

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO

S. Paulo - Brasil - 28/30 Agosto 1996

A crescente unificação do ensino secundário superior na Europa

Joaquim Azevedo

Director do Instituto Empresarial Portuense
(Porto - Portugal)
Tel. 2 - 998 17 16
Fax:2 - 995 69 84

Email: masa@AIP.AIPortuens.mailpac.pt

A crescente unificação do ensino secundário superior na Europa

Joaquim Azevedo

1. Tenho vindo a constatar no ensino secundário superior (ensino médio), na Europa, desde os finais dos anos 80, com ênfase especial nos anos 90, um movimento de progressiva integração curricular e institucional entre as vias de formação profissional e as vias de formação geral e de concomitante desespecialização nas tradicionais vias técnicas e profissionais.

2. Este movimento surge com características muito específicas: é comum a vários países, é simultâneo e apresenta contornos semelhantes.

Apresento alguns exemplos:

Em Itália. O Ministério da Instrução Pública lançou o "Progetto 92", uma reforma de pendor curricular dos Institutos Profissionais, dotando todos eles de cursos de três anos, compostos por três componentes de formação geral, específica e de aprofundamento.

Este novo figurino aproxima estes Institutos das escolas secundárias tradicionais, cria um tronco comum de dois anos, idêntico ao que é oferecido nos Institutos Técnicos e nos Liceus, reduz o número de especializações inscritas nos cursos de cerca de 150 para perto de vinte e incorpora "mais cultura geral e profissional para promover o crescimento pessoal e social dos jovens" (MPI, 1992).

No Livro Branco sobre a Formação Profissional, o Ministério estabelece como objectivos desta reforma: (a) reforçar a formação geral dos estudantes em ordem a complementar uma formação profissional muito mais sustentada, apta a responder às mutações culturais, sociais e produtivas da sociedade contemporânea e a impedir " a especialização precoce da formação"; (b) diminuir o leque de competências polivalentes; (c) construir currículos e métodos de ensino lúdicos e flexíveis; (d) implementar métodos personalizados de formação , criando tempos específicos para ir de encontro às necessidades individuais ou de pequenos grupos; (e) criar o exame para o Diploma de Qualificação, de tal modo articulado que não só se

avaliem os conhecimentos mas também as competências transversais dos estudantes, prestando particular atenção às competências relacionais. Constata-se uma preocupação permanente com “o reforço da formação geral como parte integrante de uma educação de profissionais de tipo polivalente, que possa ser interligada com futuros estudos e reciclada com o tempo”.

Na Noruega, após os estudos desenvolvidos pela Comissão Blegen, desde 1989, o Governo adoptou a chamada “Reforma 94”. Nela se estabelecem novas linhas de orientação tais como: (a) a redução das portas de entrada no ensino secundário superior de 109 para 13, sendo dez de caris profissional e três preparatórias de estudos superiores; (b) os percursos formativos têm um tronco comum inicial e ao longo dos três anos é possível uma especialização progressiva, (c) no novo sistema dual de formação profissional passará a haver dois anos de ensino em escola e dois anos de formação na empresa como aprendiz, (d) o ensino geral é parte integrante da formação profissional, com um core curriculum comum constituído por Norueguês, Inglês, Matemática, ciências Naturais e Ciências Sociais; (e) todos os alunos e aprendizes aprendem algumas competências empresariais.

O Ministério da Educação, Investigação e Assuntos Religiosos afirma que as mudanças mais drásticas se operam no domínio da formação técnica e profissional e que “esta reforma está concebida para uma sociedade em rápida mudança. A ênfase é colocada no desenvolvimento de competências alongadas, na flexibilidade e numa boa fundação para uma formação mais avançada” (Reform., 1994). Na elaboração dos novos programas dos cursos seguiram-se segundo o Ministério, quatro princípios, a saber: (i) programas abertos, embora aplicáveis aos locais onde a formação tem lugar e aos grupos que a recebem; (ii) os programas são divididos em módulos, seja como forma de os aproximar mais da diversidade das necessidades dos alunos seja como maneira de os articular com as necessidades da indústria, (iii) adopta-se um vasto conceito de saber, abrangendo o desenvolvimento de saberes e competências, atitudes e valores éticos e qualidades pessoais, tais como competência social, competências empresariais, competências de comunicação, etc. (iv) a internacionalização, o ambiente e a tecnologia computacional são incluídos em todos os programas (Reform, 1994, p. 73).

O Ministro da Educação norueguês, em 1993, explicitava numa mesa-redonda em Oxford, que “as mudanças rápidas no mundo do trabalho apelam para a transmissão de competências gerais na educação. Quando os saberes específicos necessários estão continuamente em alteração e emergem a todo o tempo novos factos, são necessários quadros de referência gerais para interpretar a nova informação e para procurar novas conexões” (Hernes, 1993).

A Suécia, empreendeu, desde 1991, uma reforma do ensino secundário superior particularmente dirigida à alteração do ensino técnico e profissional, na sequência dos trabalhos de um comité nomeado em 1984.

O Ministério da Educação e Ciência sustenta a pertinência desta reforma em vários postulados, entre os quais se situam: (a) a exigência dos parceiros sociais que reclamaram a extensão de dois para três anos dos programas de formação profissional, igualando a duração de todos os cursos regulares; (b) o reforço da preparação profissional, por uma articulação entre a escola e o mundo do trabalho, e o reforço da preparação geral, introduzindo disciplinas obrigatórias para todos, por exemplo, Inglês, Matemática e Educação Cívica, (c) a necessidade de todos os cursos de três anos concederem a habilitação geral de acesso ao ensino superior, (d) a necessidade de racionalização da oferta de formação, limitando o número de cursos e definindo um core curriculum comum a todos os cursos e um sistema de especialização gradual; (e) o aumento da participação dos jovens e dos municípios.

De cerca de 500 cursos especializados, distribuídos por 25 áreas de formação, passa-se agora para apenas 16 cursos ou programas-base, sendo 14 do tipo profissional e 2 mais articulados com a preparação para o prosseguimento de estudos. Como assinala um relatório do Ministério, a reforma do ensino secundário superior justifica-se tanto pela necessidade de assegurar a todos os jovens um lugar numa escola secundária, uma vez que “o mercado de trabalho dificilmente terá lugar para os jovens abaixo dos dezoito anos, como pela indispensabilidade em oferecer uma formação de banda mais larga, contrariando a tendência anterior para a especialização e oferecendo, em alternativa, um “grau considerável de flexibilidade” (Relat. ao Parlamento, 1994).

Em Espanha, o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo (1989) afirma que “é um facto comumente admitido que de todos os segmentos e modalidades do sistema educativo nenhum se encontra tão necessitado de uma profunda reforma como a Formação Profissional” e o Ministério da Educação e Ciência assume que “a criação e desenvolvimento de uma nova Formação Profissional pode constituir a chave do êxito do conjunto da reforma educativa”.

Os ciclos formativos em que se previa organizar a formação profissional específica, médio e superior, devem ter como objectivo “a preparação dos alunos para uma actividade num domínio profissional, assegurando-lhes uma formação polivalente que lhes permita adaptar-se às modificações do mercado de trabalho, que podem produzir-se ao longo de toda a sua vida” (LOGSE, 1990). No seu artigo trigésimo, a Lei de Bases que ordena o sistema educativo espanhol desde 1990, afirma que os ciclos se organizam por módulos “ de duração variável, constituídos por áreas de conhecimento teórico-práticas em função dos diversos campos profissionais”. Esta formação visa “facilitar a incorporação dos jovens na vida activa, contribuirá para a formação permanente dos cidadãos e atenderá à procura de qualificações do sistema produtivo”.

O Ministério estabelece ainda como princípios de reforma da formação profissional a flexibilidade, ajustando-se a oferta às necessidades e aos recursos dos contextos produtivos de cada local, a promoção pessoal dos alunos, proporcionando-lhes fundamentos educativos de carácter polivalente tendo em vista educar a capacidade geral do aluno para continuar a aprender uma vez situado num campo técnico e profissional determinado, a abertura às mudanças operadas no trabalho, pela atenção ao referencial tecnológico-produtivo actual e futuro e às principais tendências de desenvolvimento tecnológico, de evolução das formas de organização e de gestão das empresas.

Em Portugal, procedeu-se também a uma reforma educativa que procedeu a uma alteração do ensino secundário superior em todas as suas modalidades, cujos contornos foram definidos em 1989 e aplicados generalizadamente em 1993. O Ministério da Educação afirma ter empreendido o “reordenamento do ensino pós-obrigatório” e atribui aos diferentes diplomas - geral, tecnológico, profissional - o acesso ao ensino superior. Todos os cursos têm três componentes de formação-sociocultural ou geral, científica e técnica-, tendo em vista facultar a todos os cidadãos “sólidas bases científicas e técnicas para sobre elas construir, ao longo da sua vida profissional novas e contínuas aprendizagens”.

A componente de formação geral dos cursos técnicos das escolas secundárias, entre a reforma de 1983 e a reforma de 1989, passou a ter o dobro do peso (de 16% passou para 34%) e as especializações técnicas reduziram-se de 33 para 11.

A estas podemos adicionar ainda as reformas holandesas do ensino secundário. Neste país o ensino pós-primário, a partir dos doze anos, é fortemente hierarquizado. O governo promoveu uma reforma, em 1993, que abarcou o primeiro ciclo de todos os cursos secundários e que se traduziu na adopção de um tronco comum de três anos de duração. Criou-se uma espécie de nível mínimo de formação secundária de base, que engloba 80% do currículo de todos os jovens, em qualquer uma das quatro modalidades escolares e de formação existentes, VWO, HAVO, MAVO e VBO. Concluído o novo ciclo comum de três anos (em algumas escolas pode ser de apenas dois), os jovens optam, em cada um dos quatro percursos gerais e profissionais por um núcleo de disciplinas obrigatórias, nas quais virão a ser examinados depois, e por um conjunto de disciplinas optativas.

Em 1992, já se havia iniciado o processo de mudança do ensino secundário profissional do primeiro ciclo (LBO). Este foi transformado no “ensino pré-profissional” (VBO), de quatro anos de duração, em que os dois primeiros são mais gerais e de orientação e os dois últimos já surgem ligados à preparação para um certo tipo de profissões. Esta alteração, segundo Broekhof (1995), obedece a uma orientação em direcção a um ensino de carácter mais geral e a uma maior aproximação entre o ensino profissional do primeiro ciclo e o ensino geral do segundo ciclo.

O ensino profissional de segundo ciclo (MBO) comporta programas de 2,3 e de 4 anos e, desde Agosto de 1991, os programas escolares agrupam-se em quatro grandes áreas de formação, a saber, técnica, comércio, agricultura e ambiente, serviços e saúde. Antes deste período, nos anos setenta, o ensino secundário profissional de segundo ciclo compreendia sete tipos de escolas diferentes.

Nos anos noventa, como denota um relatório sobre o ensino secundário, preparado para o conselho da Europa, em 1995, verifica-se uma tendência para uma baixa do número de estudantes inscritos nos cursos profissionais e para um ligeiro aumento da frequência do ensino geral, “contrariamente ao que se produziu nos anos 80” (Broekhof, 1995: 13).

Na Dinamarca, o ensino é unificado até dezasseis anos (Folkescole) e o ensino secundário superior reveste diferentes formas e é proposto por diferentes tipos de instituições. Existem duas fileiras principais de ensino geral e duas fileiras principais de ensino especializado, as escolas de estudos técnicos (HTX) e as escolas de estudos comerciais (HHX).

Um novo quadro legislativo de 1989, que entrou em aplicação em 1991, reestruturou o ensino profissional de primeiro ciclo, até então disperso quer na aprendizagem quer no chamado “ensino profissional de base”. Por sua vez, o ensino secundário profissional de segundo ciclo, através de uma lei de Junho de 1990, reorganizou-se nas vias conducentes aos diplomas de estudos comerciais e de estudos técnicos, propondo um ensino geral mais particularmente orientado para grupos de profissões e para domínios de actividade e preparando-os também para o prosseguimento de estudos. Segundo Jensen (1995), os objectivos académicos destas vias de formação saíram reforçados.

Com esta reforma “pretendeu-se oferecer aos jovens ao mesmo tempo uma formação profissional e um ensino geral” (Jensen, 1995: 35). A legislação define para estas fileiras os seguintes objectivos: (a) suscitar o interesse dos jovens pela educação e garantir um real leque de escolhas para os jovens que querem obter uma qualificação profissional; (b) fornecer aos jovens uma qualificação para um emprego, favorecer o seu desenvolvimento pessoal e a sua compreensão da sociedade e da sua evolução; (c) satisfazer as necessidades do mercado de emprego em qualificações gerais e profissionais adaptadas à evolução da economia, da organização do trabalho e das tecnologias; (d) fornecer aos jovens uma base sólida para o prosseguimento dos seus estudos e da sua formação.

O Ministério da Educação e da Investigação, com o apoio das organizações empresariais, reestruturou e unificou as vias técnicas e profissionais com o intuito de as tornar mais atractivas para os jovens. As especialidades foram reduzidas de cerca de duzentas para apenas oitenta e cinco cursos. Estes, na verdade, são mais “broad-based” no seu início, mas

está previsto um modelo de progressiva especialização, de tal modo que, em vez de trezentos cursos, podemos falar agora de trezentas especializações ou especificações finais (Danish Ministry, 1994). O mesmo Ministério focaliza os objectivos da reforma do ensino técnico e profissional dos anos noventa na necessidade de garantir ao grupo etário 16-19 anos uma qualificação geral que assegure que eles podem prosseguir uma formação superior a diferentes níveis, técnicos e politécnicos.

Na Finlândia, está em curso, desde 1991, um processo de ordenamento da oferta de formação entre o 9º ano e o ensino superior, oferta que é constituída por diversos tipos de escolas, percursos e certificados, podendo a sua frequência oscilar entre um e seis anos. Tinha sido criado, e, 1971, um comité governamental encarregado de estabelecer um novo modelo de articulação entre o ensino académico e o ensino profissional, que culminou com a proposta, em 1990, de uma escola secundária superior unificada. Constitui-se, na sequência, um só "National Board" entre os que administravam separadamente os distintos tipos de escolas secundárias superiores.

Das cerca de seiscentas especializações existentes no início da década de 80, evolui-se para um modelo que consiste, para a grande maioria dos percursos, na frequência de um primeiro ano comum e obrigatório, que é criado, para desempenhar uma função fundacional. Os diversos planos de estudo distribuem-se por cerca de 26 áreas de formação e, a partir do primeiro ano, abrem-se progressivamente em várias especialidades.

Segundo o Ministério de Educação pretende-se alargar uma escola unificada e comum para os jovens e construir uma formação profissional mais flexível, aberta às prioridades locais e às estruturas de emprego locais, "combinando melhor formação geral e formação profissional" (NBE, 1992:66). Os estudantes são chamados a escolher um plano de estudos pessoal, combinando temáticas de carácter geral, profissional e prática de trabalho, unindo-se para isso as escolas de formação geral e as de formação profissional num só tipo de escola.

Segundo Young (1993) existem, na Finlândia, algumas condições que favorecem agora uma maior integração entre as áreas académicas e profissionais, entre as quais destaca: (a) a criação de um Conselho Nacional integrado; (b) os programas correntes são modulares na sua estrutura curricular e podem ser usados com flexibilidade em diferentes combinações; (c) tem havido boa adesão por parte da administração e por parte dos estudantes; (d) o facto de a crise económica dos anos noventa "estar a forçar consideravelmente o repensar acerca do futuro da economia finlandesa e do seu sistema educativo" (1993: 212).

A estes casos poderíamos ainda adicionar o exemplo francês, onde, entre 1970 e 1993, o número de Certificats d'Aptitude Professionnelle-CAP e de Brevets d'Études Professionnelles-BEP desceu de 299 para 236 e de 76

para 36, respectivamente e onde ocorreu a refundição de 23 variantes e especialidades oferecidas pelos “bacharelatos” tradicionais e a criação de apenas 7 grandes vias de formação, sendo três do ensino geral e quatro do ensino tecnológico. Na Suíça, um plano de reforma iniciado em 1992 propõe-se reduzir a diversidade de percursos de formação para quatro grandes campos de estudo, contendo disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas, sendo os campos: línguas, ciências humanas, ciências experimentais e matemática, educação física e artística. Na Alemanha o número de especializações do sistema dual, também decresceu consideravelmente.

3. A desespecialização é evidente e pode resumir-se no seguinte quadro:

QUADRO 1

País (ano da reforma)	Nº de especialidades antes da reforma	Nº de áreas de formação em que se reuniram os percursos de formação
Itália, 1982	150	20
Noruega, 1994	109	13
Suécia, 1991	500	25
Portugal, 1993	33	11
Dinamarca, 1990	300	85
Finlândia, 1991	600	26

4. A integração curricular e institucional sucede em vários países, no entanto, apresenta alguns contornos que requerem uma análise mais aprofundada.

Por um lado, não existem, na Europa, sistemas de ensino secundário superior totalmente integrados; vários países têm procurado integrar estruturalmente as várias vias e os vários tipos de escolas, conseguindo normalmente uma mera integração subestrutural.

Tal circunstância deve-se não só ao prestígio das vias de ensino geral mais elitistas e mais imediatamente conducentes aos estudos superiores como às enormes dificuldades em integrar distintas racionalidades e percursos históricos num único modelo institucional.

Por tudo isso, hoje existem diferentes graus de integração/diversificação no ensino secundário superior. O Quadro que se segue procura categorizar essa diversidade de situações.

QUADRO 2

Tipologia de sistemas do ensino secundário superior segundo o grau de integração/diversificação

Grau de integração/diversificação no ensino superior	Modo de integração	Países representativos
Sistemas totalmente unificados	Total. Um só tipo de escola e cursos.	_____
Sistemas estruturalmente integrados, mas apenas parcialmente unificados	Um só tipo de escola; cursos com troncos comuns iniciais (1 ou 2 anos) e posterior especialização	Noruega Suécia
Sistemas subestruturalmente integrados, com percursos diferenciados	Escolas e cursos diferenciados, sob orientações curriculares comuns	Finlândia Holanda Portugal
Sistemas diversificados de fileiras diferenciadas	Nenhuma	Alemanha Itália Espanha

5. Subjacente a este movimento está um conjunto de elementos que vão desde a ordem económica, à evolução social e ao ordenamento político.

Em primeiro lugar, existe um novo mandato económico que condiciona, antes de mais, a evolução recente a que nos referimos. Este mandato económico tanto se pode perceber nos discursos dos empregadores como nos fundamentos da retórica das organizações internacionais.

Podem dar-se exemplos de ambos os casos.

O sistema de produção industrial passa, desde os anos 70, por processos complexos de mutação. Os sectores mais competitivos e mais inovadores da economia configuram um novo tipo de indústrias e novas formas de organização do trabalho. Vários autores designam os novos rumos da economia capitalista como pós-industriais. Este conceito, regra geral, engloba o novo dinamismo dos sectores de produção não industrial de serviços e de bens imateriais (informação, design, marketing, publicidade, gestão, serviços financeiros ...), a difusão e o impacto generalizados da informação e dos novos meios de comunicação social, o crescimento das interdependências socioeconómicas, a globalização dos mercados e a internacionalização contínua das actividades económicas e dos serviços financeiros, todos isto envolto em novas preocupações ambientais.

Assiste-se a uma crescente terciarização das economias (comércio, serviços às empresas, serviços financeiros, serviços pessoais, serviços de saúde e administração, novos serviços de informação e de telecomunicações) e a uma introdução massiva das novas tecnologias quer na produção quer na concepção, na comercialização e no consumo. Os microprocessadores (na robótica, nas tecnologias da informação, na biotecnologia, ...) favorecem a emergência de novos produtos, novos processos e novos empregos, além de provocarem evidentes modificações nas funções dos empregos tradicionais e actuais.

De há uns anos a esta parte desenvolveu-se uma importante retórica técnica e política que, à luz da intensa reestruturação da economia, advoga que “a produção em massa e a organização taylorista do trabalho a ela associada tornam-se cada vez mais disfuncionais devido à sua rigidez e falta de adaptabilidade” (Kovacs, 1991:116). A economia capitalista evoluiria, assim, para sistemas de produção inequivocamente pós-tayloristas e flexíveis.

Com a passagem descontínua e progressiva de um modelo taylorista para um modelo pós-taylorista de produção, assente na flexibilidade e caracterizado por um novo tipo de organização, as qualificações requeridas no exercício profissional também registam evoluções muito significativas. O quadro mostra o modo como a autora sintetiza esta evolução, tomando o caso do “nível operacional”.

Qualificações requeridas para o nível operacional

MODELO TAYLORISTA

MODELO PÓS-TAYLORISTA

<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de cumprir as tarefas prescritas;	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de iniciativa de tomar decisões e assumir responsabilidades;
<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de realizar tarefas simples e repetitivas;	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de realizar tarefas variadas e complexas;
<ul style="list-style-type: none">• Disciplina e obediência às instruções;	Capacidade de identificar e resolver problemas com base numa compreensão global;
<ul style="list-style-type: none">• Trabalho individual, isolado (espírito de competição);	<ul style="list-style-type: none">• Capacidade de adaptação às mudanças;
Conhecimentos técnicos especializados e limitados;	Nível elevado de conhecimentos técnicos;

in KOVACS (1991)

Este ponto de vista refere ainda que ao novo tipo de produção e de organização está associado o exercício profissional de tarefas mais amplas e complexas, ao trabalho em equipa, ao auto-controlo de execução de tarefas pelas equipas de trabalho, à interligação das tarefas de concepção/controlo e de execução, à autonomia e à responsabilização das equipas de trabalho, recorrendo-se mais a conhecimentos técnicos, teóricos e empíricos mais amplos e à capacidade de adaptação de cada um às mudanças permanentes.

Este novo quadro repercute-se obviamente no emprego. As grandes tendências que se verificam são: (a) o crescimento do desemprego, atingindo valores acima dos 20% da população activa em várias países desenvolvidos; (b) uma terciarização extensiva da mão-de-obra e uma redução do emprego industrial; (c) o aumento do emprego associado a funções mais qualificadas e o incremento do recrutamento de quadros intermédios e de profissionais altamente qualificados; (d) o envolvimento do emprego e do exercício profissional por uma enorme mancha de incertaza: quanto à duração e ao conteúdo de cada actividade profissional, quanto ao modelo de contratação; (e) uma progressiva precarização dos vínculos contratuais, uma maior flexibilidade na gestão das carreiras profissionais, maior mobilidade intra e interempresas, (f) uma tendência para uma valorização progressiva do autoemprego e do teletrabalho.

Propaga-se assim, uma visão particularmente otimista acerca do impacto da reestruturação da economia capitalista, dos padrões da produção e de organização do trabalho. A estes são atribuídas novas características, geralmente sem quaisquer reservas ou efeitos negativos, que vão desde a organização do trabalho em equipa, até à criatividade, à iniciativa e ao recurso permanente ao conhecimento, até aos amplos poderes de decisão das equipas de trabalho e à inovação permanente. O “novo sistema produtivo” seria, assim, baseado, no uso intensivo de conhecimentos. Se, às transformações da esfera da produção adicionarmos as que resultam dos novos efeitos da acumulação, transmissão e utilização da informação e das que derivam, em geral, da aplicação das novas tecnologias da informação e da comunicação, somos compelidos a concluir, como J.C. Tedesco (1995:22) que “o facto mais importante é o consenso em reconhecer que o conhecimento constitui a variável mais importante na explicação das novas formas de organização social e económica”. Neste campo, o sistema escolar, enquanto produtor e distribuidor de conhecimentos e de credenciais, reveste-se de uma nova importância que o mesmo autor apelida de “historicamente inédita”.

Mas, importa sublinhar que o lastro de optimismo que subjaz a grande parte dos discursos políticos e técnicos em torno da reestruturação económica e das suas consequências socioculturais deve ser relativizado. E isto por vários motivos já expostos e que agora se sintetizam: (a) o chamado “novo sistema produtivo” ou o “modelo de produção flexível” compreende apenas uma parte do sistema produtivo actual e, mais do que isso, as tão propaladas incidências sobre os novos perfis de qualificação dos trabalhadores afectam uma pequena parte destes; (b) por outro lado, se há uma maior incorporação de conhecimentos e de novas aptidões pessoais em certas ocupações, verifica-se também a desqualificação de muitas outras e até ao seu desaparecimento, com fortes impactos sociais, em alguns casos, sobre o desemprego e a exclusão social; (c) finalmente, a crescente qualificação de alguns postos de trabalho e a modernização tecnico-organizacional de algumas empresas de sectores mais abertos e competitivos, pouca informação transmitem acerca do tipo, da qualidade, da pertinência, da quantidade e do modo de produção das qualificações escolares e profissionais.

Em termos mais particulares e com este tecido crítico como fundo analítico, pode afirmar-se que se formula, implícita e explicitamente, no campo da economia e pela voz dos empresários e empregadores em geral, um novo mandato sobre as qualificações requeridas aos trabalhadores, à entrada no mercado de emprego. Por mandato social entendemos aqui um conjunto articulado de requisitos que certos grupos sociais, organizações internacionais, redes de peritos e actividades sociais em geral identificam, de forma mais ou menos explícita e coerente, para sustentar um determinado ordenamento social e o cumprimento de certas funções por parte de subsistemas sociais com o do ensino e da formação profissional inicial.

Este mandato parece, no entanto conter elementos que não são propriamente recentes e da última hora. Por outro lado, a sua formulação tende a ser dominada, como se advertiu, pelos empresários dos sectores mais modernos e tecnologicamente mais inovadores. Mas, o confronto com alguns resultados de alguns estudos e com tomadas de posição de alguns organismos de empregadores poderá esclarecer o problema.

Já Carnevale (1988) no seu “Workplace Basics: the skills employers want”, estudo realizado pela American Society for Training and Development (ASTD) para o Departamento Federal do Trabalho, Emprego e Formação dos EUA, em 1988, listava o conjunto de competências que os empregadores requeriam aos futuros trabalhadores:

1. A fundação: Saber como aprender, possuir a capacidade de absorver e aplicar novas informações em novos contextos, colocar todos os sentidos alerta, fazer face às mutações e à crescente complexidade das organizações e da produção.

2. Competências: Saber ler, escrever, calcular, possuir competências académicas básicas devidamente actualizadas e exercitadas.

3. Comunicação: Saber comunicar: audição e comunicação oral. A boa comunicação é a base de sucesso no trabalho (passamos 8,4% do tempo de comunicação escrevendo, 13,3% lendo, 23% falando e 55% ouvindo).

4. Adaptabilidade: Possuir um pensamento criativo e capacidade de resolução de problemas, reconhecer e definir problemas, inventar e implementar soluções e avaliar resultados.

5. Gestão pessoal: Ter auto-estima, motivação e vontade para se desenvolver de uma maneira pessoal.

6. Trabalho em grupo: Ser capaz de esclarecimento interpessoal, de negociação e de trabalho em equipa.

7. Influência: Cultura das organizações e capacidade de liderança.

Para o autor do estudo, os empregadores ao requererem que todos os trabalhadores saibam ler, escrever e calcular, estão a referir-se apenas à face mais tradicional do iceberg. Crescentemente eles requerem outras competências básicas no posto de trabalho como a capacidade de perceber pontos-chave dos pedidos do cliente e a capacidade de dar respostas adequadas. Os empregadores querem empregados que pensem por si próprios e que apareçam com soluções novas quando for necessário. Os empregadores querem empregados que saibam como fazer as coisas e tenham confiança em si próprios, que saibam trabalhar com outros para atingir um objectivo. Os empregadores querem empregados que possam assumir responsabilidades e que tenham a compreensão da organização e que pertencem, onde é que ela é comandada e o que é que podem fazer para dar a sua contribuição. Os empregadores querem empregados que, sobretudo, tenham um certo número de competências discretas que lhes permitam adquirir sempre competências mais sofisticadas e básicas, quando necessário (Carnavale, 1988).

O mandato de que falamos tem também nas organizações de cooperação internacional um dos seus principais pilares, quer no que se refere à sua construção quer no que respeita à sua disseminação. Organismos como a OCDE, a UNESCO, a UE, o Banco Mundial e a OIT são altamente responsáveis pela divulgação de um “catálogo” de novos requisitos sociais face aos sistemas educativos, disseminação essa que é feita através da realização de estudos comparados, monografias nacionais, conferências e seminários internacionais e da publicação de estatísticas, cujo poder homogeneizador e uniformizador tem de ser, desde logo, reconhecido. Mais adiante voltaremos a esta última parte da questão e, de imediato, abordamos

alguns traços das mais recentes recomendações das aludidas organizações sobre a problemática que nos ocupa.

A OCDE na sua análise acerca da relação entre educação-economia, no relatório sobre "A educação e a mudança estrutural", propõe como desafio central ao nível do ensino pós-obrigatório, o reforço dos laços que foram progressivamente estabelecidos ao longo dos últimos anos entre os ensinamentos dispensados nos estabelecimentos escolares e as formações menos "formais" organizadas nas empresas ou no quadro das políticas de mão-de-obra e, ao mesmo tempo, aumentar a parte dos ensinamentos gerais e teóricos nas formações profissionais. A tendência para uma convergência mais vinculada entre as formações gerais e profissionais a todos os níveis deverá, assim, ser seguida com particular atenção em todos os países membros" (OCDE, 1989: 9).

E prossegue: "Ao longo dos últimos anos foi-se progressivamente dando conta de que uma boa qualidade dos conhecimentos e das competências permanece mais importante que nunca enquanto que, ao mesmo tempo o processo de aprendizagem tem um impacto considerável sobre a motivação dos alunos, a sua criatividade, o seu espírito de iniciativa e as suas atitudes, tão importantes, em termos de autonomia e de cooperação.

Ao mesmo tempo, a ideia de um programa de ensino comum e de competências de bases comuns para todos suscita um interesse crescente nos países membros. Isto implica que se identifique um conjunto de aprendizagens às quais todos os jovens deveriam ter acesso, talvez sob formas diferentes, para ter em conta a diversidade dos seus interesses e das suas atitudes, deixando-lhes sempre algumas possibilidades de escolhas "(OCDE, 1989; 9 e 10).

No plano europeu várias são as instâncias e diversos os momentos em que se reclama uma melhoria generalizada das qualificações para fazer face ao aumento da competitividade económica internacional. Vejamos alguns exemplos.

Recentemente a Comissão das Comunidades Europeias adoptava, no seu relatório sobre os recursos humanos na Europa face aos anos 90, "Skills for a Competitive Europe, A Human Resources Outlook for the 190's", o seguinte enquadramento geral: "Os novos modelos de crescimento acentuam que é o investimento intangível na educação, formação e transformação tecnológica - que está no coração do processo de desenvolvimento".

O investimento em "conhecimento" é visto como tão importante como o investimento em capital e afirma-se a imperiosa necessidade de se realizarem sempre de uma forma articulada.

As mudanças estruturais, técnicas e organizacionais nas empresas europeias colocam os "gestores de competências" sob pressão, em ordem a promover as seguintes competências-chave:

- competências de marketing (dentro e fora das organizações)
- competências de comunicação e capacidade negocial
- sensibilidade cultural
- habilidade para reconhecer e alcançar resultados.

E o relatório remata: mais que tudo, os gestores (de competências) necessitarão de criar organizações aprendentes. Os gestores precisam de capacitar a mão-de-obra para aprender as técnicas da resolução de problemas e a capacidade para monitorizar a progressão. Todas as técnicas de gestão da qualidade estão a ser visadas para fazer da aprendizagem uma actividade sistemática das organizações".(1993:19)

Finalmente, quanto às novas pontes a estabelecer entre educação e formação o relatório identifica as prioridades para uma melhoria dos conteúdos, dos mecanismos de acesso e da mobilidade geográfica e profissional:

- Esclarecer as possibilidades de cada indivíduo progredir nos estudos profissionais e técnicos para o ensino superior.
- Estabelecer continuidades entre a formação inicial e de adultos através, por ex., da transferência e acumulação de créditos;
- atribuir paridade no tratamento entre estudantes dos cursos de formação técnica e dos cursos académicos;
- promover a transferibilidade das qualificações o que oferece a possibilidade de prosseguir a formação, amais tarde, para níveis mais elevados (1993:34).

O Memorando sobre " a formação profissional na Comunidade Europeia para os anos 90", amplamente construído pelo Comité Consultivo para a Formação Profissional, de composição tripartida, advoga que é na moderna reorganização do trabalho, em que se reduzem as formas mais tradicionais de divisão do trabalho, se descentralizam muitos poderes de decisão e as tarefas requerem trabalhadores capazes de prever, organizar e realizar o trabalho de forma mais autónoma e autocontrolada, que se sustenta " uma necessidade crescente de qualificações múltiplas ou cruzadas" (1991:8). Para o Comité Consultivo é na capacidade dos sistemas de formação profissional articularem a formação e o trabalho que está, em grande parte, a possibilidade dos jovens adquirirem, conservarem, alargarem e aprofundarem as suas qualificações profissionais como processo contínuo ao longo da vida activa.

Para tal é necessário, ainda segundo o Memorando, garantir uma coordenação entre as aprendizagens e os contextos de trabalho concretos e a permanente consideração do trabalho e da empresa na formação profissional, inicial e contínua. Para as aprendizagens e para os parceiros sociais é recomendada uma maior participação activa na formação profissional.

Mais recentemente, o Livro Branco sobre "Crescimento, competitividade e emprego" (1993) estabelece as "grandes orientações" para a reforma dos sistemas de educação e de formação profissional para o resto da década de 90. O principio central que é o eleito é o da "valorização do capital humano ao longo de toda a vida activa, partindo do ensino básico e prosseguindo com a formação inicial para, em seguida, encontrar apoio na formação contínua". A Comissão Europeia apresenta com detalhe o seu entendimento acerca da relação entre formação e emprego.

"Para lutar contra o desemprego dos jovens sem qualificações, o objectivo deverá ser a instauração de sistemas e fórmulas que permitam assegurar

simultaneamente uma formação de base sólida, de nível suficiente e a ligação entre a formação escolar e a vida activa. As competências fundamentais indispensáveis à inserção social e profissional abrangem ao mesmo tempo um perfeito domínio dos conhecimentos básicos (conhecimentos linguísticos, científicos, etc.) e competências de carácter tecnológico e social: capacidade de evoluir e de actuar num ambiente complexo e de grande densidade tecnológica, marcado, mais particularmente, pela importância das tecnologias da informação; capacidades de comunicação, de contacto e de organização. Abrangem, sobretudo, a capacidade fundamental de adquirir novos conhecimentos e novas competências, de “aprender e aprender” pela vida fora. O percurso profissional efectuar-se-á numa lógica de progressão contínua das competências”.(1993.126).

Finalmente, o Livro Branco “Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva” (1995) é peremptório na orientação que dá aos Estados membros da União Europeia: “o desenvolvimento da cultura geral, isto é, da capacidade para captar o significado das coisas, compreender e formular juízos, é o primeiro factor de adaptação à evolução da economia e do emprego” (1995:27). O relatório constata uma “convergência cada vez mais nítida” entre os mundos empresarial e da educação acerca da utilidade de conciliar ensino geral e formação especializada, sublinhando que se assiste mesmo “ a um regresso em força da cultura geral”, entendendo-o como um “instrumento de compreensão do mundo fora dos quadros do ensino” (ibidem). É, aliás, curioso e sintomático que a Comissão Europeia vá buscar uma posição da Mesa-Redonda dos Industriais Europeus, de Fevereiro de 1995, para sustentar a sua perspectiva, a saber: “ a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (ibidem).

O Banco Mundial, por sua vez, no seu documento de política geral sobre o ensino técnico e a formação profissional, de 1991, vem recomendar a descentralização e flexibilização da oferta de formação técnica e profissional. No seu entender, a adequação entre a formação e as necessidades do mercado de emprego aumentará não só pela diminuição da intervenção do Estado e das entidades públicas que deverão investir prioritariamente na melhoria da formação geral, mas também pela progressiva intervenção do sector privado da economia na formação profissional especializada.

Como argumento para esta “mudança radical na sua maneira de abordar a controvérsia educação-desenvolvimento” (Foster, 1992), o Banco Mundial aponta a maior produtividade do ensino geral e o exemplo dos países que, por terem investido sempre e mais na qualidade de formação geral, revelaram índices de desenvolvimento económicos mais espectaculares.

Pelo seu lado, a UNESCO aprovou em Novembro de 1989, na 25ª sessão da Conferência Geral, uma Convenção sobre o Ensino Técnico e Profissional em que reforça, a par da “aquisição de conhecimento e técnicas indispensáveis ao desenvolvimento económico e social”, a necessidade do ensino técnico e profissional cuidar da “realização pessoal e cultural do indivíduo na sociedade” (Artº 2, nº 1). E quanto aos progressos do ensino técnico e profissional recomenda que “devem responder às exigências do sector profissional a que respeitam e também assegurar a formação geral necessária ao desenvolvimento pessoal e cultural do

indivíduo e compreender, entre outras, noções sociais, económicas e respeitantes ao meio ambiente, na sua relação com a profissão (Artº 3, nº 3).

Além disso a Convenção afirma permanentemente a necessidade de estabelecer as mais diversas pontes entre os sistemas de educação e formação e as empresas/locais de trabalho.

A UNESCO, no seu relatório sobre a educação para o séc. XXI, "Educação: um tesouro a descobrir", enuncia que entre os principais papéis que estarão reservados para a educação escolar nos próximos anos, está o de "fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades" (1996:73).

E prossegue: " o princípio geral de acção que deve presidir a esta perspectiva dum desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa , ao trabalho em equipa, às sinergias, mas também ao auto-emprego e ao espírito empreendedor; é preciso activar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, com vista à criação de novas actividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico". (1996:73).

Esta reposição da visão humanista da educação escolar ocorre no quadro de uma actualização finalista dos sistemas educativos, numa época em que parecia não haver mais finalidades para debater, resolvida que parecia estar a submissão completa da educação escolar quer às finalidades económicas quer à lógica da reprodução das desigualdades sociais.

Desenrola-se, deste modo, um conflito de finalidades que, no palco do ensino secundário superior é, particularmente agudo. Esbatido que parece estar o requisito tradicional do desenvolvimento económico sobre a educação secundária, que dela esperava a formação das competências técnicas e a especialização de conhecimentos, num quadro de selectividade social, parece estarmos perante novas oportunidades sociais de associar a preparação para o desempenho profissional com o desenvolvimento do conjunto da personalidade dos jovens. Por isso, não é tanto o ensino técnico e formação profissional que carecem de reformas mais ou menos desespecializadoras e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino secundário e superior, desde as mais profissionais até às mais "liberais", para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos.

6. Além disso, o movimento integrador e desespecializador sustenta-se numa lógica de evolução das políticas públicas de educação. A evolução e o prolongamento dos processos de unificação têm acompanhado o processo de massificação do ensino secundário superior. Este, à medida em que se torna um ensino de massas, por força da procura social, vê reforçado inevitavelmente, o seu carácter propedêutico face ao ensino superior, retomando a análise de Martin Trow (1978). Neste quadro, sumariamente descrito, também se amplia a atracção da procura social pela educação e formação mais geral, exactamente aquela que

melhor permite aceder às mais altas credenciais escolares e obter um melhor lugar no mercado de emprego.

7. Finalmente, este movimento corresponde a um conflito de finalidades que habita o ensino secundário superior e que nele é particularmente agudo. Este conflito polariza-se entre a finalidade produtivista e a finalidade personalista, exactamente aquela que mais valoriza o desenvolvimento humano, tal como o enuncia o recente relatório da UNESCO sobre a educação para o Séc. XXI ("Educação: um tesouro a descobrir, Edições ASA, 1996).

Neste conflito de finalidades parece, por vezes, emergir a oportunidade "histórica", segundo Tedesco (1995), de aproximar ambas as finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora de um desenvolvimento humano.

Questionado que parece estar o requisito tradicional do desenvolvimento económico sobre a educação secundária, que dela esperava a formação das competências técnicas e a especialização de conhecimentos, num quadro de selectividade social, parece estarmos perante novas oportunidades sociais de associar a preparação para o desempenho profissional com o desenvolvimento do conjunto da personalidade dos jovens. Por isso, não é tanto o ensino técnico e a formação profissional que carecem de reformas mais ou menos desespecializadoras e unificadoras, é também o ensino geral - que é uma outra forma de especialização - que precisa de profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino secundário, desde as mais profissionais até às mais "liberais", para usar o termo inglês, são chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos.

Num clima de tensão e de aparente convergência entre as finalidades produtivistas e personalistas, é preciso interrogar o fenómeno da unificação curricular e institucional e a desespecialização na medida em que ele pode representar sobretudo um processo de desqualificação da educação escolar, ou pelo menos do ensino secundário, como capacitadora da qualificação para o trabalho. Nesta óptica, agora que estamos perante um segmento escolar de massas, as políticas relativas ao ensino secundário podem estar a transformar a função de parqueamento juvenil na sua mais relevante função social.

Para o filósofo J.M.Domenach é a uma "nova cultura geral", que concilie a teoria e a prática, o geral e o profissional, que pertence recuperar o valor social do ensino secundário (1989:143). Em seu entender, deve prevalecer, nos empreendimentos reformadores, o "princípio de uma cultura geral, única e prolongada", embora segundo tratamentos pedagógicos e cronológicos diferenciados, capaz de preparar todos os cidadãos para itinerários largamente imprevisíveis" (1989: 63).

Segundo o mesmo autor, a armadura do *corpus* curricular é uma cultura geral que não se pode subjugar aos imperativos da rentabilidade e da preparação para a vida profissional, por mais justificados que eles sejam, sobretudo neste período de desemprego. A utilidade não pode tomar a dianteira sobre a relação pedagógica e sobre o cultivo da verdade, da beleza, da liberdade e da convivialidade (1989:63).

8. Duas notas polémicas para finalizar.

Primeira: embora o caminho seguido pela generalidade dos países europeus nas suas reformas do ensino secundário, nos anos 90, tenha um cunho neoprofissionalista, ele revela uma nova tensão entre finalidades educativas que abre as portas para pensar um ensino secundário pós-profissionalista, apto a rever a formação geral e a formação profissional, apto a potenciar capacidades e desenvolver competências, capaz de fomentar a construção de identidades no seio de um grupo etário que, cada vez mais, parece olhar o mundo que lhes aparece pela frente com espanto e desconfiança.

Segunda: Contata-se que as reformas empreendidas nos vários países europeus, simultâneas e semelhantes, talvez sejam mais o produto da acção do sistema educativo europeu (e mundial) do que o resultado de uma acção estatal nacional, o que, e a ser verdade, permite configurar um ensino secundário europeu cada vez mais uniformizado.