

Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia.

Comunicação ao Seminário IIPE-UNESCO sobre

“Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007.

Joaquim Azevedo¹

5 de Outubro de 2007

¹ Professor da Universidade Católica Portuguesa e membro do Conselho Nacional de Educação de Portugal

Este texto serviu de base à apresentação de uma comunicação ao Seminário sobre “Diversidade cultural, desigualdade social e estratégias de política educativa”, promovido pela IIPÉ-UNESCO, em Buenos Aires, em 4 e 5 de Outubro de 2007². Nele procura-se apresentar e discutir uma questão de grande actualidade no debate sobre as políticas educativas, a saber, a base cultural comum e a diversidade institucional e curricular no ensino secundário, inferior e superior (genericamente, 13-18 anos de idade). Ao autor coube, neste Seminário, a apresentação de uma síntese acerca do debate em curso na União Europeia (UE). Trata-se de uma leitura pessoal que foca as problemáticas da equidade e da qualidade, aqui tomadas como valores de referência para olhar a diversificação escolar e institucional do ensino secundário que existe na União.

A escolaridade obrigatória na União Europeia

A obrigatoriedade de frequência do sistema escolar tem constituído um instrumento de política social e educacional a que todos os países da União recorrem para, entre outros objectivos, promover e prolongar a escolarização universal dos cidadãos europeus e favorecer a democratização das sociedades. A duração da escolaridade obrigatória tem vindo a aumentar, estendendo-se actualmente por um período que, genericamente, varia entre os nove e os doze anos de frequência escolar compulsiva, entre os 6 e os 18 anos de idade. O Quadro 1 dá conta da informação mais actualizada disponível na Rede *Eurydice* sobre esta matéria.

As variações intracontinentais são significativas. Como se pode ver, as situações são diversas e várias notas de leitura devem ser discutidas. Apenas a Itália apresenta uma situação de transição entre oito e dez anos de escolaridade obrigatória, com medidas legislativas recentes que se contradizem quanto a esta questão (como se referirá adiante). Nos restantes casos, a escolaridade obrigatória tem nove, dez ou onze anos de duração, excepto em cinco países. Nestes, a Hungria prolonga a escolaridade obrigatória entre os 5 e os 18 anos (com 13 anos, é o período mais longo de escolaridade obrigatória “a tempo inteiro” no espaço da UE 27), enquanto a Alemanha, a Bélgica, os Países Baixos e a Polónia criaram, para além de uma escolaridade obrigatória “a tempo inteiro” (de nove/dez/onze anos), um período adicional de escolaridade obrigatória “a tempo parcial” (de um/dois/três anos).

A tendência para prolongar a escolaridade obrigatória para o período correspondente ao ensino secundário superior (16, 17, 18 anos) está na agenda política de vários países. Verifica-se um debate político, em alguns casos muito aceso, em torno dos benefícios e das desvantagens desta possibilidade. Em alguns países, tende a prevalecer a perspectiva de que é ao Estado e às autoridades educativas locais que cabe a obrigatoriedade de criar as condições para que todos os jovens possam realizar um percurso de educação e formação para além da tradicional escolaridade obrigatória. Tal compulsividade, nesta óptica, não deve ser colocada sobre os cidadãos, pois, além do mais, agrava-se a possibilidade de ampliar a selectividade escolar, cavando um novo fosso entre os cidadãos que possuem e os que não possuem a “nova” escolaridade obrigatória (patamar mínimo, em muitos casos, para se aceder a benefícios sociais

² Agradeço a José Pedro Amorim a pesquisa quantitativa e a revisão bibliográfica.

e a instrumentos elementares de exercício da cidadania). Para outros, o prolongamento da obrigatoriedade escolar faz todo o sentido, pois tal iniciativa legislativa corresponde a uma decisão política que visa promover o acesso de todos os cidadãos a um benefício social elementar nas novas “sociedades do conhecimento”.

A amplitude do leque de situações na Europa Ocidental pode ser explicitada com a breve apresentação de dois casos quase “extremos”, o da Itália e o da Noruega (ainda que não fazendo parte da União, o exemplo da Noruega é muito significativo das tendências que são seguidas, sobretudo por alguns países do Norte da Europa). Em Itália, em 2005, uma reforma educativa consagrava o direito à educação e formação durante, pelo menos, doze anos ou até os jovens obterem uma qualificação, durante os primeiros 18 anos de vida. Em Dezembro de 2006, uma lei consagrava a possibilidade de alargar a escolaridade obrigatória para os 16 anos (10 anos de escolarização), o que se tornaria prática efectiva no ano lectivo de 2007/08. O novo quadro legislativo introduz também uma mudança na estrutura do ensino secundário superior, ao criar um período inicial comum de dois anos de duração, tanto nos *licei*, nos *istituti tecnici*, como nos *istituti professionali*. No entanto, as mudanças de Governo, em 2006, estão a provocar alterações no conteúdo e no calendário destas mudanças (Eurydice, 2007).

Na Noruega, em 1994, o Parlamento decidiu que as autoridades locais, as escolas e os centros de formação eram obrigados a criar todas as condições para universalizar o acesso de todos os jovens noruegueses a uma formação de qualidade, até aos 19 anos. A *obrigatoriedade* de que aqui se fala é antes de mais a do Estado e da sociedade, pois não se trata de uma mera imposição autoritária do Estado sobre os cidadãos. Toda a sociedade e o Estado se devem unir para criar as condições locais, em cada município, para que cada jovem possa prosseguir a sua formação, independentemente do percurso que escolha realizar. Em termos de política educativa, neste caso, a perspectiva da *universalidade* parece ganhar a dianteira à perspectiva da *obrigatoriedade*.

Quadro 1

Escolaridade obrigatória (a tempo inteiro e parcial) nos 27 estados-membros da UE e na Noruega

	Escolaridade obrigatória a tempo inteiro (anos)	Escolaridade obrigatória a tempo parcial (anos)
Alemanha (2007)	6-15/16 ^a	15/16-18/19
Áustria (2007)	6-15	

Bélgica (francófona) (2006)	6-15/16 ^b	15/16-18
Bulgária (2005)	6/7 ^c -16	
Chipre (2007)	4 anos e 8 meses ^d -15	
Dinamarca ^e (2006)	7-16	
Eslováquia (2005)	6-16	
Eslovénia (2007)	6-15	
Espanha (2006)	6-16	
Estónia (2007)	7-16 ^f	
Finlândia (2006)	7-16	
França (2007)	6-16	
Grécia (2007)	6-15	
Hungria (2005)	5-18 ^g	
Irlanda (2005)	6-16	
Itália (2007)	6-16 ^h	
Letónia (2007)	5-16 ⁱ	
Lituânia (2007)	7-16	
Luxemburgo (2005)	4-15	
Malta (2006)	5-16	
Países Baixos (2005)	5-16	16-17
Polónia (2005)	6-16	16-18 ^j
Portugal (2007)	6-15	
Reino Unido ^k (2007)	5-16	

República Checa (2006)	6-15
Roménia (2005)	6-16
Suécia (2007)	6/7-15/16
Noruega (2007)	6-16

Fonte: *Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms)*

^aDepende da *Land*. ^bÉ obrigatória a tempo inteiro até aos 16 anos se o aluno não completar (ainda que não necessariamente com sucesso) dois anos de ensino secundário. ^cAo critério dos pais. ^dDesde 1/9/2004. ^eÉ a educação e não a escolarização que é obrigatória. Pode acontecer em casa. ^fNa Estónia, a educação é obrigatória até ao completamento da educação básica ou até aos 17 anos. ^gA escolaridade obrigatória pode terminar aos 16 anos se o aluno realizar com sucesso o exame de maturidade ("*érettségi vizsga*"), obtiver um certificado estatal (vocacional), for considerado maior de idade após contracção de matrimónio ou cuidar dos próprios filhos. Em qualquer caso, não é um processo automático. Exige requerimento escrito do aluno, deferido (ou não) pelo director da escola. (*Eurydice*, 2004/05a) ^hDe acordo com lei de Dezembro de 2006, a ser aplicada a partir do ano lectivo de 2007/08. Existe um assim designado "direito-dever" que garante o direito à educação e formação durante, pelo menos, 12 anos ou à obtenção de uma qualificação até aos 18 anos de idade. ⁱDebate a possibilidade de tornar obrigatório todo o secundário. Nesse caso, o limite máximo passariam a ser os 19 anos de idade. ^jDe acordo com *Eurydice* (2004/05b) e *Eurydice* (2005b), também da *Eurydice*. ^kNa Irlanda do Norte é de 4-16.

Escolarizar todos os cidadãos até aos 18 anos

O esforço de prolongamento da educação e formação dos jovens para o nível secundário superior conheceu, após o ano 2000, um forte impulso, na sequência de deliberações políticas e da adopção de uma estratégia comum a todos os países da União. A chamada "Estratégia de Lisboa" (decisão dos Presidentes e dos Primeiros-Ministros dos países da União Europeia, reunidos no Conselho Europeu de Lisboa, no ano 2000) fixou o "novo objectivo estratégico" para o próximo decénio: "tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (Conselho Europeu, 2000, p. 2). Nesta importante decisão do Conselho Europeu de Lisboa refere-se que as "pessoas são o principal trunfo da Europa e deverão constituir o ponto de referência das políticas da União." (p. 9) e convidam-se os Estados-membros a concretizar uma série de objectivos e metas no campo da educação e da formação, no horizonte de 2010. Na sequência desta decisão, foram adoptados três grandes objectivos estratégicos para o período 2001-2010, a saber: (i) aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, (ii) facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e (iii) abrir os sistemas de educação e formação ao mundo exterior (Conselho da União Europeia, 2001). Estes objectivos genéricos seriam depois traduzidos em objectivos concretos e num Programa de Trabalho, publicado no Jornal Oficial, em Junho de 2002, intitulado "Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa" (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002). Estes objectivos, a concretizar até 2010, passaram a ter duas definições, uma mais geral e outra mais concreta, bem como, de forma inédita e muito significativa, um

calendário de execução e uma metodologia de trabalho comuns a todos os países. A definição mais geral consiste em prosseguir cinco objectivos centrais:

- 1) Atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação;
- 2) Garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para outro e tirem partido da sua diversidade;
- 3) Assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e de prosseguimento da aprendizagem;
- 4) Garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;
- 5) Abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo.

A mais concreta das definições aponta metas mais precisas, após comparação com a situação nos EUA e no Japão, tais como:

- todas as escolas devem ter acesso à Internet e aos recursos multimédia até finais de 2001;
- todos os professores devem saber utilizar estas tecnologias até finais de 2002, a fim de proporcionar aos alunos uma ampla literacia digital;
- reduzir para metade, até 2010, o número de jovens entre os 18 e os 24 anos que apenas frequentaram a educação básica e que não participam em acções de educação e formação complementares;
- garantir que pelo menos 85% dos jovens de 22 anos da União Europeia tenham concluído o ensino secundário (são 74% em 2001 e 76% em 2002);
- reduzir significativamente os número de cidadãos com mais de 15 anos que só falam a sua própria língua;
- aumentar para 12,5% a taxa de participação de adultos em acções posteriores de ensino e formação (taxa de 8,4% em 2001 e 8,5% em 2002). (Jornal Oficial das Comunidades Europeias, 2002)

As avaliações entretanto realizadas ciclicamente têm evidenciado que, apesar dos progressos realizados, “existem ainda lacunas em áreas importantes, nomeadamente a limitada participação na aprendizagem ao longo da vida” (Conselho da União Europeia, 2004, p. 5), recomendando-se a aceleração do ritmo das reformas dos sistemas de ensino e de formação,

pois “subsistem ainda demasiados pontos fracos, que limitam as potencialidades de desenvolvimento da União.” (Conselho da União Europeia, 2004, p. 10). As metas concretas foram revistas, em 2007, e transformadas em “cinco valores de referência europeus para 2010”, em educação e formação, adoptados pelo Conselho Europeu (Comissão das Comunidades Europeias, 2007, p. 9). Eles são:

1. Uma taxa média de abandono escolar precoce (antes dos 18 anos e do termo do ensino secundário superior) não superior a 10%.
2. Redução de pelo menos 20% na percentagem de alunos com baixos resultados na literacia em leitura.
3. Conclusão do ensino secundário por pelo menos 85% dos jovens.
4. Aumento de pelo menos 15% no número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias, e uma redução simultânea da desigualdade entre os sexos.
5. Participação de 12,5% de toda a população adulta na aprendizagem ao longo da vida.

Apesar das dificuldades evidenciadas nas avaliações intercalares, é bem provável que estes valores de referência venham a ser atingidos, no horizonte do ano 2010. A conclusão do ensino secundário superior por pelo menos 85% dos jovens da União encontra-se entre as metas que se prevê sejam alcançadas ou até ultrapassadas. Mas o que significa prosseguir este esforço de educação e formação de todos os jovens até ao termo do ensino secundário superior? Com que propostas educativas e com que objectivos e práticas de equidade e qualidade? Qual o lugar e o papel da diversificação escolar dos diferentes percursos de educação e formação dos jovens?

Existe, de facto, uma magna questão política que consiste na relação que se estabelece entre obrigatoriedade escolar e currículo comum para todos os cidadãos. A tradição na maioria dos países, enquanto a escolaridade obrigatória se mantém nos nove e dez anos, consiste em fazer coincidir escolaridade obrigatória com compreensividade escolar – escola unificada (Benavot, 2006). Outros há em que a diversificação se inicia antes do termo da escolaridade obrigatória, como veremos de seguida. No actual debate, é bastante consensual que o prolongamento da escolaridade obrigatória para o ensino secundário superior, segmento por tradição institucionalmente diversificado, tem de ser concomitante com a persistência de uma (por vezes) grande diversidade institucional de percursos e de escolas/centros de formação. O que equivale a dizer que, novamente, qualidade e equidade surgem no âmago do debate político.

A diversidade institucional no ensino secundário

Com o acesso generalizado de toda a população aos níveis de escolaridade elementares, isto é, a democratização do acesso à escola, tornou-se mais evidente tanto a heterogeneidade social como a acção permanente de uma inequívoca selectividade escolar. As crianças oriundas de

meios mais pobres e de famílias com diminutos rendimentos e baixo nível de escolarização tendem a abandonar precocemente o sistema escolar, com todas as consequências pessoais e sociais que daí advêm, que se repercutem ao longo de toda a sua vida.³ Ora, uma escolarização de sucesso para todos e para cada cidadão tornou-se um objectivo prioritário das políticas nacionais na UE. Com o prolongamento da obrigatoriedade escolar para os 16/17/18 anos de idade, este objectivo já não é apenas prioritário, passou a ser nevrálgico para a coesão social, a justiça e a qualidade das próprias democracias.

No contexto deste Seminário, importa perceber que políticas educacionais são adoptadas para fazer face à desigualdade presente nas escolas, desde logo a desigualdade social, mas também a desigualdade pessoal, pois os seres humanos são todos diferentes e merecem da sociedade o acolhimento, o respeito e a promoção das suas irrepetíveis originalidades. A tendência mais comum e historicamente mais presente no cenário europeu consiste em criar diferentes oportunidades educacionais para diferentes crianças e jovens, em função de processos de avaliação promovidos pelas próprias instituições educativas escolares (sucesso/insucesso, orientação escolar), habitualmente com pouca participação das famílias. Estas diferentes oportunidades podem ser de dois tipos: curriculares e institucionais. A diversificação curricular e não-institucional pode traduzir-se quer na criação de “turmas especiais” dentro da mesma escola (por exemplo, institucionalização de “currículos alternativos”) ou cursos especiais e alternativos, sempre dentro da mesma escola (como os “cursos tecnológicos”), quer ainda na criação de mecanismos de apoio e recuperação de dificuldades de aprendizagem, sem que isso obrigue à constituição de turmas separadas. É disso exemplo a criação de turmas de recuperação temporária de dificuldades de aprendizagem (Verdasca e Cruz, 2006).

A diversificação institucional, muito comum sobretudo no ensino secundário superior, consiste no encaminhamento, mais indirecto ou mais directo, mais participado ou menos participado pelos alunos e pelas suas famílias, mais violento ou mais pacífico, para outros percursos escolares em instituições outras que não as que ministram o ensino “geral” ou de “matriz liceal” (Azevedo, 2000).

A realidade da UE é, de facto, bastante díspar no que respeita à diversidade institucional existente no ensino secundário, inferior e superior. Essa disparidade assenta tanto nos níveis etários em que se inicia como no tipo de respostas institucionais que existem. O Quadro 2 dá conta dessa diversidade, de uma forma muito resumida, podendo ser consultada a Rede *Eurydice* para se proceder a uma análise mais fina da situação de cada país (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>).

Como se pode observar no Quadro 2, a diversificação tem lugar em momentos muito diversos do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Grande número de países da União

³ O mesmo documento da Comissão Europeia (2006) refere que, nos EUA, o abandono escolar por parte de um jovem de 18 anos implica, ao longo da sua vida, custos adicionais médios globais de 450.000 US dólares.

promove uma diversificação institucional a partir do grupo etário 10-12 anos, o que apelidamos de diversificação precoce (são nove países). Um grupo de sete países promove esta diversificação entre os 13 e os 14 anos. Nos restantes onze⁴, a diversificação institucional ocorre apenas aos 15 e 16 anos de idade, geralmente no termo da escolaridade universal e obrigatória. Estes dados revestem-se da maior importância, num momento em que, em outros continentes, se tende a confundir a União Europeia seja com um único modelo de educação, seja com uma diversificação que ocorre sempre “tardiamente”, após o termo da escolaridade obrigatório, pelos 15/16 anos.

Quadro 2

Diversificação institucional e escolaridade obrigatória, por idades, na União Europeia (2005)

	Termo da escolaridade obrigatória (idade)	Diversificação	
		Idade em que se inicia	Institucional Não institucional
Alemanha	18/19 ^a	10	x
Áustria	15	10	x
Bélgica (francófona)	18	13	x
Bulgária	16	14	x
Chipre	15	15	x
Dinamarca ^b	16	16	x
Eslováquia	16	10	x
Eslovénia	15	15	x
Espanha	16	16	x
Estónia	16 ^c	16	x
Finlândia	16	16	x
França	16	14	x

⁴ Neste cálculo, incluiu-se a Noruega.

Grécia	15	15	x
Hungria	18 ^d	10	x
Irlanda	16	12	x
Itália	16 ^e	14	x
Letónia	16 ^f	13 ^g	x
Lituânia	16	14	x
Luxemburgo	15	12	x
Malta	16	11	x
Países Baixos	17	12	x
Polónia	18 ^h	16	x
Portugal	15	15	x
Reino Unido	16	16	x
República Checa	15	11	x
Roménia	16	14	x
Suécia	15/16	Não existe diversificação	
Noruega	16	16	x

Fonte: *Eurydice (National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms)*

^aDepende da *Land*. ^bÉ a educação e não a escolarização que é obrigatória. Pode acontecer em casa. ^cNa Estónia, a educação é obrigatória até ao completamento da educação básica ou até aos 17 anos. ^dA escolaridade obrigatória pode terminar aos 16 anos se o aluno realizar com sucesso o exame de maturidade ("*érettségi vizsga*"), obtiver um certificado estatal (vocacional), for considerado maior de idade após contracção de matrimónio ou cuidar dos próprios filhos. Em qualquer caso, não é um processo automático. Exige requerimento escrito do aluno, deferido (ou não) pelo director da escola. (*Eurydice*, 2004/05a) ^eDe acordo com lei de Dezembro de 2006, a ser aplicada a partir do ano lectivo de 2007/2008. Existe um assim designado "direito-dever" que garante o direito à educação e formação durante, pelo menos, 12 anos ou à obtenção de uma qualificação até aos 18 anos de idade. ^fDebate a possibilidade de tornar obrigatório todo o secundário. Nesse caso, o limite máximo passaria a ser de 19 anos. ^gO percurso básico+secundário inferior, com início aos 7 anos, pode ser realizado em dois tipos de instituições de ensino básico: a "*pamatskola*", onde os alunos podem fazer toda a estrutura básica (ISCED 1 e 2), e a "*sākumskola*", uma escola primária (ISCED 1). Neste caso, os alunos fazem o 7.º, o 8.º e o 9.º anos num "*gymnasium*". Os provenientes da

“*pamatskola*” entram no “*gymnasium*” só aos 16.^hDe acordo com Eurydice (2004/05b) e Eurydice (2005b), também da Eurydice.

Várias questões se têm colocado, com respostas muito diferentes, segundo os países, as suas histórias, os seus tecidos sociais, os diversos modelos de articulação entre escolarização, certificações e modelos produtivos, bem como as racionalidades pedagógicas que prevalecem nas políticas educativas. Vejamos algumas delas:

- a diferenciação institucional e até a diferenciação curricular, com separação de turmas e modelos de ensino e aprendizagem, ao significarem desvios da “via nobre” de estudos, o ensino “geral”/liceal, não serão meios potenciadores das desigualdades sociais de partida?
- como escapar a esta “condenação” entre diversificação e reprodução das desigualdades? Conduzindo todos os adolescentes para escolas compreensivas, de formação “geral”/liceal, de currículo único e “pronto-a-vestir” para todos (Formosinho, 1987)?
- será que o ensino “geral”/liceal deve ser a matriz de suporte de toda a formação dos jovens ou este suporte deve antes estar em outro lugar/tempo/modo de concepção de modelos educativos institucionais, que acolham a diversidade individual com flexibilidade e diferenciação pedagógica, combinando o melhor possível, em cada caso, teoria e prática, disciplinas e projectos, “humanidades” e técnicas, anos lectivos e ciclos de aprendizagem, avaliação disciplinar anual e avaliação modular?
- o modelo de ensino “geral” não será um modo muito “especializado” de praticar uma selectividade escolar, claramente assente nas desigualdades sociais de partida?
- perfilhamos, em termos de política educacional, um modelo excludente de saberes e de pessoas ou um modelo de acolhimento, de integração e de qualidade para cada um e para todos?

As questões são muito vastas e não podemos, neste quadro, equacioná-las a todas e em profundidade. Todavia, muita investigação tem evidenciado que esta diversificação institucional corresponde a uma diferenciação escolar que se sustenta sobre uma desigualdade social de partida e que gera, por sua vez, uma desigualdade social à entrada no mercado de trabalho (Azevedo & Fonseca, 2007; Field et al., s. d.; OECD, 2000).

Procurámos, no âmbito desta reflexão, verificar se esta diversidade de políticas europeias no que se refere à diversificação institucional dentro do ensino secundário se traduzia em diferenças visíveis entre os países, em termos estatísticos, quer no sucesso escolar dos alunos – medido através dos resultados do PISA (OECD, 2004) –, quer nas taxas de escolarização no ensino secundário superior (Quadros 3 e 4). Por sua vez, nem os resultados nem tampouco as taxas podem ser justificados apenas pela maior ou menor preponderância das vias vocacionais, ou da geral, no sistema de ensino. Nem sequer, outrossim, pela divisão, ou não, da via vocacional (ensino profissional, tecnológico e/ou sistema de aprendizagem) (Quadro 5). Pela análise realizada, concluímos que tanto os resultados como as taxas não variam em função

destas diferenças de políticas educacionais entre países da UE. O que pode variar, isso sim, mas não possuímos dados para tal análise, é a qualidade do sucesso e a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos sociais. E isso deveria ser mais ampla e profundamente estudado.

Quadro 3

Diversificação e resultados escolares nas diferentes escalas do PISA 2003

	Idade em que se inicia	Escala do PISA				Posição Média	Média Conjunta
		Matemática	Leitura	Resolução de problemas	Ciência ^a		
Alemanha	10	22.º	19.º	16.º	18.º	18.75	19.º
Áustria	10	19.º	22.º	19.º	22.º	20.50	
Eslováquia	10	20.º	31.º	23.º	20.º	23.50	
Hungria	10	26.º	27.º	20.º	17.º	22.50	
Irlanda	12	17.º	7.º	21.º	16.º	15.25	
Luxemburgo	12	23.º	25.º	22.º	29.º	24.75	
Países Baixos	12	5.º	10.º	14.º	8.º	9.25	
República Checa	11	15.º	24.º	15.º	9.º	15.75	
Dinamarca	16	13.º	18.º	13.º	31.º	18.75	17.º ^b
Espanha	16	25.º	26.º	26.º	26.º	25.75	
Finlândia	16	1.º	1.º	1.º	1.º	1	
Polónia	16	24.º	17.º	25.º	19.º	21.25	
Suécia	Não existe diversificação	18.º	9.º	17.º	15.º	14.75	
Noruega	16	21.º	14.º	24.º	28.º	21.75	

Nota. Os resultados são apresentados sob a forma do posicionamento dos respectivos países no conjunto dos países apresentados no estudo PISA e não dos 27 estados-membros da UE considerados neste estudo.

^aNa escala de ciência, ao contrário das restantes, a OCDE (2003) apresenta os resultados médios e não a percentagem de alunos por nível de proficiência. ^bHá que considerar que, no grupo dos países com diversificação a partir dos 16 anos, o 1.º lugar da Finlândia altera significativamente a média conjunta.

Quadro 4

Diversificação e percentagem de diplomados com o secundário superior na população com a idade típica de conclusão deste nível de ensino (1995-2005)

	Idade em que se inicia		Idade típica	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Médias nacionais	Média conjunta
												a
Alemanha	10	19		101	92	92	94	97	99	100	96	83
Eslováquia	10	18-20		85	87	72	60	56	83	84	75	
Hungria	10	18		-	-	-	-	-	-	84	84	
Irlanda	12	17-18		-	74	77	78	91	92	91	84	
Luxemburgo	12	17-19		-	-	-	69	71	69	76	71	
República Checa	11	18-19		78	-	84	83	88	87	89	85	
Dinamarca	16	19-20		80	90	91	93	87	90	86	88	83
Espanha	16	17		62	60	66	66	67	66	72	66	
Finlândia	16	19		91	91	85	84	90	95	-	89	
Polónia	16	18-20		-	90	93	91	86	79	86	88	
Suécia	Não existe	19		62	75	71	72	76	78	78	73	
		diversificação										
Noruega	16	18-19		77	99	105	97	92	100	93	95	
Média da OCDE		-		77	76	77	77	78	80	82		
Média da UE 19		-		78	76	79	79	82	82	86		

Fonte: OECD (2007)

Quadro 5

Ofertas de educação e formação e percentagem de alunos no nível secundário (ISCED 3) por via de ensino, nos países da UE 27.

	Ensino ^a				Programas ^b	
	Geral	Profissional	Tecnológico	Aprendizagem	Gerais	Vocacionais
Alemanha	x	x	x	x	40	60
Áustria	x	x		x	21	79
Bélgica	x	x	x	x	30	70
Bulgária	x	x		x	45	55
Chipre	x	x		x	87	13
Dinamarca	x	x	x	-	52	48
Eslováquia	x	x	- ^c	x	26	74
Eslovénia	x	x	x	x	33	67
Espanha	x	x	-	-	57	43
Estónia	x	x	-	- ^d	69	31
Finlândia	x	x	-	x	36	64
França	x	x	x	x	44	56
Grécia	x	x	x	x	64	36
Hungria	x	x	-	-	76	24
Irlanda	x	x	-	x	66	34
Itália	x	x	x	x	39	61

Letónia	x	x	-	-	64	36
Lituânia	x	x	-	-	75	25
Luxemburgo	x	x	x	x	37	63
Malta	x	x		x	58	42
Países Baixos	x	x	-	-	32	68
Polónia	x	x	x	x	55	45
Portugal	x	x	x	x	69	31
Reino Unido	x	x	-	x	28	72
República Checa	x	x	x	-	20	80
Roménia	x	x	-	x	35	65
Suécia	x		-	- ^e	46	54
Média da UE 27	-				39	61
Noruega	x	x	-	x	42	58

Fonte: Eurydice e Eurostat

^aDe acordo com as *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms* da Eurydice (edições de 2005 a 2007, conforme os países). ^bDe acordo com o Eurostat, para o ano de referência de 2005, à excepção da Noruega, cujos valores se referem ao ano 2001/02 (Eurydice, 2005a). ^cAs “escolas técnicas” existem apenas como parte integrante das escolas secundárias especiais, isto é, para alunos com necessidades educativas especiais (Eurydice, 2006/07a). ^dNalgumas profissões (ferreiro e ourives, por exemplo), só a alternância tem lugar enquanto formação inicial. Por vezes, as empresas formam indivíduos ou pequenos grupos às suas próprias custas (Eurydice, 2003). Não existe, contudo, um sistema de aprendizagem. ^eEstá em curso uma experiência-piloto para a introdução de um programa de alternância no secundário superior (Eurydice, 2006/07b).

Apesar desta constatação geral, a Comissão Europeia, no seu documento sobre “eficiência e qualidade nos sistemas de educação e formação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2006), afirma que o “*tracking*” precoce dos alunos⁵ exacerba as diferenças em termos do nível de instrução associadas à origem socioeconómica, não contribuindo para aumentar a eficiência a longo prazo.

⁵ Entendido como a repartição das crianças por diferentes tipos de escolas, em função de aptidões que revelam antes dos 13 anos de idade (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

O *tracking* precoce [continua o documento] produz efeitos particularmente negativos nos níveis de instrução das crianças desfavorecidas, em parte porque tende a canalizá-las para formas de educação e formação menos prestigiosas. Retardar o *tracking* até ao ensino secundário superior . . . pode reduzir a segregação e promover a equidade, sem diminuir a eficiência. (p. 6)

A Comissão Europeia entende que a eficiência e a equidade se podem alcançar através (i) de uma conjugação entre, por um lado, mais descentralização e mais autonomia das escolas e, por outro, sistemas de responsabilização centrais, que garantam acompanhamento, avaliação e correcção de trajectórias de desigualdade entre escolas e áreas pedagógicas, (ii) da promoção da qualidade, da experiência e da motivação dos professores, bem como dos tipos de pedagogia que utilizam, tendo em vista apoiar os alunos mais desfavorecidos e, finalmente, (iii) do trabalho conjunto dos professores com os pais e os serviços de ajuda social, tendo em vista garantir a participação escolar dos alunos mais desfavorecidos.

Uma primeira questão que deve ser discutida é de que tipo de diversificação falamos quando falamos de *tracking* e de percursos alternativos. Na verdade, muitas vezes esta diversificação, precoce ou tardia, é sinónimo de selectividade e de consagração das desigualdades e do insucesso escolar pela via dos currículos e (muitas vezes também) das instituições que os oferecem. Como diz Levin (2003), no seu estudo para o programa “*Equity in education*”, da OCDE, as vias ou percursos escolares mais integrados e flexíveis, combinados com um elevado nível de apoio individualizado dos professores, parecem conduzir a melhores resultados e a uma melhor distribuição das oportunidades educacionais. As elevadas diferenças de performance e de estatuto social entre escolas tendem a conduzir os estudantes mais desfavorecidos, em termos de origem socioeconómica, a piores resultados, pois, como revela o mesmo autor e muita outra investigação empírica, os alunos tendem a obter melhores resultados em escolas com elevadas expectativas, onde se aprende com entusiasmo, onde o clima disciplinar é rigoroso e existem boas relações alunos-professores.

Por isso, entendemos que não será a via de formação ou o facto de ser mais profissional ou mais liceal que condena ou promove cada um dos alunos. Poderá ser muito mais determinante a qualidade (o tipo de pedagogia e de pedagogos) que se inscreve nesta diversidade de percursos. Podemos convocar um exemplo que conhecemos de perto. Os cursos profissionais, em Portugal, criados inicialmente fora das escolas secundárias tradicionais, em instituições chamadas escolas profissionais⁶, sempre se pautaram por um bom clima escolar, um elevado sucesso educativo e uma boa integração socioprofissional, mesmo acolhendo, em termos médios, uma população de estratos sociais mais baixos do que a das escolas secundárias de currículo “geral” (Azevedo, 1994 e 1999). De facto, a qualidade implica, entre outros aspectos, a adopção de outro quadro pedagógico, a afectação de recursos, a colocação de bons professores, a liberdade e a

⁶ Neste tipo de escolas profissionais combina-se teoria e prática, formação científica e técnica, disciplinas/módulos/projectos, além de se cultivarem relações pedagógicas personalizadas e a busca do sucesso para todos os jovens.

autonomia pedagógicas das escolas para organizar as respostas mais adequadas a cada situação de cada aluno (Levin, 2003).

A promoção da equidade na educação não deve ser confundida com a promoção de políticas igualitaristas, no sentido em que pretendem tratar todos os cidadãos em pé de igualdade, mas como se todos fossem um só. Tais políticas têm sido violentas e desastrosas, desrespeitam a individualidade e a diversidade dos seres humanos e, em nome de um superior interesse encarnado pelo Estado, impõem estruturas, percursos escolares, ritmos de progressão e tabelas de resultados idênticos para todos. Laurent Schwartz, responsável em França pelo lançamento de muitas iniciativas de formação para os jovens “em risco”, dizia, já em 1991, que o igualitarismo não beneficia nem sequer os mais fracos, conduz somente a uma hipocrisia desastrosa e, finalmente, o igualitarismo acaba por levar, quase totalmente, ao aprofundamento das próprias desigualdades (Schwartz, 1991).

Por outro lado, a promoção da equidade em educação escolar requer que as escolas sejam forte e institucionalmente apoiadas pelo conjunto da sociedade, a começar pelas famílias e pelas comunidades onde se inserem (Levin, 2003). Os professores e as escolas, bem como as políticas educativas não devem agir isoladamente, de dentro para dentro, mas contar com o envolvimento, ao lado dos professores e dos directores, bem como das políticas educacionais, de muitos outros técnicos, competências, actores sociais e programas de desenvolvimento comunitário (Azevedo, 2007).

Não há superior interesse do Estado que valha a pena prosseguir, em termos de equidade e de qualidade da educação, se ele se traduz sobretudo no propósito de reprodução da estratificação social existente, de seguidismo em relação aos mandatos da economia e de promoção activa da selecção dos “eleitos” ou dos “herdeiros”.

A promoção da qualidade, por sua vez, não se pode confundir com a eleição e a difusão de uma mera racionalidade histórica, onde se inscrevem princípios colectivistas e abstractos, de que são objecto os sistemas educativos, as escolas, as turmas e até os alunos em geral. Em educação, não há seres humanos em desenvolvimento, em geral. Há sempre e só humanidades singulares, únicas e irrepetíveis, capazes de desabrochar durante toda a vida, na e com a vida. Estas humanidades reclamam uma educação orientada por outras racionalidades.

A melhor qualidade para todos e para cada um

De facto, qualidade e equidade deveriam andar a par. As políticas de promoção da equidade só serão eficazes se forem de encontro à diversidade de personalidades, interesses, aptidões e expectativas, se forem promotoras de propostas educacionais de qualidade para cada um e para todos. Frequentemente, as respostas à diversidade traduzem-se em promoção escolar das

desigualdades sociais de partida, pois não nascem do acolhimento, da escuta e da atenção permanente (Pessoa, 2007), do diálogo e da construção de propostas educacionais elaboradas localmente, pelas equipas de professores e outros profissionais que acompanham cada aluno, em cada escola, em diálogo com as famílias, ou seja, são respostas impostas de fora para dentro das escolas, uniformes e rígidas, e que não cuidam da qualidade (Vieira, 2007). A organização dos vários percursos educacionais – no ideal, um para cada aluno –, a qualidade do ensino e a qualificação dos professores para os diversos públicos de que é preciso cuidar, ensinar e fazer aprender, a flexibilidade curricular e as possibilidades de transição entre vias, que não se tornam opções irreversíveis, os métodos de ensino, os serviços de apoio aos professores, aos alunos e às famílias, devem possuir a máxima qualidade possível, independentemente dos percursos de educação existentes no nível secundário de ensino e formação. O problema principal consiste pois em não se confundir, em termos de políticas educacionais, diversificação curricular e até institucional com um problema de estruturas físicas de primeira e de segunda categorias ou de redivas onde se guardam as ovelhas, para que não haja contaminações entre eleitos e proscritos.

A imposição de modelos pré-formatados, rígidos e surdos, traduz-se em mal-estar discente e em insucesso escolar, além de desresponsabilizar e frustrar muitos profissionais docentes e directores de escolas. As pesquisas de Hovdenak (2007), realizadas na Noruega junto de alunos do 10.º ano de escolaridade, revelam esse mal-estar entre os alunos, conclusão comum a outros estudos que povoam as nossas universidades. Ouçamos a voz de cinco alunos, no fim do ensino secundário inferior:

“Os alunos deviam ter maior responsabilidade na escola. Devíamos ter tido a possibilidade de escolher algumas disciplinas de acordo com os nossos próprios interesses, pois isso é o que desejamos realmente. Se tal tivesse acontecido, a escola seria muito melhor.” (Truls, 10.º ano)

“Mal acabamos de nos concentrar num assunto, temos de mudar para outro. Uma frustração.” (Bente, 10.º ano)
“Estamos sempre a correr. Raras vezes tenho tempo para me concentrar num tópico e relacioná-lo com outros.” (Jakob, 10.º ano)

“Gosto mesmo de trabalhar em projectos e penso que é uma maneira melhor de aprender porque posso discutir e cooperar com os colegas.” (Catarina, 10.º ano).

“Precisamos de mais liberdade na escola, estamos quase algemados.” (Doris, 10.º ano)

Para Hovdenak (2007, p. 162), os alunos queixam-se de terem de enfrentar um elevado grau de *stress* na escola secundária, causado pela sensação de não terem tempo suficiente para se concentrarem nas matérias que lhes são apresentadas. Eles têm de saltar de um tópico curricular para outro de modo a poderem acompanhar o desenvolvimento do currículo. Por outro lado, os alunos afirmam que o “trabalho de projecto” lhes permite definir o “como” e o “quê” da educação e isso torna-se deveras importante para eles. Este método também contribui para a dimensão social do processo de aprendizagem, elemento que parece ter igual importância para os alunos. Estes exprimem a necessidade de haver mais liberdade para escolher matérias de acordo com os seus interesses e habilidades. A maioria acentua a necessidade de maior flexibilidade curricular. Não deixa de ser um importante desafio para as políticas de educação esta ênfase dos jovens na valorização da sua cooperação. Ora, como

sabemos o abandono escolar no nível secundário está razoavelmente identificado e relaciona-se frequentemente com desmotivação, desafecção e desinvestimento face à escola e ao estudo.

Quatro notas para posterior aprofundamento

Para finalizar esta comunicação, deixo quatro notas para uma reflexão mais aprofundada. A primeira prende-se com a natureza do ensino “geral”. Geralmente, existe pouca distância crítica face ao que se chama ensino “geral” ou via “liceal”. Esta é a via eleita e foi através dela que a grande maioria de nós, cientistas ou dirigentes políticos, acedeu à posição social que hoje detém. De facto, a superioridade percebida da formação “geral” (onde colocamos a filosofia, as línguas, a história, a literatura, as ciências sociais...) não lhe advém apenas e sobretudo de si própria, da importância matricial destes saberes, mas também da sua íntima ligação com as tradicionais vias para o alcance das mais altas credenciais escolares, estas sim valorizadoras de qualquer escada que as permita alcançar de modo directo, rápido e indiscutível. As vias “geral” ou “liceal” são, de facto, tanto ou mais *especializadas* que as vias profissionais, pela simples razão de que se colocam ao serviço de uma lógica não apenas de aprendizagem e de desenvolvimento humano, mas também de forte selecção escolar. Ou será que um filho ou uma filha de um operário pobre, habitante de um bairro social degradado, detentor apenas do ensino primário e que em nada valoriza a escola como formação para a vida, ou um filho ou uma filha de pais presos e que vive numa instituição de acolhimento de menores em risco, nunca são capazes de aprender história, filosofia e literatura, ao passo que um filho ou uma filha de professores universitários ou de médicos, esses sim são sempre capazes de aprender história, filosofia e literatura?

Pergunto: o problema exposto será um problema de vias de ensino e formação ou um problema de missão educativa e social da escola e de capacidade de a educação se organizar de modo a acolher, ensinar e fazer aprender todos e cada um dos alunos, proporcionando sempre a qualidade imprescindível a percursos de desenvolvimento e de cidadania, o que é sempre difícil e deve ser sempre exigente para todos (e não apenas para alguns eleitos)?

Uma segunda nota, na sequência da anterior, relaciona-se com a “cultura comum” que a educação deveria proporcionar a todos e a cada um dos alunos. 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” (Domenach, 1989), preparando, assim, cada aluno e cidadão para itinerários de vida e de inserção socioprofissional largamente imprevisíveis.

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 a formação tecnológica, 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, tal

como a formação técnica, essa sim já comumente apelidada de especializada. 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.

Importa aprofundar então que “*corpus*” educativo coeso e comum é este, que deve ser oferecido a todos e a cada um dos alunos, dentro de um modelo de promoção de aprendizagens significativas, oferecido de modo flexível e aberto a uma pluralidade de tipos de excelência.

Uma terceira questão refere-se à necessidade de promover um ensino e formação de qualidade para todos e para cada um dos nossos jovens. Como vimos (Quadro 3), a qualidade da educação, medida neste caso pelos resultados escolares dos alunos, não depende tanto de uma diversificação escolar precoce ou tardia, nem dependerá das vias de ensino e formação que os jovens podem prosseguir no ensino secundário, como bem o demonstra o caso das “escolas profissionais” em Portugal (Azevedo, 1999 e 2000). A equidade e a qualidade da educação radicam em outros esteios: as condições de acesso, o acolhimento e o acompanhamento individualizados, os programas que se oferecem, a qualificação dos professores e mestres, as metodologias de ensino e de aprendizagem, os modelos de avaliação que se praticam, o tipo de escolas e de clima escolar que se cria, a cooperação dos alunos, o envolvimento das famílias e da comunidade envolvente, as “saídas” que se proporcionam ao longo e no termo dos vários percursos escolares e as equivalências reais entre percursos de educação e formação. Na verdade, o que está em jogo é a qualidade da(s) resposta(s) da educação escolar à diversidade ontológica dos seres humanos e à heterogeneidade social e não a organização, à partida, de percursos escolares diferenciados (que podem existir ou não existir). O problema é, por isso, de política educacional, não é um problema técnico e organizacional. Temos de ir até às causas dos problemas (com destaque para o paradigma pedagógico que queremos prosseguir) e não ficar a debater as soluções para problemas que, eventualmente, não existem verdadeiramente ou que se transformam em problemas vazios (transportados para infundáveis debates de soluções técnicas, novos políticos em torno dos quais giramos anos a fio, reforma atrás de reforma, sem qualquer saída). Como diz Roldão (2001, p.124), incorporamos “a anomalia no quadro vigente de escola”, sem questionarmos o modelo de escolarização.

Finalmente, e porque se trata de um problema essencialmente político, humano e social, é preciso equacioná-lo nesse mesmo patamar de reflexão e de acção. A experiência e alguma investigação têm evidenciado que as escolas, para fazerem face à heterogeneidade social e à riqueza da diversidade humana dos que as habitam, não devem centrar a sua actividade no cumprimento de normas rígidas e preestabelecidas, normas iluminadas e centralistas, aptas a resolver todos os problemas de todos os alunos, mas devem investir todas as suas energias e sonhos em atender, ensinar e fazer aprender cada aluno e cidadão, em debater localmente os problemas identificados e desenvolver diferentes tipos de excelência e competências para o exercício de uma cidadania plena, para todos e cada um dos seus alunos. Para que tal seja possível, as escolas têm de reunir três requisitos básicos: contar com profissionais de educação

competentes e dedicados, valorizados socialmente e disponíveis para a promoção educativa de todos e de cada um dos seus alunos; possuir autonomia e liberdade para encontrar, em cada dia e em cada semana, fruto de um árduo trabalho reflexivo e em equipa (Roldão, 2001), as soluções pedagógicas mais adequadas (ainda que muito diversas) para que cada aluno progrida nas suas aprendizagens e nas suas competências; estabelecer pontes permanentes com as famílias dos seus alunos, com outros profissionais que existem na comunidade e que podem cooperar com os professores (assistentes sociais, psicólogos, técnicos de saúde...) e com outras instituições educativas da comunidade, como as bibliotecas, os centros de saúde, os museus, os jornais locais, as associações culturais e recreativas, as paróquias, os centros de terceira idade, os centros de ocupação de tempos livres e muitas outras instituições sociais locais.

Existe muito mais regulação social da educação para além da regulação transnacional e nacional; temos muito a aprender, no muito caminho que há ainda a trilhar em torno da regulação sociocomunitária da educação (Azevedo, 2007).

Construir um quadro pedagógico adequado a estes objectivos

Precisamos, de facto, de uma inequívoca reorientação das políticas educativas (e assim termino esta comunicação, com um desafio), construindo um quadro pedagógico mais coerente com os desideratos que fomos enunciando ao longo desta reflexão. Se sustentamos a acção pedagógica nos princípios da perfectibilidade e da educabilidade de cada ser humano, criança, jovem e adulto (Baptista, 2007), então temos de orientar a nossa acção e o modo como nos organizamos coerentemente com esses princípios. Se queremos continuar a proporcionar oportunidades iguais de cada pessoa ser o que é, desenvolvendo a sua humanidade, em confronto com o outro, temos de rever a organização do ensino secundário e os modelos de diversificação institucional que o caracterizam. Se queremos prosseguir esse esforço de proporcionar a cada cidadão uma educação com qualidade (como direito universal e dever de cada um), então teremos de construir percursos capazes de desencadear aprendizagens significativas para cada um, autonomia e liberdade, capacidade de participação cidadã.

A UNESCO (1996), no 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.” (p. 78) Esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do “tesouro escondido em cada um de nós.” (p. 78) 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, [em confronto com o outro, diria] como agir nas diferentes circunstâncias da vida.” (p. 86) Uma educação pensada sobretudo 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 próprio destino.” (p. 86)

Só outra lógica de pensamento e de organização, outra racionalidade da acção pedagógica, que assente, por um lado, no acolhimento da pessoa de cada aluno e numa escuta apta a valorizar as expectativas, os saberes, as competências e os anseios de cada pessoa e, por outro, no trabalho cooperativo profissional dos professores, em conexão permanente com a comunidade, poderão vir a modificar as falácias várias que subjazem ao paradigma tradicional da diversificação. Nesta perspectiva, diversificamos as oportunidades de educação e formação, institucionalmente ou não, entre outras razões, porque não somos capazes de acolher as diferenças e diferenciar as propostas educativas, no quotidiano das nossas actividades escolares, dentro das nossas instituições educativas, deixando-nos levar no engodo de heteroreferencializações que pouco ou nada deveriam determinar os actos pedagógicos verdadeiramente humanizantes das humanidades que enchem as nossas escolas.

Sarkozy, Presidente da França, dizia aos professores franceses, no passado mês de Setembro, que deveriam passar a dar o máximo a cada um em vez de se contentarem em dar o mínimo a todos. É certo, mas é pouco, muito pouco como orientação política capaz de ajudar a mudar práticas cristalizadas de acção educativa e de organização escolar.

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 a termos que Finkelkraut, 1997, aplica em termos gerais, não educacionais), menos ela servirá as sociedades contemporâneas. Estas, mais complexas, incertas, fragmentadas, a explodir de novos saberes e de novas fontes de informação e de conhecimento, requerem da escola já não uma mera assimilação acrítica de saberes, mas também capacidades novas para os criticar, hierarquizar, e de abertura à mudança, e novas competências em ordem ao saber-ser e conviver com os outros, os diferentes, em ordem ao saber tornar-se pessoa, numa sociedade culturalmente plural e aberta, onde a construção pessoal de sentido e o exercício de uma cidadania digna se tornaram tarefas difíceis, sem referências estáveis, não raramente uma experiência de desorientação na sobreinformação, sobretudo para os mais pobres e desprotegidos.

Uma vez acolhido cada aluno na escola (ou melhor, a pessoa que mora em cada aluno) e tomando-o como sujeito de uma aprendizagem que se deve desenrolar sequencial e permanentemente, orientado de modo exigente e rigoroso pelos seus professores, é possível, em equipa de professores, com apoio de outros profissionais, sempre que necessário, e com o apoio das instituições da comunidade que participam no desenvolvimento humano dos cidadãos, é possível e necessário construir a necessária qualidade (na diferenciação) pedagógica. A diversificação pode existir ou não, com propostas educacionais diversas, desde que elas respondam a uma pedagogia de diferenciação pedagógica, propostas essas pautadas pelas mesmas regras de qualidade.

Aquilo em que se tem de insistir não é em separar alunos e ainda por cima separá-los com base na sua origem socioeconómica, separando saberes e metodologias, professores e instituições, mas insistir em integrar, em reunir o rico património acumulado ao longo de muitos séculos e colocá-lo nas mãos dos professores e, sobretudo, das equipas de professores e directores, a fim de que eles procurem, em cada escola, em cooperação com as famílias, incentivar todos os dias os seus alunos a progredir na sua formação e no seu desenvolvimento, adquirindo novos saberes e novas competências, novas capacidades de saber, saber fazer, saber ser e saber viver em comunidade.

Há diferentes racionalidades em confronto e o caminho não se apresenta fácil. Confronto entre uma racionalidade histórica e um princípio colectivista e abstracto, como o da igualdade de oportunidades e uma capacidade de acolher cada aluno, qualquer que seja a sua idade, condição cultural e social, e construir com cada um/uma um caminho de trabalho, motivação, descoberta, aprendizagem e realização. Confronto entre uma racionalidade técnico-funcionalista, que se detém na preparação dos recursos humanos para as necessidades momentâneas da economia, sempre em (r)evolução, e um investimento no trabalho individual aturado, devidamente acompanhado pelas equipas docentes, e, por isso, na *revelação do tesouro escondido* em cada pessoa, dando asas à criatividade, fonte de que a humanidade tanto carece nestes dias de bruma consumista e materialista. Confronto entre um modelo escolar homogeneizante, que olha todos como se fossem um só e uma outra racionalidade que promova individualidades pessoais e cidadanias responsáveis, diversas inteligências motivadas para a solidariedade e para a promoção do bem comum. Confronto entre um modelo centralista, estatista e rígido de promoção da educação escolar e um outro modelo que acredite e incentive a liberdade e a responsabilidade de professores, pais e responsáveis locais, no quadro de um reordenamento institucional aberto, capaz de provocar a iniciativa autónoma e responsável, fortificar as parcerias locais, atribuir mais motivação aos estudantes e mais qualidade às aprendizagens. Confronto entre uma educação escolar administrativista, que se centra no consumo, na transmissão compulsiva e mecânica de saberes e na publicitação dos resultados finais em pauta, e uma outra educação que sabe que a orientação pessoal e socioprofissional dos seus alunos, bem como o seu acompanhamento ao longo de toda a vida, constitui hoje o novo e irrecusável desafio.

Será assim tão impossível que as nossas escolas e centros de formação (e tantos há que já o fazem!) sejam centros activos de aprendizagem permanente, lugares de trabalho intenso, onde se reúnem múltiplos esforços para fazer aprender, para desencadear mais e melhor participação de cada um/uma nas actividades escolares, onde se pesquisam e hierarquizam fontes de informação, onde se ouve e se lê, se comunica e argumenta, se escreve e se adquirem métodos e hábitos de estudo, se realizam projectos e se alcança o gosto de aprender sempre mais, onde se rejubila com a descoberta intelectual, do bem e do belo, onde se ganha o gosto de ser mais, em cooperação com os colegas, onde se aprende a avaliar, a corrigir os erros e a reconstruir laços de convivialidade e projectos de cidadania e iniciativas de envolvimento com a comunidade local, onde lentamente emergem, como se da escuridão da terra brotassem, novos e irrepetíveis projectos de vida? Os jovens, do fundo do seu ser, desejam escolas assim!

A tendência que existe actualmente na União Europeia para tornar os currículos do ensino secundário mais flexíveis e opcionais é um caminho cheio de promessas de um futuro com uma educação com mais qualidade, com muito menos frustração e desperdício.

A herança é, no entanto, muito pesada. A diversificação que equivale a discriminação social e cultural fez e faz muito caminho, com apoio vários quadrantes políticos. Mas as debilidades dos resultados educativos actuais devem-nos fazer pensar, ainda que fora da quadratura dominante. Se corremos o risco da “irrelevância” daquilo que se aprende (Benavot, 2006), da passividade e do consumismo escolar, de reduzir o ensino secundário superior a um mero “ciclo de passagem”, porque é que persistimos em caminhos sem saída? O pior que nos pode suceder é persistirmos em entrar no futuro de costas, a empurrar, a muito custo e ainda por cima descrentes, a escola do passado.

Porto, Outubro de 2007

Referências bibliográficas

Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade: reflexões sobre política educativa*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (1999). *Sair do impasse: os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto: Asa.

Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Azevedo, J., & Fonseca, A. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, I. (2007). *Capacidade ética e desejo metafísico, uma interpelação à razão pedagógica*. Porto: Editora Afrontamento.

Benavot, A. (2006). La Diversificación en la Educación Secundaria. Currículos Escolares desde la Perspectiva Comparada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1) 1-29. Consultado em 27/9/2007, em <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART1res.pdf>.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Eficiência e equidade nos sistemas de educação e formação [COM (2006) 481 Final]*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas. Consultado em 18/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_pt.pdf.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação [COM(2007) 61 final]*. Comunicação da Comissão. Bruxelas. Consultado em 19/9/2007, em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2007/com2007_0061pt01.pdf.

Conselho Europeu (2000). *Conclusões da Presidência. Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de Março de 2000*. Consultado em 19/7/2007, em http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=service-media-exec&doc_library=CIE01&doc_number=000003888&media_index=00001.

Conselho da União Europeia (2001). *Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu. "Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação"*. Bruxelas. Consultado em 12/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf.

Conselho da União Europeia (2004). *Educação e formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da Estratégia de Lisboa*. Bruxelas. Consultado em 12/9/2007, em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_pt.pdf.

Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner: pour un nouvel enseignement général dans le secondaire*. Paris: Seuil.

Eurydice (2003). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Estonia*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_EE_EN.pdf.

Eurydice (2004/05a). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Hungary*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/HU_EN.pdf.

Eurydice (2004/05b). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. Organization of the Education System in Poland*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PL_EN.pdf.

Eurydice (2005a). *Números-Chave da Educação na Europa em 2005*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais da União Europeia.

Eurydice (2005b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Poland*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_PL_EN.pdf.

Eurydice (2006/07a). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Slovakia*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/SK_EN.pdf.

Eurydice (2006/07b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe. Sweden*. Consultado em 14/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/041DN/041_SE_EN.pdf.

Eurydice (2007). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms. Italy*. Consultado em 12/9/2007, em http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_IT_EN.pdf.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (s. d.). *No more failures. Ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*. OECD. Consultado em 18/9/2007, em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/18/38692453.pdf>.

Finkelkraut, A. (1997). *A humanidade perdida*. Porto: Asa.

Hovdenak, S. S. (2007). Escola sob suspeita: como enfrentar os desafios do futuro. O caso norueguês. In J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 155-168). Porto: Asa.

Jornal Oficial das Comunidades Europeias (2002). *Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e de formação na Europa (2002/C 142/01)*. Consultado em 14/9/2007, em http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf.

Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning. A paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review*. OECD. Consultado em 18/9/2007, em <http://www.oecd.org/dataoecd/50/16/38692676.pdf>.

OECD (2000). *From initial education to working life: making transitions work*. Paris: OECD.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2007). *Education at a Glance 2007*. Paris: OECD.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pessoa, Teresa (2007). O educador como tecelão de afectos: reflexões e desafios na escola actual. In J. Sousa, & C. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita*. Porto: Asa.

Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

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

Verdasca, J. L., & Cruz, T. (2006). O Projecto “Turmamais”: dialogando em torno de uma experiência no combate ao insucesso e abandono escolares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 113-128.

Vieira, I. (2007). *Factores que promovem o sucesso educativo nas escolas profissionais*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Nota final: Todos os documentos da Eurydice consultados (*National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms, Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe* e Eurybase) estão disponíveis on-line em <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/Overview/OverviewByCountry>.