

**Novas oportunidades na educópolis:
Ensaio para uma política de aprendizagem
ao longo da vida**

Presidente da Mesa – Júlio Pedrosa

CONFERÊNCIA

Júlio Pedrosa*

Cabe-me a mim presidir a este início de sessão da tarde, na conferência do Prof. Joaquim Coimbra, que saúdo e a quem agradeço esta contribuição e esta disponibilidade para estar connosco.

Na minha intervenção inicial, anunciei que o sentido do programa da tarde era o de focarmos a atenção nos destinatários do programa e naquilo que são os actores fundamentais no terreno, portanto as questões de orientação, da formação de formadores, das redes, dos actores no terreno vão estar aqui presentes.

* Presidente do Conselho Nacional de Educação

Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida

Joaquim Luís Coimbra*

Foi com muito gosto que acedi ao convite do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação que me concedeu a “oportunidade” de participar no debate de lançamento sobre a iniciativa “**Novas Oportunidades**”.

Iria organizar esta intervenção, relativamente esquemática, em torno de quatro tópicos, depois de uma breve introdução, evidentemente. Um, mais centrado na definição da oferta da rede de formação e nas medidas que estão previstas nessa iniciativa “Novas Oportunidades”, analisando os pontos que, a meu ver, poderão ser tomados como mais positivos. Desde já, deixo claro não há como negar a existência de aspectos muito positivos desta medida política de educação-formação que se consubstanciam na iniciativa “Novas Oportunidades”.

Em segundo lugar, irei deter-me, um pouco, sobre a preparação (vamos chamar-lhe assim) dos recursos humanos, isto é, dos profissionais da educação e da formação que podem intervir, de uma forma decisiva, na concretização desta iniciativa, influenciando, assim, o maior ou menor sucesso da mesma, em termos de resultados sociais atingidos.

Em terceiro lugar, debruçar-me-ei sobre a aprendizagem em contextos, que não os habituais, ou tradicionais, isto é, em situações e contextos de interação e aprendizagem humana, onde, mesmo sem intencionalidade e, até, sem consciência, podem ocorrer aquisições importantes do ponto de vista da aprendizagem ao longo da vida de cada cidadão.

* Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenador do Centro de Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Finalmente, para terminar o raciocínio, procurarei equilibrar a questão da oferta com a da procura e aí centrar-me, de facto, nos destinatários finais da iniciativa “Novas Oportunidades”. Refiro-me, concretamente, a jovens e adultos, quer os que se encontram ainda dentro do sistema de educação-formação português, quer aqueles que ou nunca tiveram oportunidade de prolongar a sua formação ou que a abandonaram antecipada ou precocemente.

Antes de mais, gostava de me congratular por este debate e por ter a oportunidade de poder participar nele. Julgo que podemos também ter aqui o privilégio de contribuir para relançar, difundir e disseminar a reflexão e a discussão, ao nível da sociedade portuguesa, tão carente que ela é de debates sobre os seus próprios problemas e sobre as suas próprias questões, perdida, muitas vezes que anda, em problemas e em questões secundárias, se não mesmo fúteis. Esse, julgo, que é um problema de base e com o qual todos estaremos de acordo: que nem sempre enfrentamos os problemas e que, para além de haver pouca quantidade, há que reconhecer a pouca qualidade em grande parte dos debates da sociedade civil sobre as questões que mais nos preocupam, designadamente no domínio da educação-formação. E a educação é, certamente, de todos os problemas que atingem a sociedade portuguesa, um dos mais determinantes, não apenas no imediato, mas sobretudo no médio e no longo prazos. A natureza mediata dos principais efeitos das políticas de educação-formação – em contraponto com o imediatismo e urgência do “aqui e agora”, que caracteriza as sociedades contemporâneas – não nos deve fazer descansar. Ao contrário, a expectativa de que os resultados com poder estruturante da mudança social no nosso País só acontecerão no médio e longo prazos, torna estas questões ainda mais prementes quanto à sua abordagem. A perspectiva que salienta a natureza mediata dos resultados exige investimento e acção imediatos.

Permitam-me que inicie esta pequena intervenção com três ideias (tão triviais quanto cruciais), que, no entanto, não sendo objecto de

desenvolvimento, vão servir de pano de fundo para aquilo que procurarei exprimir:

- a primeira – uma advertência –, é que, por vezes, o discurso cega;
- a segunda é que o problema mais profundo da educação-formação¹ é de natureza **cultural** (com tudo o que isso implica de tensões com valores como a eficácia ou com os que presidem ao desenvolvimento de tecnologias sociais de aprendizagem);
- terceiro – não se pode esquecer de que, por trás do aluno, do formando, do aprendente, está sempre uma pessoa.

Em relação ao primeiro ponto, a nossa capacidade de não ver é praticamente ilimitada; a afirmação é de aplicabilidade universal e não se refere a qualquer particularidade da sociedade portuguesa ou da situação em que presentemente se encontra. No que respeita à educação-formação, facilmente sucumbimos à superficialidade do ponto de vista técnico. Isto é, deixamo-nos iludir pela perspectiva segundo a qual o problema com que nos confrontamos é tomado como uma evidência em si e a sua resolução como uma questão de opções e de decisões de carácter técnico, as decisões certas. Muita da nossa administração pública funciona assim, neste nível puramente técnico; muito do nosso sistema de educação-formação funciona igualmente neste nível puramente técnico de acção e de resolução de problemas. E, quando falo aqui de técnico, é para salientar a oposição (que está latente) entre técnico e profissional. O técnico seria aquele que apenas executaria rotinas, protocolos, práticas standardizadas, repetidas, em função do problema que está previamente detectado e até diagnosticado. É isto que muitas vezes ocorre com os professores, por exemplo, quando “cumprem” os seus programas. Não estou a formular aqui nenhuma crítica aos professores; sei da existência de múltiplos constrangimentos e pressões que os transcendem, bem como a própria escola, e que actuam no sentido de tal cumprimento; mas, quando estão apenas a cumprir os seus programas, se os

¹ Falarei sempre indistintamente de educação-formação. A sua separação foi sempre artificial e, actualmente, numa concepção mais abrangente de aprendizagem ao longo da vida, tornou-se inútil. Parece ser este, de resto, tanto quanto o consigo interpretar, o espírito da iniciativa “Novas Oportunidades”.

alunos aprendem ou não, não é problema deles, professores! Eles estão a cumprir os programas. E, tendo-os cumprido, admitamo-lo: muitos deles dão-se por satisfeitos. Este modo de actuação ilustra o que pretendemos designar por nível técnico do exercício de uma actividade de trabalho. Como facilmente se imagina, o nível técnico pode, por exemplo, ser concretizado através da acção de um burocrata, ainda que com uma qualificação académica e profissional de nível superior, que, num qualquer departamento da administração do Estado, *aplica* rotineiramente o normativo legal x ou y em função dos casos que detecta, e, portanto, nem constrói o problema nem a sua solução. Os problemas da educação e da formação não são da ordem daqueles que facilmente possamos assimilar a este nível técnico; pela sua complexidade, são problemas de ordem profissional e, portanto, exigem profissionais autónomos, intelectuais (não tenhamos medo da palavra), de nível superior, centrados na acção, capazes de construir o problema e de contribuir para a sua resolução. Portanto, esta distinção entre o profissional e técnico estará subjacente a esta intervenção, para evidenciar esta capacidade tão frequente de **não ver**, que é praticamente ilimitada em nós, e que, muitas vezes, nos deixa nesta espuma dos problemas meramente colocados neste nível técnico, dispensando-nos do trabalho de análise crítica e reflexiva que, inevitavelmente, exigem. Refiro-me, expressamente, a essa espuma tecnocrática que ignora, na sua lógica tarefista, a natureza insuperavelmente cultural das questões educativas e, por conseguinte, as suas irredutíveis dimensões políticas *lato sensus* cuja complexidade não cabe no simplismo da pura tecnicidade curricular.

O estatuto de *expert*, de especialista – igualmente frequente – de que nos arrogamos por vezes, torna-nos cegos perante aquilo que é óbvio. Ora, o problema da educação-formação é, no seu sentido mais profundo – admitamos o valor comunicacional da reiteração – um problema **cultural**; e é assim que deve ser abordado em termos políticos, não só, mas também. A escola é, antes de mais, uma instituição culturalmente especializada com a finalidade de produzir resultados culturais. O seu incontornável pano de fundo é de ordem institucional e cultural e é nele que as políticas de educação e formação tomam sentido e adquirem forma. Diria, utilizando

uma expressão talvez mais intimista, que o problema mais geral da educação é um problema de generatividade (como Hannah Arendt em a “A condição humana”) a todos os níveis, incluindo o da tomada de decisão e o da concretização das políticas. E é um problema de generatividade no sentido em que trata “daquilo” que uma geração deixa a outra mais jovem, aquilo que se lega à geração seguinte, assumindo, a geração mais velha, a sua responsabilidade pelo mundo, tal como ele existe, tal como contribuiu para que ele se tornasse naquilo que é, e ajudando-a a encontrar, a essa geração mais jovem, o seu lugar nesse mundo, para que lhe caiba a sua vez, também, de contribuir para a sua transformação.

Um outro ponto, e que muitas vezes é esquecido, nomeadamente (mas não só) nos debates políticos acerca das questões de educação e formação diz respeito ao raro reconhecimento de que a variável dependente de todo o processo é o aluno; mais do que isso: é a pessoa que se esconde por detrás do aluno. Mesmo que tenhamos uma taxa de sucesso escolar de 99,9%, se houver um para quem a nossa intervenção, ao nível do terreno, não tenha sido eficaz, para esse, o insucesso é de 100%. Às vezes esquecemos isto, perdidos que estamos, em certas abstracções discursivas das políticas educativas, das sociologias, das filosofias ou das psicologias da educação.

Concretamente, esta iniciativa das “Novas Oportunidades” é credora de alguns aspectos que vale a pena sublinhar, pela sua valência positiva. Em primeiro lugar, o da correcção e da clareza de diagnóstico, que nos oferece, na sua fundamentação, um retrato actual adequado, além de uma visão panorâmica da evolução retrospectiva mais longínqua e mais recente do que foi realizado no nosso país, pelo menos nos últimos trinta anos. Aquilo que podemos, desde logo, concluir é que o nosso ponto de partida (optámos por abranger as três últimas décadas) era demasiado baixo, algo que nem sempre é suficientemente considerado, quando produzimos juízos relativamente à evolução que ocorreu nos trinta anos mais recentes. Tomando na devida conta o estado geral da educação dos portugueses em meados dos anos setenta, somos levados a constatar que atingimos muito, e seria impensável, provavelmente, que tivéssemos chegado mais longe nestes últimos trinta anos. Não se quer dizer com isto que tudo tenha

corrido bem, nem ao nível das políticas, nem ao nível da sua concretização, nem sequer ao nível das práticas no terreno; mas dentro daquilo que era esperável, suponho que será legítimo assumir que superámos as mais optimistas das expectativas que se pudesse imaginar à época. É preciso não esquecer que, em 1971, 26% da população portuguesa era analfabeta primária; é preciso não esquecer que o nosso PIB era baixíssimo. A verdade é que o país e a sociedade portuguesa têm vindo a fazer um esforço enorme, nestes últimos trinta anos, para investir na qualificação académica e profissional dos portugueses. Não se pode daqui, todavia, inferir que o investimento nacional correspondeu ao máximo das suas possibilidades. É mais do que aceitável que se poderia ter feito mais e melhor na gestão dos recursos como no investimento financeiro. Este constitui, aliás, um exemplo da insatisfação e insuficiência quanto ao modo como o Estado tem tomado a questão educativa como prioridade. Diz-se, e bem, que a percentagem do PIB dedicada a este empreendimento tem sido elevada, mas a percentagem é um número relativo: é que o PIB português também é baixo. Cresceu muito, mas cresceu muito de muito baixo e continua a não ser muito elevado. Portanto, em termos absolutos, investe-se pouco; em termos brutos, investe-se pouco na educação e na formação dos portugueses, jovens e adultos. Qualquer análise político-económica da educação em Portugal tem que considerar este dado objectivo como ponto de partida.

Metade dos activos continuam a ter menos de nove anos de escolaridade; em 2001, 36% tinham quatro ou menos anos de escola; o número médio de anos de escolarização da população adulta é de 8,2%, como já foi dito, atrás de outros países com os quais não gostamos de nos comparar, como o México e a Turquia, que estão à nossa frente. 45% dos jovens que abandonaram a escola (este parece-me que é o número mais inquietante, uma vez que estamos a falar das gerações mais novas) não têm sequer o ensino secundário; e mais de metade destes nem sequer atingiu os nove anos de escolaridade; não estamos a falar nem sequer do sucesso, estamos a falar do dever cívico de cumprimento da escolaridade obrigatória, mesmo sem sucesso, portanto, da frequência apenas. Aqui reside, em consequência, o primeiro ponto da correcção do diagnóstico.

O segundo é o pragmatismo. É, efectivamente, de reconhecer o pragmatismo desta iniciativa que o Governo está a tomar: evitou criar algo de completamente novo, algo de muito ambicioso, que é a tentação habitual dos decisores políticos, enquanto lá estão: a de deixarem a sua marca na história. E o Governo optou por articular, racionalizar e potenciar grande parte daquilo que já existia, daquilo que já estava instalado, reorientando, reconfigurando, redefinindo e coordenando as estratégias. Preveniu-se, portanto, a atracção pela política retórica, assente na irresistível atracção pela produção legislativa e pelo correlativo anúncio político, que seria o mais “natural”, nestes casos: por exemplo, o anúncio (e o respectivo *marketing*) do alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos. Não se tem falado disto e ainda bem! (Faço votos para que o futuro não me venha a desmentir...).

Terceiro ponto: além da correcção do diagnóstico e do pragmatismo da opção que foi feita, é de salientar a clara definição do que é o prioritário, algo também a que não estamos muito habituados. Geralmente queremos tocar todas as teclas do piano e a melodia, de facto, não sai. Por imperativos de eficácia e de eficiência, torna-se, portanto, absolutamente indispensável hierarquizar objectivos: estabelecer prioridades é a palavra de ordem. O ensino secundário é tomado, a partir de agora, se tudo se concretizar, de acordo com o esperado, como a base mínima para a qualificação dos cidadãos portugueses: 50% dos jovens em formações de nível secundário “deverão” estar em fileiras com cursos conferentes de qualificação profissional inicial. Prevê-se que quintuple a rede dos centros de reconhecimento de validação e certificação de competências. Está próximo o alargamento até ao 12.º ano do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em contextos informais ou não formais, através de referenciais apropriados às trajectórias de aprendizagem de populações adultas. Prevê-se a generalização da oferta de cursos de educação e formação de adultos.

Efectivamente, é possível detectar uma lógica do processo de tomada de decisão política cuja economia estratégica se centra num conjunto de prioridades bem claras, estabelecidas com alguma potencialidade

de serem concretizadas, de chegarem à prática. Mesmo assim, a sua implementação, que só podemos considerar ambiciosa, será tudo menos pacífica, nomeadamente no que se refere ao excesso de hiperoptimismo das metas a alcançar até ao ano de 2010.

Em relação à organização da oferta, isto é, da estrutura social de oportunidades de educação-formação de nível intermédio para os jovens, sabemos que a actual oferta tem problemas², dos quais um dos menos importantes não será, certamente, o da sua difícil legibilidade social: não é clara, ninguém a conhece, nem os próprios professores a conhecem, muito menos as famílias e os próprios jovens. Ainda há professores que, trabalhando como docentes, por exemplo, num curso tecnológico, sabem que estão a dar aulas na turma C ou na turma F, no 10.º ou no 11.º ano, mas não sabem que aquela turma é de um curso tecnológico *x* ou *y*. De resto, este é um problema dos cursos tecnológicos em muitas escolas do ensino secundário regular: não “fazem” projecto dentro da escola, não passam de mais uma turma que existe lá, ao lado das outras, e, portanto, não são encarados e agidos como projectos. O resultado traduz-se no autêntico desastre em que se encontram os alunos que estão a frequentar, que têm frequentado ou que já abandonaram os cursos tecnológicos; o desastre da debilidade das aprendizagens e, especialmente, o das taxas de insucesso, logo no 10.º ano, que, como se sabe, são um forte preditor de abandono escolar precoce. O insucesso aumenta a probabilidade de não se terminar o ensino secundário, mesmo nos antigos cursos gerais (actualmente designados científico-humanísticos). A oferta não é clara, mas é intenção desta iniciativa torná-la mais legível e transparente. Geralmente, professores e decisores políticos falam da escola que conheceram na sua experiência como alunos, como estudantes; com os pais passa-se a mesma coisa; resultado: os actuais alunos não têm referências disponíveis para compreenderem a oferta formativa e as dificuldades de compreensão agravam-se, na justa medida em que o capital social dos alunos vai diminuindo.

² Não se ignora a existência de questões da operacionalização dessa oferta nos diferentes níveis de construção da sua rede – local, regional ou nacional, nem os problemas de escassez, sobreposição, de despropositada concorrência ou mesmo de *dumping* social que aí temos observado.

A questão não é, de modo algum, nominalista. A verdade é que é com os “títulos” das palavras que as representações sociais, nomeadamente da oferta do sistema de educação-formação, se vão construindo e consolidando. Para além das variações organizacionais e substantivas, propriamente ditas, as formações de nível secundário têm visto acrescentar-se-lhes as contínuas mudanças de designações. O resultado é o da inexistência de uma representação social forte do ensino secundário, povoada de ambiguidades e de lacunas, o que constitui um obstáculo adicional à formação de uma procura social com expectativas e aspirações vocacionais claras e adequadas. A orientação vocacional seguida pelos jovens ressentem-se, assim, de uma oferta que não é legível: não havendo possibilidade de compreensão, a construção de sentido/significado torna-se inviável para eles, com todas as conhecidas consequências no que diz respeito à duração das trajetórias formativas, à qualidade dos investimentos e aos resultados das aprendizagens realizadas, agravados uns e outros pela teimosa persistência em não dotar as escolas de estruturas e apoios de Psicologia e Orientação, essa, indubitavelmente, um sinal do subdesenvolvimento do nosso sistema de educação-formação ou da cultura educativa contracíclica dos nossos decisores políticos.

Além disso, a sucessão de reformas, revisões, não-reformas, alterações ou suspensões de revisões ou de reformas tem feito o seu caminho nos últimos anos, inviabilizando a criação de condições de estabilização desta oferta formativa. A amplitude dos efeitos de tal voragem reformista é imaginável, se se tiver em conta a complexidade e fragilidade sistémicas da instituição social que conhecemos por escola, sobretudo em sociedades em que o ritmo de aceleração da mudança se vem acentuando, tornando ainda mais custoso o processo de construção de equilíbrios, que – ainda que provisórios e precários – são indispensáveis ao seu funcionamento.

A clarificação da oferta social de formação quer quanto à tipologia de cursos, quer quanto aos domínios de formação, a sua diversificação, flexibilização e adequação às necessidades e características dos jovens e da sociedade parece, assim, constituir-se como um dos aspectos a realçar

como uma expectativa que se deve legitimamente ter em relação à iniciativa “Novas Oportunidades”.

É de reconhecer, além disso, a importância da opção pela generalização do princípio da dupla certificação. Não ironizaria se dissesse que ele poderia ser aplicado universalmente, isto é, deixando apenas de fora os cursos liceais. Não é sem fundamento que se poderia admitir o ponto de vista de acordo com o qual uma formação relativamente longa (isto é, de doze anos) não deveria passar ao lado da relação com o trabalho, ainda que o seu objectivo principal fosse a preparação para o prosseguimento de estudos de nível superior. A educação para o trabalho, o conhecimento e exploração crítica das tecnologias produtivas e a aquisição de atitudes e de competências especificamente profissionais são apenas exemplos de oportunidades de aprendizagem que, além de contribuírem para a formação geral dos jovens, poderiam, cumpridos certos requisitos, conferir uma primeira qualificação profissional. A questão interessante, a este respeito, poderia ser posta da seguinte forma: a deslicealização das formações de nível secundário é, ainda, uma utopia? Até que ponto seriam afectadas as funções de selecção e estratificação social da escola se todos os jovens concluíssem o ensino secundário com uma qualificação para o trabalho? Talvez a tematização desta questão pudesse iluminar um pouco a raiz ideológica de políticas invisíveis de valorização e mobilização de culturas e vias licealizantes nos sistemas educativos, em geral, e de modo particular no nosso. Como contrariar a força desta agenda oculta numa época que começa a dar os primeiros sinais de *deficit* de preparação e de prontidão culturais/existenciais para o trabalho?

Na proposta em apreço é de reconhecer a maior flexibilidade, quer na gestão de recursos, quer na permeabilidade entre formações, quer nos operadores da formação, o que aparece também como um sinal positivo.

É de reconhecer que uma maior diversidade também resulta em maior riqueza; não é só a biodiversidade que é factor de riqueza; a diversidade sociocultural, a diversidade na educação e na formação constituem, só por si, um valor acrescentado. De resto, longe de poder ser encarada como uma

opção, a questão da diversidade impõe-se-nos como uma inevitabilidade nas sociedades contemporâneas. As características de pluralismo e de diversidade, em culturas orientadas pela procura mais do que pela oferta, reflectem níveis de diferenciação pessoal e societal mais elevados e compaginam-se com a crescente individualização que observamos em modos inéditos de socialização destradicionalizados e na psicologização das vivências quotidianas do sujeito do século XXI, aprendente entregue a si próprio (e autocentrado), carregando o “fardo” de construir um sentido para a experiência escolar, alguma coerência para si próprio e para o mundo, e um mínimo de viabilidade para o seu futuro.

Se considerarmos que, de facto, actualmente o subsistema do ensino secundário, sobretudo na modalidade regular de educação escolar, é muito monolítico e rígido, torna-se evidente que flexibilizá-lo pode permitir condições de o adequar à procura, isto é, às necessidades dos nossos jovens, dos nossos alunos e dos nossos formandos, nessa tarefa central de construção se si próprios, como pessoas e como cidadãos. Embora nunca o exprimindo, nunca o explicitando, parece que todos os documentos que apresentam esta iniciativa das “Novas Oportunidades” assentam no princípio da **equifinalidade**, como se conceptualizassem o pressuposto que, no caso, intencionalizariam, de que é possível atingir o mesmo resultado seguindo diferentes caminhos. Contemos, no entanto, com inevitáveis barreiras e obstáculos: o panorama actual do ensino secundário é, por um lado, parte de diagnóstico, parte do problema, e será, com certeza, fonte de resistência à mudança; é essa a dupla má consciência em que o ensino secundário português tem vivido nos últimos anos: entre o seu carácter terminal, que afirma explicitamente, e a subordinação ao ensino superior, que corresponde à sua mais do que manifesta lógica de funcionamento; por outras palavras: ao papel que desempenha num projecto social implícito de uma incontornável e profunda natureza política, que oscila nos discursos e nos processos (não hesitando nos factos e nos resultados) entre a irresistível tendência para se licealizar e a necessidade de oferecer formações profissionalizantes, portanto, que confiram uma qualificação profissional inicial aos nossos jovens. É verdade que, nesta guerra, ganha (ou tem ganhado) a submissão ao ensino superior e ganha o paradigma

liceal. Temos aqui, portanto, uma fonte de resistência, logo, um desafio a enfrentar no que respeita à implementação das medidas que estão contidas nos documentos desta iniciativa.

Quanto às formações profissionalizantes, sobretudo aquelas que se acolhem no nível de ensino secundário, na modalidade regular de educação escolar, isto é, de cursos tecnológicos, é forçoso reconhecer que estamos perante o caso mais dramático do nosso ensino secundário, não esquecendo, por não ser o menor dos seus efeitos, a estigmatização que eles produzem nos alunos. Geralmente são *encaminhados*; é claro que recusar-me-ia a dizer *orientados*, no sentido em que falamos de orientação como uma intervenção ao serviço das necessidades destes jovens. São encaminhados. De novo, verificamos dimensões de um mesmo projecto social implícito que existe nas escolas, que existe no nosso sistema educativo; implícito, no sentido em que não conhecemos os seus objectivos nem as intenções, mas que detectamos pelos resultados pessoais e sociais efectivamente (e dramaticamente) produzidos. Há, portanto, um estigma que atinge os cursos tecnológicos em Portugal. Para lá, são encaminhados, como dizia, os alunos com os resultados mais fracos, em termos de rendimento escolar, os provindos de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos e, assim, se criam as necessárias e suficientes condições de segregação no interior da própria escola que, em resultado das opções políticas – centrais, mas não exclusivamente –, parece reinventar-se para integrar mecanismos de exclusão e para amplificar a estratificação social. Como modificar esta situação e a imagem que veicula deste tipo de cursos? É evidente que, hoje em dia, se queremos criar condições de atractividade dos jovens para uma diversidade de formações e não apenas pela via liceal (*i.e.*, dos cursos gerais ou científico-humanísticos), temos que fazer alguma coisa, no sentido de associar a imagem dessas formações a algum prestígio social e, isto, não é nada fácil, porque todo o projecto social implícito actua no sentido oposto. No caso de uma genuína intenção transformadora desta situação, estaremos, quero crer que vamos estar, a remar contra a maré! Em muitas escolas do ensino regular, os cursos tecnológicos não são um projecto da escola; são obrigadas a ter, pelo menos um, e têm; são tolerados pela escola, são tolerados pela direcção da escola; muitas vezes, são tolerados

pelos professores. Entre os alunos, a segregação instala-se, constroem-se fronteiras intransponíveis entre jovens da mesma idade que nada partilham: nem projectos de vida, nem aspirações vocacionais; não partilham sub-culturas juvenis, gostos, modas, não partilham, evidentemente e sobretudo, níveis socioculturais e socioeconómicos de origem. Não partilham, enfim, uma mundividência nem uma mundivivência. Vivem em mundos distintos cujo elo de ligação são os mecanismos de poder que determinam diferentes futuros possíveis. Como enfrentar esta clivagem?

Temos, de facto, aqui, duas fileiras que produzem um esmagador efeito de selecção social, nestas formações de nível intermédio. Uma solução, e perdoem-me esta ousadia, poderia consistir na afirmação da diversidade, a partir de uma única matriz de cursos e de formações de nível secundário, o que nos remete para a reflexão que atrás exprimimos. Neste caso, evidentemente, essa matriz assentaria no tal princípio da dupla certificação, que tanto se proclama nos documentos desta iniciativa, mas que não se aplica aos cursos científico-humanísticos. Não faria mal nenhum, mesmo para os jovens que pretendem aceder (e cujo principal projecto é entrar) ao ensino superior, terem adquirido uma primeira qualificação inicial antes de saírem deste nível intermédio de ensino, isto é, do ensino secundário. Depois, logo se veria se outras qualificações académicas e profissionais poderiam ser acrescentadas, em camadas sucessivas, como, aliás, acontece cada vez mais nesta filosofia, em que todos estamos cada vez mais envolvidos, de aprendizagem ao longo da vida. Mas é claro! Talvez não seja realista esta proposta! Talvez ela não seja realista por não tomar em consideração a sensibilidade e a força social, sobretudo de sectores da nossa sociedade com fortes aspirações de mobilidade social ascendente e que vêm nas credenciais académicas de nível superior a solução para a concretização de tais projectos. E é verdade que é isto que nos leva a não esquecer que apesar de a escola, no projecto social explícito (portanto, na Lei de Bases e em todos os diplomas legais, provenientes dos vários órgãos, e em todos os outros diplomas legais que concretizam e regulamentam o projecto de educação-formação que a nossa sociedade tem para os jovens e adultos), sempre invocar o objectivo de promoção da igualdade de

oportunidades, nós sabemos que não é possível ignorar um projecto social implícito que actua numa lógica e num sentido antagónicos.

De entre as funções sociais implícitas que a escola desempenha na contemporaneidade, destaca-se uma outra que consiste em amortecer a pressão sobre o mercado de trabalho. Se os jovens de hoje quisessem aceder ao mercado de trabalho com a mesma idade com que o fizeram os seus pais ou seus avós, estaríamos, há muito tempo, numa situação de fractura social. Mas é possível antever muitas outras funções sociais implícitas da escola: a principal das quais é, não o esqueçamos, a produção de uma hierarquia de poder e de prestígio e, quanto a isto, não vale a pena sermos ingénuos. É isto que a escola faz, é o seu primeiro produto, o principal e o mais decisivo de todos os resultados sociais que produz: é o de erigir uma hierarquia social, através das credenciais académicas. É, por isso, um tremendo desafio tentar contrariar esta lógica do projecto social implícito. Para se poder afirmar uma tentativa que reme contra esta maré é necessário uma mensagem social fortíssima e persistência ao longo do tempo.

Não chega o anúncio da tomada de decisão política, não chega a criação de condições para a implementação dessas políticas: é preciso mobilizar toda a sociedade portuguesa. É preciso uma mensagem, um significado forte que passe para a sociedade, que a implique na sua globalidade neste debate; que a faça mudar de atitude, de representação relativamente ao poder, à utilidade e ao interesse social da educação e da formação para o futuro dos portugueses, sobretudo dos mais jovens; que mobilize todos os actores sociais significativos, as famílias, os jovens, os profissionais da educação-formação e da orientação, os empregadores e todos os actores locais, que na comunidade podem ter algum papel, no sentido de promover a qualificação dos portugueses.

A verdade é que se ensaiarmos o exercício de um balanço sobre o que tem ocorrido nos últimos tempos, observamos que não se tem transmitido uma mensagem aos jovens e às famílias que seja clara! Se se perguntar aos jovens, ou aos seus encarregados de educação, qual é a mensagem que a sociedade portuguesa (ou que os seus legítimos representantes, entre eles, os

decisores políticos) tem para os jovens quanto ao seu futuro, facilmente se conclui pela sua quase ausência e, no melhor dos casos, debilidade adjectiva e substantiva. Ou então, ainda pior do que isso, há uma mensagem ambígua, isto é, uma mensagem onde coexistem elementos contraditórios, termos que não se suportam entre si, uma mensagem do tipo *double bind*. Veja-se um exemplo: diz-se, há anos e bem, que temos uma carência na procura social de cursos científicos e tecnológicos, quer nas formações intermédias quer superiores. Mas quando analisamos a forma como foi reorganizada a oferta do ensino secundário, deparamo-nos com uma estrutura em que só um destes cursos é que corresponde a essa mensagem, todos os outros são cursos de humanidades, ciências sociais e humanas, das artes, das línguas e literaturas modernas. Noutros termos: o não dito da mensagem é que cinco sextos dos cursos são nestas áreas: ciências sociais e humanas, artes, línguas e literaturas, e só um é que é científico-tecnológico, que é o das ciências e tecnologias. Há uma mensagem que passa, que é contraditória com o conteúdo do discurso dominante da sua legitimação. De facto, a distribuição dos alunos acaba por corresponder um pouco a essa comunicação de *double bind* que os responsáveis políticos têm difundido. Daí o desequilíbrio claro da distribuição dos jovens no interior da oferta dos cursos científico-humanísticos, para dar um exemplo simples. Mas é claro que poderíamos mencionar problemas da mesma natureza no modo como tem sido organizada a oferta dos cursos tecnológicos, incluindo a sua rigidez. Urge, para concluir, maior clareza e eficácia de uma mensagem social de orientação que está em *deficit*.

Pertinente, ainda, para a definição da estrutura e da substância da oferta formativa, é a questão do nível da sua operacionalização. Em Portugal, habituámo-nos, há muito, às soluções centralmente concebidas. Sem descartar a necessidade de responsabilização e valorização das instâncias nacionais de produção de políticas de educação-formação, a verdade é que o seu sucesso depende, de modo determinante, do modo como a nível local/comunitário se interpretam tais orientações políticas, se criam condições de autonomia, iniciativa, empoderamento para a assunção de responsabilidades e recursos de acção e de transformação, que não podem ficar na zona de sombra onde se jogam os equívocos da dependência

do Estado central. Se os parceiros locais não se envolvem activamente na tarefa da formação e do seu reconhecimento, é evidente que o *output*, isto é, a qualidade dos resultados atingidos, incluindo a empregabilidade, estão deveras comprometidos.

Quanto ao interesse dos jovens – que é bastas vezes invocado – é imperioso lembrar que não pode, nunca, ser tomado como um dado *a priori*. Os interesses vocacionais dos jovens são o resultado da própria socialização; são efeito da escola, da educação, da formação, daquilo que vai no sentido, até, de promover o seu desenvolvimento pessoal e social. Como é sabido, nós não nascemos para nada! Que é como quem diz, nascemos para “tudo”! Ou seja, o processo de desenvolvimento pessoal/vocacional encontra-se aberto a uma multiplicidade de futuros (educacionais e profissionais) possíveis. Não há, assim, uma vocação a “descobrir”; ao contrário: somos levados a considerar que interesses, preferências, valores, capacidades ou competências são o resultado desse processo histórico-desenvolvimental do indivíduo em que a educação-formação é suposta *intervir de modo sistemático e intencional*. A ingenuidade das concepções do senso-comum sobre estas questões – que está longe de estar afastada do discurso dominante na nossa sociedade sobre as questões de educação-formação – supõe a existência (e até à pré-existência), quando não hipostasiada, de atributos psicológico-vocacionais que, no modo de pensamento interior a esse discurso, funcionam como um inquestionável e naturalizado dado adquirido. Os sintomas mais comuns da sua efectiva actuação detectam-se em crenças correntes, como as que destacam o “problema” de os jovens terem que fazer escolhas demasiado precocemente ou as que justificam os mais variados pontos de estrangulamento (*e.g.*, insucessos, desinvestimentos, abandonos, dificuldades de empregabilidade) na base do argumento de que os jovens não terão feito a escolha *certa*. Finalmente, há os que defendem a perspectiva segundo a qual as formações não vão ao encontro dos interesses vocacionais dos alunos-formandos. As razões que permitem esclarecer a génese e a persistente manutenção destas representações constituem um apaixonante objecto de análise, fazendo sobressair as suas funções ideológicas, que, no entanto, nos escusamos de fazer aqui. O mesmo é

válido para o esclarecimento dos processos e condições – psicológicos e socioculturais – que estão na base da formação dos interesses, valores e capacidades.

Seja como for, uma análise um pouco aprofundada do problema mais geral que aqui se joga conduz, inevitavelmente, à posição de acordo com a qual aqueles atributos psicológico-vocacionais (que, no seu conjunto, compõem a noção correspondente à “vocação”) se constituem como objectos e objectivos de qualquer acção educativa-formativa.

Em suma, não há nenhuma essência lá, dentro de nós, para desocultar, não há nenhuma radiografia que a ponha a nu, não nascemos para nada, nascemos para um mundo e para um futuro aberto a múltiplas possibilidades. Portanto, os interesses são o resultado, um pouco dessa dialéctica, do acaso, da história, um pouco da necessidade e do desejo, isto é, o resultado de um processo histórico de socialização, de desenvolvimento, um processo educativo e formativo destas crianças e destes jovens, que a própria escola, a família e a comunidade vai determinando.

Duas questões merecem aqui menção. Ambas se prendem com a dimensão política dos desafios de qualificação geral da população, da elevação do nível de formação inicial dos jovens, da correcção do problema da subcertificação dos adultos e do estímulo ao seu investimento na educação e, mais geralmente, da implementação de medidas tendentes a tornar saliente a necessidade de aprendizagem ao longo da vida na sociedade portuguesa. Enunciaremos a primeira e aprofundaremos um pouco mais a segunda, em função da pertinência e de critérios de economia do texto.

A articulação entre dois ministérios – o da educação e o do trabalho e da solidariedade social – deve ser reconhecida como uma condição indispensável ao sucesso da iniciativa “Novas Oportunidades”. É sabido como, em Portugal, a tradicional postura de ambos – um mútuo voltar de costas – tem produzido impedimentos à abrangência (em termos de públicos-alvo), à eficácia e à eficiência das políticas públicas de educação-formação. Se a história permite compreender as razões profundas que

determinaram culturas políticas, organizacionais e administrativas tão distintas – uma desenvolvida em torno de um modelo tradicional de educação escolar encerrado em si próprio; a outra, tomando por referência saberes práticos que reclamam a especificidade do campo da formação profissional (mais ou menos acelerada) relançado no pós-Segunda Guerra Mundial, avessa às abstracções teorizantes próprias do formato académico, e, em geral, à formação cultural dos aprendentes. Uma e outra suspeitas de inutilidade em referência à tecnicidade e ao valor económico do trabalho –, a verdade é que é tempo de colocar as necessidades educativas do País acima dessas diferenças, que, de resto, para além das idiossincrasias nacionais, estão longe de constituir uma característica distintiva do País.

Deve, no entanto, ter-se presente que os acordos no plano político não se traduzem de imediato, nem de modo linear, nem de modo linear nas práticas de execução das respectivas máquinas administrativas – demasiado centralizadas, pesadas e burocráticas para a “urgência” dos tempos correntes – e que, da persistência, depende o modo de gerir as barreiras e obstáculos que culturas e poderes instituídos não deixarão de fazer vir à luz do dia.

A segunda das questões prometidas atinge a dimensão política, em sentido próprio, da substância das decisões sobre medidas de educação-formação. Não é independente da anterior e, até, decorre em grande parte dela (isto é, do desfasamento entre culturas escolares e de formação para o trabalho), mas não se esgota nesse plano de análise. Pela vulnerabilidade à crítica de que se reveste, é, frequentemente, encarada como um dilema, além de um desafio à sociedade portuguesa e aos seus decisores políticos. Refiro-me, concretamente, ao problema que coloca o tipo e natureza da oferta formativa dirigida a jovens menos bem sucedidos nas suas trajectórias escolares, que, simultaneamente, conduza ao aumento do nível da sua educação-formação e que promova aprendizagens de sucesso e de qualidade. Em termos mais simples, o problema pode ser reconduzido à seguinte questão: devem as ofertas profissionalizantes de nível secundário dirigir-se, sobretudo, aos jovens cuja história escolar está marcada por dificuldades, fracassos, retenções, desmotivação, desinvestimento e/ou abandono precoce? E, qualquer que seja a resposta, devem tais formações

caracterizar-se pela sua orientação prática (mais da ordem do fazer e do saber-fazer), mais próximas do trabalho e do emprego, “aliviando-as” das componentes de formação mais “exigentes” do ponto de vista conceptual (isto é, as que se inscrevem nas aprendizagens de natureza científica, humanística, cultural e artística, habitualmente mais teoricamente saturadas), onde estes públicos tendem a ter maiores dificuldades? São estas formações aquelas que, em muitos casos (em Portugal como em outros países), constituem trajectórias mais rápidas (*fast track*). O problema não se apresenta, de maneira nenhuma, de resolução simples e, apesar dos melhores esforços para o pensar, é gerador da insatisfação em muitos casos.

Muitas têm sido as tentativas reflexivas, tais como as experiências políticas, com o objectivo de encontrar uma saída com um mínimo de razoabilidade quanto ao equilíbrio entre os seus benefícios e inconvenientes. Convém, todavia, ter presente que, independentemente da bondade das intenções, o objectivo de promover uma qualificação académica e profissional para todos os jovens, a preocupação de os manter no sistema por mais tempo, a oferta diversificada, diferenciada e *demand-oriented*, a adaptação da formação a todos os públicos – especialmente aos mais avessos à escola, *i.e.*, com menor capital social significativo – é, sem rodeios de qualquer ordem, a renúncia à promoção da igualdade de oportunidades.

É à sociedade, na sua globalidade, muito mais do que à escola, que tal desistência deve ser assacada, o que equivale a dizer que a margem de manobra para a mudança – ainda que escassa – compete ao poder político no plano das suas acções conducentes a um determinado modelo de sociedade. A este propósito, em Portugal – como por toda a Europa – são demasiado óbvios os sinais de retirada estratégica e continuada do Estado das suas responsabilidades sociais, deste modo deixando, fatalmente, os mais frágeis entregues a si próprios, ou melhor, à sua sorte, uma vez que os mecanismos de controle das suas próprias vidas se caracterizam pela sua debilidade ou quase inexistência.

O desmantelamento das funções do Estado nestes domínios sociais, nomeadamente na educação-formação, é ilustrável no cauteloso evitamento, no plano do discurso político, de qualquer mensagem indicadora do reforço do Estado para socialmente regular a equidade de oportunidades. Ao contrário, neste discurso – que é, além disso, estruturante de outras formas discursivas de legitimação de desigualdades – abunda o acento da competitividade (em vários planos, incluindo o que a instala entre os próprios cidadãos individuais), a urgência da eficácia performante e a desconfiança. A culpabilização da vítima alastra: se, no passado, ainda existia espaço para a atribuição ideológica das desigualdades educativas ao equipamento cognitivo/intelectual do aluno, a conformidade à correcção política cedeu o lugar à hiperactividade, à indisciplina e à violência dos mal sucedidos.

Dir-se-á que explicações deste tipo conduzem ao bloqueamento da acção. Não penso que seja o caso. É também neste nível, político e global, que estas questões devem ser analisadas. Os factores de contexto – hoje tão caros na voz dos economistas – também actuam aqui: no lugar e na função da cultura dominante de uma sociedade. O que se tem feito no sentido da efectiva valorização cultural, política e axiológica de uma educação de qualidade para todos os cidadãos? Por vezes tem-se a impressão de que a mensagem cultural de valorização dos recursos naturais é mais saliente na sua omnipresença e persistência. Será estultícia absoluta pensar que a separação dos resíduos domésticos é mais pregnante do que o envolvimento e responsabilização da sociedade, a todos os níveis, na garantia da educação de todos os cidadãos? Concluamos pela questão de fundo: qual o nível de competência das elites políticas para liderar, mobilizar, envolver, motivar ou incentivar a saliência da questão da educação em Portugal? Situo-me, obviamente, no ponto de vista segundo o qual esta tarefa de liderar para a acção transformadora e de contribuir para a construção de horizontes futuros possíveis e viáveis constitui o centro nuclear da acção política, ultrapassando o nível mais superficial do recurso a instrumentos regulamentadores jurídico-legais – quantas vezes inconsistente e avulso e quase sempre centrado na urgência ilusoriamente pragmática do “aqui e agora”, variável em função de efémeros barómetros e sondagens

e de conjunturas de relações de forças entre interesses particulares. Se o critério para este juízo devesse ser o da produtividade legislativa, pouco haveria a apontar às elites políticas que têm assumido o poder nas últimas décadas.

Não excluindo este nível de responsabilidades, admitamos que o problema em apreço não se esgota nele. Reconheça-se, assim, que, no imediato (e sobretudo “no imediato” que trabalha, também, na expectativa de resultados no médio e longo prazos), a solução do *deficit* educacional da população – nomeadamente das gerações mais jovens – não é de abordagem fácil. Esclareçamo-nos: a iniciativa “Novas Oportunidades” não tem que, necessariamente, abdicar da promoção da igualdade de oportunidades educativas dos cidadãos, embora não possa aspirar a ela no curto prazo. Assuma-se, de igual modo, que a lógica subjacente à diversificação da oferta formativa de nível secundário é a da sua hiperespecialização no sentido em que, globalmente, se está perante duas fileiras cuja distinção em termos de “nobreza” se acentua: a liceal, atraindo os públicos que aspiram a formações de nível superior, e a “profissionalizante” (cursos profissionais, tecnológicos, de aprendizagem, de educação-formação e outros), dirigida aos menos bem colocados do ponto de vista do capital social, àqueles a quem se dirigem os discursos que propalam a integração social, cujas expectativas são geridas para futuros menos risonhos.

Não foi sem intenção que, aqui, fiz uso do objectivo de integração social: é porque se trata da mais benévola das hipóteses quanto aos resultados esperados do investimento nas “Novas Oportunidades”. Como é geralmente sabido, outros argumentos têm sido invocados. De entre eles, porventura o mais vanguardista é o que faz apelo à economia do conhecimento, sabendo-se que a economia portuguesa está distante de atingir um tal estágio de desenvolvimento. A tipologia das actividades económicas que compõe o nosso produto interno bruto ou o nível de qualificação profissional dos empregos que a economia tem criado nos últimos anos, libertam-nos de qualquer tentativa de auto-engano a este respeito. A ambiguidade das expectativas susceptíveis de serem criadas com

base neste argumento pode comprometer os resultados desta medida política.

É, igualmente, frequente constatar que o que justifica a qualificação dos portugueses se prende com o aumento de produtividades e a melhoria da competitividade da economia portuguesa. Por muito que queira recuperar as teorias do capital humano, a relação entre qualificação dos trabalhadores e produtividade e competitividade está longe de ser directa e linear. Por fim, é também em nome da empregabilidade dos cidadãos que se faz o apelo à formação. Talvez aqui resida o mais arriscado de todos os argumentos. Desnecessário será exprimir o óbvio. Que a formação não gera emprego é um truísmo. Que a mais provável das tendências – longe, também, de se apresentar como uma particularidade portuguesa – é a da sua escassez; o facto de ser praticamente garantido que o emprego se desinstitucionaliza, desnortativiza, individualiza, desregulamenta e se precariza nas sociedades contemporâneas ainda menos serve a função de fornecer ao cidadão uma razão para aprender e, especialmente, para daí fazer depender os seus projectos futuros.

Urge, por conseguinte, que se encare o problema na sua radicalidade e inultrapassável realismo.

Júlio Pedrosa

Creio que temos aqui um contributo excelente para um catálogo de omissões, um catálogo de assentos sobre aquilo que o documento contém de estratégia, de fundamental, mas, claramente, uma nota sobre aquilo que é difícil, que é o fazer o documento e atingir os objectivos que ele tem de operar.

Muito obrigado.