

Comunicação apresentada no Seminário do CNE_ "Ciclos de ensino" Porto Abril 2016

Repensar os ciclos de ensino: do 3º ciclo ao ensino secundário, um tempo de descoberta e orientação.

Procuo nesta comunicação (i) contextualizar a atual organização dos ciclos de ensino e a evolução das posições do Conselho Nacional de Educação sobre esta matéria, (ii) problematizar o atual modelo quer do ensino básico quer do ensino secundário à luz de um conjunto de critérios socioculturais e educativos e (iii) enunciar algumas pistas para a redefinição desta etapa educativa que acompanha a adolescência, entre os 12 e os 17 anos de idade (o intervalo etário que me pediram para abordar).

1. A atual organização por ciclos e as posições tomadas pelo CNE

A Lei de Bases do Sistema Educativo-LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) veio consagrar dois grandes ciclos de ensino, o básico e o secundário, o primeiro, com três ciclos de estudos (4+2+3), com nove anos de duração (tendo passado nessa altura de seis para nove, a obrigatoriedade escolar, para os alunos matriculados no primeiro ano no ano letivo de 1987/88) e o segundo, com um só ciclo de três anos.

Sobre a publicação desta Lei passam, este ano, trinta anos. Muito mudou o nosso país e o contexto nacional e internacional. Bastaria lembrar que foi neste mesmo ano Portugal aderiu à União Europeia...

Atualmente, a organização do sistema educativo mantém-se idêntica e o modelo preconizado na Lei acabaria por sobreviver, apesar de algumas críticas contínuas e apesar de algumas alterações pontuais (uma delas para consagrar a universalidade e obrigatoriedade dos 12 anos de escolaridade).

Ao ensino básico foi consagrada a missão de "assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses" e ao ensino secundário a missão de preparar os jovens para o "prosseguimento de estudos" ou para a inserção imediata na "vida ativa". Enquanto o primeiro é "geral e comum", o segundo é "especializado e diversificado" (Pires, 1987:52). Segundo a Lei, todos os cursos secundários devem conter uma base comum: uma componente de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, uma componente de formação de língua a cultura portuguesas, diferenciadamente adequada à natureza de cada curso (idem:53). O respeito por este ordenamento foi consagrado em 1989, na revisão de todo o sistema de ensino, na sequência da Lei de Bases, dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e por decisão do Ministro Roberto Carneiro.

Entretanto, ao longo dos anos foi sendo produzida muita reflexão sobre esta organização do sistema educativo. Destaco, por razões óbvias, a que o CNE lhe dedicou em três momentos principais: 1998, 2004 e 2008.

Em primeiro lugar a **Recomendação 3/98** (Estudo e recomendação sobre o ensino

secundário)

A primeira recomendação diz no texto do seu enquadramento: *“A riqueza e a diversidade de missões educativas que se cruzam sobre o ensino secundário, conjugadas com a heterogeneidade socio-cultural que caracteriza os jovens que acedem ao ensino e à formação de nível secundário, requerem cada vez mais uma escola de nível secundário apta a fomentar a aquisição de uma base sólida e alargada de aprendizagens relevantes, habilitada a criar ambientes de trabalho sério para alunos e para professores, com os recursos necessários para desenvolver a participação dos jovens na escola e na sociedade, a sua capacidade de iniciativa e de empreendimento, a sua compreensão da história humana e o seu sentido de responsabilidade, uma escola capaz de oferecer oportunidades de orientação e novas competências em ordem a uma adequada inserção no mundo actual, uma escola orientadora e motivadora.”*

No ponto 27 fala-se do ensino secundário como um ciclo de orientação, assim concebido: *“Ao ensino e à formação de nível secundário cabem, assim, uma importante função de orientação. Esta estende-se por importantes domínios como as escolhas escolares e profissionais, mas, avança também sobre a cidadania, a responsabilidade pessoal, o desenvolvimento do sentido crítico e a criação de um lastro cultural, sobre o qual cada um possa erguer inteligentemente uma especialização escolar (ensino superior), uma especialização profissional (no contexto de trabalho) e, em suma, um projecto de vida.”* E prossegue: *“Esta missão deve ser fomentada por todos os educadores e pode contar, além destes serviços, com a acção de tutorias pedagógicas, centros de recursos e outros meios necessários a uma motivação adequada de cada jovem. Esta motivação, outro importante desafio, numa época que tende a colocar a frequência escolar sob a tirania do consumo de mais um produto, requer relações pedagógicas de qualidade, desde a relação humana e ao convívio escolar, aos materiais, às experiências, ao ambiente escolar activo, de estudo e de trabalho.”*

Esta Recomendação do CNE propõe como referencial que as escolas sejam consideradas verdadeiros “ambientes de trabalho”, como contraponto aos “ambientes de consumo” escolar. E assinala:

“As escolas de nível secundário devem ser ambientes de trabalho, evitando serem transformadas em meros locais de passagem e de consumo. Isto equivale a dizer locais de estudo e de actividades de apoio e acompanhamento ao estudo, de pesquisa e de recursos para a realizar, de leitura e de consulta de fontes de informação, ambientes aptos a desenvolver hábitos e métodos de trabalho e a capacidade de gerir o tempo, de organizar e gerir projectos, de desenvolver actividades culturais. As escolas de nível secundário devem atribuir particular atenção à criação de condições para que cada um trabalhe, se empenhe e tenha gosto em desenvolver aprendizagens. Como se constata em outros países da Europa, mais crucial do que a quantidade de horas lectivas semanais, o que se deve redefinir é o seu conteúdo, a sua organização, os seus objectivos, as suas actividades, as condições para as desenvolver e avaliar. O papel dos professores, das equipas de professores e das equipas multiprofissionais ao serviço da escola valoriza-se no reforço desta perspectiva menos consumista da frequência do nível secundário.

Por outro lado, há aqui e ali disponibilidades em equipamentos específicos (ex. salas de informática) que podem ser disponibilizados para a realização de trabalhos individuais e de grupo, para além das horas normais de funcionamento das escolas e ao fim-de-semana.

Apesar dos esforços feitos nos últimos anos, persiste um ensino geral, académico e passivo, que continua, a par da insuficiência de investimentos em equipamentos específicos e em formação, a ignorar as práticas de ensino experimental, a observação e a demonstração, um ensino activo, com o apoio de laboratórios adequados e de professores e de formadores habilitados.”

No ponto 45 desta Recomendação reforça-se a relevância do ensino artístico, uma das vertentes mais ignoradas do sistema de ensino português:

“A relevância da formação artística enquanto via particular de realização pessoal, desenvolvendo capacidades e aptidões específicas, surge como uma prioridade neste nível de ensino e de formação. O desenvolvimento da expressão musical, da dança, do teatro e da expressão dramática e das artes plásticas, constitui um importante modo de diversificar o ensino e a formação de nível secundário, indo ao encontro das aspirações e aptidões de muitos jovens e remotivando uma boa parte deles para percursos de formação e para horizontes de crescimento e de livre expressão criativa”.

No nº 50 faz-se um apelo a uma escola que dê lugar muito mais proeminente à participação dos jovens:

“A plena realização da missão de formar para um cidadania responsável não pode ocorrer enquanto as instituições educativas continuarem a “ensinar” as regras da vida democrática e a organizarem as escolas, ao mesmo tempo, à revelia dos princípios e normas que ensinam.

Muitas vezes os jovens deste nível não são incentivados à participação e ao exercício concreto de responsabilidades na própria vida escolar. Ora, esta participação é uma importante condição para a aprendizagem de atitudes e comportamentos essenciais para a sobrevivência e recriação da democracia: aprender a escutar o outro e a dialogar, reconhecer o direito à diferença, ser solidário, conhecer os caminhos que implica a vida colectiva, de liberdade e de constrangimento, de negociação e de escolha. Adiado cada vez mais o momento de entrada no mundo do trabalho, torna-se mais urgente e educativamente relevante criar, para os jovens e com os jovens, dispositivos e oportunidades variadas de exercício de responsabilidades sociais, em contexto escolar e local.”

Esta Recomendação termina com a “recomendações” propriamente ditas, sendo de destacar aqui duas:

7. Deve ser equacionada a necessidade de se atribuir maior importância, em todas as actividades escolares, ao domínio da palavra, ao discurso escrito e falado e ao domínio geral da Língua Portuguesa.

8. No 10º ano, no início do ciclo de três anos do ensino secundário, as escolas secundárias deverão dar maior ênfase à homogeneização de conhecimentos e hábitos de trabalho, tendo em vista diminuir o insucesso escolar. Ao Ministério da Educação cabe um papel crucial de orientação e apoio nesta matéria. □ Ao longo dos três anos, as escolas secundárias devem, na medida dos seus esforços e dos seus recursos, acompanhar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, através de modalidades várias de apoio ao trabalho pessoal, ao estudo, à pesquisa e à execução das tarefas escolares e à apresentação dos trabalhos requeridos. “

Em segundo lugar, o **Parecer nº 2/2004** (sobre as propostas e projetos de Lei de Bases do Sistema Educativo, apresentados na Assembleia da República).

Deste parecer destaco dois pontos da reflexão empreendida, por me parecerem particularmente significativos para o tema sobre o qual refletimos hoje.

“20 — A possibilidade de expressões curriculares adaptadas às características e necessidades de cada aluno não deve implicar, no entanto, escolhas vocacionais precoces, associadas à origem sócio-cultural dos alunos. Assim, a inclusão escolar deverá ser encarada como um princípio e as alternativas oferecidas aos alunos não poderão, nesta perspectiva, ser fonte de discriminação. Importa que a redução de nove para seis anos do período da educação básica — tal como consta na proposta do Governo — não traduza um desinvestimento na educação básica comum, e que o sistema assegure a permeabilidade e equivalência entre processos de formação. De novo, torna-se necessário que as escolas usufruam dos recursos e dos meios que reforcem a integração, a permanência e o sucesso de subgrupos de alunos, social e culturalmente mais desfavorecidos, sabendo-se quão importante é a escola e a sua escolarização para os seus percursos de vida. Ao mesmo tempo, importa reconhecer que o País investiu numa rede de escolas que asseguram a sequência dos ciclos de escolaridade que constituem o actual ensino básico (EB). Por este facto, a opção da proposta do Governo de transpor o actual 3º ciclo do EB para 1º ciclo do ensino secundário (ES) implicará uma readequação da rede, cujos custos devem ser ponderados. Acresce nesta decisão o facto de termos uma revisão curricular em curso nos ensinos básico e secundário sem a devida avaliação, até porque se encontra em fase de implementação.

21 — Pelo exposto se depreende estarmos face a matérias de bastante complexidade e controvérsia, justificando opiniões díspares por parte dos conselheiros do CNE. Antes de se assumir uma opção quanto ao enquadramento do ciclo escolar referente aos 7º-9º anos, importa considerar os objectivos deste nível de ensino, nomeadamente o tipo de currículo que mais se ajustará a esta faixa etária e a um ciclo de estudos não terminal (os alunos terão ainda um ciclo posterior de três anos para completarem a sua escolaridade obrigatória). Tendencialmente, é neste último ciclo de formação que a diferenciação de percursos se justifica, quer no sentido de uma inserção na vida activa após o secundário quer no sentido do prosseguimento de estudos no ensino superior. Os defensores desta tese propõem que os alunos percorrerão esse ciclo de estudos, entre os 12 e os 15 anos, em torno da aquisição de competências gerais e de aprendizagens integradas, assumidas como fundamentais para todo o cidadão, independentemente do

seu futuro profissional, integrando-se então este ciclo escolar melhor no ensino básico. Esta seria, ainda, uma etapa com um currículo comum para todos os alunos, assegurando competências e uma formação cultural comuns, mas permitindo já a expressão individual em áreas alternativas, como nas artes, nas línguas, no saber fazer oficinais e técnicos, sob a forma de opções rotativas ou em níveis de aprofundamento crescente. Este grupo de opções alargado permitiria também uma escolha mais consciente ao nível do 10º ano quanto a percursos de educação e formação profissional. Não devendo propor-se modalidades alternativas de formação para esta faixa escolar, é preciso criar incentivos e gosto pela permanência na escola, o que só será possível com uma escolaridade significativa para todos e em que o que se aprende é reconhecido por cada um como uma mais-valia. Trata-se, então, de um dos ciclos escolares que exigirá mais intencionalidade, persistência e sabedoria relacional por parte dos professores e das escolas, flexibilizando processos e conteúdos das aprendizagens, mantendo o rigor e a exigência necessários a níveis de sucesso sustentado.”

Em terceiro lugar, a **Recomendação nº 8/2008** (Estudo e Recomendação sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos). Desta Recomendação destaco algumas das reflexões que foram debatidas e aprovadas. Desde logo as que se referem à separação entre ciclos do ensino básico.

“Mais de vinte anos decorridos sobre a aprovação da LBSE e num cenário que é hoje profundamente diferente — caracterizado por uma significativa democratização do acesso e por um processo de extrema diversificação dos públicos escolares — a escola, tal como tinha sido então pensada, não se revelou capaz de produzir respostas adequadas. Acresce que Portugal se tornou, num curto espaço de tempo, num país de imigração, o que coloca novos desafios à capacidade de enquadramento dos alunos em contextos de multiculturalidade e diversificação social extrema.

A descrição da missão dos três ciclos do ensino básico (LBSE) já não constitui hoje justificação suficiente para a sua persistência, tal como estava definida à partida. Para muitos alunos a aquisição de competências básicas não pode ser interrompida ao fim de quatro anos, devendo prosseguir após o 1.º ciclo. A definição dos 2.º e 3.º ciclos suscita dúvidas sobre a adequação da duração de cada um deles e mesmo sobre a pertinência de um modelo de dois ciclos abrangendo estes níveis etários. Objectivos como, por exemplo, a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho, acentuados na definição do 2.º ciclo, deveriam constituir uma linha de trabalho dominante em qualquer ciclo do ensino básico, no contexto de aprendizagem ao longo da vida e de uma sociedade do conhecimento. “

Mais adiante formula-se a importante questão, à qual frequentemente se tenta escapar:

“Como estabelecer uma transição gradual entre estes dois ciclos [1º e 2º]? Fará sentido a existência de um segundo ciclo?

Existe um défice de sentido no actual 2º ciclo de escolaridade, tal como está definido. O facto de ser composto por dois anos, sem articulação a montante e a jusante, e de os objectivos que presidiram à sua criação já não se manterem deverá ser objecto de

reflexão, quer ao nível da definição formal do ensino básico quer, sobretudo, ao nível da gestão dos agrupamentos de escolas, da organização dos percursos educativos e da continuidade pedagógica que deve prevalecer sobre outros critérios organizativo-administrativos.

O actual 2º ciclo perde sentido, quer quando se analisa à luz da evolução do ensino básico, quer quando se compara a sua estrutura com a dos sistemas educativos europeus. Nestes encontram-se modelos organizativos muito diversificados, com o ensino primário a apresentar uma duração que pode variar entre os quatro e os nove anos.

O Estudo [que precede a recomendação] equaciona diferentes possibilidades de estruturação desta etapa da educação, sem contudo apontar uma solução: desde a criação de um ciclo único, integrando o 1.º e 2.º ciclos, à divisão do 2.º ciclo associando um ano ao 1.º ciclo e um ano ao actual 2.º ciclo, ou ainda a associação do 2.º com o 3.º ciclos. São, por outro lado, apontadas soluções organizativas que seria possível estabelecer sem uma prévia alteração da estrutura de ciclos como, por exemplo, a coadjuvação no 1.º ciclo, tal como previsto na LBSE, ou estratégias de coadjuvação de professores do 1.º ciclo no 2.º ciclo, designadamente no campo das literacias, já implementadas no terreno.”

Será preciso ter em conta que todos estes movimentos dos ciclos seguintes sobre os anteriores estão geralmente carregados de possibilidades de subordinar o ciclo anterior ao “mainstream” do ciclo superior, o que pode subverter dinâmicas identitárias instituídas, como por exemplo para educação pré-escolar e para o 1º ciclo.

“Para além desta, seria também útil estabelecer como norma a continuidade dos professores e das equipas pedagógicas ao longo do percurso escolar dos alunos. São frequentes as situações em que os alunos do 1.º ciclo mudam várias vezes de professor ao longo do mesmo ano ou na transição entre os anos. Também no 2.º ciclo (e no 3.º) é muito frequente a instabilidade ao nível das equipas docentes e da direcção de turma, elementos prejudiciais à criação de percursos educativos harmoniosos. As medidas de estabilização do corpo docente nas escolas vieram possibilitar que se ultrapassassem alguns destes problemas, mas persistem na prática soluções muito prejudiciais aos alunos.

Tendo em vista a diminuição dos problemas decorrentes das transições bruscas entre ciclos é possível reduzir o número de professores do 2.º ciclo de escolaridade, desde que se realize o ensino por área curricular, associando as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Aliás, a formação de professores e os quadros docentes já o permitem há muito tempo.

Uma análise de práticas organizativas e pedagógicas conduz-nos a factores que estão na origem de problemas encontrados pelos alunos: a falta de continuidade de métodos de trabalho entre os ciclos; os problemas de aprendizagem que se vão acumulando na escola do 1.º ciclo, a acumulação de repetências, sem que a escola organize condições para os alunos aprenderem melhor e ultrapassarem os problemas que encontram; a

instabilidade ao longo de um dia de trabalho escolar causada por horários inadequados aos ritmos de aprendizagem; a instabilidade decorrente de práticas menos adequadas de atribuição de serviço aos professores e aos directores de turma ao longo da escolaridade; a quase inexistência de trabalho colaborativo entre professores; o número excessivo de turmas atribuído a uma grande parte dos professores, tornando inevitável a dispersão e muito difícil a responsabilização destes pelo acompanhamento aos alunos.

Existe, inequivocamente, necessidade de redefinir o ensino básico e designadamente a estrutura de ciclos. Parece, no entanto, prematura uma alteração estrutural por razões de grande peso, que se prendem, designadamente, com o perfil do pessoal docente e com a situação do parque escolar. É necessário um conhecimento aprofundado de uma situação que é complexa. Depois, haverá que tomar decisões e programar as mudanças necessárias. Mas aguardar medidas legislativas e padrões generalizáveis é agravar, em cada ano que passa, a situação de um elevado número de crianças portuguesas. Por isso é necessário que os agrupamentos actuem sobre os factores organizativos e pedagógicos na origem de vários tipos de descontinuidades. As soluções encontradas no quadro da autonomia das escolas deverão contribuir, de modo decisivo, para a pesquisa e consolidação de respostas adequadas. “

Mais adiante diz-se, já na redação da recomendação nº 6, relativa a “Aposta na prevenção, intervenção ao primeiro sinal de dificuldade e revisão do regime de progressão dos alunos”:

“É necessário instaurar um clima de rigor e exigência relativamente à qualidade das aprendizagens, que não permita deixar para trás os alunos que encontram dificuldades ao longo do seu percurso escolar.

A acumulação de problemas desde o início da escolaridade gera insucesso, por isso é urgente encontrar formas de organização pedagógica que permitam um maior enquadramento, prevenção e recuperação dos alunos. Como atrás se demonstrou, o regime vigente em Portugal, ao permitir a acumulação de repetências nos primeiros anos de escolaridade, com as consequências negativas que lhe estão associadas, não resolve os problemas de aprendizagem, desresponsabiliza a escola, atribuindo ao aluno e à família a responsabilidade pelo seu insucesso, o que potencia o abandono no ensino básico e constitui um obstáculo ao alargamento da frequência do ensino secundário.

É, por isso, necessário rever o regime de progressão dos alunos de forma a compatibilizá-lo com uma organização do currículo mais consentânea com a unidade do ciclo de aprendizagem do que com a do ano escolar e com a adopção de estratégias que permitam dar respostas diferenciadas a todos os alunos, os de sucesso e os que encontram dificuldades.

Propõe-se o reforço da exigência na qualidade das aprendizagens e uma actuação pertinente ao primeiro sinal de dificuldade e sem “etiquetagem precoce”, em substituição da repetência usada como estratégia pedagógica para a regulação de problemas de aprendizagem.

Esta medida deve iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade e estender-se progressivamente aos anos seguintes do ensino básico, mas só produzirá os efeitos desejados desde que acompanhada de novas formas de organização das aprendizagens e de estratégias de diferenciação pedagógica e de um adequado apoio aos professores. “

2. Alguns critérios para repensar o modelo atual de organização de ciclos

Qualquer alteração ao modelo vigente de ensino e aprendizagem, mesmo que situado apenas na sua organização curricular em ciclos de estudo, exige uma reflexão mais profunda sobre os tempos em que vivemos e sobre as grandes tendências em presença, pois de outro modo podemos estar a condenar as novas gerações a meros jogos de interesses privados, mesmo que feitos em nome da “escola pública” ou do bem de todos. Deixo aqui, apenas muito telegraficamente enunciadas, algumas dessas tendências.

Primeiramente, um critério cultural:

- o acesso cada vez mais generalizado e mais precoce aos novos instrumentos e tecnologias de informação e comunicação desde a infância: os novos “nativos digitais”;
- a sobreinformação e incapacidade de perceber o que realmente se passa, por excesso, por desconexão, por superficialidade, por desnorte e esquecimento;
- a experiência de democracia e de liberdade, num quadro de relativismo moral, a necessidade de fazer escolhas torna-se permanente e muito difícil, para ser pessoal e consciente;
- o impulso para o individualismo, para o “salva-te a ti mesmo” e a promoção do “presentismo”, como se nada mais houvesse atrás de cada dia;
- a obsessão com o consumo, desenfreado e irracional, o melhor caminho para a decepção e para o vazio, como assinalam tantos pensadores;
- o crescimento das “comunidades de mesmidade” (Bauman), em que cada um se liga aos iguais, aos parecidos e “amigos”, por via electrónica, em que o longe fica cada vez mais perto e o perto, o vizinho, fica cada vez mais longe, fechando cada um sobre si e sobre os iguais a si, com medo do outro, do diferente.

E daí...que orientação seguir, como realizar escolhas conscientes, que *ethos* moral propõem as instituições de educação?

Em segundo lugar, um critério socioeconómico:

- o incentivo permanente ao crescimento económico e financeiro, ao lucro ilimitado, à competitividade como norma de regulação, ao objetivo central da acumulação de dinheiro e poder de um minoria;
- o crescimento das injustiças sociais e da injustiça na escola e pela escola;
- o desemprego estrutural, que não parará de aumentar, a começar entre os mais jovens, sobretudo com o avanço exponencial da inteligência artificial.

E daí...estudar para quê?

Em terceiro lugar, o desenvolvimento pessoal e social:

-esse permanente estado de “fora de si”, que as novas tecnologias proporcionam, apontam para que encontro das pessoas consigo mesmas? Quando? Como? Com quem?

-os difíceis processos de afirmação social e identitária e de construção de projetos de vida (como se estabelecem as relações de pertença e se constrói a autonomia individual? De que laços se cuida?)

-a permanente incerteza sobre o futuro e a instabilidade que cresce em redor (terrorismo, migrações, desemprego, guerras contínuas, etc)

-estes adolescentes e jovens que habitam o “país do nunca mais” e as “ritualizações do impasse” que substituem os ritos de passagem (C. Feixa)

-a angústia e a frustração de milhões de jovens, que ouvem música e se drogam com e na internet... muitos deles pouco apoiados pelos pais.

Em quarto lugar, um critério mais organizacional e político, relativo ao sistema de ensino:

-mudou a escolaridade e mudou o acesso à escolarização: a universalização dos 9 anos de escolarização consumou-se. A universalização dos 12 anos prossegue a bom ritmo, mas um terço ainda fica pelo caminho, reprovando, e muitos acabam por abandonar uma escola que pouco lhes diz, a não ser a valorização do convívio com os pares; o consumo escolar tornou-se obrigatório e que fazer agora com esses braços cruzados de tantos jovens?

-as escolas estão integradas em agrupamentos verticais (uma unidade educativa, dos 3 aos 18 anos, sob a mesma coordenação). De 5.478 unidades de gestão escolar, em 2001/02, passámos para 1290, em 2008/09 e para 811 em 2016/17...e a gestão destas novas unidades não poderia ser muito melhor? O *ethos* destas unidades de educação não deveria ser a prioridade política?

O que será mais importante, hoje, estabelecer como missão para a educação escolar, resgatando-a de uma rampa deslizante que a leva para a irrelevância e para o entretenimento? Um coisa é certa: quanto mais ela se liofilizar antropológica e éticamente, mais irrelevante será.

Como ajudar cada aluno a ser o/a protagonista da sua vida, a formular projetos de vida autónomos (mas como? Com que escuta de si, face à estimulação externa constante? Com que respeito pelo outro, sobretudo o que é diferente?)

Como desenvolver um espírito crítico sobre o mundo, os acontecimentos, sobre si e os outros?

Como e quando aprender a pensar, fomentar a curiosidade e a criatividade, se a escola entra na vertigem da sociedade de consumo e na “performatividade exibicionista”?

Como fomentar uma relação solidária com os outros, sobretudo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade?

Como conciliar currículo prescrito, com ou sem áreas de gestão local ou flexível, com a regulação de percursos de aprendizagem únicos, promovida por equipas docentes de escolas autónomas?

Finalmente, quando o principal critério que preside à organização do sistema de ensino atual por ciclos é a tradição, o “sempre foi assim” e o “não podemos mexer no atual modelo de emprego dos professores por ciclos”, somos mesmo obrigados a constatar que estamos longe de estar focados no essencial. Quem paga os custos desta desfocagem são os milhões de portugueses que são obrigados a frequentar todos os dias esta escolarização, durante 18 ou 22 anos seguidos. O que quer que se faça de remedeio, não enfrentando as questões essenciais, será sempre como tentar endireitar a sombra da vara torta.

3. Algumas sugestões para o futuro do ensino dos 12 aos 17 anos

O 2º ciclo tem sido uma promessa adiada de ensino-aprendizagem por áreas, para desgraça dos alunos. Para quem precisa da consolidação das aprendizagens básicas, este 2º ciclo organizado por disciplinas estanques, leva a que ninguém já se sinta responsável por essa consolidação, nem se abram portas para novas áreas de conhecimento, por falta de bases consolidadas. E quem disso precisa é uma larga maioria...os resultados maioritariamente negativos a Matemática revelam-no e os de Língua Portuguesa evidenciam-no.

O 3º ciclo e o ensino secundário perderam progressivamente a sua função central de Descoberta e Orientação, em contacto com diversas áreas do conhecimento, de ciência e da técnica: descoberta de si, do mundo e da sociedade, dos outros e de um mundo que se quer solidário, um ciclo de orientação para sustentar uma vida boa, bem vivida. As “áreas opcionais” foram desaparecendo, a educação manual e oficinal foi sendo reduzida à dimensão secundária e mínima que a educação abstrata lhe quer consignar (o velho liceu continua a comandar!).

O Ensino Secundário nunca conseguiu fortalecer a sua lógica terminal, capturado que está pelo ensino superior e, conseqüentemente, pela função de seriar os jovens para o prosseguimento de estudos e para o acesso aos cursos.

Qualquer um destes ciclos e a sua organização prevaleceu, nestes 30 anos, sobre o melhor percurso para cada aluno (ainda não nos libertamos das amarras dos ciclos e do currículo uniforme e centralmente prescrito). Já reparamos seriamente que os alunos, cada aluno e o seu desenvolvimento humano, é realmente o que menos está a ordenar esta organização escolar e curricular?

Cada aluno que se adapte, custe o que custar, à lógica organizacional existente! Este é o mandamento reinante: os sindicatos requerem-no porque as mexidas nos ciclos obrigarão a lecionar “coisas novas” e podem alterar o número de professores no ativo! Os governos não têm a coragem de mudar este *status quo* bafiento, porque não há capacidade para idealizar e negociar um outro modelo, sem perda de lugares docentes. Empedrenidos, ensimesmados, focados no acessório, é deste modo que nos apresentamos, expressando mais medo do que os alunos que nos entram pelas escolas dentro, em cada manhã.

Estamos ainda na infância da capacidade de gestão inteligente do currículo escolar e não é uma qualquer ordem de gestão descentralizada do currículo que vai mudar alguma

coisa. Estamos a rondar a casa assombrada, mas não a resgatamos das sombras. A escola democrática é ainda profundamente injusta pelo menos para 30% dos jovens (30% reprovam e 20% abandona). E o que vale tudo isso? O que vale, na prática e acima de tudo, é a organização vigente, a uniformidade, o “sempre foi assim”, a inflexibilidade na gestão curricular.

No termo da educação da infância, a perspectiva de um ciclo de orientação e descoberta deveria poder fazer o seu caminho entre nós. Deixo algumas notas para aprofundarmos, em conjunto, esta reflexão.

Sendo o terceiro ciclo do ensino básico, o primeiro ciclo de estudos que se segue àquilo que se chama a “educação da infância” (dos 0 aos 11 anos), em termos internacionais, ele constitui, nos seus três anos de duração, o primeiro grande momento de abertura e de experimentação de conhecimentos e de aptidões por que passam os adolescentes. É um tempo em que ocorre um importante re-conhecimento de si mesmos e do mundo que os rodeia, a começar pela família, mas abarcando sobretudo a escola e os pares e, é evidente, englobando aquilo em que os media os influenciam. Esta redescoberta de si e dos outros pode ser em boa medida *acompanhada e apoiada* na escola e pela escola, em articulação com as famílias, sempre que necessário.

Países há que chamam a este período, no quadro das políticas educativas, como sendo o primeiro ciclo do ensino secundário, um tempo de descoberta pessoal e vocacional, em que se destapa, descobre e desperta a vida que brota dentro de cada pessoa, ou seja, os sentidos, as aptidões, as orientações e os interesses próprios, as potencialidades e as fragilidades de cada um e os limites da natureza humana. Muitas vezes, estas vidas próprias revelam-se aos trambolhões, outras vezes mais serenamente. Uma descoberta que é vasta, que não se confina a um ou outro tema ou dimensão da vida, mas em que se começa lentamente a estruturar, com crescente autonomia, um lugar no mundo, uma maneira de ser e estar, um estilo, uma presença, que será tanto mais autêntica quanto mais cada adolescente tiver oportunidades, oferecidas pelos adultos e pelas instituições, de conhecer o mundo e de se re-conhecer dentro dele. O reconhecimento de cada um como é constitui um princípio basilar de justiça.

Países há que criaram um tempo a que chamam “ciclo de orientação”, como por exemplo a Suíça e a França. A ideia do ciclo de orientação já fez caminho ao longo do século XX. Na Suíça, em Genève, desde o início do século que bailava em várias perspectivas políticas a ideia de criar um ciclo comum de orientação, no termo do ensino primário (longo), para fazer com que todos os alunos tivessem acesso a uma formação mais geral, mais aberta e completa (antes de serem “encaminhados” para a formação profissional).

Nos anos sessenta, fruto também da pressão dos movimentos estudantis, estas perspectivas tornaram-se realidade e começou a ter lugar um ciclo de orientação para todos os jovens, no fim do ensino básico obrigatório, até aos 15 anos de idade. A França adoptou também este modelo e estabeleceu um “ciclo de orientação”, no fim do ensino básico obrigatório, como dobradiça entre a formação de base e o arranque das escolhas no ensino secundário, ciclo esse que concilia a solidificação da base comum (*socle commun*) com a existência de opções, que visam ajudar o adolescente a descobrir o equilíbrio entre as diferentes expressões e as suas aptidões, colocando-o em contacto com aprendizagens “intelectuais, manuais, físicas e artísticas”. A Suíça (Genève) define este

tempo como “um ciclo que lhes permite encontrar um sentido nas suas vidas e que lhes dá progressivamente os elementos de escolha para os seus percursos de formação”. Em França a definição é semelhante “o ciclo tem por objectivos completar as aquisições dos alunos, ajudá-los a definir o seu projeto pessoal e prepará-los para as vias ulteriores de formação”. A autonomia e a responsabilidade são palavras-chave quanto ao sentido educativo deste ciclo. A autonomia é mesmo concebida como “uma condição de sucesso escolar, de uma boa orientação e de adaptação às evoluções da vida pessoal, profissional e social.”

A escola tem limites claros na sua tarefa educativa e, em certa medida, pode pouco neste esforço imenso de “revelação da pessoa que mora em cada aluno” (Azevedo, 1994), mas acreditamos que esse pouco é muito importante, se mais não fosse, pela simples razão de que, em Portugal, entre os 12 e os 18 anos, é obrigatório estar na escola e é lá que cada adolescente passa realmente o seu “tempo social”, é sobretudo lá que desenvolve e ganha ou não capacidades para ser autónomo e para se orientar com responsabilidade.

Este é um tempo de crescimento em conhecimentos e em saberes-fazer, ao mesmo tempo que é um tempo de aprender a saber-ser e a saber-estar com os outros, a aprender a viver juntos, uma das competências centrais e mais difíceis de desenvolver nos tempos que correm.

Em França, o Ministério da Educação, que temos vindo a citar, definiu, em 2014, as seguintes normas para este “ciclo de orientação”, no fim do ensino básico: (i) os alunos podem escolher uma das disciplinas facultativas que lhes são propostas: Língua Estrangeira, Latim, Grego, 3h de “descoberta profissional”; (ii) as famílias podem pedir à escola que o 9º ano seja dedicado à preparação para um curso profissional no secundário (3e Prépa Pro), o que leva a escola a ter de construir um programa que concilie a aprendizagem da “base comum” com a “construção de um projeto de formação à saída do ensino básico orientado para as vias profissionais”; (iii) os alunos com mais de 15 anos têm também a possibilidade de integrar, na sua formação de fim do ensino básico, “uma descoberta das profissões em relação com os contextos profissionais, no quadro do Dispositivo de Iniciação às Profissões em Alternância”. Ou seja, caminha-se, ainda que a muito medo, no sentido da flexibilização curricular, proporcionado cada vez mais a cada adolescente (e sua família) uma intervenção mais eficaz no seu percurso de ensino-aprendizagem.

Em síntese, importa que este tempo seja de descoberta do mundo e de si, lançando alicerces de um projeto de vida autónomo e solidário. Por tudo isto, este tempo de descoberta deve pois ser ordenado de dentro deste conceito para fora e não do exterior para dentro, nem regressivamente, do ensino secundário para baixo. A proposta deste tempo de descoberta de si, dos outros e do mundo deve conter áreas como: desenvolvimento pessoal e cidadania, expressões plásticas e artes, economia e gestão, emprego e trabalho, organizações empregadoras e profissões, novas tecnologias, ambiente e sustentabilidade, relações interpessoais e responsabilidade, direitos e deveres, comunicação e saber-estar.

Finalmente, este será um tempo em que precisamos de pensar em re-institucionalizar a educação escolar, à luz do que já aprendemos e que melhor funciona e à luz do que são os desafios da sociedade de hoje. As respostas do passado não serão as propostas com futuro. O mundo realmente mudou muito e é preciso que a educação escolar se reveja

profundamente. Os planos de estudo caminham hoje para responder de modo novo às necessidades de experimentação e orientação, comportando áreas de escolha pessoal que hoje quase não existem, apenas porque o “sistema” instituído torna essa realidade de difícil execução. Os currículos comportam dimensões novas e exigem ser pensados de modo novo nas suas dimensões mais antigas. Este tempo requer muita disponibilidade mental para abraçar estes novos desafios, tais como currículos abertos, áreas de experimentação e opcionais, trabalho temas agregadores e por projetos interdisciplinares, gestão feita por equipas pedagógicas por escola, ... pois só assim abraçamos, real e duradouramente, as crianças e os jovens de hoje, convocando-os para esta proposta crucial para o seu bem pessoal e para o bem comum, para a dignidade de cada um e para o compromisso solidário com os outros.
Deixo-vos este contributo.

Joaquim Azevedo
Porto, Abril de 2016