, os que deles são excluídos (quedando sem laços e sem instrumentos de inclusão social), é o modo de ordenamento inquestionável do liberalismo económico. Mas não há qualquer espécie de fatalidade neste rumo. Ele só será inexorável se os políticos e as suas políticas, se as organizações sociais e os cidadãos prescindirem de dar um rosto humano ao mundo, se “derem de barato” que não vale a pena interrogar este sentido das coisas, se preferirem a desesperança à imaginação criadora de novos sentidos e de novas soluções.

Há certos momentos da história em que é preciso ter a coragem da conservação, evitando que certos processos sociais acelerados se esmaguem contra a parede, destruindo algumas das pequenas preciosidades que nos fazem humanos. A epiderme civilizacional com que nos cobrimos, a nossa cultura, carece de recriação contínua e hoje recriá-la é, para mim, ser conservador e apelar à conservação, ciente da dose de ousadia e do esforço de inovação que esta atitude requer.

Estar por dentro, participar no processo – globalização, revolução electrónica, reestruturação empresarial, consumo global, uniformização, inovação técnica –, prescindir de pensar, de interrogar, de parar e conversar, de imaginar, esse é um caminho sem retorno. Impõe-se de novo a política; é inadiável um suplemento de inovação.

Em torno da criação dos pequenos e dos micro-negócios, quero desenvolver brevemente três ideias, duas delas habitualmente pouco debatidas. Começo por estas.

---

(35) Artigo publicado na revista *Ideias e Negócios*, Fevereiro de 1998.

## O papel dos mais experientes

A primeira refere-se ao papel dos mais velhos no apoio a estes projectos empresariais inovadores e a estas dinâmicas de criação do auto-emprego. Para inovar não é necessário cortar com o passado; muitas vezes é necessário ter o passado bem presente. Velhos empresários, “velhas raposas” e pessoas com “alma para os negócios” (o que não quer dizer empresários velhos) podem exercer um papel muito importante como “tutores” e conselheiros de novos projectos empresariais. Até mesmo antigos quadros proeminentes de empresas se poderiam oferecer como voluntários ou serem desafiados por gente nova, para participarem num movimento de articulação entre o passado e o futuro, trocando experiências, passando convicções, oferecendo contactos, partilhando riscos, quem sabe. Creio que a parte escondida do *icebergue* de qualquer negócio tem muito que ver com aspectos que não voam tão depressa como o vento e como o tempo – aspectos humanos, relacionais, económicos; são atitudes, aspirações, comportamentos, convicções; são histórias, amizades, palavras-chave; são modos de ser e estar na vida.

### A nova vitalidade dos micro-negócios

Ora, é precisamente este o quadro em que situo o apelo e o apoio à criação de novas empresas e de novos empregos, o incentivo ao desenvolvimento dos micro-negócios. Longe de pensar que esta é uma espécie de via alternativa, creio que passa por ela uma eficiente contribuição para evitar a violência, reforçar a liberdade de cada um e humanizar a humanidade de hoje.

Os pequenos e os micro-negócios surgem hoje com uma nova vitalidade devido a uma série de factores. Entre eles referencio:

- a) o crescimento do *outsourcing* a que recorrem, cada vez mais, médias e grandes empresas;
- b) a existência de novos nichos de actividade e de novas oportunidades de mercado, criados por força da reestruturação empresarial e do desenvolvimento de novos produtos;
- c) a participação em redes de cooperação produtiva e comercial;
- d) os novos serviços de apoio social em áreas urbanas, suburbanas, rurais e isoladas;
- e) as “novas tecnologias”, elas próprias recursos inesgotáveis de criação de novas actividades, novos produtos, novas relações espaço-temporais.

## A criação de micro-empresas pelos menos qualificados

A segunda ideia relaciona-se com a questão (relevante) de saber como é que pessoas pouco qualificadas academicamente (a grande maioria da nossa população) podem ser criadoras de pequenos e micro-negócios. O elitismo das altamente qualificadas (academicamente) e a sua falta de sentido das realidades e das necessidades concretas das pessoas, nos seus espaços locais, têm constituído travões à valorização dos saberes e das competências de muitos activos, alguns menos jovens, capazes de criar o seu emprego e a sua empresa. O desenvolvimento recente de “oficinas locais” de apoio à criação de pequenos e micro-negócios, chamados “alternativa profissional”<sup>(36)</sup>, em que a formação contínua está ao serviço desta criação, revela muito claramente a criatividade das populações e desvenda novos modos eficientes de aplicar o erário público, em vez de a enterrar, a “patrocinar” o desemprego.

## Fomentar a actividade, não o desemprego

Abre-se exactamente aqui a terceira reflexão que quero propor: o papel do incentivo público. É evidente que esta é uma área em que o incentivo público do Estado e de muitas organizações sociais autónomas desempenha uma função crucial. Desde logo, patrocinando a actividade e não a dependência, incentivando a criatividade e não o miserabilismo, fomentando a esperança em dias melhores e não aumentando a preguiça ou cristalizando a exclusão. Ou seja, uma boa parte dos fundos públicos deveria ser canalizada para o fomento do auto-emprego e dos pequenos e micro-negócios e não para promover a manutenção da situação de desemprego. Depois, o incentivo público deveria também centrar-se no fomento do espírito empreendedor, desde as escolas aos centros de formação. Aí devia ser obrigatório desenvolver competências de empreendimento. Os incentivos à formação profissional deviam ser cada vez mais instrumentais, ao serviço de uma prática de empreendimento e de uma prática de criação de novos empregos e de novas empresas.

A estas atitudes, que deveriam estar acopladas ao incentivo público, repito do Estado e de organizações sociais autónomas, o Estado acrescentaria a redução

---

(36) Esta experiência está a ser desenvolvida pela Associação Industrial Portuense (AIP), em cooperação com 29 instituições locais. Em 1997 e 1998 surgiram centenas de projectos de micro-negócios, no âmbito do Programa “Formação PME’s”.

de obstáculos administrativos e dos encargos fiscais sobre o trabalho, a criação de linhas de crédito para pequenos investimentos.

E termino, que já vai sendo tempo. O tempo, esse material de que precisamos para repolitizar a política, libertando-a da asfixia materialista e tecnocrática em que ela se enredou, normalmente em nome do pragmatismo (ou seja, o tempo da ausência de ideais).



## **APÓS O SECUNDÁRIO, O QUE FAZER?<sup>(37)</sup>**

Após o ensino secundário, que fazer? Esta pergunta ocorre a cerca de quatrocentos mil jovens que frequentam o nível secundário. A maioria de entre eles pergunta também: que curso seguir?

Recentes estudos feitos em França sobre a informação e a orientação dos jovens, na transição entre o ensino secundário e o ensino superior, ajudam-nos a direccionar a reflexão para alguns aspectos cruciais.

### A informação é desigual

Em primeiro lugar, podemos colocar a questão do conhecimento que os jovens têm do ensino superior: os seus percursos, os seus cursos, as opções, as saídas profissionais. Os estudos referidos concluem que há um elevado défice de informação, registando-se áreas de estudos em que um terço dos estudantes dizem não ter recorrido a qualquer sistema de informação antes de tomarem as suas decisões. O papel central na prestação desta informação não é desempenhado nem pelo psicólogo ou conselheiro, nem pelos professores, mas sim pelo meio familiar e informal (amigos, outros adultos).

Ora, sabendo nós que uma boa parte dos estudantes são oriundos de meios familiares em que nenhum membro frequentou o ensino superior (e, entre nós, nem sequer o secundário), depressa nos apercebemos da desigualdade da prestação desta informação e dos enormes “ruídos” que existirão nestes canais de informação.

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO's) podem ter, no nosso país, um papel precioso no combate a estas desigualdades e na superação das múltiplas deficiências de um sistema de informação baseado na comunicação informal.

### A disciplina eleita

Neste quadro geral, compreende-se melhor um segundo resultado destes estudos. Além dos estudantes, em geral, não fazerem uso de uma informação cuidada, conclui-se que o que é decisivo nas escolas é o seu interesse por uma dada

---

(37) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Março de 1998.

disciplina. Não são as saídas profissionais que orientam as opções, mas o gosto e o prazer que se tem na aprendizagem de uma dada área do saber, mesmo que as saídas sejam previsivelmente fracas.

A incerteza sobre o futuro profissional tende, por um lado, a fazer voltar os jovens sobre os seus gostos pessoais em frequentar um dado curso e, por outro, a perder a confiança na capacidade dos diplomas de nível elevado para assegurarem vantagens significativas no mercado de trabalho.

É neste contexto que surge uma nova tendência, ainda difícil de avaliar, para a frequência de cursos superiores de curta duração. Em Portugal, esta oferta não existe e isso deve ser lido como um entrave às oportunidades dos jovens prosseguirem estudos em modalidades mais adequadas às suas expectativas, além de constituir um claro entrave à qualificação profissional de recursos tão importantes para a economia nacional.

#### Um contentamento descontente

No início dos seus cursos superiores (em Outubro), os estudantes dizem-se maioritariamente contentes. Tal facto é facilmente explicável. Mas o que custa mais a perceber é que, quatro meses depois (em Janeiro, e antes ainda das primeiras frequências), um terço dos estudantes lamenta as suas escolhas, a sua orientação.

É um facto, portanto, que um bom número de estudantes avalia mal o curso que quer frequentar (ou o curso que vai ter de frequentar). Há, irrecusavelmente, uma falta de informação sobre o nível real da formação que se vai seguir, nomeadamente sobre a quantidade e o tipo de trabalho a desenvolver. As reprovações sucedem-se e o mal-estar no ensino superior alarga-se.

Entre nós esta realidade deve ser bastante grave e bom seria que se estudasse aprofundadamente, procurando agir sobre os problemas antes que eles frustem muitos jovens e se apresentem como sem solução.

Compilados estes dados, ficam duas notas de reflexão: vale a pena investir, durante o ensino secundário, em recolher e tratar informação adequada acerca dos cursos e das suas saídas profissionais. Isto tanto constitui um desafio aos estudantes e aos seus pais, como é um desafio para as escolas e a sua tarefa de informação e orientação escolar e profissional.

Segunda nota: não valerá a pena ir recheando a arca de competências de cada um com experiências concretas de contacto com o mundo profissional e o trabalho, em vez de deixarmos esse assunto para o fim dos dezassete anos de escolarização? É que pode ser demasiado tarde e não é nada fácil uma pessoa dar-se conta de que aterrou, de repente, num planeta desconhecido, inapto para falar a sua língua, comunicar e conviver com os seus.



## A UNIVERSIDADE FAZ DE CONTA<sup>(38)</sup>

Habitualmente identificamos universidade com ensino e investigação científica. Hoje, o melhor modo de identificar a universidade é falar de uma instituição que faz de conta. Age como se o mundo à sua volta fosse um e, entretanto, já é outro. Actua como se os seus estudantes fossem uns e eles já são outros. Pensa que continua a desempenhar uma certa missão social e, na prática, já está a desempenhar outra. Vejamos por partes.

1. A universidade faz de conta que continua a receber uma pequeníssima percentagem do grupo etário 18-24 anos, uma elite muito seleccionada pelos ensinos básico e secundário, com características sócio-culturais idênticas; no entanto, o universo dos jovens que a povoam é um conjunto cada vez mais diverso, heterogéneo, carregado de aspirações e expectativas sociais diferenciadas.
2. A universidade age como se os estudantes aprendessem através do cultivo da passividade, pelo “tirar” apontamentos, como se a inactividade, a repetição e a aprendizagem livresca fossem as rampas de lançamento para o fomento das competências mais requeridas à entrada do mercado de emprego, tais como a iniciativa, capacidade de comunicação, argumentação, recolha, tratamento e utilização pertinente da informação, trabalho em equipa, ...
3. A universidade age como se o mercado de emprego fosse capaz de entender e aproveitar o enorme leque de especializações e subespecializações que ela produz, embora algumas centenas dos seus cursos não sejam legíveis por mais de noventa e cinco por cento dos empregadores.
4. A universidade actua como se os jovens estivessem bem informados sobre os seus cursos, as suas saídas profissionais, a evolução do mundo do trabalho e o funcionamento do mercado de emprego, e isso, revelam todos os estudos de opinião, é completamente infundado.
5. A universidade faz de conta que os seus jovens alunos não estão preocupados com o seu futuro profissional, que não têm medo do desemprego, da insegurança no trabalho, que não estão inquietos com o modo de concretizar um projecto pessoal de vida e com o meio como vão ter acesso a “um estatuto e a um reconhecimento” e, todavia está instalada uma grande insegurança.

---

(38) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Abril de 1998.



6. A universidade age como se os seus estudantes estivessem interessados em estudar, obter uma formação de elevada qualidade e procurar um emprego compatível; porém, um número cada vez maior de entre eles está interessado sobretudo em não estar (ou não cair na situação de) desempregado.
7. A universidade age como se os seus diplomas continuassem a representar uma “garantia” de obtenção de um “bom” emprego, ou simplesmente, de um emprego; mas o desemprego de diplomados pelo ensino superior já alcança, entre nós, as dezenas de milhar e os seus diplomas desvalorizam-se todos os dias.
8. A universidade actua como se aquilo que ela ensina fosse essencial para a evolução da sociedade, para a cultura e para a economia, num momento em que todos os sectores criticam o seu ensino e se servem dos seus títulos e diplomas sobretudo como informação para ordenar empregos, distribuir remunerações, fomentar ou confirmar estatutos sociais.
9. A universidade faz de conta que deve ser gratuita, que não custa nada a ninguém, no mesmo país em que a educação pré-escolar é tão cara e a sua taxa de “cobertura” é ainda tão insuficiente; a universidade ajuda os jovens a crescer na ilusão de um país que não somos (e, porventura, não podemos nem queremos ser).
10. A universidade faz de conta que não há muitos milhares de cidadãos por si diplomados que carecem urgentemente de actualização e requalificação, confrontados com novas necessidades de formação ao longo de toda a vida profissional, e deixa correr os dias, velozes. Faz de conta que ainda confere aos seus estudantes o acesso ao cume da casa, quando já só lhes está a ajudar a colocar a primeira pedra da construção.

A universidade faz de conta

Custa a perceber como é que um grupo tão restrito de gente tão inteligente se fecha tanto sobre si próprio e opta, qual gaivota deitada na corrente do rio, por vogar ao sabor da inércia.

A universidade faz de conta. Por quanto tempo?

## **ESTUDA-SE COMO QUEM FOGE<sup>(39)</sup>**

Estuda-se como se se estivesse a fugir de alguma coisa ou como se se procurasse alcançar depressa algo que está à frente, sempre mais à frente. Esta imagem ocorre-me com frequência quando penso na enorme voragem que é a progressão escolar e no contínuo prolongamento da permanência dos jovens no campo do ensino.

Por que é que cada vez mais adolescentes e jovens permanecem no sistema de ensino e de formação? As razões são várias e interagem entre si. Sublinho as seguintes: a família e os jovens apercebem-se de que a obtenção das mais altas credenciais escolares está ligada ao acesso aos melhores empregos (mais estáveis, mais bem remunerados); na ausência de empregos e diante da particular retracção do mercado do primeiro emprego, os poderes públicos, as famílias e os jovens optam por se manterem afastados, protegidos pelo ensino e pela formação; os poderes públicos diversificam e ampliam um enorme “mercado” de ensino e de formação, facilitando (pagando, inclusive) o acesso de todos, mesmo dos mais carenciados, a um qualquer programa, acção, curso ou ocupação formativa.

Isto é, no fundamental, não será a qualidade, a relevância e a eficiência do sistema de ensino e de formação que motiva as famílias e os jovens a investir no prolongamento da sua frequência. Parece que o que mantém os adolescentes e os jovens afastados do mercado de emprego e “fechados” sobre o ensino e a formação é mais uma obrigação social do que uma opção pessoal. Será mais uma opção pela negativa do que pela positiva. É um “tem de ser”.

Por isso, tapa-se o nariz e atravessa-se o mais depressa possível a prolongada corrida de obstáculos, durante o tempo que for necessário. O ensino secundário constitui, pela forte selectividade no acesso ao ensino superior, o nó central em toda esta corrida.

Este muito breve enquadramento permite-nos entrar na abordagem de uma série de questões da maior importância para os jovens e para as políticas sociais.

1. O prolongamento da frequência do ensino e da formação é certa e globalmente positivo para o desenvolvimento cultural do país e para o desenvolvimento pessoal da maior parte dos jovens.

---

(39) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Maio de 1998.

2. Esquece-se muito frequentemente que esta aceleração da elevação das qualificações escolares e profissionais não tem paralelo nem nas estratégias de recrutamento por parte dos empregadores, nem no emprego que se cria, nem na estrutura das qualificações da mão-de-obra.
3. Uma parte significativa (e problemática) dos jovens vai encontrar, por isso, um cenário de enorme desajustamento entre a qualificação inicial e o emprego/trabalho/empresa, com todo um cortejo de disfuncionamentos sociais: aspirações e expectativas longamente alimentadas e bastante defraudadas; sobrecertificação em relação ao tipo de empregos disponíveis, sobretudo entre nós, onde os mercados de trabalho que absorvem mão-de-obra pouco qualificada são significativos e abundantes em pessoal; qualificações que são desvalorizadas e diplomas que são tidos apenas como sinais.
4. A socialização dos adolescentes e dos jovens, que antes seguia o veio família-trabalho, segue agora o veio escola-*media*-consumo, o que altera o modo de apreender e de estar no mundo (o quê, de que modo, com que consequências?). Tende-se a prolongar o tempo de adolescência e a desfavorecer o processo de construção de autonomia dos jovens.

Talvez fosse interessante e oportuno pensarmos um pouco mais e um pouco melhor este investimento colectivo, demasiado pressionado, no sistema de ensino e de formação.

Não seria educativo desenvolver modalidades de alternância entre formação e emprego/actividade? Não seria viável incentivar a procura social a encontrar outras vias de realização pessoal e social, incentivando saídas e reentradas no sistema de ensino e de formação, agora que a formação se impõe como uma necessidade ao longo de toda a vida.

Não será necessário fazer acompanhar o prolongamento do “encerramento” escolar com um novo tipo de organização e de educação, um novo tipo de “presença” no ensino e na formação, capaz de fomentar a autonomia, condição de acesso à vida adulta?

## **CARREIRAS E COMPETÊNCIAS: COMO PRESERVAR A EMPREGABILIDADE AO LONGO DA VIDA?<sup>(40)</sup>**

Já sabemos que vivemos tempos novos, apesar de actualmente ainda estarmos a passar por um túnel de transição entre um mundo que não mais existirá e um outro que não sabemos bem como virá a ser.

Na economia, no trabalho e no emprego, importantes mudanças estão à vista de todos. Limitando-nos ao trabalho e ao emprego, instalou-se um clima de mudança, turbulento e instável. Os mercados de trabalho dualizam-se progressivamente, cavando-se o fosso entre um segmento primário, competitivo, requerente de mão-de-obra muito qualificada – que tem mantido, em geral, um bom nível de estabilidade –, e um segmento secundário, flutuante, que suporta o primeiro, mão-de-obra intensiva, que se socorre de trabalhadores indiferenciados, em condições de elevada instabilidade profissional.

Além disso, continuamente surgem novas profissões e os conteúdos das profissões existentes mudam a um ritmo até hoje insuspeitado.

A capacidade de prevermos o futuro e de nos prepararmos com tempo para enfrentar os seus desafios já foi método que ruiu. A imprevisibilidade e a incerteza marcam profundamente o mundo do trabalho e a evolução do mercado de emprego.

As carreiras profissionais passaram a ser trajectórias zigzagueantes que costumo comparar aos voos de borboleta. Já não há carreiras estáveis, nem empregos para a vida.

Neste contexto, a questão que quero colocar é esta: como é que cada trabalhador pode preservar a sua empregabilidade, ao longo de toda a vida?

Desdubro a resposta em três partes, que passo a descrever muito brevemente.

### Formação e carreiras: a era dos indivíduos

É notória uma crescente individualização da formação e da gestão das carreiras profissionais. A opção pela individualização não é dos próprios indivíduos;

---

(40) Comunicação apresentada em Leça da Palmeira, em 14 de Maio de 1998, no Seminário promovido pelo IEFP /Del. Reg. Norte, aquando da realização da 1ª Feira Regional de Orientação Escolar e Profissional.



pertence às empresas e ao funcionamento geral do mercado de emprego. Com a flexibilização e a desvinculação laboral entre as empresas e os indivíduos, estes são obrigados a internalizar aquilo que aquelas externalizam.

É aos trabalhadores que passa a competir gerir as suas trajectórias profissionais, precisamente no momento em que elas se tornam instáveis e turbulentas. Ao ciclo da gestão das qualificações nas empresas, de certo modo uma gestão protegida, está a suceder-se o ciclo da gestão individual das competências. Este salto é habitualmente apresentado nas suas facetas positivas: os empregados tornam-se mais independentes, podem agora ser gestores de si próprios e senhores da evolução da sua “carteira” de competências.

Têm sido criados novos dispositivos públicos que atestam este movimento: a Caderneta Individual de Formação, no País Basco (Espanha); o Balanço de Competências, em França; o NVQ<sup>(41)</sup> no Reino Unido; o Passaporte-Formação, iniciativa da Comissão Europeia. Em todas estas novas medidas é ao trabalhador, individualmente considerado, que compete tomar a iniciativa de promover um balanço de competências, de procurar aconselhamento, de ir ao encontro de processos de validação e certificação das competências adquiridas ao longo da vida.

Nas próprias empresas, os processos de levantamento da carteira de competências existentes, os inventários dos desfasamentos entre competências requeridas e adquiridas e os programas de apoio à certificação e à aquisição de novas competências repousam, cada vez mais, no trabalhador individualmente considerado. Aliás, é evidente que o deslizamento semântico das qualificações para as competências assenta, em boa parte, na deslocação da esfera do colectivo e do conflito para a esfera do individual e da negociação.

No entanto, esta evolução contém os seus elementos menos idílicos e menos positivos: a maioria dos indivíduos nunca foi preparada para este clima altamente competitivo entre pessoas e entre currículos individuais; os conflitos entre os empregadores e os empregados saltam os muros das empresas e tornam-se problemas entre empregados, que cada um tem de gerir em desigualdade e tensão; os custos da actualização permanente deslocam-se, em boa parte, também para os indivíduos, deixando de ser um investimento da empresa.

---

(41) Sistema de reconhecimento e de certificação de competências – “National Vocational Qualifications”.



Além disso, é oportuno lembrar, muito sucintamente, um conjunto de elementos que perturbam uma forte participação dos trabalhadores neste ciclo de altas pressões e elevadas expectativas sobre os indivíduos:

- (a) a atitude de grande parte dos trabalhadores com precárias qualificações escolares e profissionais é genericamente defensiva, ou seja, visa, antes de mais, defender posições e adquiridos e não a melhoria do desempenho;
- (b) a sua baixa escolarização de base dificulta a sua actualização profissional contínua, o que se agrava pelo facto das estratégias de qualificação profissional seguirem habitualmente modelos escolares inadequados para a formação de adultos e profissionais em serviço;
- (c) nas organizações do trabalho que se baseiam no “equilíbrio das baixas qualificações-baixos salários”, a produtividade marginal dos acréscimos de qualificações é, para o trabalhador individual, logo à partida, bastante baixa;
- (d) os trabalhadores não dispõem de sistemas acessíveis de balanço, validação e certificação das suas competências, por mais simples que estas sejam, sistemas estes que os motivem a completar, aperfeiçoar, reciclar e superar debilidades do seu perfil de competências.

Esta deslocação dos colectivos para os indivíduos deve ser, pois, objecto de reflexão. Por um lado, porque continuam a ser, em boa parte, os colectivos que, mormente através de processos de reorganização e reengenharia, devidamente participados, motivam novas atitudes individuais dos trabalhadores. Por outro, porque, a partir de agora, a primeira lealdade dos indivíduos é a si mesmos, à sua actualização e ao seu desempenho profissional, ao recheio da sua “arca de competências”. A lealdade às empresas, a manter-se, apenas terá sentido para aquele pequeno grupo estável de empregados, o núcleo duro que, à japonesa, não é tão afectado pela flexibilização.

A ser assim, e a manterem-se estas tendências, importa que cada trabalhador aprenda a fazer aquilo que, em geral, não sabe: gerir a sua carreira; promover balanços das suas competências; informar-se; escolher e aceder a novas oportunidades de aperfeiçoamento, actualização e reconversão profissional; tornar-se, em suma, gestor da sua profissionalidade e da sua trajectória profissional autónoma.

Entre outras, uma importante questão fica de pé: a maioria dos indivíduos empregados não é capaz, sozinha, de empreender tais iniciativas. Tanto a educação escolar (geralmente escassa) como a familiar não se centraram, para a imensa

maioria, na promoção da capacidade de iniciativa, da criatividade, do risco. Ou seja, algo teremos de fazer em conjunto e socialmente – todos somos responsáveis. A individualização crescente da formação e da gestão das carreiras profissionais não é uma questão para deixar nas mãos de cada indivíduo, sob pena de se cavarem desigualdades imensas e conflitos irremediáveis.

O Estado está a ser chamado a intervir, incentivando a formação contínua dos activos “escolarmente” pouco qualificados, regulando o grande mercado da formação ao longo da vida e evitando a progressão quotidiana das desigualdades e da desorientação pessoal.

### Caducidade e perenidade das competências

Na era do culto do efémero, alguns autores já assinalam: “Atenção! As competências são efémeras!” Como se a aquisição de competências fosse transformada em objecto de consumo, necessariamente perecível.

Vamos por partes. A caducidade das competências adquiridas não é geral; ela será, em parte, proporcional ao grau de especialização, e é tanto maior quanto mais esta especialização incidir sobre uma formação de base e estruturante de curta duração. Ou seja, um adolescente que tenha saído da escola básica com o 6.º ano de escolaridade ou até com o 9.º ano e reprovado a Matemática e a Português, por exemplo, terá muitas dificuldades em manter, ao longo da sua via profissional, um nível de competências adequado às necessidades contínuas de actualização e até de reconversão profissional.

Mas mesmo esta “lei” tem de ser temperada ainda com um outro elemento: é que há competências que, uma vez adquiridas, não se perdem facilmente. Muitas vezes não se aprendem sequer em ambiente escolar e formal. Referimo-nos, por exemplo, quer à capacidade de iniciativa e de persistência, quer à cooperação, à interacção construtiva com os outros e ao trabalho em equipa, à capacidade de fazer projectos, à capacidade para aprender diante de novas situações e de analisar e resolver problemas, à capacidade de negociar ou de liderar equipas.

A perenidade de algumas competências é assinalável. A sua longevidade dependerá, por isso, quer da formação de base e do lastro cultural que se possui, nos quais muitas delas assentam, quer do seu carácter geral e transferível. Certamente que cada indivíduo ganhará muito em combinar competências gerais com competências específicas, mas não se deverá esquecer que há um conjunto de

“competências para a vida” cuja aquisição é sempre pertinente e oportuna. Muitas delas entroncam em valores e modos de ser e estar na vida que, habitualmente, não se valorizam nas listagens de competências.

Uma questão, entre outras, que deixo ficar sobre a mesa: se estas competências pessoais “gerais e transferíveis”, incrustadas no modo de ser e estar de cada um, também chamadas competências “moles” – por oposição às tradicionais competências profissionais (saber usar uma fresa, saber limar, saber tratamento de texto, saber reparar um aparelho de TV, etc.) –, são as que asseguram maior durabilidade, não seria de investir prioritariamente na sua emergência? Qual o papel dos sistemas formais de educação e de formação? E da família? E dos meios de comunicação social? E das associações e colectividades locais?

A educação básica, a qualidade da educação básica surge novamente como uma questão nevrálgica na agenda das políticas de educação e formação.

### A empregabilidade ao longo da vida

O problema central dos empregados é, então, não já apenas o de trabalhar, mas também o de assegurar a sua empregabilidade ao longo de toda a vida activa. Ou seja: como manter-se empregável? É óbvio que a empregabilidade de quem procura o primeiro emprego continua a ser uma questão importante. Mas não será menos central a questão de sabermos o que fazer para reforçar a empregabilidade da mão-de-obra actualmente activa.

Para cada trabalhador se manter activo, com um bom nível de empregabilidade, num contexto económico turbulento e fortemente competitivo, será necessário, entre outros aspectos:

- (a) que cada um desenvolva um elevado sentido profissional, investindo num bom desempenho profissional pessoal, estabelecendo para si próprio pequenas metas, um pouco mais além do seu nível de desempenho em cada momento;
- (b) que cada trabalhador construa e enriqueça continuamente a sua “arca de competências”, pois, por vezes mais inesperadamente do que muitos julgam, as portas de uma certa actividade/empresa podem fechar-se;
- (c) que cada trabalhador use a sua liberdade e a autonomia com que gere a sua carreira profissional de modo a reforçar o seu *empowerment*, a sua capacidade de iniciativa, a sua capacidade de comunicar, de se relacionar, de conviver com os outros.

Todos somos chamados a enriquecer e a humanizar o conteúdo e a forma como se desenvolvem as mais variadas actividades profissionais. Mais cedo ou mais tarde, de uma forma muito limitada ou de modo mais abrangente, todos – taxistas, porteiros, artesãos, informáticos, engenheiros, professores, ... – são chamados a desempenhar a sua actividade profissional com mais autonomia, mais rigor, mais sentido de responsabilidade pessoal e mais abertura e capacidade de inovação.

Mais cedo ou mais tarde, vamos ter de despertar para a construção social de oportunidades de formação, balanço de competências, aconselhamento e orientação, actualização e reconversão; para todos, jovens e activos, sobretudo para aqueles que “carregam” com fortes debilidades na sua educação e formação de base. A administração central, a administração local, as associações profissionais, culturais e as colectividades, todos deveriam unir esforços, de reflexão e de acção, para fazer frente à tarefa imensa da dignificação do trabalho e da vida de cada um, jovem, adulto e idoso, num contexto social tão turbulento.

## **PROFESSORES EXIGENTES, PRECISAM-SE!<sup>(42)</sup>**

A nossa escola, em geral, não é exigente. Nela não se desenvolve uma cultura de rigor e exigência. Muitos o lamentam. Todavia, são os jovens os primeiros a sofrer as consequências deste facto e, ao mesmo tempo, eles são os primeiros a desejar uma escola assim.

No início de todos os anos lectivos, no momento de começo de mais um ano de convivência e confronto entre jovens e adultos, entre aprendizes e mestres, o que os primeiros esperam dos segundos, ainda que não o verbalizem, é que eles exijam, que incitem, que provoquem a actividade necessária à aprendizagem, que induzam o esforço, que incutam a vontade de progredir.

Não é pelo facto de o ensino secundário estar agora repleto de testes e exames nacionais que ele é muito mais exigente. É um logro. Cria-se, é certo, um clima propício ao trabalho e à prestação de contas, por parte dos alunos. Mas isso ainda é pouco para criar um ambiente de exigência. Os jovens, no final de cada ano, acusam os professores “baldas”, os que não os orientam e deixam os dias correrem, os professores que não exigem, que vomitam a matéria, ano após ano, sem se importarem com o essencial: que os alunos aprendam, que os jovens se desenvolvam, sentido-se pessoas em crescimento, que haja, nas salas de aula, um clima de trabalho, aberto e participativo.

No começo deste novo ano lectivo, seria bom que os alunos dessem sinais inequívocos de que precisam de professores exigentes, professores que gostem do que estão a fazer. Seriam bom que os alunos pudessem transmitir aos professores que não os querem máquinas de leitura em voz alta de matérias já impressas nos manuais, que os querem activos, inconformados, criativos, estimuladores de novas aprendizagens, bem dispostos e aptos para fazer aprender.

O problema é este: quanto mais os professores exigirem dos alunos, mais oportunidade os alunos têm de demonstrarem que são capazes. Quanto mais os alunos requererem professores que lhes coloquem metas e os ajudem a atingi-las, mais facilmente professores e alunos se esforçarão e aprenderão a ensinar e a aprender.

O pior que pode suceder numa escola é haver um clima deslaçado, onde ninguém se interessa por ninguém, onde as aulas são monótonas, monocórdicas,

---

(42) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Setembro de 1998.



autênticos monólogos inconsequentes. O tempo que se passa na escola torna-se uma “seca”, um tempo de desorientação, um tempo povoado por uma única tábua de salvação, o convívio entre os jovens. Há demasiadas horas de aulas para tão pouca formação. Há demasiadas horas de ensino para tão pouca provocação à aprendizagem, ao esforço, ao trabalho, à conquista de metas estabelecidas.

Uma escola mobilizada para a orientação dos jovens, uma escola motivante e orientadora, no âmbito de uma sociedade tão fragmentada, plena de informação e escassa em conhecimento sobre o mundo que nos cerca, não pode ser apenas a escola dos psicólogos e dos Serviços de Orientação. Também é deles, mas antes tem de ser dos professores, dos pais e do dia-a-dia escolar.

Uma escola exigente é uma escola que sabe para onde quer ir, que se orienta; é uma escola que sabe o que quer propor aos jovens seus alunos, que orienta. A estes cabe uma importante palavra na construção deste ambiente escolar. Professores exigentes, precisam-se. E os alunos devem ser dos primeiros a exigir a negociação de ritmos de trabalho, o estabelecimento de modelos de estudo, de modalidades de progressão até às metas estabelecidas e de condições gerais de trabalho.

## ESCOLA E A AUTONOMIA DOS JOVENS<sup>(43)</sup>

Um dos aspectos em que as sucessivas reformas curriculares têm falhado é o da criação de áreas de livre escolha e de iniciativa autónoma dos jovens. Refiro-me ao ensino secundário e ao caso de Portugal.

Fala-se cada vez mais na importância de formar jovens autónomos, empreendedores, capazes de se virem a inserir em sociedades em que há processos de mudança acelerados, em que há que equacionar e responder a novas situações e novos problemas, em que a criatividade e a participação pessoal são requeridas nas mais diversas circunstâncias da vida. E fala-se do relevante papel da escola na formação deste tipo de cidadãos. Mas, na prática, esta dimensão está pouco presente no quotidiano das nossas escolas secundárias.

É certo que há alguns professores que incitam os alunos à participação, à pesquisa, ao trabalho cooperativo, ao empreendimento próprio, seja qual for a disciplina. Conheço mesmo escolas onde se desenvolve esta maneira de ensinar-aprender, a toda a hora e para todos os alunos, como se não houvesse mesmo outra forma de se ser escola, casa de educação.

Mas reconheço também que são práticas minoritárias. A maioria dos professores e das escolas secundárias pratica o débito “bancário” das matérias, ou seja, restringe a educação à preparação dos alunos para os exames, que incidem, por sua vez, sobre os aspectos mais cognitivos e sobre os “valores lógicos” das aprendizagens.

Ora, como o que se examina é o que se valoriza nas relações ensino-aprendizagem, a educação escolar liofiliza-se cada vez mais em torno de um currículo fechado, curto, estreito.

Cria-se uma situação paradoxal: ao mesmo tempo, nunca como hoje se terá pedido tanto à Escola (e os pedidos chegam de todos os lados, aflitivos) para que ela seja educativa, que ela se dedique ao “saber fazer-ser”, como muito bem sublinha Manuel Patrício, e não só ao saber e ao saber-fazer. Pede-se-lhe que ajude cada adolescente e jovem a navegar por si mesmo, a atingir o porto da sua autonomia e a tomar o seu próprio leme com sentido de responsabilidade.

---

(43) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Outubro de 1998.

Uma escola secundária assim, casa de educação, só pode ser uma escola que dá aos alunos amplos espaços de participação, que neles fomenta o gosto pela pesquisa autónoma, pela interrogação e pela criatividade.

Pena é que raras sejam as escolas que em tudo se orientam pela máxima: sempre ao serviço das pessoas que moram nos alunos.

## A ESCOLA DO ADIAMENTO<sup>(44)</sup>

Há muito boa gente que desdenha quando se diz que a escola secundária é um lugar onde se vive. Não é um corredor por onde se passa, à pressa, entre o ensino básico e o ensino superior. Não é uma corrida de obstáculos, sob a maior pressão, para seleccionar os melhores em cada corrida. Não é um lugar onde os jovens se preparam para a vida, vida essa que estaria lá fora, airosa, à espera.

Ah! Se houvesse ao menos tempo para falar! Se houvesse tempo para as pessoas se encontrarem, com calma, adultos e jovens, como seria diferente a escola secundária! Como mudaria a qualidade da educação escolar, se o tempo passado a conversar, a conflitar, a argumentar, a partilhar, a esconjurar, não fosse perder tempo!

– “Setôra, queria colocar aqui um problema que está a causar muito mau ambiente na nossa turma.”

– “Até podia ser interessante falarmos, sobre isso, mas tenham paciência, temos de cumprir o programa. Vamos lá começar...”

Tantas vezes é assim. Mais vezes do que uma escola de rosto humano algum dia poderia permitir. A impessoalidade toma cada vez mais o lugar da relação; as pessoas desaparecem sob as “batas” dos alunos.

Esta escola que hoje é dona do tempo, de cada vez mais tempo, como o desperdiça tão insensatamente! E nós vamos todos pactuando!

Abençoados intervalos! Benditos encontros inter-pares. Ao menos, nos recreios, ressurgem o encontro e a relação. Só é pena que os adultos estejam ausentes. Faz falta esse confronto para crescer.

É evidente que é necessário manter, e até desenvolver mais, o esforço, a actividade, a atitude de rigor intelectual, o trabalho escolar. É isso que os próprios adolescentes e jovens apreciam. Mas, é pena que se restrinja mais e mais o diálogo adolescente-adulto. Fica tão liofilizado que qualquer dia pode muito bem ser substituído pela relação adolescente-computador, rede infinita de informação. E o acesso ao conhecimento? E o acesso à sabedoria?

---

(44) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Dezembro de 1998.

A escola secundária tem de se reorganizar profundamente. A avaliação pedagógica terá de valorizar, além dos testes e exames tradicionais, outras formas de real valorização das competências e conhecimentos dos jovens. Muito caminho há a fazer. O melhor é ir deitando pedra no chão para, um dia, ele estar feito.

É preciso dizer não à escola secundária como a escola do adiamento. Se não nos batemos pelo futuro que queremos, o mais certo é virmos a ter o futuro que não queremos.

Vamos, por isso, responder a algumas perguntas: o que é uma escola secundária pontual, à hora dos adolescentes e jovens que lá estão? Será a escola que o ensino superior quer que seja? Quais são as dinâmicas de real manifestação das vidas dos adolescentes e dos jovens e de construção de projectos de vida (escolar, profissional, de cidadania)? O que é que queremos dos professores? Instrutores da “tropa” para passar os exames nacionais finais? Quem acompanha pessoalmente os jovens nas escolas? Os psicólogos? E isto é uma escola inclusiva?



## A FESTA MUNDIAL E A NOITADA DE S. JOÃO<sup>(45)</sup>

A globalização inunda o nosso quotidiano. Antes, o global era o longínquo e o inacessível. Hoje, o global é o próximo e o que nos entra pela casa dentro. Vivemos num só mundo, diz-se. Ora, é isto mesmo que é preciso pensar. Com alguma urgência, sem medo de pôr em causa.

Esta não é uma questão de economistas

Corremos grandes riscos quando reduzimos a globalização a uma questão económica ou a um assunto para economistas tratarem. Mas a globalização é um processo social de intensificação das relações sociais à escala mundial, muito mais vasto e complexo<sup>(46)</sup>.

As suas dimensões políticas e culturais são igualmente muito importantes. Entre as primeiras podemos assinalar aspectos relevantes como: crescimento de múltiplos centros de poder ao nível global; crise e enfraquecimento de algumas instâncias políticas de regulação mundial; perda de soberania dos Estados-nação; domínio de poderosas organizações internacionais sobre o pensamento e a organização de políticas nacionais; fortalecimento de valores políticos comuns e globais. Entre as segundas é possível assinalar fenómenos como: a desterritorialização do mosaico religioso; o alargamento do consumo de símbolos e de representações “globais” emanados de poderosos centros difusores, crescimento do multiculturalismo em qualquer local do mundo, adopção recorrente dos referentes globais para pensar os problemas locais, a mundialização acelerada da ideologia da modernização e dos seus mitos.

É imperioso pensar política e culturalmente a globalização, isto é, pensá-la com critérios outros que não os dos referentes económicos. Em nome de uma regulação mundial baseada em princípios como os da convivência pacífica, da cooperação económica, da preservação da diversidade cultural, em nome da relevância do pensamento crítico e prospectivo, da autonomia e da liberdade humanas. À força de despolitizarmos o pensamento e de reduzirmos o político ao económico (e, por vezes, ao financeiro) qualquer dia já não sabemos mais o que fazer das instâncias de cooperação mundial, como, por exemplo, a ONU ou a UNESCO.

---

(45) Crónica publicada na revista *Ideias e Negócios*, Abril de 1998.

(46) A. Giddens (1996) – *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

## Esta não é uma questão consensual

Corremos sérios riscos quando o nosso pensamento é arrastado para o consenso abstrato de que vivemos num só mundo. Entre um único mundo e um mundo de pensamento único, o salto não é muito grande. A algumas empresas multinacionais interessaria (?) que os imaginários pessoais de todos os indivíduos do mundo fossem um só: como seria fácil vender! A alguns políticos de países mais poderosos interessaria (?) que as opiniões de todas as pessoas do planeta convergissem com as deles: como seria fácil governar o mundo!

Creio que não devemos desvalorizar os riscos de sermos sugados para o global e o universal, de um modo mais ou menos irracional. O universal, o grande, o global, exercem um certo fascínio, transcendem-nos, atraem-nos culturalmente. Face à natureza passageira, singular e mortal do ser humano, existe nele disponibilidade bastante para acolher o que o supera muito, o que é muito mais alto e mais brilhante. Diante de um quotidiano tantas vezes vazio, há muita mais sede de fontes suplementares de energia e de vida do que, por vezes, imaginamos. A ideologia da globalização é um atrator poderoso, poderosamente capaz de esconder os seus meios e os seus sentidos, poderosamente capaz de nos atirar para consensos e lugares-comuns, que repetimos até à exaustão. Não nos perguntamos se de facto é assim, se realmente queremos isto ou aquilo, não nos questionamos se a voz que se proclama é a (única) voz que desejamos ouvir. O ruído é imenso, universal, global e nem sequer ouvimos a nossa própria voz. Daí até prescindirmos de afirmar o nosso querer...

## Esta não é uma questão global

Corremos sérios riscos quando pensamos que o local escapa às dinâmicas da globalização. Habitualmente socorremo-nos de conceitos como o de “identidade nacional” ou de “diversidade cultural” para fazermos de conta de que há redutos aos quais aquelas dinâmicas ainda não chegaram. Creio que nos enganamos a nós próprios. O local é cada vez mais um espaço do mundo, à mão de qualquer estratégia global, financeira, empresarial, comunicacional, de consumo, de expansão comercial ou de utilização de mão-de-obra, de observação climatérica ou de investigação, seja ela científica ou tenha ela fins militares. Quando quisermos olhar de frente a realidade e os mecanismos, tantas vezes invisíveis e ocultados, através dos quais se intensifica a globalização do planeta (uma certa globalização do planeta), talvez algumas boas identidades já tenham sido suficientemente liofilizadas e não sejam mais do que vestígios arqueológicos de antigas e poderosas fortificações.

Esta é uma questão para celebrar

Os meus argumentos não são mobilizados, como se pode constatar, contra a globalização. Antes pelo contrário; considero da maior utilidade a celebração das suas virtualidade, que são muitas. Mas, ao mesmo tempo, no mundo das ideias, como no mundo do negócios, convém não sermos ingénuos. Produzir português, por exemplo, pode significar adoptar um design italiano, um marketing inglês, uma maquinaria alemã, uma manufactura romena, uma marca com recurso ao léxico francês e incorporar um valor acrescentado português.

Quanto de cultural e económico se cruzam neste produzir português, produzindo globalmente! Quanto de inovação e de esperança num mundo melhor se podem antever nos dinamismos da globalização!

Convém, no entanto, tomar nota de que são as diferenças e a diversidade que tornam rico e belo o mundo e as pessoas que nele habitam. O “campus” da diversidade é o “campus” próprio da humanidade. As mulheres e homens de negócios precisam irrecusavelmente desta diferença e desta diversidade. Dela partem, nela se movimentam e a ela voltam. Não há outro caminho.

Mais vale evitar, por isso, que, atrás do cheiro desta nova “canela”, o reino das ideias e dos negócios se despovoe.

Agimos localmente e pensamos globalmente? E se pensássemos globalmente e agíssemos globalmente, pensando de modo complexo, com a espessura cultural de cada um?

## Conclusão

Arrasam-se as diferenças, normalizam-se os procedimentos, uniformizam-se os hábitos, copiam-se os valores, reproduzem-se os significados, globalizam-se os produtos. Qualquer dia estará concluída a tarefa da homogeneização dos nossos imaginários. Então celebraremos a festa mundial do regime globalitário<sup>(47)</sup>.

Confesso que, cá por mim, prefiro a noitada de S. João, no Porto, o cheiro a alho e a fraternidade a correr nas veias, enquanto o povo corre pelas ruas.

---

(47) Conceito de Ignácio Ramonet – *Le Monde Diplomatique*.



## CONSUMIDORES EDUCADOS<sup>(48)</sup>

Um dos acontecimentos que mais me surpreendeu nos últimos anos, na área da educação, foram as manifestações dos jovens franceses do ensino secundário, no Outono de 1998, particularmente o seu conteúdo reivindicativo. Colectivamente mais consciente da sua situação, após o inquérito nacional aos jovens do ensino secundário, estes requerem mais professores para os apoiarem, denunciam a massificação que se produz com aulas com 35 e 40 alunos, reclamam mais recursos para o seu trabalho (laboratórios, computadores, fontes de informação, equipamentos desportivos, ...). Os jovens querem melhores condições para trabalhar, para aprender, para se desenvolverem.

Ora, as escolas secundárias e superiores estão a ser, para muitos jovens, meros locais de passagem, sem alma, sem motivação, sem projecto, que fomentam uma atitude consumista face à educação escolar.

Há vários factores que actuam como mobilizadores da frequência consumista da educação escolar. Destaco quatro. De um lado, está o investimento familiar crescente no prolongamento da permanência na escola, em busca das mais altas credenciais escolares. Esta é uma estratégia de alcance do melhor estatuto social possível, estratégia esta tantas vezes independente da vontade dos jovens continuarem ou não a estudar. Do outro, encontra-se o desemprego e a retracção do mercado do primeiro emprego, que limita e perturba o acesso dos jovens ao emprego, mesmo os diplomados pelo ensino superior. Esta crise do valor mais altas credenciais escolares é um dado novo e particularmente inquietante. De outro ainda, surgem-nos as trajectórias incertas e zigzagueantes de inserção sócio-profissional, os tais voos de borboleta que esperam os jovens nos processos de inserção: os jovens não sabem quando alcançarão um emprego, quantas actividades deverão percorrer entretanto, desconhecem os sectores de actividade em que haverá mais empregos disponíveis, que tipo de qualificações serão requeridas, não sabem se as actividades e os empregos terão algo que ver com a formação inicial na qual investem agora, ... Finalmente, temos a oferta educativa, o dia-a-dia rotineiro da escola sem missão nem objectivos partilhados, o desinteresse e a irrelevância profissional de muitos cursos que se frequentam ("para que é que isto serve?"), a face mecânica da escola, a falta de estímulo à participação e ao esforço individual.

---

(48) Artigo publicado no jornal *Público*, 1999-03-24 (Dia do Estudante).



Para muitos jovens, as escolas secundárias pouco mais são do que espaços de convívio. O resto é como que um “consumo obrigatório”. As escolas abrem a horas, as campainhas tocam, transaccionam-se as informações prescritas, administram-se testes e mais testes, realizam-se os exames locais e nacionais e, no fim, afixam-se pautas nas paredes. E pronto, missão (de educação?) cumprida. Nas escolas apressadas de hoje, pouco tempo há para cuidar das pessoas que moram nos alunos.

O sistema funciona, é certo. Os jovens não têm estado na rua, também é certo. O Ministério administra a estabilidade, ainda é mais certo. Estamos contentes. Ouço, todavia, em muitas conversas com jovens nas escolas secundárias, interrogações inquietantes e testemunho expressões de muito medo, que não são devidamente escutadas. “Para quê investir? Investir em quê?” Os jovens parecem decompor-se, fragmentar-se, inundados por milhares de informações, filiados em certos hábitos e consumos globais, ligados a vários lugares e a lugar nenhum, sob o “fogo cruzado” de mudanças contínuas e aceleradas. A competição entre uns e outros ainda mobiliza uma parte considerável; mas que educação é esta que mobiliza os cidadãos sobretudo por este lugar?

Assim, para muitos jovens, estar e permanecer na escola é um tem-de-ser. De facto, sob o nosso olhar atónito, ocorre um imprevisto salto intergeracional, a saber, de uma geração (a dos pais destes jovens) em que, para quem estudava, o futuro se projectava bastante linearmente e sustentado em muitas certezas, passou-se rápida e inadvertidamente para um tempo em que, mesmo para os que estudam longamente, quase nada se pode projectar e a incerteza é medonha. Os jovens, não raramente, remetem-se a viver o momento que passa, a esconjurar as inquietações e a embarcar em fugas para a frente, como o é, tantas vezes, o prolongamento forçado da permanência na escola.

Corremos o risco de transformar a educação escolar em mera moratória educacional, atribuindo-lhe, em termos práticos, a função social de manter os jovens ocupados (em vez de empregados, à procura de emprego ou desempregados).

O que seria urgente pensar é de que modo é que estamos disponíveis – Estado e sociedade – para reconstruir relevância educacional para a educação escolar. Creio que, no contexto de incerteza e de imprevisibilidade que nos rodeia, em que já não acreditamos no inevitável progresso, temos que reinventar as instituições escolares públicas, tornando-as locais de esforço, de trabalho, de observação, de experimentação, de demonstração, de descoberta, de actividades em equipa, de pesquisa, de construção activa de saberes, estaleiros de autonomia e de crescimento pessoal.

À procura de formar cidadãos, podemos vir a dar-nos conta de que estamos a formar, sobretudo, consumidores globais e educados. Os jovens, na sua maioria, precisam, hoje, de um apoio redobrado para construírem, cada uma e cada um, projectos pessoais de vida. Restará aos jovens esperar e, entretanto, consumir aulas, acumular diplomas e preparar-se para responder em cada momento aos estímulos do mercado?

Como dizia uma jovem aluna francesa: “Nós não somos máquinas! Temos necessidade de fraternidade e de compreender o futuro.” No dia do estudante, este é um eco que importa registar e debater.



## EDUCAÇÃO, UM TESOURO A DESCOBRIR<sup>(49)</sup>

Do paradigma económico ao paradigma do desenvolvimento humano

No ano em que se comemoram os cinquenta anos da UNESCO e quase vinte e cinco anos depois do Relatório Faure, “Apprendre à être”, de 1972, uma nova Comissão Internacional produziu para a UNESCO um Relatório sobre a “Educação para o século XXI”.

A minha primeira observação vai para o título do relatório: “A educação: um tesouro a descobrir”. Porquê esta observação? Por duas razões principais: primeiro, porque no momento em que parece estar esgotado o modelo moderno da educação escolar, surge um relatório internacional, escrito por peritos de todos os continentes, a salientar, desde logo, que a educação escolar é ainda um tesouro a descobrir; segundo, porque o relatório efectivamente abre importantes perspectivas sobre a educação para o século XXI e eu, no que respeita à mudança social, atribuo um lugar importante à utopia.

Feita esta observação inicial, passo a expor muito brevemente o tema que escolhi para esta breve intervenção, do paradigma económico ao paradigma do desenvolvimento humano, na óptica do relatório da UNESCO.

A Europa Ocidental conheceu, até há poucos anos, um período de crescimento económico contínuo, de tal modo inédito que um historiador como Hobsbawm não hesita em o qualificar de “*idade de ouro*”. Em boa parte foi graças à intervenção conjugada entre o desenvolvimento dos sistemas escolares e o desenvolvimento económico que, no pós-guerra, se expandiu a procura e a oferta dos sistemas escolares. De facto, esta interacção social, com visibilidade em ideologias como a do capital humano, marca profundamente o século XX.

Na verdade, ao modelo moderno de educação escolar, de base europeia, desenvolvido ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, subjazia uma ideologia que combinou o fomento do individualismo liberal, com a igualização das oportunidades sociais e com a crescente afirmação da autoridade estatal, sendo o Estado-Nação considerado um elemento central de coesão social e de comando das necessárias articulações entre o desenvolvimento da economia e a expansão dos sistemas escolares.

---

(49) Comunicação apresentada no Porto, Fundação Eng<sup>o</sup> António de Almeida, na celebração do 50<sup>o</sup> Aniversário da UNESCO, 4 de Novembro de 1996.

Os sistemas escolares constituíram-se e expandiram-se seguindo um figurino “*universal*” semelhante, integrados em parte nos processos de industrialização mas, sobretudo, como parte nuclear de um esforço mais global e contínuo de consolidação dos Estados modernos.

Contudo, com as primeiras crises económicas dos anos 70 e a vasta reestruturação que tem ocorrido na economia capitalista dos anos 80 e 90, começou a acentuar-se a perspectiva de que a expansão da oferta e da procura dos sistemas escolares dificilmente poderia continuar a basear-se no paradigma do desenvolvimento económico. Os sistemas escolares, se é que alguma vez o foram, não serão mais os “*motores do desenvolvimento*” de qualquer país.

O objectivo do crescimento económico, sem mais, como salienta o relatório da UNESCO, revela-se insuficiente para garantir o desenvolvimento humano. Os seus custos, por exemplo, em termos de ambiente e de emprego, estão à vista de todos e são muito pesados. Mas não é tudo, pois a substituição progressiva de mão-de-obra por um capital técnico inovador e “performante” está a contribuir para modificar não só as relações sociais, como a natureza do trabalho, tanto na actualidade como nas sociedades que se avizinham. O trabalho será um bem escasso, acessível apenas a alguns e será substancialmente diferente na sua forma, no seu conteúdo e no seu modo de ancorar na trama social global.

Muitas referências culturais estão a mudar e terão de continuar a mudar. Uma delas é a referência economicista ou produtivista no que respeita ao desenvolvimento, globalmente considerado, e, em particular, no que respeita à procura e à oferta de educação escolar.

Aquele é um referente em esgotamento progressivo quando nos confrontamos, hoje, com a necessidade de reorientar os sistemas educativos.

O relatório da UNESCO, na melhor tradição das Nações Unidas, propõe que à educação seja reservado o papel principal de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (p. 73).

A educação escolar, para ter futuro e contribuir nesse futuro para o desenvolvimento humano, tem de ultrapassar qualquer perspectiva estritamente utilitária, mais ou menos exclusivamente vinculada à qualificação do pessoal necessário ao



mundo da produção, para se colocar como um elemento constitutivo do próprio desenvolvimento, o qual tem por fim último o ser humano.

Não vejo o desenvolvimento social como prisioneiro da economia. A matriz tem de estar ancorada noutra lugar. Creio que o desenvolvimento, assim reconduzido ao seu vinco humano fundamental, é como que uma espiral em que cada um se constrói na sua relação com os outros e com o meio envolvente, movimento este recheado de elos, ligações e pontes que se fazem e se desfazem, sentidos que se montam e desmontam, laços que se atam e desatam, movimento este que habilita cada um a sobreviver, a ser o que é e a participar num destino comum.

Educar, em termos escolares, será o desencadear no ser humano todo o seu potencial de protagonista no processo de desenvolvimento social e no processo do seu próprio desenvolvimento pessoal, ele que é o “*último destinatário*” e a medida de qualquer processo de desenvolvimento.

Mas como o fazer? Como é que a educação escolar abandona a sua perspectiva utilitária e produtivista, que tanto sucesso lhe permitiu acumular, sem que deixe de ser considerada um investimento prioritário ou sem que tenha, no limite, de abandonar o lugar cimeiro do Orçamento do Estado?

Diz a Comissão: “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 de educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós” (p. 78). Da visão meramente instrumental, haveria que caminhar, assim, para uma visão mais essencialista e global.

Além de ajudar a **aprender a conhecer** e a **aprender a fazer**, a educação escolar deve contribuir para “a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser” (p. 78). Além daqueles dois pilares, aprender a conhecer e aprender a fazer, a Comissão assinala mais dois: **aprender a viver juntos, a viver uns com os outros e aprender a ser**. Eles tornam-se pilares centrais na medida em que se defenda que 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” (p. 86).

É preciso mudar a ideia que se tem da utilidade da educação escolar. Já não vale a pena preparar as crianças e os jovens para uma dada sociedade. A incerteza impera e mais vale que a educação escolar invista tudo em “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” (p. 86). Em vez de alicerçar o desenvolvimento da educação em uma dada economia, mais vale assentar o desenvolvimento da educação numa dada escala de valores.

A aceleração da mudança e a vertigem que percorre o quotidiano de uma sociedade sobreinformada aconselham uma revalorização da imaginação e da criatividade. Talvez, quem sabe, a economia deva ceder agora o lugar da presidência do desenvolvimento da educação – há quem diga que esta, a educação, nunca passou de uma empregada doméstica daquela, a economia – à cultura. Talvez a arte, a poesia, a argumentação, o desporto, quem sabe, talvez sejam mais indicados para sustentar essa “*viagem interior*” que será a educação, não só na infância e na juventude, mas ao longo de toda a vida.

O que é preciso mudar, afinal, é também o modelo de educação escolar, que temos erguido na senda utilitarista, construído sob o impulso directo para o crescimento económico, apresentado quotidianamente como uma gigantesca máquina de produção em série, típica de uma época que velozmente parece caminhar para o seu fim.

Porque, afinal, o tesouro escondido e a descobrir não mora no **modelo moderno de educação escolar** ou em qualquer novo modelo a fazer surgir no futuro, o tesouro escondido é cada um de nós e à educação escolar pede-se agora, retomando a antiguidade clássica e a perspectiva cultural do desenvolvimento, que se centre na revelação do tesouro escondido em cada um de nós, escapando à eleição de quaisquer mandatos que não sejam o desenvolvimento humano *per se*, sem mais.

O drama que vivemos com o histórico “modelo moderno de educação escolar” é que se considera dramático mudar um sistema social que tantos anos demorou a construir e que socialmente é tão relevante. Mas, como qualquer sistema social este não é imóvel e tem uma vida e um fim. Dramático é o conjunto de atitudes tão conservadoras de quantos, pessoas e instituições, temem tanto seguir o caminho do ressurgimento, sobre novas bases, de um novo sistema de educação escolar, inscrito noutra matriz do desenvolvimento. Este é, talvez, o grande repto que nos lança o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

Este é o meu entendimento acerca do desafio, que o relatório da UNESCO nos faz, de empreender a transição do paradigma económico e utilitário para o paradigma do desenvolvimento humano. Como é que essa transição se fará, esse

é um problema enorme, mas esse é também o desafio do nosso cotidiano. A um relatório de cariz internacional e geral não se pode pedir mais do que a palavra que anuncia, que rasga, que vai à frente. Como diz o poema: “antes de um lugar há o seu nome, ...” ou como diz o mesmo historiador, Hobsbawm, acerca dos anos 90: “quando (os seres humanos) enfrentam o que o seu passado não as preparou para enfrentar, as pessoas tacteiam em busca de palavras para dar um nome ao desconhecido, mesmo quando não podem defini-lo nem entendê-lo” (1996: 284).

Este relatório é um documento oportuno e muito bem-vindo, é um importante referente mobilizador. Porque é necessário evitar que os cínicos e o cinismo tomem o lugar deixado vago, seja pela incerteza que nos cerca, seja pelas políticas “populares” de fuga para a frente, seja pela nossa resignação.

Muito obrigado pela atenção que me quiseram dispensar.



## O QUE ENSINAR NO ENSINO SECUNDÁRIO? O PRIMADO DO FAZER SABER-SER<sup>(50)</sup>

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).

---

(50) Comunicação ao colóquio sobre o Ensino Secundário, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian e pelo Conselho Nacional de Educação, em Lisboa, a 20 de Novembro de 1998, e publicada na revista *Colóquio/Educação e Sociedade*, Março de 1999, n.º 5 (126: 142).



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 outro 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 séculos 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 estacionamento 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 registe-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 hiperactivo, este mercado alternativo substitui, em boa parte, um mercado de emprego cada vez mais inactivo e fechado para os jovens deste grupo etário.

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.

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 pós-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 são chamadas mais largas camadas da população a permanecer nas escolas e durante um período de tempo maior.



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 sócio-profissional imediata, adquire uma enorme relevância social, tornando-se numa evidência comumente aceite como fundamental e incontornável.



Primeiro a história, depois a dignidade

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 estandardizada.

Como admitiu Alain Finkielkraut, no seu ensaio filosófico sobre a Europa, no confronto que se operou ao longo do século 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 irredutíveis, 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 também 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.

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 Finkielkraut 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.

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 desatualização 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 multimédia, 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 descontinua 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 estudo, 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 algum dia servirá uma educação assente no desenvolvimento da humanidade de cada pessoa.



## 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.

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 de formas de inteligência e de modos activos de aprendizagem, mas também um reordenamento institucional das escolas.

A UNESCO, neste dealbar do século 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?

O que a hetero-referencialidade 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 hetero-referencialidades se há-de fazer, em grande parte, à margem do “modelo moderno de educação escolar”, sistema histórico a caminho do seu esgotamento, e no interior da 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 auto-referenciação, 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.
- (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.

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).

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, de levar longe demais um clima de passividade e de mero consumo de objectos intelectuais, de desinteresse crescente e de ausência 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 ziguezagueantes são hoje as trajectórias da inserção sócio-profissional 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 sócio-profissional 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 aspectos 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;
- 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 de conteúdos, nos modos de progressão, nos tipos de organização dos espaços educativos;

- os professores de cada turma ou de cada conjunto de turmas deveriam poder trabalhar em equipa, em períodos semanais obrigatórios, para cuidar de um devido acompanhamento de conjuntos fixos de 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 os “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.

- (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 cabem, 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 vai valorizar 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 quaisquer 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 standardização, 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.

## PREPARAR-SE PARA SER<sup>(51)</sup>

Se pensarmos bem, é muito pouco articulado o discurso dos adultos que diz, em simultâneo, que não se sabe qual o futuro do emprego e das profissões, pois tudo aí é muito incerto, e que os jovens têm de orientar os seus estudos em função da preparação para o exercício de uma profissão. Contradições como estas há muitas e a aceleração da mudança que ocorre nos dias de hoje gera-as a todo o momento.

É certo que há muitas incertezas quanto ao futuro profissional e quanto à evolução do trabalho. Sabemos que, globalmente, os empregos estão a diminuir, embora em certas actividades aumentem e surjam até novas profissões. Mas, cada vez mais parece claro que é o próprio conceito de trabalho, de exercício profissional remunerado, por conta própria e por conta de outrem, que está a mudar e que é preciso mudar. Nunca como hoje a humanidade reuniu meios para criar novos tipos de trabalho e para criar trabalho para todos.

Todavia, o modo como organizamos a sociedade e a actividade económica tem-nos impedido de o fazer. Perante nós, felizmente, temos escolhas a fazer sobre o tipo de sociedade que queremos construir. Dos jovens espera-se a capacidade de fazer novos percursos. E estes também passam pela escola, hoje.

Na verdade, diante de tanta imprevisibilidade é mister perguntar que sentido faz subordinar dezassete anos de investimento em formação inicial (no caso de se obter um curso superior) à preparação para uma profissão específica. É verdade que o mundo laboral e profissional não desabou e que há muita continuidade nos processos históricos. Por isso, não vamos deixar de ter presente, na formação inicial, a necessidade de nos prepararmos o melhor possível para disputar um emprego disponível ou criar um novo emprego. Por outras palavras, a formação profissional inicial faz sentido.

Mas tem de ser repensada, não é suficiente. Podemos até dizer que vale cada vez menos, se a considerarmos isoladamente. E isto é que é realmente novo: cada jovem deve ter a possibilidade de construir um percurso pessoal, que vai da formação inicial até à formação ao longo da vida, mas que não se pode ficar por aí. Usemos uma metáfora: trata-se mais de montar um estaleiro pessoal e menos de ensinar a pilotar um barco. Cada um deve preparar-se, nesse estaleiro, para se tornar

---

(51) Crónica publicada na revista *Forum Estudante*, Abril de 1999.

naquilo que é, em liberdade e em comunicação com os outros, respeitando em cada outro a liberdade que requer para si mesmo.

Os jovens não têm de se formar, como muita gente diz, com o objectivo de se adaptarem à sociedade que os envolve, às suas exigências mais imediatas. Todos temos de aprender a viver activamente as mudanças que nos rodeiam e, se necessário, dar-lhes uma nova orientação. Nada está fechado, nada é inelutável, na organização das nossas sociedades mutantes. Não é a adaptabilidade que é preciso fomentar, mas a “personalidade”, ou seja, tornar cada uma e cada um sujeitos construtores de uma biografia pessoal, que terá de equacionar o trabalho, mas não só o trabalho e, muito provavelmente, um trabalho diferente.

Cada jovem deve aprender, por exemplo, contabilidade ou engenharia, procurando situar-se no contexto sócio-profissional que o envolve, com toda a carga normativa que isso comporta. Mas deve dar também uma grande atenção a aprender a viver em conjunto com os demais, a ser crítico e a não tomar o que vê e ouve pelo seu valor facial, a possuir métodos de análise e a fazer projectos, a comunicar fluentemente, a argumentar e a respeitar as opiniões divergentes, a ser criativo e a exprimir a sua identidade.

Precisamos de uma escola orientada para as pessoas dos alunos e de uma escola orientadora, e não já de uma escola meramente normativa, organizada em função das disciplinas que se tem de aprender. Uma escola que habitue cada uma e cada um ao esforço, ao trabalho, ao questionamento, à pesquisa, à construção, a ir mais longe para se poder manifestar naquilo que é.

Já não são os empregadores que gerem as carreiras profissionais dos empregados. Já quase nada está garantido em termos profissionais. Cada uma e cada um têm de reunir por tudo isto, as competências necessárias para serem gestores do seu estaleiro, um ser em construção.



## SÍNTESE DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apresentam-se, nesta parte, as principais referências bibliográficas que constituem o universo teórico de referência das crónicas, dos artigos e das comunicações que aqui se reuniram. Talvez sejam úteis para aqueles que estejam interessados quer em aprofundar a sua compreensão e análise desta problemática, quer em questionar os seus pressupostos.

- ADICK, Christel – *El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada*. In SCHRIEWER, Jurgen; PEDRÓ, Francesc, ed. lit. – *Manual de Educación Comparada: Teorías, Investigaciones, perspectivas*, vol. II. Barcelona: PPU, 1993, pp. 387-421.
- ALVES, José Matias – *Finalidades e funções do ensino secundário*. Comunicação ao Colóquio CNE / Gulbenkian sobre o ensino secundário. Lisboa, 1998. Policopiado.
- ASSOCIAÇÃO INDUSTRIAL PORTUENSE – *Os empresários e o mercado do primeiro emprego. Estratégias de recrutamento*. Porto: Associação Industrial Portuense, 1998.
- AZEVEDO, Joaquim – *Avenidas de liberdade: Questões de política educativa*. Porto: Edições ASA, 1994.
- AZEVEDO, Joaquim – *Inserção Precoce de Jovens no Mercado de Trabalho*. Lisboa: 1999.
- BENADUSI, Luciano – “La non-decisione politica”. Roma: La Nuova Itália, 1989.
- BOURDIEU, Pierre – *Contre-feux*. Paris: Ed. Raison d’Agir, 1998.
- BROWN, Phillip ; LAUDER, Hugh – *Post-Fordist possibilities: education, training and national development*. In BASH, L.; GREEN, A., ed. lit. – “Youth, education and work. World yearbook of education”. London: Kogan Page, 1995, pp. 19-32.
- CABRAL, Manuel Villaverde e PAIS, José Machado (coord.) – *Jovens portugueses de hoje*. Lisboa: Celta e Secretaria de Estado da Juventude. 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 Públicas de Ensino Médio.
- CASTRO, Cláudio de Moura – *O Secundário: esquecido em um desvão do ensino?* São Paulo, 1996. Comunicação ao Seminário Internacional de Políticas Públicas de Ensino Médio. Policopiado.
- CHEVALIER, Jean e Gheerbrant – *Dictionnaire des symboles*. Paris: Robert Laffont, 1982.
- CHISHOLM, Lynne – *Youth transitions in the European Union*. In BLASH, L.; GREEN, A., ed. lit. – “Youth, education and work. World yearbook of education”. London: Kogan Page, 1995, pp. 203-217.
- COLLIN, Audrey ; WATTS, A. G. – “The death and transfiguration of career – and of career guidance?” *British Journal of Guidance and Counselling*. 24: 3 (1996), pp. 385-398.
- COUTO, Mia – *Mar me quer*. Lisboa: Expo 98, 1997.
- DAHRENDORF, Ralf – *Economic opportunity, civil society and political liberty*. Geneve: United Nations Research Institute for Social Development, 1995.
- DOMENACH, Jean-Marie – *Ce qu’il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris: Seuil, 1989.
- DURAND, Jean-Pierre, dir. – *Vers un nouveau modèle productif?* Paris: Syros, 1993.
- ENGUITA, Mariano F. – *Educación, formación y empleo*. Madrid: Eudema, 1992.
- FERNANDES, António Teixeira – “A escola e a sociedade.” *Saber educar*. 3 (1998), pp. 25-39.
- FINEGOLD, David; SOSKICE, David – “The failure of training in Britain: analysis and prescription”. *Oxford Review of Economic Policy*. 4: 3 (1988), pp. 21-53.
- FINKIELKRAUT, Alain – *A humanidade perdida*. Porto: Edições ASA, 1997.
- GARRIDO, José Luís Garcia – *Um nuevo horizonte para la educación secundaria*. Comunicação ao Seminário Internacional. Évora, 1998. Policopiado.



- GIDDENS, Antony – *As consequências da modernidade*. Oeiras: Porto Editora, 1996.
- GODET, Michel – *Le grand mensonge: l'emploi est mort, vive l'activité!* Paris: Fixot, 1994.
- GRÁCIO, Sérgio – *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa, 1997.
- GREEN, Andy – “Postmodernism and state education”. *Journal of Education Policy*. 9: 1 (1994), pp. 67-83.
- HUSÉN, T.; TUIJNMAN, A.; HALLS, W.D., ed. – *Schooling in modern european society: A report of the Academia Europaea*. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- JAUREGUI, Ramón et al – *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo. La gran transformación del trabajo. La jornada laboral y el tiempo libre*. Barcelona: Paidós, 1998.
- KOVÁCS, Ilona – *Novo paradigma produtivo e requisitos de ensino-formação*. In ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA de SOCIOLOGIA – *Estruturas sociais e desenvolvimento*. Lisboa: Fragmentos, 1993, pp. 229-247.
- KOVÁCS, Ilona, coord. – *Qualificações e mercado de trabalho*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 1994.
- Le BOTERF, Guy – *De la compétence*. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.
- LESOURNE, Jacques – *Vérités et mensonges sur le chômage*. Paris: Ed. Odile Jacob, 1995.
- LESOURNE, Jacques – “L'éducation et l'emploi”. *Perspectives*. 26: 1 (1996), pp. 9-18.
- LEVIN, Henry M.; RUMBERGER, Russel W. – *Requisitos educativos para el futuro mercado de trabajo*. In GRAO, Julio, coord. – “Planificación de la educación y mercado de trabajo”. Madrid: Ed. Narcea, 1988, pp. 113-132.
- MELLO, Guiomar Namó de – *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- MEYER, John – *The social construction of motives for educational expansion*. In FULLER, B.; RUBINSON, R. – “The Political Construction of Education”. New York: Praeger, 1992, pp. 225-238.
- MORIN, Edgar; NAIR, Sami – *Une politique de civilisation*. Paris: Ed. Arléa, 1997.
- PATRÍCIO, Manuel – *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta, 1993.
- PEDRÓ, Francesc – *La enseñanza secundaria en Europa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 1996. Policopiado.
- PIORE, Michel J.; SABEL, Charles F. – *Les chemins de la prospérité. De la production de masse à la spécialisation souple*. Paris: Ed. Hachette, 1989.
- 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.
- PRIETO, Carlos ; HOMS, Oriol – “Formation, emploi et compétitivité en Espagne”. *Sociologie du Travail*. 4 (1995), pp. 557-575.
- REICH, Robert – *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal, 1993.
- RIVERIN-SIMARD, Danielle – *Le concept du chaos vocational: un pas théorique à l'aube du XXI siècle? L'orientation Scolaire et Professionnelle*. 25 (1996), pp. 467-487.
- ROLDÃO, Maria do Céu – *A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida*. *Inovação*, vol. 9, nº 3, Lisboa: Instituto de Inovação educacional, 1996.
- STROOBANTS, Marcelle – “Travail et compétences: récapitulation critique des approches des savoirs au travail”. *Formation Emploi*. 33: 19 (1991), pp. 31-42.
- TOURAINÉ, Alain – *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: Editorial PPC, 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], pp. 105-118.
- UNESCO – *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- VERDIER, Éric – “Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingts”. *Formation Emploi*. 50 (1995), pp. 19-40.

## ALGUNS ELEMENTOS ESTATÍSTICOS

Considerarei oportuna a inclusão de alguns elementos estatísticos no final deste volume. Eles não só estiveram presentes como pressupostos não revelados, em muitos dos textos e perspectivas aqui apresentados, como constituem elementos recorrentemente citados, sempre de forma breve e leve, dada a natureza da generalidade dos textos.

Os dados referem-se sobretudo à juventude, na escola e no trabalho, tendo como pano de fundo a situação nacional e europeia. Apesar da sua apresentação muito nua e crua, eles podem servir também para mobilizar os leitores para se colocarem a si mesmos novas perguntas e, quem sabe, para iniciarem ou prosseguirem outras reflexões sobre esta mesma problemática.

Refira-se ainda que, em relação aos alunos matriculados, os dados apresentados, referentes ao ano lectivo de 1995/96, são os últimos dados oficiais editados. Através da Internet (endereço [www.dapp.min-edu.pt](http://www.dapp.min-edu.pt)), é possível recolher os dados provisórios relativos ao ano lectivo de 1998/99, em que se verifica um decréscimo do número de alunos em todos os graus de ensino, excepto no ensino superior (Quadro n.º 2).

## Quadro nº 1

Alunos matriculados, segundo a natureza do estabelecimento,  
por nível e modalidade ou tipo de ensino

1995/96

Portugal

Natureza institucional Nível e modalidade ou tipo de ensino	Total	Ensino Público		Ensino Privado <sup>(1)</sup>	
			%		%
<b>Total</b>	2 327 518	1 927 807	82,8	399 711	17,2
<b>Educação Pré-Escolar</b>	191 023	82 828	43,4	108 195	56,6
Rede do ME	112 128	77 328	69,0	34 800	31,0
Rede do MSSS	78 895	5 500	7,0	73 395	93,0
<b>Ensino Básico</b>	1 339 749	1 224 814	91,4	114 935	8,6
1º Ciclo	552 724	505 514	91,5	47 210	8,5
Regular	541 422	494 212	91,3	42 210	8,7
Recorrente	11 302	11 302	100,0	–	–
2º Ciclo	315 209	289 482	91,8	25 727	8,2
Regular	304 510	278 899	91,6	25 611	8,4
Recorrente	10 699	10 583	98,9	116	1,1
3º Ciclo	471 816	429 818	91,1	41 998	8,9
Regular	432 242	394 585	91,3	37 657	8,7
7º, 8º e 9º anos	429 278	391 667	91,2	37 611	8,8
Cursos Gerais Nocturnos	2 964	2 918	98,4	46	1,6
Recorrente	38 181	35 176	92,1	3005	7,9
Escolas Profissionais (nível 2)	1 393	57	4,1	1 336	95,9
<b>Ensino Secundário</b>	477 221	416 309	87,2	60 912	12,8
Regular	438 393	401 008	91,5	37 385	8,5
Cursos de Carácter Geral <sup>(2)</sup>	296 084	272 248	91,9	23 836	8,1
Cursos Tecnológicos <sup>(3)</sup>	85 877	80 057	93,2	5 820	6,8
Cursos Complementares Nocturnos	56 432	48 703	86,3	7 729	13,7
Liceal	46 025	38 602	83,9	7 423	16,1
Técnicos	10 407	10 101	97,1	306	2,9
Ensino Artístico-Artes Visuais	1 717	1 717	100,0	–	–
Recorrente	11 877	11 127	93,7	750	6,3
Escolas Profissionais (nível 3)	25 234	2 457	9,7	22 777	90,3
<b>Ensino Superior</b>	319 525	203 856	63,8	115 669	36,2
Universitário	196 130	142 212	72,5	53 918	27,5
Não Universitário	123 395	61 644	50,0	61 751	50,0

(1) No ensino superior universitário privado inclui-se a Universidade Católica Portuguesa;

(2) Inclui os cursos da via de ensino – 12º ano.

(3) Inclui os cursos tecnológicos (pós-laboral).

Fonte: DAPP – Ministério da Educação.

**Quadro nº 2**  
**Desemprego juvenil na Europa (1996)**

<b>Países</b>	<b>Total do desemprego (% da população activa<sup>(1)</sup>)</b>	<b>Desemprego Juvenil (15-24 anos) (% de activos entre 15 e 24 anos)</b>	<b>Taxa de desemprego do grupo etário 15-24 anos (% da população do mesmo grupo etário)</b>
Europa 15	10,9	21,8	10,3
Alemanha	9,0	9,6	5,1
Áustria	4,4	6,0	3,6
Bélgica	9,8	22,9	7,8
Dinamarca	6,9	10,6	7,8
Espanha	22,1	41,9	17,2
Finlândia	15,7	35,3	17,1
França	12,4	28,9	10,4
Grécia	9,6	31,0	11,5
Holanda	6,3	11,5	7,0
Irlanda	11,8	18,1	7,9
Itália	12,0	33,5	12,8
Luxemburgo	3,3	9,1	3,8
<b>Portugal</b>	<b>7,3</b>	<b>16,7</b>	<b>7,1</b>
Reino Unido	8,2	15,5	10,2
Suécia	10,0	21,1	9,7

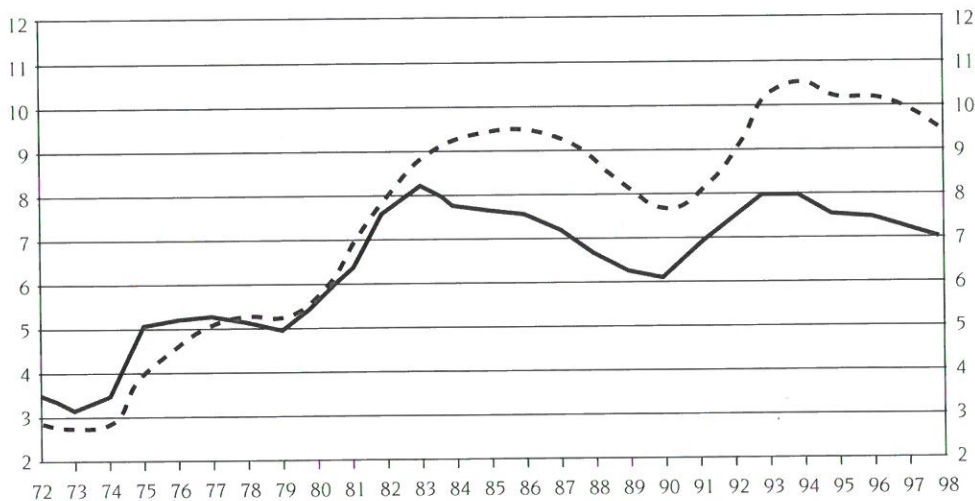
(1) População activa = pessoas empregadas + pessoas desempregadas

Fonte: Eurostat ([www.eubusiness.com/employ/table3](http://www.eubusiness.com/employ/table3).)



Figura nº 1

Taxas de desemprego nos países Europeus e da totalidade da OCDE (1972-1998)



Legenda: — OCDE  
 - - - Europa

Notas: A Europa aqui considerada é a dos 15 e Islândia, Noruega, Suíça e Turquia.

Fonte: OCDE, Estatísticas de mão-de-obra, 1999.

Quadro nº 3

O desemprego estrutural nos países da OCDE: 1990-1998

		O desemprego estrutural		
		aumentou	permaneceu estável	diminuiu
Níveis de Desemprego Estrutural	Alto	Finlândia Alemanha Grécia Itália  França	Bélgica Espanha	Irlanda
	Intermédio	Suécia	Canadá  Austrália	Nova Zelândia  Reino Unido
	Baixo	Suíça Áustria Japão	Noruega Portugal EUA	Dinamarca Holanda

Fonte: OCDE, 1999.



## Quadro n.º 4

**Saídas pouco qualificadas do sistema educativo**

Percentagem do grupo etário 15-24 anos que sai do sistema educativo com pelo menos o primeiro nível do ensino secundário (9.º ano, do sistema educativo português)

Países	Total	Rapazes	Raparigas	% de variação entre 1996/1992
Europa 15	46	49	44	-
Alemanha	26	25	27	2,9
Áustria	23	19	26	-
Bélgica	28	31	24	-7,2
Dinamarca	38	40	37	2,9
Espanha	66	71	60	-7,2
Finlândia	31	31	30	-
França	34	37	31	-2,0
Grécia	40	46	34	6,6
Holanda	44	50	39	-
Irlanda	35	42	27	-10,8
Itália	59	63	55	-2,3
Luxemburgo	63	61	66	-4,3
<b>Portugal</b>	<b>79</b>	<b>83</b>	<b>74</b>	<b>-7,8</b>
Reino Unido	50	49	51	-3,4
Suécia	27	26	27	-

Fonte: Eurostat ([www.eubusiness.com/employ/table4.](http://www.eubusiness.com/employ/table4.))



## O AUTOR

Joaquim Azevedo é Director do Instituto Empresarial Portuense (Associação Empresarial de Portugal) e membro do Conselho Nacional de Educação. Doutorado em Ciências da Educação, foi Director-Geral do GETAP e Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário. Representante de Portugal em vários organismos e eventos internacionais, é autor de vários livros e artigos sobre educação e formação.

## A OBRA

Tal como os voos de borboleta, as trajectórias sócio-profissionais das novas gerações são incertas e imprevisíveis. Hoje, o acesso às mais altas credenciais escolares constitui apenas a colocação da primeira pedra para a construção de um edifício, edifício este que necessitará de obras ao longo de toda a vida. Precisamos, neste contexto, de uma educação e formação que sustentem de modo eficiente estas novas trajectórias e este novo tipo de construção. Este livro, reunião de textos do autor, pretende ajudar a pensar estas novas problemáticas, para ser possível refazer a esperança.

Trata-se de uma obra que interessará educadores e professores, jovens, psicólogos, conselheiros de orientação e todos os que procuram alternativas políticas, nestes tempos de transição cultural.

ISBN 972-41-2116-X



9 789724 121161

Nr de Código 661365