

Vogais efectivos:

José Tomás Sousa de Carvalho, chefe de repartição, que substituirá a presidente nas suas faltas e impedimentos.
Dr.ª Maria da Conceição Rosado da Fonseca, técnica superior de 2.ª classe.

Vogais suplentes:

Maria Isabel de Oliveira Mata, chefe de secção.
Maria Fernanda Pereira de Matos Sárria Bento, segundo-oficial.

10-3-97. — O Secretário-Geral, *Mário Pinho da Cruz*.

Direcção Regional do Ambiente e Recursos Naturais do Algarve

Aviso. — Nos termos do art. 33.º do Dec.-Lei 498/88, de 30-12, faz-se público que a lista de classificação final, homologada superiormente em 11-3-97, referente ao concurso interno geral de acesso para o preenchimento de dois lugares vagos de oficial administrativo principal do grupo de pessoal administrativo do quadro de pessoal da Direcção Regional do Ambiente e Recursos Naturais do Algarve, aberto por aviso publicado no DR, 2.ª, 250, de 28-10-96, se encontra patente na referida Direcção Regional, na Rua do Dr. Cândido Guerreiro, 33, em Faro, a partir da data da publicação do presente aviso.

Nos termos do art. 34.º do referido Dec.-Lei 498/88, de 30-12, com a nova redacção dada pelo Dec.-Lei 215/95, de 22-8, da homologação da lista de classificação final cabe recurso, no prazo de oito dias úteis a partir da data do registo da comunicação feita aos candidatos, respeitada a dilatação de três dias, após a publicação do presente aviso no DR.

12-3-97. — O Presidente do Júri, *João Eduardo Pacheco Monteiro*.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contributo para a definição de políticas nacionais de educação e formação ao longo da vida

Recomendação n.º 1/97 do Conselho Nacional de Educação

Préambulo

No uso da competência que lhe é conferida pela lei orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais e por iniciativa própria, após apreciação do projecto de recomendação elaborado pelo conselheiro relator Prof. Doutor Augusto Santos Silva, o Conselho Nacional de Educação, na sua reunião plenária de 5 de Março de 1997, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, a seguinte

Recomendação

1 — Razão de ser e destinatários da iniciativa do Conselho

No dia 20 de Novembro de 1996, o Conselho Nacional de Educação promoveu, em colaboração com a Comissão Nacional para o Ano da Educação e formação ao longo da vida, o seminário «Educar e Formar ao Longo da Vida». Partindo da análise do Livro Branco da Comissão Europeia intitulado *Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva*, os participantes no seminário reflectiram em conjunto sobre os problemas e as perspectivas da educação e formação, no novo quadro das sociedades da informação e do conhecimento.

A presença, na sessão de abertura, do Sr. Ministro da Educação e, na sessão de encerramento, da Sr.ª Ministra para a Qualificação e o Emprego constituiu sinal bastante quer da centralidade das temáticas consideradas, quer da intersecção crescente dos terrenos da educação e da formação profissional.

Da discussão havida — representando, ela própria, a condensação de múltiplos debates em curso na sociedade portuguesa —, é possível e é desejável retirar um conjunto de ideias e orientações em matéria de políticas. Muitas delas vão ao encontro das grandes decisões consubstanciadas no Acordo de Concertação Estratégica, celebrado, no final de 1996, entre o Governo, a União Geral de Trabalhadores, a Confederação dos Agricultores de Portugal, a Confederação do Comércio e Serviços de Portugal e a Confederação da Indústria Portuguesa. Aliás, a inclusão, no seminário orga-

nizado pelo Conselho Nacional de Educação, de uma sessão sobre educação e trabalho, com a participação de dirigentes sindicais e patronais, evidenciou a consciência da transversalidade das questões educativas, para as sociedades de hoje, e das parcerias englobantes que se faz mister ir construindo a esse propósito.

Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação toma a iniciativa de propor algumas linhas gerais de reflexão sobre políticas de educação e formação, endereçando-as a todos os agentes e instituições relevantes e, nomeadamente:

- Ao Presidente da República;
- À Assembleia da República;
- Ao Governo e, em particular, aos Ministérios da Educação, para a Qualificação e o Emprego, da Cultura e da Ciência e Tecnologia;
- Ao Conselho Económico e Social e a cada uma das organizações participantes;
- Aos Governos das Regiões Autónomas;
- As autarquias locais;
- As universidades, institutos politécnicos, escolas do ensino básico e secundário e escolas profissionais;
- As organizações sindicais e profissionais dos educadores;
- As associações e federações estudantis;
- A todas as outras organizações não governamentais e aos serviços da Administração Pública com interesses nesta área.

2 — Dimensões retidas na problemática da educação e da formação

O presente documento do Conselho Nacional de Educação tem unicamente por objectivo suscitar a discussão pública, tão sistemática e participada quanto possível. É assumidamente um contributo parcelar, carecendo de aprofundamento por parte do próprio Conselho, que, na sequência dos trabalhos do seminário de Novembro, propõe abordar a problemática da educação e da formação a partir de três pontos de vista:

- A relação entre a educação e o trabalho;
- O papel da escola no combate à exclusão social;
- A educação para a cidadania europeia.

Estes não são, de todo em todo, os únicos pontos de vista relevantes, mas localizam dimensões fundamentais da acção colectiva em prol da democratização, do desenvolvimento e da coesão social.

De facto, não é mais possível separar radicalmente os tempos e lugares da formação e os tempos e lugares da actividade das pessoas em que essa formação se mobiliza e consolida. Os contextos de trabalho são também, crucialmente, contextos de aprendizagem social. E as competências e os saberes adquiridos na escola que depois não são aplicados nas condições da vida quotidiana, profissional, familiar ou cívica rapidamente regridem e se perdem. A illiteracia está aí para nos mostrar a indispensabilidade da relação entre educação e actividade e, dentro desta, em particular, o trabalho e a profissão.

Por outro lado, formação quer dizer, ou deve querer dizer, inclusão: disseminação dos valores, sentimentos e conhecimentos que constituem o património vivo, decerto plural, da nossa cultura, integrada de todos na base comum que a cultura e a cidadania desenham. A escola básica e as outras instituições educativas que favorecem e orientam os processos de assimilação desse patamar comum constituem instituições de charneira na inserção social de todos os cidadãos.

Finalmente, nem a cultura comum nem a cidadania se podem pensar hoje, na amplitude que lhes é própria, fora do contexto da construção europeia. Nestas como noutras dimensões do nosso presente e futuro próximo, o balizamento pela Europa — e nem sequer apenas pela União Europeia como é hoje, antes pela dinâmica de aprofundamento e alargamento do espaço e do ideal europeu — é uma condição necessária para o debate e a enunciação de orientações políticas.

3 — Para uma carta magna sobre educação e formação

Sabemos bem qual é o nosso desafio. Antes mesmo que a pudéssemos conceptualizar como objecto, a multiplicação das instâncias e dos modos de educação consumou-se no curso das coisas. A educação deixou de reduzir-se ao diálogo entre escola e família e deixou de centrar-se unicamente sobre as instituições de educação formal e sobre os tempos da infância e da juventude. Os educadores deixaram de ser apenas os pais, os professores e os ministros dos cultos religiosos, e as formas de aprendizagem deixaram de esgotar-se nos bancos das escolas. Há, hoje, múltiplos lugares e formas de educação.

Por outro lado, o que se pede à educação formal, de base escolar, é um complexo conjunto de funções não necessariamente coe-

rentes entre si: formação intelectual, formação moral, integração nacional, qualificação profissional, enquadramento de aspirações, realização pessoal, canalização de trajectos sociais, amortecimento do desemprego, inserção social, e por aí adiante. Em consequência, são também diversas e, pelo menos, parcialmente contraditórias as missões atribuídas aos sistemas de formação e as concepções doutrinárias e profissionais sobre os seus desempenhos.

Daqui resulta a imperiosa necessidade de repensar, de retrair uma carta magna para a educação e a formação, no processo dinâmico que todos vivemos: num momento que muitos descrevem como de passagem civilizacional, em que uma parte importante dos princípios e regras de acção que nos habituámos a respeitar parece posta em causa, abrindo assim um período de incertezas, que é também, por isso mesmo, um tempo de desafios e oportunidades, e numa evolução social, económica e tecnológica que reforça a centralidade da informação e do conhecimento na configuração das sociedades futuras e do lugar e trajecto, nelas, dos indivíduos e dos grupos.

Neste quadro, repensar globalmente a educação e a formação pede, ao mesmo tempo, abertura de espírito à diversidade e à inovação e convicções determinadas sobre princípios e valores. O Conselho Nacional de Educação apela a que os múltiplos parceiros das políticas e das práticas educativas tenham sempre em conta os quatro princípios seguintes:

- a) A diversificação das instâncias e modos educativos implica que a escola deixou de ser concebível como a única instituição educativa do nosso tempo. Isso não significa, contudo, que tenha deixado de ser uma instituição central, designadamente para assegurar a educação básica para todos. Não significa, também, que deixe de constituir um objecto incontornável do investimento público, em particular para garantir os princípios da máxima inclusão social e da igualdade de oportunidades;
- b) O reconhecimento da multiplicação das agências e dos processos de socialização e formação das pessoas deve ser claramente assumido, de forma descomplexada e aberta. A formação ao longo da vida faz-se em diferentes ciclos, em diferentes contextos, de diferentes maneiras e para diferentes finalidades, e de todas estas diferenças se faz a sua riqueza. Em contrapartida, todas as instituições e práticas de formação, para realmente o serem, devem ser estruturadas e qualificadas do ponto de vista educativo: para formarem, devem ser instituições formativas, para educarem, devem ser instituições educativas. A qualquer organização e prática de formação devemos perguntar pelo seu carácter educativo, isto é, por aquilo que nela permita transcender a simples transmissão de regras e saberes e a mera inculcação de hábitos, para adquirir a intencionalidade e o ambiente educativos, capazes de favorecerem e orientarem processos de desenvolvimento pessoal;
- c) O que quer dizer, especificamente, que, se o mundo da educação precisa hoje de um renovado espírito de abertura a outros mundos e outras lógicas — do trabalho, da iniciativa, da ciência, da técnica, do lazer, da relação, da cidade, da cultura... —, não é para perder a sua natureza e autonomia próprias. A educação e, em particular, a escola devem ser interrogadas do ponto de vista dos seus custos e benefícios, do ponto de vista do cumprimento das suas funções sociais e do ponto de vista da sua coadunação com as necessidades e os projectos económicos, tecnológicos, culturais, etc. Mas questionamento e abertura não poderão significar estreitamento das finalidades básicas da escola, nem a sua subordinação a lógicas próprias de outras esferas. No actual momento, esta prevenção deve ser lida, em particular, contra a tentação economicista de submeter a educação a uma funcionalidade redutora da amplitude da sua intervenção;
- d) A educação que conta, aquela em que devemos apostar e investir, porque é a que garante maior retorno, a cada indivíduo e à sociedade no seu todo, é uma educação de banda larga — uma educação orientada para o desenvolvimento de valores, atitudes, capacidades e competências que favoreçam a aprendizagem, a adaptabilidade e a relação. Não é o ensino falsamente concebido como transmissão de conhecimentos que rapidamente se tornam obsoletos, ou então de destrezas despidas de ligação a saberes; é, sim, a formação de conjuntos de competências, interesses e finalidades que dotem cada pessoa com os instrumentos básicos necessários ao desenvolvimento do seu ser em relação com os outros.

Na perspectiva do Conselho Nacional de Educação, não é possível avançar no reforço da articulação entre educação e formação ao longo da vida sem ter em conta estes quatro princípios: centralidade

da escola; qualificação educativa das instituições e práticas de formação; autonomia de uma educação aberta às relações com todas as formas e fins de actividade; prioridade à formação de banda larga.

4 — Educação e mundo do trabalho: para uma cooperação de vantagens mútuas

A relação entre a educação e o mundo do trabalho é uma questão central da nossa época. Mas, tal como para a educação, o nosso entendimento sobre o trabalho ganha em fazer-se de um ângulo de grande amplitude. Trabalho é uma actividade pessoalmente realizadora e socialmente útil e reconhecida — assumida a forma de uma actividade de voluntariado social ou de actividade profissional remunerada, faça-se a tempo inteiro ou a tempo parcial, exerça-se por conta própria ou em regime de assalariamento, seja enquadrado ou não por uma organização e seja essa organização uma empresa, um serviço da Administração Pública, uma associação, ou tenha outro qualquer formato institucional. Os aspectos ligados ao profissional e ao emprego são dimensões importantíssimas da realidade multidimensional configurada pela actividade e o trabalho.

A primeira recomendação há-se ser, portanto, no sentido de não reduzir arbitrariamente a ligação educação-trabalho à ligação entre escola e empresa — mas, ao contrário, em considerar esta última, e as suas especificidades, por relação ao vasto quadro da primeira.

Em segundo lugar, destacar o relacionamento entre educação e trabalho não deve conduzir-nos a colocar na sombra, ou afastar como residual, a questão gêmea do relacionamento entre tempo e espaço de formação e tempo e espaço de não trabalho, porque este último é também, crucialmente, um tempo de actividade, um enjeito de formação e realização de competências e aspirações, de desenho de projectos, de construção de identidades, e nenhuma perspectiva de educação permanente ou formação ao longo da vida pode esquecer a crescente relevância dos tempos de lazer e dos tempos de interrupção, voluntária ou forçada, de actividade profissional na definição dos bloqueamentos e também dos desafios das novas sociedades em que vivemos.

Terceiro ponto essencial: falar em educação e trabalho não pode significar retirar o trabalho da educação. Não só porque os contextos de trabalho são contextos de aprendizagem social; não só porque as transformações na organização do trabalho e das carreiras profissionais requerem sistemas flexíveis de formação contínua, oferecendo vias de reciclagem, aprofundamento e reconversão de formações e inserções; não só porque a crescente precariedade do trabalho e o aumento do desemprego estrutural exigem respostas também no domínio da formação profissional; mas ainda, e sobretudo, porque a própria formação básica, universal e obrigatória de sede escolar não pode desligar-se dos quadros e das formas de actividade e trabalho, não pode excluir componentes de formação dirigidas para a compreensão de tais quadros e formas, nem pode recusar a utilização de métodos de aprendizagem activa e prática.

Nestes termos, o seminário organizado pelo Conselho Nacional de Educação destacou os seguintes pontos críticos na relação entre educação escolar e trabalho em organizações empresariais:

- a) Do perfil de capacidades do jovem cuja formação a escola básica e secundária assegura não devem fazer parte apenas a sensibilidade e a disposição para o exercício de actividades socialmente úteis; devem também fazer parte a capacidade de questionar as condições de trabalho com que se vai confrontar e a propensão para transformá-las e melhorá-las;
- b) A formação para o trabalho não se esgota numa formação técnica, dirigida apenas à incorporação de destrezas e regras de disciplina por parte dos formandos. Prevenção válida para todas as épocas, mas porventura ainda mais decisiva na chamada «sociedade da informação». Na expressão do Livro Branco da Comissão Europeia, esta é uma *learning society*, uma sociedade que aprende; e com isso também uma sociedade que cada vez mais tenderá a afastar todos quantos não estiverem em condições de aceder a um conhecimento ele mesmo em permanente mutação, logo, não estiverem munidos das disposições e dos operadores intelectuais necessários à compreensão de (novas) informações e saberes. Não é, por isso, concebível estreitar-se a banda de formação, em nome de uma, finalmente falsa, ilusão da auto-suficiência da prática técnica;
- c) Faz sentido, por isso, pensar numa formação geral e qualificante ao mesmo tempo — não uma coisa em vez da outra. Em particular, a condição número um de sucesso de uma boa formação profissional, ao nível relativamente adiantado do percurso escolar de cada um em que ela se deve fazer, é uma prévia boa educação básica. Os dois termos não estão ligados por uma lógica de substituição recíproca, mas sim por

uma lógica de complementaridade e interacção. Assim, a educação básica deve ser comum, o que não quer dizer, insistir-se, que deva viver alheia da educação tecnológica, antes pelo contrário; e a formação pós-básica, devendo ter vias diversificadas, deve assumir em todas elas uma forte componente de educação geral. No mesmo sentido caminha o Acordo de Concertação Estratégica, quando estabelece que «a absoloscência das qualificações, que está na base do desemprego estrutural, precisa de ter como resposta uma política de educação e formação capaz de garantir, em simultâneo, uma preparação escolar de base larga e competências profissionais regularmente renovadas» (parte I, capítulo III, ponto 1.6); e quando preconiza «a clarificação de um núcleo de conteúdos significativos (*core curriculum*) que constitua o referencial comum de todos os cursos e vias de formação, incluindo os que se apresentam como alternativa ao ensino regular» (parte II, capítulo VI, A.5.6);

- d) Por maior abertura e procura de enraizamento que as escolas procurem, não parece possível passar um limiar mínimo de colaboração estável, e sem equívocos e subordinacões recíprocas, entre escolas e empresas (ou outras organizações de produção e serviço) sem relações de confiança e credibilidade mútuas. Ao nível de cada instituição e de cada relacionamento institucional, e mais do que os grandes programas de intenções, é essa interacção fundada na confiança mútua que se faz mister ir construindo. Os ecos desta convicção também se encontrarão no Acordo de Concertação Estratégica, quando propõe «fomentar relações de cooperação entre empresas, associações patronais e sindicais e instituições de educação e formação, visando a constituição de redes para uma modernização avançada» (parte II, capítulo VI, A.1.2).

5 — Construir escolas inclusivas, como factores de inserção social

A segunda grande vertente, proposta no Livro Branco *Ensinar e Aprender — Rumo à Sociedade Cognitiva*, que o Conselho Nacional de Educação entendeu pôr em relevo no seu seminário de Novembro, é a relativa à exclusão escolar e social. Que papel pode desempenhar a escola no combate à exclusão social? Como é que ela pode funcionar como um instrumento de inserção social?

Por mais bem intencionada que fosse, uma crença desmedida na capacidade de a escola resolver, por si só, os problemas da exclusão de muitas pessoas do espaço da cidadania a que têm direito poderia revelar-se mais prejudicial do que benfazeja. A marginalização e a exclusão de grupos sociais têm causas fundas, que tocam toda a estrutura das sociedades em que vivemos, e não apenas o funcionamento dos seus sistemas escolares. Mesmo que fosse possível, uma escola democrática que funcionasse como uma ilha em ambiente de graves desigualdades persistentes em torno do emprego, da repartição dos rendimentos, do acesso à justiça ou do respeito pelos direitos fundamentais pouco conseguiria fazer. Em segundo lugar, alguns dos mais importantes factores geradores de insucesso e exclusão dentro da própria escola constituem, eles próprios, efeitos de determinações sociais exógenas, produtos das referidas desigualdades. Nada nos autoriza, portanto, a regressar ao ideal, simpático em si mesmo, da escola pública universal criadora omnipotente de um «homem novo».

Entretanto, não é menos importante realçar que uma lógica de combate à exclusão e, sobretudo, de acção positiva pela inserção social, conduzida nos vários planos necessários, abrange a escola e precisa de mudanças qualitativas na escola. Não é possível atacar de frente as questões da xenofobia e da intolerância, da negação dos direitos elementares às minorias, do desemprego e da precariedade do emprego, da pobreza, da iniquidade, da desigualdade entre os géneros, da apatia cívica, da dominação cultural, etc., sem atacar também a questão da escola na sua dupla dimensão: como construir escolas elas mesmas inclusivas, como fazer de escolas inclusivas factores de inserção social.

A este respeito, o Conselho Nacional de Educação entende alertar os agentes políticos, sociais e educativos para os seguintes pontos:

- a) A educação básica universal de qualidade constitui um dos principais instrumentos de promoção da cidadania. O cumprimento da escolaridade obrigatória com sucesso, isto é, com a aquisição e a certificação de competências mínimas, constitui, por isso, um imperativo da sociedade portuguesa no seu conjunto. Bem fazem os subscritores do Acordo de Concertação Estratégica quando tomam, como primeira medida de política educativa, «garantir o acesso ao ensino e enviar todos os esforços para que os jovens cumpram a escolaridade obrigatória com sucesso (em 1997-1999)» (parte II, capítulo VI, A.5.1);
- b) A concretização de tal imperativo passa pela generalização da educação pré-escolar, pela promoção do 1.º ciclo do en-

sino básico, designadamente nas localidades que vivem processos de desertificação demográfica e social, pelo combate ao abandono durante e entre os três ciclos da escolaridade básica e pela melhoria sustentada das condições de ensino-aprendizagem em toda essa escolaridade;

- c) A melhoria passa, por sua vez, pela constante procura de adequação recíproca entre a escola, os seus currículos, os seus professores, os seus ritmos, os seus rituais e as crianças e adolescentes que a frequentam tendo em conta a diversidade destes e dos seus meios de origem, o que pede o difícil equilíbrio entre os processos de diferenciação de pedagogias e de componentes curriculares, de um lado, e, do outro, a preocupação de proporcionar a todos um denominador cultural e axiológico comum e de prepará-los, em condições de equidade, para a formação ao longo da sua vida;
- d) Estes e outros passos no sentido de tornar as escolas mais inclusivas, mais adaptadas aos seus alunos, pedem passos correlativos na melhoria das condições de funcionamento e implantação das organizações escolares, de modo a torná-las inclusivas também no sentido de enraizadas nos meios sociais ambientes, abertas a parcerias locais, à participação das comunidades na sua direcção estratégica, ao diálogo com as outras instituições económicas, culturais e administrativas;
- e) Cada vez mais, as preocupações de inserção social por via da escola colocar-se-ão também aos níveis de formação pós-básica. Nada há que dispense a escola secundária de ser, ela mesma, uma escola inclusiva; e nada há que impeça a compatibilização, a diversificação, a busca da excelência, o reconhecimento do mérito, nessa escola, e a meta de tornar a formação do maior número possível uma formação longa, estruturada e de qualidade;
- f) As preocupações educativas com a inserção social não se esgotam, porém, no interior da escola e nas relações entre a instituição escolar e outras instituições ambientes. Para além da consolidação da oferta de formação pós-laboral, é cada vez mais crucial envolver também a escola, básica, secundária ou superior, no processo complexo de transição para e de inserção na vida activa dos seus estudantes diplomados. O Acordo de Concertação Estratégica inclui medidas relevantes deste domínio, em particular as que apontam para a definição de uma política de estágios para os jovens, a promoção de, pelo menos, um ano de formação qualificante após a conclusão da escolaridade básica de nove anos e a generalização das UNIVA em estabelecimentos de ensino.

6 — Educar para a cidadania em ambientes escolares participativos

Pode fazer-se tudo isto, em Portugal, fora do quadro da construção europeia e da construção de uma cidadania europeia? Responder negativamente não quererá dizer, certamente, que abdicamos do nosso contexto nacional e fiquemos parados, à espera de directivas da União. Aliás, a Europa que importa consolidar, na diversidade que faz a sua unidade civilizacional, é mais ampla do que os contornos actuais da União. Mas, justamente, não se vê como se possa pensar hoje a cidadania, a educação para a cidadania e a contribuição da escola para a educação para a cidadania fora dessa amplitude civilizacional.

«Cidadania europeia» é uma expressão feliz e emblemática para os nossos propósitos de desenvolvimento. Primeiro, porque designa bem o horizonte global que define a finalidade básica da prática educativa: favorecer e orientar a formação das pessoas, como pessoas e como cidadãos, indissociadamente. É assim que a democracia nos interpela — como cidadãos que são, antes de tudo o mais, pessoas, construtoras de identidades e projectos, e são pessoas vivendo e interagindo umas com as outras, em comunidades nacionais, culturais e políticas, por isso cidadãos, assumindo conjuntos de direitos e responsabilidades. Em Estados democráticos, e em sociedades em processo de democratização, a finalidade básica e última das instituições e das práticas educativas é promover a cidadania de cada um e de todos em conjunto. E o quadro emergente de tal cidadania é um quadro europeu, num duplo sentido. Literalmente, já que deve também ele remeter para a construção da unidade europeia. Metaforicamente, no que europeu conota uma tradição cultural fundada sobre o humanismo, a tolerância, a convivência com o diferente e o acolhimento do espírito crítico e da dissidência.

Do ponto de vista do Conselho Nacional de Educação, quando falamos em educação para a cidadania europeia, devemos partir deste ponto de partida englobante. É certo, porém, que especificaremos a seguir, e com pertinência e utilidade, as dimensões propriamente cívicas, políticas no sentido original do termo, da vida em comum. Cidadania, cidadania democrática e cidadania europeia, na medida em que se confundem com a anterior, representam também um bom

lema para nomear o conjunto de valores e atitudes, o cabaz de disposições e princípios de conduta que nós pensamos que a educação, escolar ou extra-escolar, deve favorecer, desde o nível da escola básica universal. E, portanto, o ambiente ético e cívico das democracias — a assimilação dos direitos humanos e o hábito de respeitá-los, o conhecimento e a compreensão da diversidade social e cultural, a defesa da igualdade de direitos, o respeito pelas minorias, a solidariedade para com os desfavorecidos, o sentido da partilha, a responsabilidade pessoal e o dever da participação, a defesa e o empenhamento na coesão social, a abertura afectiva e intelectual ao outro, etc. — deve constituir um enquadramento incontornável da formação de todos, crianças, jovens ou adultos, e uma condição indispensável para que essa formação gere, ao mesmo tempo, sentido de desenvolvimento pessoal e participação activa no futuro comum.

Como se pode favorecer, na escola básica e secundária, a educação para a cidadania? O Conselho Nacional de Educação convida os seus interlocutores a colocar esta questão na agenda das suas reflexões e iniciativas, parecendo-lhe que umas e outras beneficiariam se partissem dos dois seguintes princípios:

- a) A educação para a cidadania podem decerto aplicar-se, com proveito, as formas de racionalização e codificação de saberes e competências que são normalmente recobertas pela expressão «ensino de». Alguns dos instrumentos pedagógico-didácticos habituais podem trazer um contributo importante, no campo da estrutura curricular e disciplinar, dos processos e dos agentes de ensino. Mas seria dramático confundir educação para a cidadania com ensino de cidadania, sobretudo se este fosse magistral e livresco. A educação para a cidadania não é (mais) um elemento de currículo. É o ambiente axiológico e cultural que deve enquadrar esse currículo e, ao mesmo tempo, o efeito esperável do trabalho conjugado de todos os professores e todos os estudantes em todas as disciplinas do currículo;
- b) Este efeito só se consegue, entretanto, sob uma condição decisiva: é que o próprio ambiente organizacional seja plasmado pelas regras e as práticas da democracia. Quer isto dizer que, no fundo, é a escola e a sua vida que educa ou deseduca para a cidadania: a sua organização, os níveis de participação e responsabilidade que admite, o estímulo à criatividade e ao empenhamento, etc. Se conseguirmos corrigir muitos dos defeitos estruturais da escola instituída e dos saberes e padrões de conduta nela hegemónicos — a rigidez das hierarquias, a inércia das rotinas, a sacralização de conhecimentos obsoletos, o fechamento face ao exterior, a condenação da crítica, e por aí adiante — teremos dado o maior e mais decisivo salto no sentido da educação para a cidadania.

7 — Educar: formar cidadãos, valorizar o trabalho, promover a inserção

É possível encarar a educação e a formação de várias perspectivas. O Conselho Nacional de Educação não tem, evidentemente, a pretensão de ter escolhido sequer as mais relevantes. Mas quis aproveitar o duplo facto de, entre nós, se comemorar o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida e se celebrar um Acordo de Concertação Estratégica entre Governo e parceiros sociais para procurar trazer um contributo ao debate público sobre a relação entre educação e formação nas sociedades de hoje.

O Pacto Educativo para o Futuro, proposto em 1996 pelo Ministério da Educação, começava por enunciar o seguinte princípio geral:

A educação é um assunto de todos. Não interessa apenas aos professores e aos estudantes, aos pais, aos técnicos e aos decisores políticos. Interessa a todos os portugueses. As suas instituições, organizações e representantes devem ser chamados a intervir activamente na definição, realização e avaliação da política educativa. E não necessariamente apenas através do diálogo de cada um com o Estado, mas também, e cada vez mais, no diálogo dos parceiros entre si, estimulado e arbitrado pelo Estado.

Neste mesmo espírito se coloca o Conselho Nacional de Educação. Pensa-se a si mesmo como um espaço institucional para pensar as parcerias em torno do processo educativo. E para pensar as ligações, tão íntimas, entre a educação e a formação, entre a escola e as outras agências educativas, entre a formação global e as formações especificantes, entre as organizações escolares e as demais instituições sociais, entre a formação e a actividade. Na perspectiva da formação ao longo da vida, da formação como desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências co-extensivo da própria vida, da formação como encontro de sujeitos aprendendo a aprender e a viver uns com os outros, quem pensa na educação deve pensar em formas, tempos e contextos plurais de práticas educativas. Mas deve

pensar também por referência a princípios gerais, transversais a essa pluralidade, e orientadores da construção de uma unidade feita de cruzamentos e convergências.

No presente documento, retivemos três desses princípios, cuja pertinência e actualidade parecem óbvias. Mas pensamos sobretudo na sua ligação recíproca. A cidadania é o horizonte social global da prática formativa. Face a ele é que ganha sentido a formação para o trabalho e a articulação entre aprendizagem e actividade prática. Não formamos trabalhadores em vez de cidadãos, mas trabalhadores enquanto cidadãos.

Não há, porém, cidadania plena sem igualdade de direitos e igualdade de oportunidades, sem equidade e sem iniciativa activa em prol da coesão social. Não há cidadania com exclusão de uns e privilegiamento de outros. Não há cidadania sem inserção social. E, portanto, não há educação para a cidadania e não há formação de cidadãos pela escola sem que esta se preocupe em ser, ela mesma, inclusiva e factor de inclusão social.

Como poderemos formar, todavia, cidadãos, se amputarmos a sua vida da dimensão crucial da actividade, e da actividade gratificante, socialmente reconhecida e socialmente útil, estruturada em trabalho, favorecedora de emprego e amparada em qualificação e reconhecimento profissional? Sem inserção e sem remuneração justa no mercado de emprego, sem perspectivas de desenvolvimento e promoção? Não é possível pensar a educação para a cidadania e a educação para a inclusão social sem pensar também na formação para o trabalho. Não um trabalho qualquer, mas um trabalho digno, não um trabalho tal como existe, prefixado, mas um trabalho em condições e ambientes que os trabalhadores, cidadãos dotados de capacidades e vontades, estão preparados para melhorar.

5-3-97. — A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio*.

Proposta de lei n.º 47/VII — Altera a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro — Lei de Bases do Sistema Educativo

Parecer n.º 1/87 do Conselho Nacional de Educação

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela lei orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais, a solicitação da Assembleia da República, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo conselheiro relator Prof. Doutor Augusto Santos Silva, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 5 de Março de 1997, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seguinte:

Parecer

I — Introdução

1 — Por solicitação da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Educação analisou a proposta de lei n.º 47/VII, da iniciativa do Governo, que altera a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

A proposta de alterações incide sobre os artigos 12.º, 13.º, 31.º e 33.º da Lei de Bases. A sua apresentação desencadeou uma ampla movimentação pública e um clima de discussão apaixonada, factos em si mesmos positivos. Mas, neste contexto, julga o Conselho Nacional de Educação que lhe cabe o esforço de introduzir alguma globalização das questões em jogo e a serenidade da perspectiva que considere a dinâmica do sistema educativo, como tal, mais que este ou aquele interesse particular, ainda que legítimo.

Foi essa, aliás, a opção da Comissão Especializada Eventual constituída para a preparação do parecer. Tendo em conta as múltiplas tomadas de posição pública sobre a proposta e os diferentes pontos de vista dos seus membros, ela procurou justamente construir uma posição comum sobre pontos críticos de alcance estrutural.

2 — O parecer incidirá sucessivamente sobre:

- a) O método seguido pelo Governo;
- b) As alterações propostas em matéria de acesso ao ensino superior;
- c) As alterações propostas no sistema de graus e diplomas do ensino superior;
- d) As alterações propostas no sistema de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

II — Sobre o método

3 — A questão do método pode ser utilmente dividida em duas: a avaliação do processo seguido pelo Governo, na elaboração e na