

CONSIDERAÇÕES FINAIS  
Implicações do Estudo

**Presidente da Mesa** – Rosalia Vargas

## Considerações Finais – Implicações do Estudo

Rosalia Vargas<sup>1</sup>

Agradeço terem-me convidado para estar aqui a presidir a esta mesa, porque isso me obrigou, no melhor dos sentidos, a ler muito atentamente o Relatório deste Estudo e tenho de dizer que aprendi muito com ele, eu estava mesmo a precisar de ler um estudo assim. Muitos saberão porquê, porque tenho responsabilidades na Câmara Municipal de Lisboa também na área da Educação e isso leva-me a ter um olhar muito mais atento e a ter uma maior necessidade de informação actualizada, o que este estudo faz, no que respeita à situação das crianças dos 0 aos 12 anos.

Fico contente por me terem convidado para estar nesta mesa sobre as implicações do estudo, porque isso tem um sentido prático muito grande. Eu sou uma mulher de acção, posso dizê-lo, porque trabalhei e trabalho num programa de grande intervenção que muitos conhecem e participaram activamente nele. E agora temos aqui este Relatório extraordinário, muito actual e oportuno, e que fazer com ele? É disso que competirá falar. Pela minha parte, gostava só de enunciar três implicações muito ligeiras.

A primeira implicação que eu senti que este estudo teria é na sociedade. E porquê? É na sociedade, isto é, é nas pessoas, porque ninguém poderá mais ignorar a realidade depois de ler este estudo. E é nas pessoas porque diz, aponta e põe a nu as desigualdades sociais fortíssimas que existem nas crianças, aponta uma taxa elevadíssima de pobreza infantil e fala de crianças mal tratadas, mal amadas e mal acolhidas na escola.

É evidente que se o digo com uma ênfase maior, é porque gosto de ver isto aqui retratado, porque é a verdade. A realidade que eu conheço

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Educação

hoje, em Lisboa, é esta. E por isso queria cumprimentar as pessoas que participaram neste estudo, na pessoa da Prof.<sup>a</sup> Isabel Alarcão.

A segunda grande implicação, penso, é que este estudo não será certamente ignorado também pelos profissionais nas escolas. Tenho a certeza que os professores e os auxiliares de educação, as pessoas que lá trabalham, o acolherão como um documento muito importante para elas. E uma terceira implicação do estudo é que ele não pode ser ignorado pelo poder político. Aproveito a presença do senhor Secretário de Estado e eu própria também tenho, no lugar onde estou, responsabilidades políticas, por isso digo que é preciso não esquecer este estudo e aquilo que ele põe a nu.

Darei, em primeiro lugar, a palavra à Maria José Rau. É conhecidíssimo o seu trabalho e dedicação à educação e, portanto, dispensa grandes apresentações.

Depois, passamos à Olga Pombo. É uma pessoa da Filosofia (a minha formação base é também de Filosofia) e trabalha em Filosofia das Ciências. Ela perguntava-me, à bocadinha, com toda a modéstia que a caracteriza: “Não sei bem porque é que me pediram para fazer isto...”. Quando me disse isso, Olga, eu lembrei-me que a investigadora Maria de Sousa escreveu um artigo aqui há uns anos, que eu nas aulas de Filosofia dava aos meus alunos, e era um texto muito bonito que terminava a perguntar: “Já viu um filósofo hoje? Olhe que pode precisar de um amanhã!”. É por isso que está aqui a Olga, já hoje, e de certeza que nos vai dar uma visão muito importante sobre este estudo.

## A Estrutura e a Organização da Educação Básica

### Considerações sobre um Relatório e um Debate

Maria José Rau<sup>1</sup>

#### 1. A importância de um estudo

Pelas questões que levanta, pelas análises, pelas informações que faz e que presta, pela pertinência e oportunidade das considerações, o Relatório do Estudo coordenado por Isabel Alarcão será um instrumento de trabalho indispensável para o momento em que, em tempo politicamente mais oportuno, se queira e existam condições para rever a estrutura e a organização do educação básica. E fico-me pela educação básica, deixando para os mais competentes na matéria a reflexão sobre essa mesma estrutura e organização até aos 6 anos.

Pelo meu percurso profissional permaneço, contudo, com algum apetite por satisfazer. É que as questões podem estar na forma como a educação se organiza e se projecta, mas estão, para além disso e sobretudo na forma como essa organização se aplica, se entende e se desenvolve no tempo e no espaço.

Traduzirei esse apetite insatisfeito parafraseando uns versos (que não o estado de espírito) de Mário de Sá Carneiro:

*“Um pouco mais de sol – e fora brasa,  
Um pouco mais de azul – e fora além,  
Para atingir faltou-me um golpe de asa”<sup>2</sup>...*

O que falta então? Terá havido esquecimentos ou houve áreas que intencionalmente não se abordaram? Que riscos este relatório pode comportar? Quais os grandes vectores prioritários de actuação que se apontam?

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação

<sup>2</sup> In “Quase” de Mário de Sá Carneiro

## 2. Esquecimentos intencionais ou ocasionais

### Os obstáculos à mudança

Muito do que está em lei está por cumprir e como exemplo mais evidente veja-se a realidade das nossas escolas de hoje e o que é proposto para o ensino básico pela LBSE de 1986, aprovada, julgo que por unanimidade, na Assembleia da República.

Seria importante caracterizar o porquê e perceber se as resistências que têm existido ainda se mantêm, se são contornáveis e se não será mesmo indispensável que se contornem.

Com carácter anedótico mas exemplificativo, não posso deixar de referir o que, com muito surpresa, em 1975 encontrei quando fui trabalhar para o Ministério da Educação e chefiar, na Direcção de Serviços do Ensino Primário, um serviço que se designava de Acção Pedagógica. Para a educação pré-escolar nem existia qualquer serviço de âmbito semelhante e tudo se passava dentro de uma única divisão indiferenciada; já no ensino preparatório, o serviço subia de nível e passava a ser uma divisão, mas quando chegava ao ensino secundário, o nível e o estatuto eram ainda superiores e de divisão passava-se a direcção de serviços. Ao SAP (Serviço de Acção Pedagógica) do primário, sucedia a DAP (Divisão) no preparatório e a DSAP (Direcção de Serviços) no secundário! Para quem conhece a administração pública compreenderá bem o que esta hierarquia significa na consideração que se tem pelo seu conteúdo e do peso relativo que representa, peso que, assumindo várias facetas, terá sustentado – e ainda é possível que sustente – muitas formas de resistência à mudança a que temos assistido.

### Princípios versus estratégias ou discurso versus prática

As palavras ditas pelo Prof. Alarcão neste seminário representam uma realidade que, como hoje se diz, é incontornável: “uma lei má mas bem aplicada pode ser melhor do que uma boa lei mal aplicada”.

Ou como num episódio que sucedeu, julgo que nos anos 80 em Paris, durante “A Análise da Política Educativa da Suíça” feita pela OCDE, em cuja apresentação e debate tive a oportunidade de participar. Dizia uma das examinadoras que ao iniciar o estudo e ao ver a descrição do sistema educativo suíço ficara perplexa porque o achou mau, pedagogicamente inadequado e mesmo antidemocrático. Mas mais perplexa ainda ficou quando, ao visitar as escolas e entrevistar os vários intervenientes, se apercebeu que ele funcionava bem e de forma coerente e que os resultados até eram, em muitos aspectos, positivos.

Ora é esta relação princípios/estratégias ou teoria/prática na educação das crianças dos 6 aos 12 anos que aparece no relatório um pouco secundarizada, apesar da insistência e atenção que se dá à necessidade de coerência e de articulação.

É que pode ser grave ficar só na definição e caracterização da estrutura de um sistema educativo sem avançar claramente para as medidas organizativas e as práticas que a ele têm de estar necessariamente ligadas. É que, como muitas vezes tem acontecido entre nós, as estruturas ficam suspensas e, sem a necessária sustentação, acomodam-se ao conforto do molde que existia previamente.

Exemplificativo do que estou a dizer é, por exemplo, não se considerarem modelos e mecanismos para responder aos sistemas implantados ou a implantar, sejam eles o da repetência ou o da progressão automática. Aliás, nas comparações internacionais isso é um pormenor fundamental que raramente é referido e descrito com o detalhe que se impõe. Sabe-se que a maioria dos países, quer optem por um ou outro modelo, prevêm respostas organizativas para resolver a situação das crianças e jovens que não aprendem porque não querem ou porque têm algumas dificuldades transitórias ou permanentes. Lembro-me, porque é recente, que quer no caso da Finlândia quer no do Reino Unido se instituíram (na generalidade do sistema educativo ou apenas em conjunturas sociais mais problemáticas) mentores de aprendizagem (“learning mentors”) para acompanhar e orientar mais proximamente os

percursos de aprendizagem... Porque, e é uma realidade que tem de ser assumida, em qualquer sistema as dificuldades escolares existem, as necessidades educativas especiais também e o que é necessário é que o sistema preveja uma resposta natural e constante para essas situações (nunca e apenas a modalidade tão cara a Portugal da “experiência pedagógica”). E podemos não estar de acordo – e eu não estou e nem estavam os examinadores da OCDE – com a tal situação da Suíça, mas o facto é que os diferentes ritmos/capacidades de progressão nas aprendizagens estão previstos e respondidos nem que seja – como era o caso – através do discutível sistema de encaminhamento selectivo para fileiras diferenciadas. Portanto, o problema existe, é considerado e há uma resposta disponível. Ignorar o problema ou entregar a sua resolução ao acaso do espírito missionário e da dedicação de alguns professores ou escolas é abrir a porta ao insucesso generalizado em que as excepções apenas servem para confirmar a regra.

### 3. O Risco da Utopia

Também aqui as palavras proferidas pelo Prof. Rui Alarcão foram sábias: “há utopia ficção que não é o mesmo que utopia pragmática”.

No relatório há o extracto de uma citação, que hoje aqui nos foi lida pela Prof.<sup>a</sup> Teresa Vasconcelos, com a qual julgo se quiseram valorizar as utopias “por não providenciarem descrições de mudança”. Mas é exactamente por não conterem essas “descrições providenciais”, que as utopias têm permitido e propiciado que:

– como diz Natércio Afonso, no caso do 2.º ciclo do ensino básico, “o peso da tradição mono-disciplinar se impusesse ao normativo”, normativo esse (LBSE) em total dissintonia com os quadros profissionais que sustentavam (ainda sustentam) o sistema de colocação de professores;

– o perfil profissional do professor a formar pelas escolas superiores de educação que se iam criar – e que envolveram elevados

investimentos e um vultuoso empréstimo do Banco Mundial – perfil que sustentou todos os estudos financeiros que justificaram essas escolas, fossem, logo de seguida, esquecidos e pervertidos;

– o entendimento dos critérios de construção de novas escolas e de constituição de agrupamentos escolares tivessem permitido, ainda num tempo muito pouco longínquo, tanto promover, numas regiões, as escolas C+S e a relação preferencial dos jardins-de-infância com escolas do 1.º ciclo, como noutras os centros escolares dos 3 aos 12 anos e, mais grave ainda, de uma forma muito generalizada e ainda hoje a facilitar a colonização do 1.º ciclo pelo 2.º, se não no tempo curricular pelo menos no tempo extra-curricular!

– ao dissertar sobre os muitos modelos organizativos possíveis para o ensino básico, incluindo nessa dissertação a questão magna das repetências ou das progressões automáticas (progressões anuais, como se diz num dos capítulos do Relatório), quase sempre não se refiram, como sustentáculos essenciais de qualquer estrutura, as respostas necessárias para a magna questão dos casos de desinteresse ou insucesso: que fazer aos repetentes ou como ajudar os que não podem repetir ou que não querem aprender, mas que precisam de ajuda para querer e acompanhar os colegas.

Outro risco da utopia e que resulta directamente de “não (se) providenciarem descrições de mudança”, é surgirem expressões – a pressupor estratégias, mas a facilitar as acomodações – como “aproximações progressivas” ou, mais perigoso ainda, avanço em “geometria variável”. Prefiro a ideia de progressão faseada porque, inscrevendo-se numa estratégia que não pode deixar de prever ajustamentos de percurso, implica que se descrevam os passos das mudanças e neles se considerem momentos e fundamentos para as previsíveis reacções, para as difíceis e prolongadas negociações, para a obtenção de consensos (ou para a coragem de ir avante sem os obter!) e para a consideração e institucionalização das imprescindíveis medidas/estruturas e recursos de apoio.



Não nos esqueçamos que, bondosamente, a LBSE previa, no seu artigo 63.º, que o Governo “deve elaborar e apresentar, para aprovação na Assembleia da República, um plano de desenvolvimento do sistema educativo, com um horizonte temporal a médio prazo e limite no ano 2000, que assegure a realização faseada da presente lei e demais legislação complementar”. Já estamos em 2008 e quem sabe aonde está ou esteve esse plano? Sei que começou a ser preparado, um pouco sobre o joelho, mas quem se quis comprometer com ele e com “as descrições da mudança” que, por certo, tinha que considerar e contabilizar?

Neste percurso pelo passado, não posso deixar de lembrar como descreveram o nosso sistema educativo os examinadores da OCDE quando, em 1981, fizeram o exame da política educativa de Portugal: “Era como se arquitectos com concepções radicalmente diferentes tivessem sido nomeados, em sucessão rápida, para um mesmo projecto. Cada arquitecto, antes de ser substituído, teria tido o tempo exactamente suficiente para apresentar um projecto de grande envergadura e, por vezes, para derrubar ou pelo menos minar qualquer estrutura já existente que lhe fizesse obstáculo!”. Já estamos melhor do que em 1981, e já conseguimos ter alguns ministros da Educação que se mantêm os 4 anos de uma legislatura, mas a tradição pode manter-se e a falta de planeamento e capacidade de sistematizar a previsão pode fazer que, no fim das progressivas aproximações, se atinja o oposto do que se pretendia. É que a aproximação pode passar ao lado do essencial, nem que seja para evitar conflitos ou contrariar o antecessor!

Como mero exemplo recente, vejam-se os recuos e avanços que tem tido o processo da avaliação externa das escolas entre 1998 e 2008! E não se está a pôr em causa a bondade, o mérito e a dedicação à causa pública dos *sete* ministros e ministras da Educação que tivemos durante esses dez anos!

#### 4. Considerações e Recomendações

Não poderei estar mais de acordo com as áreas de intervenção identificadas “com vista a uma coerência educativa global” e com as recomendações feitas de que destaque, por afinidade electiva:

- a dimensão educativa alargada;
- a articulação das políticas educativas com as políticas familiares e sociais;
- a reconfiguração da escola;
- a avaliação da qualidade e monitorização.

No conjunto de medidas de política acertadas e corajosas que se têm tomado nos últimos tempos, não quero terminar sem referir, ao reboque destas recomendações, um percurso arriscado (para não dizer errado) que se está a fazer e que só me parece poder ser justificado pela pressão social (e o papel ameaçador que representam os “fazedores de opinião”) que quer bons resultados “imediatos” e o medo que a educação se confunda com o “eduquês”.

É que se repararem na comparação com os outros seis países que o Relatório refere, as crianças e os jovens daqueles em cujos resultados no PISA pomos olhos ávidos têm, durante o calendário escolar, mais tempo livre e tempo livre menos escolarizado. Gostei do que foi aqui dito pelo colega espanhol quando contou que a “LOE sofreu vários percalços por confundir educação com escola”, ou como também alguém disse, de forma muito expressiva, a importância e enriquecimento educativo que consiste em as crianças e os jovens, no seu percurso de aprendizagem para a vida, poderem “deambular entre territórios diferentes”.

A presidência desta mesa pela vereadora da Educação da Câmara Municipal de Lisboa reveste-se de especial significado, pois pode ser o alerta aqui lançado no Relatório e no debate sobre a actual desarticulação entre duas lógicas, a do apoio assistencial e a do apoio educativo. Aliás,

hoje também aqui foi dito várias vezes que, mais grave até que esta desarticulação, é ainda a contaminação pela escola do apoio assistencial e dos tempos livres e a excessiva institucionalização do tempo das crianças. Penso que foi a Prof.<sup>a</sup> Isabel Alarcão que referiu que esta institucionalização se torna mesmo, por vezes, escolarização e as crianças e os jovens correm o risco de estar quase dez horas seguidas por dia dentro de uma sala de aula e com um tempo organizado em horas e disciplinas.

Que com alguns próximos bons resultados cessem os medos das comparações internacionais e se mantenha a exigência de rigor e de esforço numa escola a tempo inteiro, mas que não “absorva” o tempo que não é nem deve ser da escola e nem deixe que a estrutura disciplinar do ensino secundário colonize outras práticas, outros intervenientes e outros espaços!

## Implicações do Estudo

Olga Pombo<sup>1</sup>

Muito obrigada pelo convite. Devo dizer que estranhei o convite que me foi feito. E estranhei porque, embora eu tenha algum trabalho nas questões do ensino e da educação, a verdade é que nunca nenhuma instituição oficial ou oficiosa me pediu opinião sobre estas questões. Estive sempre à margem dos processos de decisão nessas matérias. Fiz o meu trabalho, quer com os meus alunos, quer com os professores das escolas que, ao longo dos anos, me convidaram para com eles falar, escrevi algumas coisas, mas nunca recebi qualquer comentário de instituições ligadas à política educativa.

Julgo compreender a razão. Sei que sou uma pessoa muito incómoda nestas matérias. E sou incómoda porque penso de uma forma muito solitária. Porque não leio revistas americanas de educação. Nunca li. Não suporto o estilo. Porque não leio em geral nada que tenha a ver com as chamadas “Ciências da Educação”. Já tentei mas nunca consegui passar das primeiras páginas. Por enfado e completa falta de interesse.

Trabalhei num departamento que não era um departamento de Ciências da Educação. Era um departamento de Educação. Lembro-me sempre de, quando aí entrei, essa distinção fazia explicitamente parte dos adquiridos teóricos de todos os que aí trabalhavam. O que me marcou e impressionou muito positivamente. Por outro lado, tendo eu, desde sempre, apetência pelas questões do conhecimento e da filosofia da ciência em que hoje trabalho, percebia que, de facto, o estatuto daquilo a que se chamam as “Ciências da Educação”, era muito pouco consistente.

O vosso convite é pois surpreendente. E também por isso vos agradeço.

---

<sup>1</sup> Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

O que me foi pedido foi que viesse ouvir e comentar. Foi isso que me foi pedido pelo telefone e foi isso que eu aceitei. Depois, recebi uma carta um pouco diferente, que solicitava “uma intervenção sobre as implicações do Estudo *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. “Implicações” do estudo? Que quer isso dizer? Pode ler-se o sentido da palavra “implicações” de uma forma terrível – que é aquela para a qual que me estou a sentir agora, digamos, empurrada – “e este o estudo, diga agora que implicações, a seu ver, dele decorrem”. “Temos aqui o estudo, o que devemos agora fazer?” E isso, de facto, é a última coisa que eu serei capaz de fazer. Outra coisa é pegar na palavra “implicações” e procurar pensar o que é que está implicado neste estudo. Foi assim que li o sentido da palavra “implicações”. Como me tinham convidado para comentar o estudo que ia ser apresentado durante o dia de hoje, pensei: “bom, há que tentar “desimplicar” aquilo que eventualmente estará aí implicado.” Como acontece que a Filosofia, minha área de estudo e investigação, é sobretudo esse trabalho de “desimplicação”, de desdobramento das dificuldades, de desocultação e clarificação dos problemas que nelas estão imbricadas, decidi assumir essa tarefa: tentar formular algumas das questões que eu penso que atravessam o texto deste estudo, e que hoje estiveram presentes na sessão a que eu assisti. É apenas isso que procurarei fazer.

O primeiro ponto que gostaria de vos colocar é o do estatuto de um estudo deste tipo. E, sem querer de forma alguma discutir o valor do estudo que aqui está – e que me parece feito com a maior seriedade – gostava de chamar a vossa atenção para o seguinte: o que é que vale um estudo destes, por mais bem feito que esteja? O que pode valer?

É um estudo que comporta, por exemplo, as questões do desenvolvimento das crianças e que para isso recolhe resultados da Psicologia do Desenvolvimento. Ora, a Psicologia do Desenvolvimento é um universo imenso, onde há cada vez mais problemas, onde cada vez se sabe mais, mas também onde cada vez mais se vai aumentando o edifício daquilo que não se sabe. Aliás, essa é uma das características de toda a Ciência. Ela vai progredindo e, ao mesmo tempo, vai aumentando de

forma abissal o universo daquilo que, à nossa frente, se ignora. E de facto, nós não sabemos como é que uma criança se desenvolve. Temos algumas ideias. O Bruner diz uma coisa, o Piaget diz outra, o Vygotsky diz outra, os psicólogos da socio-psicologia dizem outra. Não quero de maneira nenhuma desvalorizar a Ciência, que eu prezo acima de tudo. Apenas chamar a atenção para o valor que pode ter um texto de vinte páginas sobre o desenvolvimento das crianças. Por muito bem feito que esteja, por muito actualizado que esteja em relação à bibliografia – penso que é este o caso – esse texto tem um valor que é aquele que ele tem. O que ele não tem de forma alguma é o valor determinante que permitiria dizer aos políticos: “Isto é assim! É assim que as crianças se desenvolvem. Devemos agora ajustar as nossas indicações políticas, organizativas, etc., ao modo como as crianças se desenvolvem.” Temos ainda muito para caminhar. Por exemplo: fala-se, neste estudo, do cérebro e dos mecanismos cerebrais. Mas as ciências cognitivas nasceram ontem, estão a dar os primeiros passos. Sabemos ainda muito pouco acerca do nosso cérebro e dos seus insondáveis mecanismos e mistérios.

Já hoje foi aqui dito – não sou eu que vou dizê-lo pela primeira vez – que o problema da aprendizagem dos conteúdos era mais complexo do que o problema da colocação de satélites em órbita. Como é que uma criança aprende? Trata-se de facto de uma questão complicadíssima. Portanto, se quisermos ser sérios, temos que reconhecer que um estudo destes, feito com toda a seriedade, vale aquilo que vale. Mas não se pode tirar dele uma indicação directa, “vamos fazer isto porque aquele estudo ou este ou outro qualquer, igualmente sério, assim o diz.”

Uma coisa é a indicação dos princípios orientadores e outra coisa é a recolha dos dados. Onde é que se vão buscar os dados para um estudo deste tipo? Onde é que as Ciências da Educação, em geral, vão buscar os dados de que se reclamam? Vão à Psicologia, vão à Sociologia, vão à Demografia. Por exemplo, achei muito interessante haver neste estudo uma série de referências à demografia, às transformações demográficas: “as famílias são hoje tendencialmente monoparentais... a população está

em envelhecimento... a baixa da natalidade é um facto da demografia...”. Vamos nós pensar a questão da infância em função destes elementos? Vamos falar dos direitos da infância, quando, afinal, o que se passa é que, porventura, nós estamos unicamente a salvaguardar os nossos direitos, que são os direitos de termos uma sociedade que não envelhece? Vamos falar dos direitos da infância ou vamos preservar aquelas crianças que ainda hoje nascem? Porque são poucas. Cada vez nascem menos e, portanto, temos de as preservar... De que infância estamos a falar?

Um estudo destes vale para alertar, para chamar a atenção para uma série de questões. Mas, do meu ponto de vista, não vale para dele se retirarem ilações imediatas, para orientar uma qualquer prática. De maneira nenhuma. Essa pretensão, do meu ponto de vista, pode até ser prejudicial. Porque um estudo pode ser usado para calar a discussão sobre o tema em análise. E a discussão, essa sim, é que me parece importante. O que é que nós queremos? Há neste estudo um artigo com esse título: *Que educação queremos para a infância?* O que significa, que futuro queremos para nós e para as crianças que cá estarão quando nós já cá não estivermos? Como é que eu protagonizo este efeito, que há sempre na educação, que é de pretender controlar o futuro, depois da minha morte? Ao colocar essa questão, não será que estou a querer impor, depois da minha morte, o meu próprio funcionamento à vida que as crianças de hoje vão viver quando eu já não viver? Portanto, o que é isto? O que é que eu quero quando digo *Que educação queremos para a infância?*

Talvez mais importante do que saber o que é que eu quero para a infância, seja saber o que é isso de sermos homens. O que é isso de sermos crianças? O que é isso de sermos mundo? Que mundo é que nós somos? Que homens somos? Que crianças somos? Devo dizer que me parece que esta é que é a discussão central. Não a discussão de saber se a Psicologia do Desenvolvimento defende isto ou aquilo, porque Vygotsky diz uma coisa e Piaget diz outra.

Lamento dizer isto. Pediram-me para falar e eu não posso senão dizer aquilo que digo... Não tenho nenhum objectivo de magoar seja quem for. Estou aqui unicamente a dar uma outra perspectiva. E, nesse sentido, poderão ouvir aquilo que eu tenho para dizer apenas como uma voz que vem do advogado do diabo.

Dar um passo atrás é aquilo que me parece importante e não dar um passo à frente. Dar um passo atrás relativamente a este tipo de questões. Quando pergunto *Que educação queremos para a infância?* Tenho que saber quem é que faz esta pergunta, o que é que está em jogo, que infância é esta, qual é o mundo que visio no futuro? Estou a falar de que futuro? Não é por acaso que a questão da utopia – uma utopia benévola – aparece neste estudo. E aparece, a meu ver, de uma forma interessante. Ou melhor, é interessante que apareça.

Outro dos problemas que aqui está em funcionamento, e sobre o qual gostava de introduzir alguma luz – se disso for capaz – é o seguinte: *não há uma política pública de educação dos 0 aos 3 anos*. Esta é uma afirmação que penso que todos poderemos aceitar. Não há. A constatação dessa inexistência é um denominador comum, um mínimo sobre o qual todos estamos de acordo. Agora, atenção, para uns isto é mau, e para outros isto é bom. Nesta sala, aparentemente para todos, isto é mau. Pareceu-me que era esta a ideia. Foram dadas indicações concretas de que essa inexistência é alguma coisa de negativo. Negativo em nome da integração, em nome da coerência, em nome do que se passa nos outros países.

Mas, o que é que se passa nos outros países? Quais são os outros países que eu vou consultar para saber o que é que lá se passa? Vou consultar três? Dez? Vinte? Porquê três e não cinco? E, porquê estes países? O que é que se passa na Nigéria? O que é que se passa na China? O que é que se passa não sei onde? Porquê na Finlândia? Foi-nos dito que a Finlândia tinha sido escolhida porque era um país que tinha um elevado nível de educação. Mas também é o país onde há mais suicídios,



como sabemos. Portanto, o que é isto? Que sabemos nós do que se passa nos outros países?

Mais uma vez eu digo, não é isso que interessa. A mim, pelo menos, não me interessa nada saber o que é que se passa nos outros países. Nunca o poderíamos saber completamente. E, ainda que o soubéssemos, que faríamos com isso? Interessa-me saber sim, o que é, que direito, que dever é que eu tenho relativamente à criança. Que é o Mundo? Que é o Homem? Interessa-me pensar que a criança é um lugar exemplar, um lugar maravilhoso para se perceber o que é o Homem. Porque a Criança é o Homem com todas as promessas do Homem. À medida que envelhecemos vamos perdendo promessas. A Criança tem ainda todas as promessas.

Achei curioso que, na sua intervenção, o convidado de Inglaterra tenha dito que era preciso muito cuidado: quando se dizia que, num determinado sítio havia seis anos de educação infantil e no outro havia apenas cinco, que no primeiro desses sítios tudo funcionava muito bem, dizia o convidado inglês que não se podia simplesmente transpor isso para outro país. Claro que não! E por que é que vamos àqueles países e não vamos a outros, por exemplo, a Moçambique ou à África Equatorial onde não há sequer escolaridade... Dir-me-ão “ah, esses não são bons exemplos.” Pois é isso que temos que discutir. Porque é que não são bons exemplos? É aí que a discussão para mim pode começar a ser interessante. Além disso, dizer que isto ou aquilo acontece em vários países, não é ir buscar um argumento. É ir buscar um facto. Naqueles países, na Irlanda, etc., (o estudo está certamente muitíssimo bem feito) as coisas passam-se assim. Esse é um argumento de facto. Agora nós, numa discussão, numa decisão, temos de discutir o direito. Não o facto. Os factos nunca se discutem. Por isso são factos. Temos sim que perguntar o que é que é bom, o que é que é mau. O que é que é positivo? São os princípios que estão em causa e não os dados factuais, os números, porque esses têm que ser interpretados.

Mas admitamos que deve haver uma política educativa dos 0 aos 3 anos. Deverá ela ter lugar na escola ou na família? Foi levantada há bocadinho essa questão. No Chile – fiquei a saber –, há uma educação na família apoiada pelo Estado. Em Turim, há uma educação também do Estado mas realizada na cidade, etc. Portanto, há aqui várias modalidades. A discussão tem que continuar.

Outra afirmação aparentemente óbvia: *a educação é um direito da criança*. Eu por acaso acho que não é. Sinceramente, eu acho que não é. Nem acho que seja um “direito” da criança”, nem acho que seja um “direito” das famílias. Acho que é um “dever” dos adultos, dos mais velhos. As crianças não têm direito à educação pela simples razão de que nós não temos direito àquilo de que temos absoluta necessidade. Eu não tenho direito a respirar porque eu não posso viver sem respirar! E uma criança não tem direito à educação porque ela não vive, nem sobrevive, sem educação! Assim que ela nasce, naturalmente, começa a ser educada, das formas mais espantosas, bem ou mal. Isso não interessa. A educação é inevitável. Ela começa inexoravelmente no berço. Seja ele um berço de ouro ou umas palhinhas.

É certo que o conceito de educação comporta sempre imensas ambiguidades. Quando se diz: a educação é um direito da criança, quer-se dizer, talvez, que a criança tem direito a uma “boa” educação? Mas, se assim é, então, o que importa é saber o que é isso de uma “boa” educação. E voltamos ao mesmo ponto, à necessidade de dar um passo atrás para ir discutir o que é isso de uma “boa” educação. Dizer simplesmente que a criança tem direito à educação, parece-me uma frase quase sem sentido. Uma trivialidade oca.

Pelo contrário, faz imenso sentido dizer que os adultos têm o dever da educação. Os adultos têm o dever, quando a criança nasce – são eles que a fazem nascer – têm o dever, dizia, de a receber. E a primeira forma de educar é justamente essa de receber a criança. Recolher, acompanhar, acarinhar, proteger, amar. Acompanhar depois o seu desenvolvimento. E proporcionar “boas” condições de desenvolvimento. Isso é ao nível do

dever. Mas há ainda o poder. E se o pai estiver desempregado? E se for analfabeto? E se a mãe trabalhar durante catorze horas por dia? Como “pode” ele ou ela cumprir o seu dever? O que abre para uma outra questão imensa. A da responsabilidade dos progenitores e do Estado na educação das crianças. Se os pais não tiverem condições, deverá o Estado tomar conta, ou pelo menos participar, na educação das crianças? Em que medida? E quem define o que é ter ou não ter condições? Como se decide nessa matéria?

O que abre para um outro aspecto que está presente neste estudo. Nesta sala, pareceu-me, houve durante todo o dia uma grande unanimidade em torno da seguinte tese: *deve haver uma educação pública a partir dos 0 anos*. Houve até a sugestão de que essa educação deveria começar antes do nascimento. Uma sugestão leve, mas que não deixou de ser uma sugestão. Médicos, educadores, assistentes sociais poderiam (deveriam) assim “ensinar” os pais a amar... Em Inglaterra, o ministério da Educação (fiquei também a saber) até já mudou de nome. Já se chama ministério das Crianças. E eu fico extremamente inquieta com isto... Porque isso significa que o poder do Estado se prepara para avassalar, inundar, alagar a esfera privada de vida de cada um de nós.

Michel Foucault pensou esta questão<sup>2</sup>. O conceito de biopolítica não é senão isto. Vivemos hoje num universo em que sabemos que devemos tomar uma vacina para prevenir uma determinada doença. Também sabemos que não podemos fumar um cigarro, porque o cigarro produz o cancro. E sabemos que não devemos consumir açúcar, nem gorduras, nem álcool, nem hidratos de carbono. As pessoas vão assim sendo guiadas piedosamente. Mas também vão sendo normalizadas, expulsas, excluídas. Há certamente uma racionalidade indiscutível na biopolítica. Quem poderá contestar a importância e valor social da vacinação obrigatória de todas as crianças? Mas há também o contrapeso, a invasão da esfera de autonomia de cada indivíduo, o controlo das pessoas e dos seus comportamentos. Num dos escritos que compõem este

---

<sup>2</sup> Veja-se, de Michel Foucault, *Surveiller et Punir*, Paris: Gallimard, 1975, em especial pp. 177-186.

estudo vi citado Philippe Ariès, um dos discípulos de Michel Foucault, que tem a particularidade de ter trabalhado justamente sobre essa invasão da privacidade individual que, paulatinamente, se vai instalando na nossa vida e na qual a escola é cada vez mais chamada a participar<sup>3</sup>. Porque, por muito que nos custe (a mim custa-me imenso), a instituição escolar também tem esse efeito invasivo. Pelas melhores razões, como mostraram Foucault, Ariès e outros, ela é um dispositivo de normalização e de vigilância.

A questão da invasão do privado está na ordem do dia. Assistimos atónitos, nos ecrãs de televisão, a verdadeiros folhetins em que, por exemplo, se torna pública a luta entre a “família biológica” e a “família dos afectos” pela “guarda” (“posse”) de uma criança. E é uma instância do Estado que é chamada a decidir se a criança deve ficar com a “família biológica” ou com a “família dos afectos”... Decisão que é tomada ouvidos diversos consultores, psicólogos, sociólogos, etc. Porque, naturalmente, é preciso “medir” os afectos, saber que aquela família tem afectos para dar à criança e que a outra, apesar de biológica, não tem... Resta-nos esperar que não seja pelas lágrimas vertidas face aos ecrãs da televisão que esses afectos são “medidos”... Mas, mesmo que assim não seja, isto é, que esses psicólogos ou sociólogos não se deixem levar pelos efeitos demagógicos da comunicação social de baixa qualidade, com que base são tomadas as suas decisões? Para lá dessas dificuldades, outra permanece: a verdade é que assistimos, cada vez mais, a uma tendência para entregar esse tipo de decisão à racionalidade abstracta do poder do Estado. Será ela necessariamente benévola? Que pensamos hoje da sentença de Salomão?

Vem a propósito lembrar uma outra utopia que é aquela que está no limite de uma educação estatal que invadissem totalmente a esfera privada, de uma educação que operasse a partir do pré-natal, que condicionasse o pai, a mãe, a criança ainda na barriga materna, que determinasse o tipo de música que deveria funcionar na altura do parto, ou mesmo antes, durante

---

<sup>3</sup> Ariès, Philippe – *L’Enfant et la Vie Familiale sous l’Ancien Regime*, Paris: Seuil, 1973.

o sono da parturiente, etc. Essa utopia está feita. É uma utopia negra. As utopias benévolas, como sabem, são todas anteriores ao século XX. A partir de finais do século XIX, a utopia transforma-se profundamente e as grandes utopias do século XX são todas negras. Chama-se *O Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley<sup>4</sup>. É uma das mais ameaçadoras utopias jamais escritas. Uma utopia negra para contrapor à utopia branca, benévola, que é apresentada neste estudo e que, aliás, tem tudo a ver com a utopia do Campanella<sup>5</sup>, essa sim uma utopia positiva: *A Cidade do Sol* é exactamente a utopia de uma cidade-escola, em tudo semelhante àquela que as colegas propõem neste estudo.

Podemos, portanto, pegar nesta frase “*não há uma política pública da educação dos 0 aos 3 anos*” e considerar: deve haver. Mas também podemos pensar exactamente o contrário: não deve haver. Se não há, nada há a lamentar. Ainda bem que não há.

Que quero eu dizer com tudo isto? Que o que importa é questionar o óbvio. Só se nasce para o pensamento quando se é capaz de fazer rodar a perspectiva, pôr em causa aquilo mesmo que nos parece mais indiscutível. Além disso, pensar é uma tarefa delicada. Temos que ter muito cuidado com os conceitos e com as palavras que usamos. Por exemplo, há bocadinho, ouvi um senhor dizer: “em Portugal não há educação a partir dos 0 anos”? É uma frase espantosa! Fiquei literalmente siderada. É que a educação começa sempre e necessariamente aos 0 anos, justamente quando a criança é recebida no mundo. Sempre e necessariamente, para o bem e para o mal. Melhor ou pior, há sempre uma educação. Que pode então querer dizer “em Portugal não há educação a partir dos 0 anos”. Quer dizer que os pais portugueses e as mães portuguesas quando recebem as crianças as enjeitam, as põem à porta da rua? É essa a situação em Portugal? Não, não é essa a situação. Em Portugal há uma educação a partir dos 0 anos, o que não há é uma educação escolar. Era certamente isso que o tal senhor queria dizer. O

---

<sup>4</sup> Aldous Huxley (1894-1963)

<sup>5</sup> Tommaso Campanella (1568-1639)

que significa que o problema sobre o qual importa pensar é saber se deve ou não haver uma educação escolar, sabendo nós que, com a escola, vai a mão do Estado.

Devo dizer, entre parêntesis, que sou uma defensora absoluta da escola pública, obrigatória e gratuita e, portanto, democrática, porque a escola só é democrática quando é obrigatória e gratuita. Só que, para mim, a escola não é um lugar de educação mas sim um lugar de ensino. Estou pronta a discutir esta tese, mas talvez não seja este o momento. Sou pois defensora de uma escola pública para ensinar (ler, escrever, matemática, francês, história, geografia, etc.) e educar o menos possível. Bom, já sei que não concordam comigo. Paciência... Podemos discutir esta minha posição em qualquer momento. Portanto, para mim, ainda bem que não há uma educação escolar que comece aos 0 anos. A outra, a educação, começa sempre aos 0 anos, em todos os lugares, em todos os tempos, na tribo, na família, na aldeia, na grande metrópole. Em todo o lado, a educação começa sempre aos 0 anos e, portanto, também em Portugal. Ainda bem que assim é. Assim sendo, aos 0 anos a criança precisa é de ser protegida da escola, protegida do Estado, protegida na obscuridade do lar, na obscuridade do ventre materno, ele mesmo obscuro. Precisa de estar ali protegida, encolhida, acarinhada. Compra-se um berço para a aconchegar. E há toda uma tarefa de protecção, que inclui também algum silêncio, que faz parte dessa educação primária, primordial, anterior a tudo, que começa com os 0 anos.

Hannah Arendt fala mesmo da tirania da luz. Diz ela: há uma tirania da luz que leva as pessoas a projectarem luz demasiado cedo sobre a criança, quando ela precisa de uma certa obscuridade, de estar em silêncio, tranquila, protegida. Não é por acaso que as mães fecham as janelas, as cortinas da casa ou põem uma fralda sobre o berço para tapar o lugar onde a criança está. Claro que esse gesto vai ter que ser transformado. A criança tem que crescer. Mas há nele um sinal cujo sentido é importante compreender. Ele cria algum enquadramento para a vida da criança. Dá-lhe uma antecâmara. Como a Hannah Arendt diz,

num texto magnífico que tive o gosto de traduzir<sup>6</sup>, penso que a escola é uma antecâmara, que não deve ser um lugar do mundo, nem pouco mais ou menos. A escola é o lugar que precede a entrada no mundo. É a antecâmara do mundo, tem justamente essa função de prolongamento do ventre, a função ainda de uma certa protecção.

Por isso sou absolutamente contra o fim dos muros da escola. Acho que a escola deve ter muros. Infelizmente, verifico que ela tem muros por uma razão que não me agrada nada. Tem muros para que os pais aprisionem as crianças lá dentro enquanto vão trabalhar, para terem a certeza de que elas não vão fugir para a rua. Há algumas escolas que até têm arame farpado. Não estou a falar disso, estou a falar da necessidade que a criança tem de ter um universo relativamente estável, relativamente privado, onde ela viva com meia dúzia de pessoas, não muitas, e onde ela possa ir constituindo laços de ternura com as pessoas que a rodeiam, sem sobre ela cair demasiado cedo a tal violência branca, a tal tirania da luz de que fala Hannah Arendt. Uma antecâmara que seria a *maternelle*, nome curioso em francês... Não é por acaso que se chama *maternelle*, não é? É a continuação da mãe. Mas, aí está, há na língua francesa a ameaça de uma outra palavra horrível, que é *garderie*. Palavra também muito significativa. Em português, temos a escola infantil, a pré-escola, a pré-primária. Como é que hoje se diz? Não sei os nomes, estão sempre a mudar... Não interessa. A escola dos 3 aos 6 anos tem diversos nomes. Chamamo-lhe “creche”, “infantário”, designação esta que é muito estranha, muito inquietante. Mas temos também o “jardim-de-infância”, porventura a designação mais bonita que nós temos. Ela corresponde à *maternelle* francesa. Em ambos os casos, uma antecâmara amável e risonha que vai permitir a passagem da criança para o mundo, esse sim completamente luminoso da rua, do *claxon* de automóvel, da agressão por todos os lados.

---

<sup>6</sup> Pombo. O., (2000) (selecção, tradução e prefácio), Quatro Textos Excentricos. Filosofia da Educação (Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega Y Gasset), Lisboa: Relógio d'Água, 105 pp.

Um outro ponto que gostaria de sublinhar é o facto, do meu ponto de vista espantoso, de neste estudo haver o esquecimento da televisão. Em tudo aquilo que li nestes textos e em tudo o que hoje aqui ouvi, não se refere a televisão. Ora, penso que a televisão é o grande educador da classe operária, para retomar a expressão que o Arnaldo Matos usava, aqui há uns anos, a propósito do MRPP. Hoje, a televisão é a grande educadora, é a grande educadora universal de todas as crianças. Quando uma mãe (ou um pai) chega a casa e liga o programa de televisão para o menino estar a ver enquanto ela (ou ele) vai fazer o jantar, porque já é tarde e tem que o fazer rapidamente, etc., está a entregar directamente a criança à responsabilidade de uma poderosa agência educativa. Podemos concordar ou não concordar com a educação que a televisão oferece, isso é outro assunto, mas não podemos negar que a televisão é altamente educativa. Portanto, não percebo como é que se pode hoje fazer um estudo sobre a educação da criança e não se falar da televisão.

Penso que nós educadores, nós pessoas que estamos interessadas na educação das crianças, devíamos chamar a atenção para a necessidade absoluta de se olhar para o que se passa nas nossas televisões. Não nos podemos esquecer que a escola pode muito menos do que a televisão. Ainda que a escola fosse educadora, que poderia ela fazer contra a acção extremamente forte e sugestiva da televisão? Que pode uma escola que se queira educadora fazer contra uma série de programas extremamente violentos que os seus alunos vêem na televisão, em casa, antes de jantar? Há que olhar com muita atenção para a televisão. Aí sim é que a educação dos 0 aos 12, ou aos 14 ou aos 25 se efectua com uma eficácia extraordinária! Lamento que este estudo não tenha pensado nisso.

Há dois outros problemas curiosos que estão ligados com este, que são o problema da continuidade na educação. Como é que se faz a passagem? Há vantagens em a educação ser gradual ou há vantagens em haver rupturas? Rupturas há sempre. Nascer é uma imensa descontinuidade. É mesmo a nossa primeira experiência de descontinuidade. Estávamos tão bem, tão sossegados, tão quentinhos e temos que nascer. Somos empurrados cá para fora com uma formidável



força vital. Depois, mais tarde, também seremos empurrados para morrer e, ao longo da vida, somos empurrados para muita coisa. A nossa vida é feita dessas descontinuidades.

E é curioso que, por exemplo, em nome de outras psicologias do desenvolvimento se podia fazer o elogio da descontinuidade. Piaget não é senão o autor da descontinuidade. Ele vem dizer que a criança só muda de estrutura cognitiva quando ultrapassa um repto. O seu desenvolvimento cognitivo está ligado com a possibilidade de responder pela positiva a estímulos que lhe são apresentados. E se esses estímulos não forem reptos no sentido do seu desenvolvimento, esse desenvolvimento fica entravado.

E eu que sou a favor da continuidade em relação a tanta coisa, há um lugar teórico em que sou a favor da descontinuidade: justamente na questão da escola. Acho que a escola é descontínua por natureza. Tudo nela está organizado descontinuamente. A separação entre a sala e o recreio. Toca a campainha (agora já não há campainha, já não toca campainha, eu sei, os educadores da continuidade já acabaram com ela). Mas, do meu ponto de vista, devia tocar a campainha. Agora vamos brincar, agora vamos estudar, Agora temos um só professor. Depois vamos ter muitos. Pois com certeza que há uma ruptura. Coitadinha da criança. Vai sofrer... Talvez. Mas a vida é assim. A vida é feita de rupturas.

Portanto, muro para a escola, distinção entre a sala e o recreio, horário estabelecido, agora vamos brincar, agora vamos estudar. Um professor, com certeza um professor na instrução primária. Porquê? Porque é aquele que substitui na escola a função protectora da casa familiar. Vários professores depois. Porque as exigências de ensino assim o aconselham. O professor tem que ser competente naquilo que ensina. Um em cada área. Como há muitas áreas, tem que haver muitos professores. Porque nós não temos escolas para educar as crianças, temos escolas para construir conhecimento. Se as escolas fechassem, as crianças

continuariam a ser educadas. Mas a humanidade, em termos de conhecimento, regressaria à barbárie.

Proponho-vos uma experiência de pensamento: imaginem que as escolas fechavam de um dia para o outro. O que é que acontecia? As crianças continuavam a ser educadas. Em suas casas, com os vizinhos, umas com as outras. Agora havia uma coisa horrível que ia acontecer. A Ciência, em pouco tempo, iria acabar, e com ela os laboratórios, as pontes, os hospitais, os remédios, deixava de haver médicos para tratar as pessoas, deixava de haver engenheiros para saber funcionar as centrais eléctricas. Num espaço de cinquenta anos estaria tudo terminado. Agora as pessoas continuariam a ser educadas, com certeza. Que quero eu dizer com isto? Que a escola não serve para educar. Pode até acontecer que eduque. Mas não é esse o seu destino. A televisão educa muito mais. Os pais educam muito mais. Os padres educam muito mais. As igrejas estão cá para isso, para educar, para indicar um caminho, para apontar uma solução. A escola está cá para contribuir para a construção de conhecimento. Para transmitir o conhecimento já adquirido pela humanidade, de forma a permitir às novas gerações que possam dar continuidade a essa aventura. É essa a sua função inexorável e fundamental. Aqui está uma distinção – entre educação e ensino (escola) – que vai contra o que parece hoje óbvio e que, a meu ver, merece ser equacionada com muito cuidado.

Ainda a propósito da continuidade da escola e da necessidade de evitar rupturas, ouvi hoje alguém dizer que a escola: “tem que preservar o brincar”. Expressão para mim completamente espantosa. Como se as crianças precisassem que alguém preservasse o seu brincar! Não sei se viram um filme chamado *Era uma vez na América*<sup>7</sup>. As crianças brincam com tudo. Até brincam com balas. Uma criança numa região em guerra, até faz castelinhos com balas. Nos campos de concentração as crianças brincavam. Porque ser criança é brincar. Portanto, nós não temos que preservar o brincar. A criança não vai à escola para brincar. Nem a escola

---

<sup>7</sup> *Once upon a time in América*, de Sergio Leone, 1984.

lhe deve oferecer isso. A criança vai à escola para aprender. E como ela adora aprender! Adora aprender e adora aprender coisas difíceis. Estou convencida que, muitas vezes, as crianças não gostam da escola, abandonam a escola, porque não aprendem coisas difíceis na escola. Porque aprendem coisas fáceis, coisas que elas já sabem.

Outra questão que está envolvida com esta do gradual e o descontínuo, é o facilitar ou o dificultar. Vamos puxar o 2.º ciclo para o 1.º, vamos facilitar. Ou vamos puxar o 1.º para o 2.º? Esta é outra questão. Vamos tornar a escola mais fácil ou mais difícil? Vamos ensinar a brincar ou vamos ensinar Matemática? A Matemática é difícil. Pois é. Mas quando estou a ensinar Matemática, estou a respeitar não só a criança que está na minha frente e a sua inteligência como o mundo, o mundo de que eu sou representante face à criança, e no qual uma disciplina fundamental, uma ciência fundamental para a vida do Homem foi constituída e que é a Matemática. É isso que, do meu ponto de vista, se deve fazer numa escola.

Não digo mais nada, já devem estar demasiado zangados comigo...

## DEBATE

**Rosalia Vargas** – Vêem como eu tinha razão há bocadinho? Convidem um filósofo... Bem-vinda ao mundo das Ciências da Educação nesta casa e continue impertinente, continue inconveniente e sábia...

**Olga Pombo** – É irremediável.

**Rosalia Vargas** – É irremediável, felizmente. Estilhaçou tudo, não o estudo. O estudo foi o pretexto, o estudo é um excelente diagnóstico e foi um pretexto. Mas convidem-na rapidamente para escrever um texto que deve ser publicado numa grande revista de educação e fale-se sobre isto. Acho que foi muito importante o que disse. E agora podemos ter duas ou três questões.

**Isabel Alarcão** – Gostaria de dizer que foi uma pena não a termos tido na *workshop*, porque certamente com esse espírito altamente crítico teria alertado para algumas coisas que nós podíamos ter reconsiderado. Não acho que o estudo seja assim tão mau como pareceu da sua intervenção, mas realmente acho que poderia ter sido melhor se tivéssemos reflectido sobre algumas das questões profundas que aqui levantou.

Queria apenas rectificar uma coisa, que essa parece-me importante rectificar. Quando nós falamos na aproximação do 2.º ciclo ao 1.º ciclo, é a frase que acho que está no Relatório e que eu hoje utilizei de manhã, não nos passa pela cabeça qualquer ideia de facilidade. Não é nesse sentido. Não é no sentido de tornar mais fáceis os conteúdos. É no sentido de haver uma sequência. Sei que gosta mais de rupturas do que de sequências; nalguns casos eu também, neste não, neste prefiro a sequência. Mas realmente é na ideia de uma sequência de afiliação com um ou mais professores, mas não muitos, e não com uma passagem tão rápida de um ensino centrado em temáticas para um ensino centrado muito em disciplinas. Mas de forma alguma, em nenhum de nós, está a ideia de facilidade. Reajo a isto porque acho que muitas vezes, relativamente às Ciências da Educação – e eu também sempre preferi

Educação a Ciências da Educação –, tem-se uma ideia de que aqueles são os senhores que só querem facilidades. De forma alguma é isso.

Maria José, também não sei se percebi muito bem, pelo menos não compreendi muito bem a sua relutância às aproximações. Aqui estou ao contrário, por isso é que eu há bocado disse nuns sítios sim, noutros não. Eu aqui tenho muito receio de que se não formos por aproximações, nunca mais nos mexemos porque ficamos à espera da ruptura, e da ruptura as pessoas têm muito medo e acabamos por não mexer em nada. Mas não sei se percebi muito bem aquilo que queria dizer, mas queria chamar-lhe a atenção para isso.

**Rosalia Vargas** – Muito obrigada. Terminamos aqui esta parte e segue-se já o encerramento com o senhor Secretário de Estado e o senhor Presidente do CNE.