

JOAQUIM AZEVEDO

Ensino secundário, que futuro?

RUI LUÍS ROMÃO

Joaquim Azevedo, doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa, foi Director Geral do Ministério da Educação, no extinto GETAP, Secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário, num dos governos de Cavaco Silva, e representou Portugal em diversos organismos internacionais. Da tese de doutoramento, concluída em 1998, enriquecida com novas reflexões, e novos dados, surge «O ensino secundário na Europa», uma edição da ASA, onde o autor reflecte sobre os diferentes sistemas educativos, em diversos países europeus, para compreender as razões da crise profunda em que se encontra o ensino secundário, quer em Portugal, quer no resto da Europa. Esta conversa parte também do livro, e do que nele se contém, para procurar pistas que ajudem a clarificar uma acesa discussão, que tem lugar neste momento, sobre a projectada reforma do ensino secundário português.

Jornal de Letras - Porquê a escolha deste tema como área de estudo?

Joaquim Azevedo - Foram duas razões principais. Primeiro, porque eu trabalhei quase sempre na área do ensino secundário, sobretudo no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, e a seguir, com a criação do GETAP, que foi um organismo que se vocacionou especificamente para intervir na área do ensino secundário, artístico, tecnológico e profissional. Foi por afinidade de trabalho, portanto.

Por outro lado, porque me pareceu, desde muito cedo, que, contrariamente ao ensino básico e ao ensino superior, que estão bastante mais claros, em termos da sua missão, da população alvo, da oferta, das metodologias, o ensino secundário sempre ficou ali no meio, muito entalado, como que numa zona cinzenta da formulação das políticas educativas. E como me apercebi, sobretudo no trabalho internacional, que essa era uma preocupação comum a muitos outros países, acabei por escolher essa como área prioritária de análise.

JL - Embora não refira directamente o caso português, por confronto com os exemplos de outros países, ele está sempre presente neste livro. É possível traçar uma ponte entre todos estes casos que estudou, atendendo às diversas evoluções acontecidas ao longo do tempo?

J.A. - Eu parto para o meu trabalho de investigação, justamente, de uma série de semelhanças. Há uma série de medidas que são tomadas - que se transformam nas chamadas Reformas Educativas -, em vários países da Europa, ao mesmo tempo, e sensivelmente com os mesmos objectivos. Não exactamente com as mesmas soluções, mas mesmo aí com medidas políticas muito semelhantes, sendo certo que estamos a falar de países que vão

desde a Suécia à Itália, passando pela Espanha ou pela Suíça. Ou seja, países cujos contextos sociais são bastante diversos. Ora, a interrogação começou aí, como é que contextos sociais, e até políticos, tão díspares suscitam dinâmicas, transformações políticas, que ocorrem quase simultaneamente, e que ocorrem muito similarmente.

JL - Que semelhanças eram essas?

J.A. - Desde logo, o tempo em que ocorriam - fim dos anos oitenta, início dos noventa -, todas elas tinham uma grande dependência face à evolução da economia, advogando a necessidade de preparar os jovens com formações mais abertas. Sobretudo de lastro mais sólido, científico e técnico, com uma formação sócio-cultural mais abrangente, o que quer dizer com menor especialização ao nível do secundário - referindo-se aqui ao espaço entre o ensino básico e o superior.

Estas características, que depois se reflectiam noutras, como a redução do número de cursos e especializações, que nalguns países são drásticas - de seiscentas especializações para treze, por exemplo - constituíam uma fonte de interrogação suficientemente forte.

A própria linguagem, a formulação retórica do ponto de vista político, ela mesma era muitíssimo parecida. Nós encontrávamos documentos de suporte que tinham quase as mesmas fundamentações, apesar de serem realidades completamente diferentes.

JL - Seria de esperar, talvez, encontrar similitudes entre países do Sul, por exemplo, por contraponto a diferenças entre estes e os do Norte, mas de facto não foi isso que se verificou.

J.A. - Pois não. Eu diria que os aspectos comuns na formulação das políticas - e é necessário explicar que estamos a falar da concepção, das normativas e de todos os trabalhos preparatórios, ou da implementação dos períodos experimentais, porque a aplicação no terreno, efectiva, propicia divergências, situações em que a dissemelhança é maior -, não se distingue entre Norte e Sul. Aconteceram processos muito semelhantes em várias nações europeias, pertencentes ou não à Comunidade Europeia.

ENSINO E GLOBALIZAÇÃO

JL - Isso foi como que uma antecipação da uniformização, da globalização a que se assiste hoje em muitos aspectos?

J.A. - O mundo visto numa lógica planetária, global, é um conceito que vem sobretudo do

século XVI. E portanto é uma lenta construção da Humanidade. Mas é evidente que a aceleração deste processo, sobretudo na vertente económica, trouxe-nos uma realidade social e cultural nova. Mas como eu digo neste livro, a globalização não é apenas económica. Tendemos a valorizar este aspecto, só que a globalização dá-se também em termos culturais e políticos, com influência directa no dia-a-dia do comum dos cidadãos, em qualquer parte do mundo - desde aquilo que comemos, o que vestimos, os modelos que temos como referência. Há hoje uma partilha, à escala planetária, particularmente nos países mais desenvolvidos, de aspectos muito semelhantes.

JL - Que explicação se pode avançar para este fenómeno?

J.A. - Depois de algum trabalho de investigação, recorri às teorias do sistema mundial, para tentar explicar o porquê - não é da harmonização -, mas de uma certa convergência, apesar de a realidade continuar muito diferente. As de-

internet, tudo isso exerce uma força poderosa. Em alguns casos, isso pode traduzir-se numa tendência normalizadora, empobrecedora da diversidade cultural e social que existe, e que pode até provocar uma certa cegueira, uma dificuldade em olhar as situações concretas, vendo apenas os grande números, as grandes estatísticas, as grandes tendências, que não são construídas nacionalmente.

JL - Isso levanta mesmo a questão do espaço que sobra para construir o que se poderia chamar uma identidade nacional.

J.A. - Claro, mas cada um de nós é, e não deixa de ser, uma pertença, ninguém estuda no sistema educativo mundial. No entanto, um cidadão a estudar na instituição A do ensino secundário, localizada no Porto, por força de variadíssimas razões, é um cidadão do planeta, altamente influenciado pelas referências ideológicas, políticas, sociais, dominantes no contexto internacional. Ainda assim, e apesar disto, ninguém deixa de ter as suas raízes, de pertencer a um lugar. E, se não tiver identidade, não se percebe, não se consegue construir a si próprio. Por vezes, estas identidades existem, mas estão escondidas, e revelam-se de forma menos humana, menos civilizada.

O problema está em combinar, de uma forma que seja promotora do desenvolvimento das comunidades e das pessoas, a vertente local, nacional e global.

JL - O facto de nos últimos anos os alunos terem perdido referências importantes, nas áreas da história, da geografia, para já não falar da língua, com uma consequente menor capacidade para se situarem no espaço e no tempo, agravou esse fenómeno de desenraizamento?

J.A. - Não me parece. Houve até, nalguns casos, reformas que enfatizavam o lugar das línguas, das ciências sociais, da história, da geografia, da filosofia. Creio que o problema não é tanto esse, é mais o do confronto, o do lugar que depois ocupam esses saberes no contacto com uma realidade que extravasa o todo nacional, e que interfere muito com este sentido de pertença, jogando na construção da identidade pessoal. Não se pode dizer que as referências que actuam hoje na construção das identidades pessoais tenham apenas a ver com a aldeia em que cada um vive. Isso acabou. Confrontam-se aqui duas realidades que, do ponto de vista da investigação, é interessantíssimo estudar, e que conduzem a uma certa desagregação - a que alguns chamam mesmo corrosão -, dificultando a criação desse sentido de comunidade. O resultado é um individualismo cres-

Este modelo, baseado num sistema educativo nacional, numa norma, com uma instituição, uma turma, uma disciplina, uma hora - quer ela tenha sessenta ou noventa minutos -, um horário, está em completa ruína

sigualdades mantêm-se, de país para país, e até se ampliaram, nalguns casos, mas há de facto um contexto mundial que condiciona fortemente os processos de desenvolvimento locais.

Constata-se uma apropriação do local pelo que é universal, porque vem do centro para a periferia, vem dos sectores, das forças, das línguas dominantes para as periféricas - o caso do inglês para todas as outras, e por aí fora. Tudo isso tem uma força cultural enorme, que está pouco estudada, e que conduz a uma maior partilha de hábitos, na forma de ver, de pensar, de partilhar o mundo. No fundo, estou a dizer que existe um sistema educativo mundial, que é uma entidade abstracta, mas que tem um peso enorme na definição de cada sistema nacional. Dito de outro modo, todas as organizações como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial, o FMI, a União Europeia, são referências que se impõem às organizações nacionais, locais.

JL - De que forma acontece essa imposição?

J.A. - Pense-se no peso enorme que têm as estatísticas internacionais, nomeadamente em Portugal. Nós estamos sistematicamente a recorrer às estatísticas internacionais para pensarmos a nossa própria realidade. O labor das comunidades científicas, das comunidades aprendentes, agora também com o apoio da

cente, com a criação de grupos e guetos, como se qualquer dia pudéssemos todos fazer parte de pequenos condomínios fechados.

JL - Quanto à evolução nos conceitos, sobre se os cursos secundários devem ser sobretudo técnico-profissionais ou, pelo contrário, desespecializados, que caminhos se apresentam actualmente?

J.A. - Os caminhos possíveis são sempre muitos...

JL - E nem sempre são claros...

J.A. - Pois, são extremamente complexos, porque têm que ver com determinado contexto. Portugal não pode pensar apenas em si, tem que estar atento ao que se passa à sua volta. No nível secundário do ensino e formação - como acho que se deve dizer -, existe uma variedade de oferta, uma diversidade muito grande de jovens, e na Europa está a caminhar-se para formações que não constituam becos sem saída. Este patamar do ensino deve constituir uma oportunidade de aprofundamento das aquisições básicas feitas, mas também um importante ciclo de orientação. Porque é cada vez mais difícil a um jovem, aos dezasseis anos, tomar uma opção formada por determinada área. Aliás, a incerteza carrega tanto o futuro que nós não temos possibilidade de dizer a um estudante como será, dali a oito anos, a profissão que ele vier a desempenhar.

Esta incerteza, de tal modo constitui um dado que a tendência internacional tem sido a de reduzir opções, na tal desespecialização, reforçando antes os troncos comuns, com fortes componentes sócio-culturais e científicas de base.

JL - De que forma se joga isso com a actual proposta de alterações para o ensino secundário?

J.A. - A alteração na configuração do ensino secundário que se anuncia agora não tem nenhum paralelo em qualquer país da Europa, vai à revelia completa das tendências internacionais, e do caminho que nós próprios, em Portugal, vínhamos seguindo desde os anos setenta. Obriga-se os jovens com quinze anos, - e aos seus pais -, a opções que são muito mais comprometedoras para o futuro, porque a escolha é mais limitada. Isto, num contexto de grande incerteza quanto ao futuro, é muito preocupante. Basta lembrar que cinquenta por cento dos jovens que se diplomam acabam por não trabalhar nessa área, e logo aí a formação escolar não tem que ver, de imediato pelo menos, com o desempenho profissional.

Pode ser um curso de carácter mais prático, ou mais teórico, mas qualquer que seja o percurso deve ser sempre para aprofundar, abrir, construir bases, alargar perspectivas, para experimentar outros conhecimentos, outras áreas de interesse, para tentar perceber por onde se quer ir, onde se está bem, do ponto de vista pessoal.

JL - Mas isso tem raízes mais profundas.

J.A. - Sem dúvida. Nós hoje devemos olhar para a formação inicial mais como um patamar de sustentação, uma plataforma que deve ser sólida, bem construída, e que começa no ensino primário, de forma a suportar constantes mudanças profissionais, que as pessoas têm que fazer ao longo da vida, e conferindo uma enorme resiliência humana a muitas pressões, muitas mudanças.

JL - Tornar o sistema mais rígido, será essa a principal consequência da reforma do ensino secundário que se discute actualmente?

J.A. - Ninguém até agora conseguiu explicar

JOAQUIM AZEVEDO: -AS DEBILIDADES MANTÊM-SE, DE PAÍS PARA PAÍS, E ATÉ SE AMPLIARAM, NALGUNS CASOS, MAS HÁ DE FACTO UM CONTEXTO MUNDIAL QUE CONDICIONA FORTEMENTE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO LOCAIS.



FOTO DE LUCILIA MONTEIRO

por que é que o nosso país é o único em que o caminho se está a fazer desta maneira. É proposto que passemos de quatro cursos gerais para sete, de onze cursos tecnológicos para dezasseis, é proposto que neste cursos tecnológicos tenhamos quarenta especificações terminais. De facto, é difícil sustentar que deva ser este o caminho do ensino secundário em Portugal. As alterações impunham-se há muito tempo, não apenas agora, com 2002 no horizonte, mas não se compreende que se opte por ir à revelia de tudo o que está a acontecer ao nosso lado, noutros países. Não se percebe, é isso, não se percebe.

Não foi o mundo profissional que induziu esta mudança, não há nenhum movimento pedagógico, nem movimento educativo que a defenda, nem nos mais avançados, nem nos mais conservadores.

JL - De que forma a sua passagem pelo governo alterou a percepção que tinha destas questões do ensino?

J.A. - Foi uma experiência muito interessante, sobretudo ao nível da compreensão do processo de decisão. Por um lado, das dinâmicas de mudança e, por outro lado, do processo de decisão, que é bastante mais complexo do que aparentemente se poderia julgar. Como costume dizer, a experiência do governo, mais do que a das oportunidades, é a experiência dos limites.

JL - Que limites são esses?

J.A. - Vivemos um contexto altamente corporativo, nomeadamente ao nível da educação, onde o processo de decisão está prisioneiro de interesses profundamente instalados. Interesses esses que não estão suficientemente abertos, criando uma limitação estrutural, uma vez que estes movimentos da sociedade civil se apoderaram completamente do Estado e este encontra-se, por isso, muito limitado na sua capacidade de decidir.

A mudança do nosso país é um processo social muito complexo, onde o Estado tem de

facto um papel muito importante. Mas é imensa a confusão que existe, neste momento, sobre qual é esse papel, e os partidos políticos parecem-me muito pouco interessados em esclarecer esta questão, em abrir de certo modo este jogo corporativo de interesses, muito instalado, muito fechado, criando outras dinâmicas na sociedade.

Agora, não fiquei a ver o ensino secundário de maneira diferente, não é essa a questão.

JL - As correcções que se exigem, para responder à constante evolução da nossa realidade, fazendo face a desafios como o das novas tecnologias, acaba por criar a instabilidade do sistema?

J.A. - O sistema não deve ser instável, tem que ser constantemente monitorizado e avaliado, julgo que é isso que está em causa. É ser permeável a uma contínua reflexão sobre ele, o que não quer dizer mudá-lo todos os dias, porque não se pode provocar instabilidade a esse ponto, nem as instituições educativas devem andar a reboque de mutações económicas, ou outras.

O que é preciso, num sistema que tem diariamente dois milhões de utilizadores, é capacidade de regeneração, para se pensar a si mesmo, sobre todas as perspectivas: dos alunos, dos professores, dos pais, dos empregadores.

REPENSAR OS MODELOS EXISTENTES

JL - Mas o actual modelo continua válido?

J.A. - Temos é que pensar que ele, cada vez mais em aspectos cruciais, não está capacitado para dar a resposta que é necessária. E este modelo, baseado num sistema educativo nacional, numa norma, com uma instituição, uma turma, uma disciplina, uma hora - quer ela tenha sessenta ou noventa minutos -, um horário, está em completa ruína.

Essa noção de que estudamos até ao fim do secundário, ou do superior, acabou. Temos que construir verdadeiras comunidades de aprendentes.

JL - Mas parece-lhe que, neste momento, o ensino secundário cumpre a sua missão?

J.A. - O problema está no primeiro ciclo do ensino básico, que tem grandes debilidades, e precisava de ser profundamente revisto. Porque os alicerces não mudaram de sítio, continuam em baixo. O desinvestimento no antigo ensino primário tem quarenta anos, a rede escolar ficou completamente esfrangalhada - temos escolas com pouquíssimos alunos -, sem capacidade de estabelecer uma teia relacional forte. Ou seja, nós não temos actualmente um ensino básico de qualidade, e isso continua a não ser uma prioridade política. Ora, o sistema não pode construir-se sobre alicerces tão precários.

Depois, ao longo do secundário, o ensino que é disponibilizado não é suficiente aberto, flexível, não atende às diferentes inteligências, sensibilidades, competências, que são diferentes conforme os cidadãos. Infelizmente, parece que continuamos a acreditar que o mesmo, dado a todos, é o melhor para cada um.

JL - Consegue imaginar um futuro, mais ou menos próximo, sem escolas?

J.A. - A escola não vai desaparecer, mas podemos criar sistemas combinatórios de oferta, de ensino e formação, a comunidades de cidadãos que serão aprendentes toda a vida. Como é que se faz isso? Teremos que ver. Por exemplo, recorrendo às novas tecnologias, criar dispositivos que apoiem cada aluno, na sua casa, na sua escola, em qualquer contexto, na comunidade local, através de uma casa de aprender, que se possa abrir a todos, adultos e crianças, onde esteja disponível uma massa enorme de informação, uma quantidade imensa de utensílios, de instrumentos complementares à base que a escola oferece. Nós podemos dar muito mais condições de desenvolvimento da democracia por via de outros instrumentos, que não apenas a escola. E julgo que a escola mostrou os seus limites na construção da democracia.