

AUDIÇÃO PÚBLICA – 22 de Janeiro de 2007

Jorge Sampaio
António Barbosa de Melo

Quero começar por saudar esta ideia de se realizar um Debate Nacional sob a égide da Assembleia da República e do Governo, sobretudo na perspectiva da avaliação do caminho percorrido e da ponderação do caminho que há a percorrer, em que o que está em causa é, afinal de contas, esta coisa tão simples, mas tão essencial, de saber como conseguiremos viver juntos. E não se pense que é uma matéria ridícula ou, porventura, fácil.

De facto, estou influenciado por um livro que acabei de ler, de um autor que alguns conhecem, Dworkin. O nosso amigo Dworkin publicou agora uma magnífica obra sobre esta questão, que o autor entende ser de grande actualidade nos Estados Unidos e uma das suas grandes dificuldades. Dizia ele que o país, na sequência da Guerra do Iraque e de outros eventos, está dividido ao meio. Os vermelhos – os vermelhos nos Estados Unidos são os republicanos – e os azuis – entenda-se, os democratas – dificilmente têm condições, neste momento, de encontrar um terreno comum de debate e portanto é difícil alguém entender os argumentos do outro. Portanto, como é que nós conseguimos estabelecer uma plataforma mínima comum – digamos, um património comum –, a partir da qual possamos avançar? E todo o livro gira em torno desta dificuldade.

É importante saber-se qual é, afinal de contas, o património comum, porque nele radica aquilo que se possa entender por dignidade humana, porque está ligado ao desígnio colectivo que uma nação normalmente se atribui a si própria e está com certeza ligado também à capacidade de enriquecer a democracia, de articular a diversidade e evitar cair numa confrontação niilista que não leva a parte alguma. E é, naturalmente, sobre tudo isto que gostaria de dizer algumas palavras.

Como dizia, agradeço esta, digamos assim, simpática convocatória. É evidente que devia ter vindo há mais tempo, porque as últimas sessões são sempre muito pesadas... também não é por serem as últimas que se pode esperar que se descubra a pedra filosofal, como é evidente. Eu apenas pretendo, aliás, dar o testemunho de – o que eu designaria – um militante

¹ Ex-Presidente da República.

político recentemente na reforma, que desde há muito tem sido um observador atento das questões educativas de várias perspectivas: como estudante, naturalmente, e como estudante então envolvido nas reivindicações da época; como membro activo das associações académicas; como deputado; como autarca; e como Presidente da República.

Portanto, o meu ponto de vista não é o dos cientistas da educação, por quem tenho grande estima em geral, na medida exacta que o seu papel é o de investigar e avançar com propostas, geralmente num contexto de extrema dificuldade e de extrema complexidade. O meu ponto de vista não é o de um cientista da educação, nem é o de um professor – infelizmente nunca tive notas para isso –, nem de um doutrinador. O meu testemunho é apenas o de um observador que não está, e desculpem a brutalidade da expressão, tolhido por pertencer a uma parte do sistema educativo, com toda a consideração que tenho por qualquer das partes envolvidas no sistema educativo. É o testemunho de um observador que, por ter precisamente convivido com todas as partes do sistema, poderá transmitir um conjunto de observações, de aspirações, de necessidades quanto a esta causa nacional.

Causa nacional porque abrange todos, porque hoje se discute mais do que se discutia há dez anos – e muito mais certamente do que há vinte, trinta ou quarenta, não interessa –, e por pessoas de todo o tipo. Por isso o grande desafio é saber como é que, afinal de contas, nós conseguimos apreender, não apenas “o que dizem os do costume” – para usar a expressão do filme *Casablanca* –, ou os que temos possibilidade de ouvir todos os dias – quem tem acesso a tudo quanto há –, mas também o que dizem “os outros”, aqueles que também fazem parte do conjunto dos portugueses e que quase nunca são ouvidos.

É por isso que este testemunho é apenas um modestíssimo ensaio de uma observação que se pretende horizontal e que tenta abranger do pré-escolar ao universitário. Hoje também há outro debate que tem a ver com a cidadania. A cidadania é um tema de que se fala todos os dias, mas que, nem por isso, é fácil. Aliás, não tenho a certeza de que todos saibamos exactamente o que isso seja.

Começarei pelo básico e secundário e terminarei, nesta primeira parte, com o pré-escolar, apesar de todos estes compartimentos serem, a meu ver, um processo em que a parte seguinte depende da parte anterior e assim sucessivamente.

Daquilo que tenho ouvido, para mim, uma das coisas mais terríveis, é ouvir, por exemplo, professores universitários dizerem mal da preparação que se obtém nas escolas secundárias. As escolas secundárias dizerem mal do que se obtém no primeiro ciclo e assim sucessivamente. Por pouco, chegamos ao feto, até porque uma tendência bem nossa é a de sistematicamente atribuímos a responsabilidade sempre aos outros. Daqui resulta, pois, que está tudo ligado.

Lembro-me, aliás, de uma experiência que um senhor, julgo que então reitor, me contou há uns anos. Na Universidade de Aveiro, houve um professor de Física ou de Química que resolveu dar uma primeira parte do período escolar aos alunos do 12.º ano juntamente com que já estavam na universidade, de forma a preparar aquelas pessoas para o que viria a seguir, e a mudança no aproveitamento foi absolutamente radical.

Portanto, o primeiro ponto que eu acho que é indispensável assumir é que nós, ou melhor, aqueles que trabalham na educação todos os dias, são parte de um processo que não pode ser visto isoladamente. É um processo em contínuo e que vai muito para além daquilo que se podia designar como o tempo de escolaridade no sentido estrito.

A primeira grande questão que se coloca é: afinal de contas, onde é que estamos?

Eu tenho por hábito, porventura por vício de experiência política, situar a minha avaliação no arco temporal dos últimos trinta a trinta e cinco anos, porque ocorreram no início dos anos 70 importantes mudanças. Destas assinalaria: o esforço, os meios, a mobilização para alargar o acesso à escola, para formar professores, para disponibilizar novos meios físicos, construção de escolas e construção de edifícios dos politécnicos e das universidades. Aliás, cheguei mesmo a pensar um dia, na minha função anterior, que valia a pena fazer uma exposição de arquitectura sobre o que é

que se tem estado a construir nos últimos anos em matéria de politécnicos e universidades, sem excluir as escolas do ensino secundário.

As pessoas não fazem ideia do que efectivamente se construiu, com que arquitectos, com que investimentos, etc. E, portanto, se inventariássemos estes aumentos, estes progressos, os meios tecnológicos, as tecnologias de informação, a lista poderia efectivamente ser longa. É por isso banal dizer-se que a batalha pela alteração quantitativa do panorama escolar foi, tem sido, muito significativa e acho que devemos ter isso em conta, porque também não podemos esconder eternamente para onde é que vai uma parte significativa dos nossos impostos. Estas mudanças revelaram algumas limitações a prazo, visíveis hoje e que vão persistir ainda durante largos anos. Claramente dever-se-ia reflectir para saber como é que daquele investimento se tira um rendimento maior. Mas não quero entrar nisso, se houver depois um período de debate poderei ir um pouco mais longe.

A verdade é que a alteração quantitativa foi muito significativa, nomeadamente para os que chegam à escolaridade, para os que chegam à universidade, para os que chegam ao ensino politécnico. No meu tempo, há já alguns anos, é certo, éramos 30 000 na universidade e hoje estamos nos 400 000, sendo certo que a população total se manteve mais ou menos constante. Isto é uma alteração brutal, que seria completamente ridículo pensar que não iria produzir variadíssimos problemas intermédios no tal percurso que já mencionei. Por isso, não chega abrir o acesso à escolaridade, seja no pré-escolar, seja no básico, seja no secundário, seja no superior. Nomeadamente, no superior não chega.

Não quero falar de números porque, claro, vocês conhecem-nos muito melhor do que eu, embora tenha feito nos últimos meses algumas leituras nesta matéria. Mas a verdade é que houve uma alteração social significativa, que se manifesta pelas origens sociais diversas da chamada população escolar, mas também por novas complexidades nas famílias, na inserção dos jovens na vida colectiva e por aí fora, um conjunto de problemas que estão longe de estar minimamente resolvidos. Estas alterações não são ainda aquelas que porventura gostaríamos, que eu gostaria e certamente todos os presentes, mas já se deu um passo em frente.

Mas em todo o caso, não queria deixar de afirmar, o que corroborarão certamente, que a escola é um incomparável meio de democratização social, quer do ponto de vista da questão da cidadania, quer da preparação para a convivência, o que se quiser. A escola é – porque ocupa espaços decisivos da nossa vida – um incomparável meio de democratização social.

Também é preciso registrar, embora de forma desordenada, a preocupação familiar crescente, dos vários tipos de família, com o percurso escolar dos filhos, embora, e este é um ponto difícil, o investimento que as famílias fazem nos filhos se ressinta, em muitos casos, da impreparação dos pais.

O exemplo que eu tenho – e cada um tem os exemplos que pode – reporta-se à época em que os meus filhos estavam na Escola Secundária Maria Amália. Eu via os trabalhos de casa e perguntava-lhes, em momentos ligeiramente diferentes, dado que eles têm uma diferença de três anos, como é que era possível, peço desculpa pela expressão que eu usava, a malta do bairro da Serafina fazer aqueles trabalhos, porque aqueles trabalhos mobilizavam as enciclopédias que tínhamos em casa, mobilizavam obviamente também algumas indicações que nós dávamos. E, portanto, como eu sabia que aquelas turmas em que eles estavam tinham a malta da Serafina, peço desculpa por continuar com este jargão, uma malta porreira, de vez em quando surripiavam um *Swatch*, é evidente, mas uma malta porreira, como é que aquela malta acompanharia? A resposta é simples: não acompanha. E aqui temos um problema complicado, este acesso não se traduz, digamos, em velocidades idênticas, o que é, desde logo, um problema muitíssimo importante, sobretudo porque como se alargou a base, a base é impreparada, como acontece com muitos pais e, portanto, há aqui, desde logo, um certo desfasamento.

A verdade é que, não sendo esta a única razão, radica aqui parte da origem do insucesso e do abandono escolares, com os quais agora estamos a ser tão duramente confrontados. A meu ver, isso tem também a sua origem na incompatibilidade entre a cultura ainda predominante na escola e a origem tão culturalmente diversificada dos seus alunos. Isto é, as culturas de formação popular não são congruentes com a formação ainda predominante na escola. Este é um problema que se vai colocar, que se está a colocar, e

não vou referir isso detalhadamente, com a oferta dos cursos profissionais, com a dificuldade da procura, exactamente porque os cursos profissionais que são decisivos (foram-no, por exemplo, há vinte ou trinta anos na Irlanda) não têm a apetência cultural familiar que poderiam ter e que têm em países até mais desenvolvidos do que o nosso.

Ora, quero ainda referir alguns pontos que constituem formas de complexificação da escola. Ora bem, a diversidade da sala de aula é tão grande que, em muitos casos, temos de reconhecer que a sua gestão é muito difícil.

Uma experiência. Eu assisti, numa escola da periferia de Lisboa, a uma aula de Português, lá atrás. E fiquei a aula toda, para não se dizer que “entra e sai”, “a televisão filma e vai-se embora”. Não, estive lá. Era uma aula de gente de catorze, quinze anos, das mais diversas origens sociais, via-se perfeitamente pelas roupas, pelas mochilas, etc., quem vai a supermercados como eu percebe as diferenças. A aula era sobre Camões. *Os Lusíadas*, um canto, uma estrofe. O esforço da senhora professora foi absolutamente notável, não sei se é todos os dias assim, é certo que tinha um estímulo adicional. Eu olhei para aquelas pessoas e interroguei-me – porque eu próprio tive dificuldades em entender – “como é que este diálogo se pode tornar profícuo, como é que estes jovens que estão aqui vão perceber esta coisa pesada que lhes está a ser dita?” e eu tinha a idade que tinha.

Portanto, aquela diversidade coloca de facto questões muito difíceis e por isso, desde logo, se coloca a questão da equidade. Como dizia há pouco, a escola tem de assumir a heterogeneidade e avançar com ela. A heterogeneidade da população escolar coloca novos problemas àqueles que lá estão, aos pais, certamente aos professores, às direcções. Esta heterogeneidade resulta de querermos uma escola pública que a respeite e que possa dar resposta aos anseios que nela se colocam. Heterogeneidade que obriga a puxar pelos alunos, e que nos obriga a não esquecer a questão da equidade.

O outro ponto tem a ver com o facto de hoje em dia existir, para muitas famílias portuguesas, uma pesada necessidade de sobrevivência, quer sejam famílias estruturadas quer não. A vida não está fácil e, por

consequência, o tempo disponível escasseia. O tempo disponível para cultivar a ideia de família, fazer passar a mensagem, ajudar, é muitíssimo escasso, em muitos casos praticamente inexistente, entre empregos, transportes e outros afazeres relacionados com as necessidades básicas. Se nós tivermos em conta o ritmo de vida de quem vive na margem sul, Póvoa de Santo Adrião, na margem norte, e percebermos que o emprego ainda está nos centros das cidades, verificamos que de tudo isto resulta um horário diário extremamente pesado, extremamente exigente, que não pode ser ignorado. Este é o calendário, a rotina, o quotidiano da maioria das pessoas. O tempo disponível para o acompanhamento na escola e fora dela é muito escasso, acrescentando naturalmente as dificuldades culturais que muitas pessoas têm.

Por outro lado, há também uma profunda transformação do chamado mercado de trabalho que está em curso e que vai prosseguir. Estas profundas transformações agravar-se-ão em sociedades como a nossa, em franca transição. Tivemos um modelo, aspiramos porventura a ter outros, estamos no meio desse caminho com tudo o que isso significa de difícil, de duro, de incerto e até, muitas vezes, de sensação de se estar de fora. Portanto, esta transformação no mercado de trabalho exige competências diversificadas e faz com que, à partida, não haja uma percepção fácil sobre o que se há-de ensinar, como se há-de ensinar, para que se vai ensinar aquilo ou aqueloutro, que opções temos de fazer. Esta necessidade de responder às exigências, às competências diversificadas que o mercado de trabalho requer é, obviamente, uma das questões-chave que se colocam hoje ao ensino em Portugal.

Também temos, por outro lado, uma necessidade de encontrar um novo equilíbrio para que a escola se organize para ser responsável. Nós queremos que a escola seja responsável, o que é completamente diferente de dizer que está no banco dos réus. A escola não é um depósito, a escola não é um “deixa andar”. Não, a escola tem de se organizar para ser responsável e tem, naturalmente, de se mobilizar para a formação dos seus professores e para poder assegurar que isto tudo funcione em torno de metas e de programas. Se eu tenho um programa para uma determinada profissão, tenho que ter uma meta, um programa para a escola enquanto tal não é, digamos, algo que

não seja exigível. A meu ver é-o e eu com isto não estou, obviamente, a culpar ninguém.

Acresce que é preciso banir – e eu tenho aqui pessoas nesta sala que têm disso magníficos exemplos – a escola como espaço fechado, pois isto não faz sentido. Quando eu andava no liceu público, isso era um espaço fechado, naturalmente porque a sociedade era uma sociedade fechada. Éramos uma minoria, não estávamos em contacto com ninguém, embora os liceus, e eu estive em dois, fossem diferentes. O público era muito diferente em cada um dos liceus, os estudantes e a sua origem social. Mas a verdade é que hoje temos de banir este fechamento, este “nós é que sabemos”. As famílias muitas vezes também são elas próprias fechadas, têm receio que a influência de actores externos possa ser negativa e eu acho que a escola tem que se abrir para os actores sociais, para as autarquias e estas para a escola.

Eu costumava dizer quando visitava as autarquias, sobretudo nos últimos dois, três anos, que era incompreensível que a escola não fosse a primeira prioridade dos senhores autarcas, dos seus programas, da sua acção. Que escola é que os senhores têm nos seus concelhos? Mais importante do que uma via envolvente da cidade, do que uma rotunda – embora sejam importantes e contribuam para melhorar um pouco o ambiente público – são as escolas, pois não vejo que um concelho tenha progresso sem ter escolas boas.

Por outro lado, na ausência de alguns interlocutores tradicionais, com o desenvolvimento acelerado de novas formas de diálogo e de relações de socialização propiciadas pelos meios tecnológicos modernos e pela sociedade de informação, temos naturalmente de aproveitar todas estas novas tecnologias para encontrar novos interlocutores nos sítios onde isso funciona. Não há dúvidas que se rompem fronteiras, não há dúvidas que se vai buscar o que se está a passar ali ao lado, que os alunos se correspondem com colegas estrangeiros. Tudo isto faz abanar o imobilismo cultural que é muito significativo ainda. E, naturalmente, também o desporto, as manifestações culturais, a aprendizagem democrática.

Eu não estou a dizer se a aprendizagem democrática deve ou não ser uma disciplina, mas com certeza que a aprendizagem democrática é muito

importante. Mais uma vez vou dar um exemplo pessoal – quando tinha oito anos, estava numa escola pública nos Estados Unidos, uma escola pública banalíssima e, num dado dia, a professora olha para mim e diz-me assim: “Amanhã fazes tu uma exposição oral à turma.” E deu-me o tema. Eu fiquei absolutamente em pânico mas, lá está, fui ajudado nessa noite e depois no dia seguinte e com oito anos falei à turma. Isto era um exercício semanal, obrigatório e que se planeava no contexto da organização de uma assembleia de turma, que funcionava como, digamos, uma Assembleia da República, com tempos de palavra, votações, etc... isto em 1948. Já se está a ver a prática que este tipo de exercícios propicia, a rotação que dá!

Depois, a quebra de muitos laços família-escola e a necessidade de não burocratizar o que resta, ou seja, precisamos de mais família ou famílias junto da escola e precisamos de mais escolas junto das famílias. Há exemplos muito importantes em que as pessoas na escola seguem os percursos familiares dos estudantes e se interrogam sobre por que é que não apareceram, deslocam-se para ver o que é que se passa. Isto exige muito tempo, exige, naturalmente, incentivos, exige pessoas preparadas para isso, mas o movimento não pode ser apenas num sentido. Este movimento tem de ser nos dois sentidos, para que se sinta também que há assim alguma coisa que funciona numa via biunívoca.

Finalmente, eu também quero dizer alguma coisa, e acho que sou insuspeito a esse respeito, que tem a ver com a distinção, que me parece crucial, entre uma ausência de disciplina, por um lado, e a autoridade, por outro. É absolutamente vital haver autoridade, não se confunde nem pode confundir-se com autoritarismo. Pelo ambiente que eu observei com os meus próprios olhos nas escolas que visitei, embora com a minha presença isso fosse tudo um bocadinho condicionado, no diálogo que mantive durante muitos anos com professores, tudo isto me leva a afirmar que há situações de indisciplina e violência que não vale a pena escamotear, elas existem, não são argumentos conservadores ou reaccionários, existem. E, portanto, nós precisamos ter, sem derivarmos para uma via autoritária, um apuramento rápido de responsabilidades que não pode ser um processo lento de averiguação de responsabilidades, que aliás é típico do juridismo português antiquado. Basta lembrar, a este propósito, que uma multa de

trânsito tem recurso para o Tribunal da Relação, ou tinha, que é uma coisa que se dissermos aos ingleses eles acharão isso completamente impensável, uma multa de trânsito ter recurso para a Relação? Mas tinha, até há pouco tempo, em Portugal. O Tribunal Constitucional também se pronuncia às vezes sobre isso. Mas porque não faz isto sentido? Porque um princípio fundamental, que o Senhor Professor de Direito aqui presente poderá desenvolver melhor do que eu, é que entre este conjunto de pequenas infracções e a imediação do castigo tem que existir uma rapidez fundamental. Não faz sentido uma pessoa ter uma actividade disciplinar um ano depois, seis meses, não faz sentido, porque isso é o equivalente da impunidade, é uma coisa que tem que intervir nas vinte e quatro horas seguintes. Eu lamento estar a dizer isto, mas é um tema candente.

Eu dou mais um exemplo passado comigo. Como todos os presidentes da República, eu tinha de fazer os indultos no fim do ano. Como se sabe, são coisas terríveis em que se percebe o que é a nossa população penitenciária e o que é que acontece. Eu uma vez indultei, foi a única vez que fiz isso, um jovem de cinco anos de prisão. E porque é que eu indultei? Foi um grande escândalo, fui criticado pelo juiz de execução de penas. Indultei por esta razão muito simples: o rapaz tinha consumido uma pequena dose de droga, foi apanhado e a realização do julgamento levou cinco anos. Nesses cinco anos, o rapaz arranjou emprego, deixou de ser toxicodependente, constituiu família, organizou a vida e quando tudo estava normalizado, o tribunal chama-o e diz: “Você agora, cinco anos depois, vai ter cinco anos de cadeia.” Isto é completamente incompatível com aquilo que deve ser a actividade judiciária e aquilo que são as finalidades das penas. E eu, pura e simplesmente, não sei se fiz bem, se fiz mal, zás-zás, está indultado em cinco anos, isso definitivamente desapareceu do seu mapa e ele continuou a sua vida. Ora bem, a imediação é muito importante, até porque não podemos viver num contexto de violência, que existe nalguns casos e portanto eu quis também dar este testemunho para que se não diga que fujo desta questão tão difícil, ou seja, esta ideia de que na sociedade há Estado, esta ideia de que o Estado tem uma responsabilidade e, naturalmente, nas famílias e nas escolas há disciplina, que há imediação e há sanção obviamente numa perspectiva bastante mais ampla.

Vou dar mais um exemplo pessoal. Lembro-me perfeitamente de como tinha a mania que sabia inglês quando andava no liceu. Um dia, o professor de Inglês, que era muito bom, passou por mim e eu deitei-lhe borrões de tinta para a bata branca, tinha quinze ou dezasseis anos. Isso foi descoberto não sei bem como, já não me lembro, e eu fui expulso. E eu achei que era correcto. Que raio de ideia a minha agora estar a bisnagar tinta preta na bata branca do senhor professor. Mas foi imediato, alguém se começou a rir, o professor começou a perceber, tirou a bata para ver, pronto, zás, para a rua.

Senhor Presidente do CNE, senhores conselheiros.

Não se surpreenderão, pois, que aqui chegados e confrontados com os desafios e a exigência de mudança, agravados pelo peso democrático do insucesso e do abandono, tenha emergido na sociedade portuguesa ou se quiserem na cidadania ou, mais precisamente, nos vários meios sociais, nos políticos e nos *media*, a clara expectativa de uma nova vida da escola, motivada pela urgência da introdução e desenvolvimento de práticas quotidianas diferentes – assim, vimos nos dois últimos anos medidas que pretendem tornar a escola mais embrenhada, outros dirão mais responsável pelos percursos e resultados dos alunos.

Eu penso que este é um ponto-chave que tem estado em debate em Portugal e por isso não quis deixar de o mencionar. Quais são os exemplos? A escola a tempo inteiro, a estabilização do corpo docente, as aulas de substituição, a reorganização da rede escolar, nova oferta de cursos de formação profissional, já me referi à questão da oferta e da procura, o alargamento do sistema de reconhecimento e validação de competências para o 12.º ano.

Tive ocasião de assistir a coisas deste tipo e achei-as da maior importância e, portanto, eu espero novo fôlego para a eternamente insuficiente, adiada ou ausente educação de adultos. Nós não nos podemos dar ao luxo de ter em Portugal uma imensa quantidade de pessoas com uma formação mínima. Por isso mesmo, não nos devem surpreender alguns dos nossos atrasos. Eu não quero, naturalmente, avaliar estas medidas, mas referi-as intencionalmente.

Acontece com todas elas – e aqui é discutível o que eu vou dizer a seguir, mas acho que devo dizê-lo – aquilo que é habitual na sociedade portuguesa, uma divisão entre uma generalizada opinião pública carente de soluções e, aqui e acolá, porventura, uma deficiente explicação, acompanhamento e avaliação das medidas. Isto é, um fosso, que é necessário colmatar todos os dias, entre a necessidade de soluções e as dificuldades, a meu ver inevitáveis, com os agentes da mudança. Portanto, há obrigatoriamente que gerir as dificuldades com os agentes da mudança.

Há também uma tradicional dificuldade portuguesa que parece verificar-se em toda a parte, e este não é um sector que esteja fora disso, que se prende com o Direito criado. Nós adoramos criar Direito, leis, decretos, despachos, portarias, *tutti quanti*, como quiserem. Há uma dificuldade entre o Direito criado e a sua implementação no terreno, ou seja, há uma ausência ou deficiente interacção na entreeajuda crucial entre a Administração Central e as escolas, onde afinal tudo se joga, uma vez confrontadas com novos e exigentes desafios a que têm de saber responder.

De uma forma sintética, direi ainda que parece incontroverso e necessário que os alunos aprendam mais na escola. Não sei se aprenderão muito mais nas famílias pelas razões que já apontei. Uma coisa me parece certa, têm que aprender mais nas escolas e isto é perceptível para quem andou a visitar escolas, a falar com alunos e professores durante muitos anos. A diferença entre a capacidade de resposta às perguntas é abissal, apenas uma pequena minoria – que, peço desculpa pela expressão, se tira pela pinta, uma capacidade que desenvolvi – detém essa capacidade. Posso parecer um pouco brutal – certamente todos os professores presentes me criticarão – mas eu conseguia perceber pela cara quem era bom em Português e em Matemática, dou-vos a minha palavra. E perguntava para confirmar e em 95 % dos casos a resposta foi afirmativa. Depois havia muita gente que não era capaz de articular uma frase de resposta seja sobre o que for e é esta diferença que mais problemas me trouxe.

Ora, a meu ver, os alunos têm que aprender mais na escola e a heterogeneidade que mencionei tem que ser levada em conta na escola pública. Tudo isto, naturalmente, exige, estou perfeitamente consciente disso, muito trabalho dos alunos e dos senhores professores, bem como

medidas de apoio, incentivos para uns e outros e, naturalmente, uma escola aberta a influências do exterior, no bom sentido, dos eleitos, dos senhores deputados, que aliás amiúde não se preocupam muito.

Enfim, o que é que se passa neste quotidiano, como é que estamos a viver esta época? Não podemos ser sempre testemunhas, temos também de ser, de algum modo, actores dentro daquilo que nos é possível.

Por outro lado, a preparação para o lançamento de aprendizagens concretas exige mudanças organizacionais profundas e também mudanças pedagógicas adequadas à população escolar de hoje que, em muitos casos, como disse, não pode contar com grande auxílio das famílias.

É também crucial a estabilidade dos professores – e neste ponto queria dar o meu apoio, é a única vez que o digo, no resto mantive-me o mais neutral possível. A estabilidade dos professores é indispensável, porque nós precisamos de equipas pedagógicas fortes, capazes de dar apoio mais eficaz aos alunos. Não estou agora a pronunciar-me como se faz, eu não venho aqui dizer como é que se deve fazer, julgo que há aqui uma assembleia vasta que vai dizer no Relatório, porventura, como é que se deve fazer. Parece-me óbvio – embora não saiba se o *ranking* é a resposta para isso – que é absolutamente incontornável a criteriosa avaliação das escolas, a qual tem de ser uma prioridade capaz de construtivamente ajudar a mobilizar os próprios professores, a criar um sentimento de pertença, digamos da capacidade de dizer que temos de ser um pouco melhores. Enfim, mobilização dos professores também nesse nível porque eles são, naturalmente, os incontornáveis agentes da mudança.

Temos que ter metas, como disse de início, realistas para a redução do insucesso e do abandono escolares no básico e sobretudo no secundário. Esta é uma verdadeira chaga no nosso futuro; pensar que esta questão não se vai reflectir no nosso desenvolvimento é completamente errado e portanto não é possível continuarmos sem metas realistas neste campo.

Finalmente mais duas notas: é preciso tornar mais exigentes e mais eficazes as formações profissionais, que devem ser prestigiadas num contexto tradicional que mencionei e que não lhes é favorável; por outro lado, é notório para mim que é preciso agir cada vez mais cedo no percurso

escolar de cada aluno, daí a importância do pré-escolar, que temos, a meu ver, de continuar a generalizar o mais possível para que todos possam efectivamente ser abrangidos, o que é uma forma de batalhar pela equidade e de contrariar aquela heterogeneidade que mencionei.

Eu agora passaria para o ensino superior, isto já vai demasiado longo. Quero especialmente sublinhar uma questão fundamental: a do apoio social escolar, nomeadamente no politécnico e no superior. O que é que isto significa? Bolsas, mas também a constituição de verdadeiras comunidades educativas, o que inclui pelo menos quatro componentes: as residências, a parte desportiva, as bibliotecas e as cantinas. Estas quatro coisas, hoje facilitadas nalguns casos, são cruciais para uma pessoa se sentir parte de uma comunidade educativa que tem relação com as outras que estão ao lado. Se quiserem posso citar os *colleges* americanos ou anglo-saxónicos ou ainda os bairros universitários em várias cidades europeias. Eu não vejo que nós não possamos agora, aqui, nomeadamente na transição, conhecendo a origem social das famílias, fazer um investimento e que não tenhamos um programa a sério, com tanta iniciativa privada e com tanto “choro” das construtoras sobre a falta de actividade que têm. Eu não percebo porque é que não se arranja rapidamente um *crash program* em matéria de residências universitárias ou residências para estudantes, em sentido mais amplo.

Também não vou referir a *vexata questio*, muitíssimo importante, que tem a ver com as receitas próprias, nomeadamente, as receitas próprias do ensino politécnico e do ensino universitário. São sempre muito discutidas, muito criticadas, mas eu penso que as receitas próprias, devidamente interpretadas, podem ser um alimento muito importante para a criação de investigação e podem ser, naturalmente, um elemento muito significativo para a ligação entre universidade e estruturas diversas, quer sejam empresariais, quer sejam até inclusivamente políticas, nomeadamente, se nós aumentarmos a capacidade científica que antecede ou que deve anteceder qualquer decisão política.

E depois não referirei muito, porque está muito citado em toda a parte, o problema das empresas e da sua qualificação. Os índices em Portugal falam por si por todas as más razões e, portanto, eu acabo sempre por dizer

que do que precisamos são empresas, curiosamente, porque na realidade temos menos empresas do que deveríamos, temos muitíssimo menos empreendedorismo do que deveríamos, temos muitíssimo menos gosto pelo risco do que deveria ser necessário. No entanto, há exemplos em Portugal da articulação tão reclamada por Vossas Excelências, e bem – Aveiro, Braga e outros. Esses exemplos têm de ser desenvolvidos. Mas toda uma cultura qualitativa tem que chegar às empresas e a reivindicação que elas têm que ter relativamente aos seus quadros, porque senão não vale a pena pensar no sistema politécnico, não vale a pena pensar no sistema universitário, se eles não têm saídas activas para a vida quotidiana. Mas não me vou alargar sobre estas questões.

Ora bem, queria dizer mais alguma coisa sobre o ensino superior.

Minhas senhoras e meus senhores.

Os números são conhecidos e, relatório após relatório, verificamos que há coincidência nos diagnósticos, nas carências, na elencagem das diversas medidas. Os debates nunca estiveram tão intensos, os interlocutores movimentam-se, há mesmo, não esquecer, prestigiados colunistas que julgam possuir a pedra filosofal das soluções. O problema principal, porém, não está na descoberta do que eu diria ser a matéria de facto, não está no conhecimento das vias possíveis de solução. A questão para mim é a questão do poder. Nunca como agora a situação foi tão complexa, em consequência do que se foi acumulando em camadas sucessivas de medidas dispersas, de defesa intransigente de *bunkers* e de posições diversas, de recusa ao exterior, de fragmentação de instituições, da sua criação numa rede de difícil leitura e inteligibilidade. Nunca como agora, repito, a situação esteve tão madura para receber o impacto das soluções. É por isso preciso agir e resolver. Não creio que sejam necessários mais relatórios. O aplauso geral, ainda que aqui e ali envergonhado e/ou discretamente crítico, ao Relatório da OCDE justifica que a discussão agora se localize nas medidas concretas de solução a apresentar pelo Governo.

A questão é, pois, de exercício do poder e da forma como este mobilizará e se fará acompanhar dos que terão responsabilidades na concretização da mudança. Dito de outro modo, como é que uma maioria

política se conseguirá alargar através da acção dos variados agentes necessários à consolidação de uma vasta e diversificada maioria reformista em matéria de ensino superior, sem a qual julgo não ser possível assegurar a sustentabilidade e o êxito do processo. Estamos a falar de realidades que levam muito tempo a mudar. Se nós não temos aqui algo que é sustentável para, suponhamos, dez anos, depois de muita discussão e de muita acção, nós não conseguiremos ter efectivamente a noção de que estamos a contribuir na direcção certa.

Só quero, por justiça, referir que o acervo de diagnósticos e medidas disponível deve mencionar as análises e os estudos publicados nos últimos anos no âmbito do CNAVES e dos vários processos institucionais de auto-avaliação. O Relatório da OCDE, a meu ver, não teria sido possível sem tudo o que o antecedeu. Este relatório, que não trouxe arrasadoras novidades, nem seriam aliás possíveis, traz, no entanto, inevitavelmente, o benefício da sigla que o encima, é óptimo ter OCDE no topo do livro, e vem do exterior, que também é outra coisa muito importante para Portugal. Muitas vezes vieram do exterior, directa ou indirectamente, os elementos para a mudança. Oxalá a paz geral, táctica ou sincera com que foi recebido, possa permitir uma dinâmica de reforma.

Como estaremos todos mais ou menos de acordo sobre estes pontos, só quero, naturalmente, sublinhar alguns desses que a OCDE assinala. Eu digo isto sem nenhuma ironia, porque eu tenho sempre uma grande dúvida metódica sobre a decisiva importância de um relatório, seja do Fundo Monetário Internacional, seja da Comissão Europeia, seja da OCDE. É mais um, quer dizer, melhor ou pior, depende de como foi feito, quem ouviu, se ouviu tudo o que havia para ouvir, mas não vai ser decisivo. Decisiva vai ser a implementação que daí vai resultar e da forma como o poder puder obviamente alargar a sua base de apoio neste domínio. Mas há alguns pontos que eu julgo que merecem ser ressaltados.

O ensino superior reveste-se de uma importância estratégica no e para o desenvolvimento do país. Precisamos, com certeza, de mais licenciados como precisamos de mais empresas e de mais emprego. Isso não se conseguirá sem orientação estratégica e sem permanente concertação de políticas sectoriais ao nível do Governo e a outros níveis. Nós coordenamos

pouco, nós concertamos pouco aos níveis sectoriais, na perspectiva de uma convergência de acção no contexto geral. O facto de Portugal ser um dos países da OCDE que menos investe no ensino superior precisa de ser corrigido.

A verificação da necessidade do reforço de políticas públicas na área do ensino superior e a indispensabilidade de abertura a novos públicos (como empresas), de objectivos concretos e específicos, com orçamentos pluri-anuais, logo num quadro de estabilidade e sobretudo de previsibilidade, liberdade e diversidade de cada instituição, de escolher o seu modelo próprio, a sua estrutura orgânica, na base com certeza de princípios sobre o governo das instituições, mas assegurando uma maior participação dos membros exteriores à universidade, maior eficiência da sua gestão e exigente prestação de contas à sociedade e de dispositivos para o acompanhamento dos estudantes.

Algo que é fundamental é também a avaliação pedagógica dos docentes, pedagógica e científica se quiserem, e um estatuto da carreira docente que combata a endogamia e que assegure a abertura e a renovação das instituições, que possa responder às novas camadas, felizmente fortes, de novos doutorados, de novos *pós-doutorados* que buscam obviamente uma possibilidade de poder funcionar. Isto tem imensas implicações no estatuto da carreira docente, será uma discussão de vida ou de morte entre um conservadorismo evidente no que respeita a isto e aquilo que deve ser a leitura da necessidade de uma nova capacidade do ensino superior para os novos objectivos que Portugal tem necessariamente que assumir.

Como tem sido referido por diversos especialistas e cientistas destes processos, não é difícil configurar vários objectivos e medidas que mereçam genericamente aceitação geral. Assim, por exemplo, é necessário e isso parece-me crucial, lutar por universidades de referência, à escala nacional com certeza, e de preferência, no mínimo, à escala europeia. É preciso assegurar a manutenção das ofertas diversificadas, o chamado sistema binário, sem cair na armadilha, que curiosamente a OCDE não evita, de que são precisos espaços institucionais diferentes para assegurar o sistema quando, a meu ver, e não quero deixar de dizer que isto pode ser polémico, o problema não está, sobretudo, nos espaços institucionais. Eu fui durante

muitos anos arauto da defesa do sistema binário, mas não está nos espaços, embora eles sejam cada vez melhores, não está aí. O que é necessário é saber o que deve ser a formação em cada um dos subsistemas, o que é que produz cada um destes subsistemas, a mesma coisa? Então se é para a mesma coisa não vale a pena existirem os dois subsistemas. Há algo de diferente? Então sim, vale a pena e isto implica grande distanciamento físico, grandes distanciamentos de outro tipo? A meu ver não implica.

O que nós nunca conseguimos fazer, além da elencagem de objectivos e de esperanças, é definir qual é o lugar do formado num politécnico na vida portuguesa, a que procura é que ele se destina, isso é mais difícil, como diriam os ingleses, “it’s more blurred”, não é perfeitamente identificável e, portanto, o debate é “eu também quero ser como aqueles e aqueles não querem que eu seja como eles”. É nisto que nos temos espraído estes últimos anos, com todas as consequências de vigilância, de rivalidade, de disputa orçamental e não fomos capazes de fazer algo que seria muito importante que era dar uma formação pós-secundária minimamente técnica, curta e decisiva, orientada directamente para o mercado de trabalho e que permitisse aos formandos voltar aos estudos se houvesse apetência e possibilidades para isso.

Também precisamos de consolidar uma forte componente de investigação no ensino superior, com certeza pelo reforço das estratégias de inovação, de desenvolvimento tecnológico, de transferência de conhecimento. Aí, inevitavelmente para quem foi um advogado de patentes como eu, o registo de patentes surge como algo que é absolutamente crucial, tal como a ligação às empresas e à sociedade e, obviamente, aqui digo eu outra vez, também é preciso que haja empresas que se queiram ligar à universidade, que é uma coisa de que nos esquecemos sempre.

É preciso abrir novas oportunidades para os jovens, já mencionei isto, os que têm doutoramentos e os que estão na fase subsequente a este, isto é, é preciso abrir as carreiras da docência e investigação aos jovens e é preciso, penso eu, com alguma prudência, mas também com objectivos certos, reconfigurar o governo estratégico das universidades, num acto de uma abertura ao exterior, para além de deverem ser assumidos os reais objectivos de internacionalização. Eu continuo a achar que tem que se encontrar um

novo equilíbrio entre legitimidades democráticas inter-instituições e extra-instituições, não sou exclusivista neste domínio. A questão está em saber como é que a situação actual, que é a meu ver insustentável, pode dar lugar a alguma coisa que combine essas duas legitimidades.

Depois é necessário também aplicar decididamente o Processo de Bolonha, aproveitando a sua vivência como oportunidade de avanço e de reforma e, naturalmente, um aspecto que só agora começa a ser visto que é ter uma preocupação, procurar assegurar onde é que está a empregabilidade dos diplomados, onde é que está a empregabilidade de certos cursos. Quem passou dez anos a promulgar novos cursos ou novos estabelecimentos, eu digo-vos que um dia mandei telefonar para um número de referência de uma escola que se queria criar e afinal... era uma obra – como sabem as obras às vezes têm números de telefone –, uma experiência absolutamente única digna de uma diligência de um detective americano!

Julgo que, tal como no secundário, nós precisamos de ter preocupação com o sucesso dos alunos, o qual também não é uma matéria estranha às famílias nem aos professores. Também não me parece que o *demandeur* de uma vaga possa continuar sem ser devidamente informado de que aquilo não tem sucesso, aquilo não tem emprego, aquilo não tem solução. Independentemente de saber agora qual é o conteúdo e a substância dessa formação feita em estabelecimentos de vão de escada, como alguns que eu vi por esse país, completamente isolados, sem nenhuma comunidade académica, sem qualquer relação com o meio exterior, como é que essas pessoas naqueles cursos poderão ter um futuro? É muito difícil, embora sempre tenham estudado mais alguma coisa. Também aqui como em tudo, há necessidade de termos dispositivos de avaliação e de prestação de contas, precisamos todos de ter uma interacção permanente a esse nível.

Senhor Presidente, minhas senhoras e meus senhores.

Eu regresso ao princípio, lembrando o que disse sobre o método e sobre o poder. O Relatório da OCDE a que ninguém pode escapar, nem eu, suscita-me, todavia, algumas perplexidades – e até algumas discordâncias – que aqui devo enfatizar, para além da observação que já fiz ao sistema binário.

A primeira perplexidade vem na sequência da minha experiência, sem dúvida negativa, com aquilo que eu chamarei de promulgador legislativo e da afirmação do Relatório, segundo a qual deve permanecer inalterada a rede do ensino superior, apesar de no mesmo relatório também se dizer que é absurda a proliferação de cursos e de instituições. Portanto aquilo que eu pergunto, malevolamente, com certeza, mas que pergunto, é se perante estas duas afirmações, que a meu ver são contraditórias, estará a reconhecer-se implicitamente a impossibilidade de dotar o país de instituições de referência internacional, nomeadamente as chamadas “research universities”? Fica apenas a pergunta.

A segunda perplexidade tem a ver com a pouca ambição das abordagens das questões de internacionalização e a terceira tem a ver com a exiguidade das referências à ciência e às tecnologias nas universidades.

Será, e este é um ponto que veremos num futuro próximo, que se está a admitir uma separação e um afastamento entre ensino e investigação, entre universidades, por um lado, e os laboratórios associados e centros de investigação por outro? Será que isto está aí a aparecer? É um ponto que com a observação certamente se vai esclarecer.

A resolução destas discordâncias, ou melhor, dos problemas que elas levantam e do sentido das soluções também vai ser importante para a missão do sistema de ensino superior em Portugal.

Portanto, Senhor Presidente, senhores conselheiros, a ver vamos. A única coisa que quero dizer para definitivamente terminar é que, como dizia o meu pai, *“não esmoreça a virtude e o savoir faire ao poder nem aos demais agentes de transformação”*. São os meus votos. Muito obrigado.

Por gentileza, que muito me honra, do Senhor Presidente do CNE, caro Amigo, Professor Doutor Júlio Pedrosa, estou convocado para uma *audição pública* no âmbito do *Debate Nacional sobre Educação*, promovido pela Assembleia da República, apoiado pelo Governo e organizado pelo CNE, a propósito do vigésimo aniversário da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Não venho de *motu proprio* versar em qualquer aspecto da situação da educação em Portugal que tenha escolhido para *conferir*, aqui, o meu ponto de vista com os pontos de vista deste douto auditório. Não me proponho, pois, realizar uma *conferência* sobre a educação. Fui convidado apenas a *responder* a perguntas, reais ou presumidas, relativas à matéria em debate e a trazer ao auditório nacional reflexões, eventualmente úteis, que, na minha experiência de homem, de professor de uma vida e de cidadão, fui elaborando e, continuamente, reelaborando em torno do ensino e da educação no nosso País.

Para propiciar o cumprimento de uma tal tarefa, a Comissão Organizadora do Debate, coordenada pelo Professor Doutor Joaquim de Azevedo, elegeu cinco áreas temáticas e avançou, para cada uma delas, quatro perguntas, depois de esboçar sintomas ou indicadores significativos do estado da educação na área respectiva. Disponho assim, à partida, de 20 perguntas, no mínimo, por que posso iniciar a minha intervenção. Será entre elas que vou escolher os pontos críticos, na organização do sistema educativo e na actividade das escolas ou estabelecimentos de ensino em Portugal, para as quais procurarei uma resposta tentativa àquela pergunta mais geral que o CNE, em subtítulo para o debate, formula assim: “*Como vamos melhorar a educação nos próximos anos?*”

Cumprе agradecer, desde já, à Comissão Organizadora o convite para esta *audição pública* e a excelente documentação que recolheu, preparou ou elaborou para o efeito. Neste agradecimento incluo a

² Professor Catedrático jubilado da Universidade de Coimbra.

possibilidade de aceder a muitos elementos trazidos ao Debate que estão disponibilizados na *página ou sítio* da Internet dedicado a este assunto.

I. Duas notas introdutórias

As minhas reflexões assentam num *postulado ou axioma* (digamos assim) e num *lema*, que começo por expressamente formular.

1. O postulado encontrei-o no *Relatório Aprender a Ser*, da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação (Edgar Faure *et alii*, 1972) e foi retomado e desenvolvido no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1999).

Reza assim: “*O desenvolvimento da educação tem por objecto a realização completa do homem, na riqueza e complexidade das suas expressões e dos seus compromissos – como indivíduo, como membro de uma família e de uma colectividade, como cidadão, produtor e [consumidor], como inventor de técnicas e como criador de sonhos.*”

Deste axioma é que o Relatório Delors para a UNESCO retira os quatro objectivos fundamentais da actividade educativa: aprender a conhecer (*learning to know*), aprender a fazer (*learning to do*), aprender a conviver (*learning to live together*) e aprender a ser (*learning to be*). Quer isto dizer que um sistema educativo suficientemente eficaz deve satisfazer esses *quatro pilares* do conhecimento, proporcionando ao sujeito da educação – o educando – a capacidade de dispor e de usar os instrumentos fundamentais da compreensão, de agir sobre o meio envolvente, de viver com os outros e participar nas actividades comuns e de estar em paz consigo próprio. São quatro pilares que, apesar do nome que Delors lhes dá, representam, digamos assim, *dimensões* ou *valências* da actividade educativa, referidas umas às outras essencialmente interdependentes, quatro *qualidades* do acto educativo e não quatro *substâncias* ou *mónadas* entre si objectivamente diferenciadas. Por isso, a Comissão Internacional entende que se trata de quatro pilares, cada um dos quais tem de ser igualmente tido em conta para que a educação

apareça como uma “*experiência global a realizar ao longo da vida no plano cognitivo e no plano prático, para o indivíduo enquanto pessoa e enquanto membro da sociedade*”.

2. O lema ou *proposição preliminar* do meu argumento retiro-o da documentação distribuída pelo CNE para o Debate. Transcrevo as palavras que concluem o texto intitulado “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos?”.

E são estas: “*Uma educação melhor não será certamente uma obra de magia, é irrecusavelmente uma obra das nossas mãos, de todos os portugueses, de todas as instituições de ensino e de todos os actores sociais.*”

Deixo assim enunciado o lema, mas aduzo um comentário: ele afirma que a educação é uma tarefa nacional, é uma tarefa humana, uma tarefa jamais acabada, da qual, acentuo, deve estar ausente a *cultura burocrática* – o “*ritualismo burocrático*” (Merton) –, o fechamento sobre si e para si dos operadores do sistema educativo. Também para além e acima do sistema educativo há vida humana. Por isso, crises e disfunções neste sistema são *naturais*, senão *inevitáveis*. Mas isso não pode *legitimar* a resignação ou desistência dos educandos, das famílias, dos professores, da sociedade, do Estado...

Por outro lado, a *evolução* do estado de coisas, para o bem e para o mal, no seu sentido e no seu ritmo, será sempre *imprevisível* e *insusceptível* de aprazamentos tabelares. Estamos, em qualquer caso, perante uma *obra humana*, isto é, perante o resultado de um complexo jogo das liberdades do homem em sociedade. Na educação, em suma, vale, pois, o *princípio da indeterminação histórica*, que Pascal traduziu nesta bela formulação: “*O homem ultrapassa infinitamente o homem*” (*Pensées*).

II. A caracterização do período de vigência da LBSE (1986-2006), segundo os coordenadores do Debate

A. Factores positivos

1. Patamares de desenvolvimento educativo nunca atingidos antes:
 - universalização da escolaridade obrigatória de nove anos (ensino básico);
 - expansão da frequência do *ensino pré-escolar*, do *ensino secundário* e do *ensino superior*;
 - modernização do parque escolar.

2. Extraordinário crescimento da diversidade cultural (imigração, um fenómeno novo, vindo do Leste, dos países africanos de expressão portuguesa e do Brasil).

3. Sensibilização para a formação das pessoas no âmbito das instituições sociais.

4. Melhoria das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

B. Factores negativos

1. Insucesso escolar e abandono escolar (prematureo e desqualificado).
2. Baixo nível de qualificação da mão-de-obra.
3. Falta de preparação técnica dos jovens à entrada no mercado de trabalho.
4. Persistência de enormes desigualdades sociais e geográficas.
5. Deficiente investimento em ciência, investigação e desenvolvimento.
6. Sucessão constante das reformas do sistema de educação sem avaliação dos resultados (“*meramente sequencial*”).

C. Comparação da situação escolar em Portugal com a da Europa comunitária

1. O desafio do Programa “Educação e Formação 2010” (Processo de Bolonha). Está a promover a clarificação dos problemas, a redefinição de prioridades e a mobilização dos actores sociais no desenvolvimento da educação.

2. A importância da escola no desenvolvimento da educação: ela é o meio, por excelência, de promoção do desenvolvimento humano e da formação de cidadãos mais “autónomos, livres, empreendedores e solidários” (UNESCO).

3. Fosso entre a escola e o sistema de ensino em geral e a sociedade. As causas são múltiplas:

- impossibilidade de cumprimento de todas as promessas que recaem sobre a escola;
- fechamento das instituições sobre si mesmas;
- crescente desinteresse dos actores sociais pelo destino da escola face aos magros resultados até hoje conseguidos.

III. Questões em debate

Passo agora a responder *tentativamente* a algumas das perguntas formuladas pelo CNE. Mas vou agrupá-las, pois, de outra maneira, nem o tempo [do relógio] nem a paciência de Vossas Excelências suportariam o meu discurso. Reconduzirei as reflexões a cinco tópicos – um corresponde a uma das perguntas expressas na documentação – a pergunta 1.1.–, os outros quatro englobam aspectos focados em várias áreas temáticas e em mais do que uma pergunta.

A. Que competências de cidadania devem ser adquiridas por todos os alunos na escolaridade básica universal?

No termo da escolaridade básica universal, supostamente adquirida até aos 15-16 anos de idade, o educando deve dominar (conhecendo, sabendo, convivendo e sendo) competências consideradas essenciais à vida adulta, faça-se ela onde se fizer. Em meu entender, *aqui e agora*, neste quadrilátero europeu e periférico, e no início deste século XXI, o jovem, para enfrentar normalmente a vida, deve possuir as competências histórico-geográficas, linguísticas e técnico-científicas já contempladas nos *curricula* em vigor – o essencial da história de Portugal, da Europa, do Brasil e dos outros Estados lusófonos; língua e literatura portuguesa; geografia de Portugal; matemática; princípios de ciências físico-químicas e biológicas, etc., etc.

É importante não descurar hoje competências no *domínio da saúde humana* (princípios de alimentação racional e de higiene do corpo e do espírito, regras de prevenção das doenças mais insidiosas da actualidade, incluindo a SIDA, a diabetes, o cancro); *no domínio da segurança física* (no trânsito rodoviário, em situações de calamidade perante riscos naturais ou provocados pela incúria humana); *no domínio da protecção do ambiente e da preservação do património natural*, monumental e construído.

Quanto a competências especificamente ligadas à cidadania, dou o maior destaque à *aquisição activa* de conhecimentos rigorosos sobre:

1. A organização essencial do Estado: os *poderes supremos* (órgãos de soberania) – sua estrutura, competências e modo de designação dos seus titulares periódicos – e os *órgãos do Poder Local* (regiões, municípios e freguesias).

2. O conteúdo e o significado da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* e dos ideais que levaram os Estados à criação das *Nações Unidas*, em 1945.

3. As organizações e associações culturais, humanitárias e recreativas existentes na freguesia ou no município onde está sediada a escola.

B. Papel das comunidades locais no desenvolvimento da educação

1. A transferência de competências em matéria de educação para o município no domínio da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro (Guterres) – art.º 19.º:

a) Construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos pré-escolares e do ensino básico.

b) Criação de *conselhos locais de educação* (e a elaboração da carta escolar).

c) Transportes escolares e *acção social* no ensino pré-escolar e no ensino básico.

2. O Conselho Municipal de Educação: análise do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro (Durão).

a) O papel das comunidades locais no desempenho do sistema educativo foi objecto de particular atenção por parte de importantes pedagogos brasileiros do século passado. Dois exemplos: Anésio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1977).

O primeiro partiu do princípio de que o analfabetismo em massa, existente na sociedade brasileira, se devia ao colonialismo, ao centralismo do Poder, ao autoritarismo do Estado. Por isso preconizou a descentralização como meio de melhorar o desempenho do sistema educativo: a transferência dos encargos com a educação para o governo municipal, sobretudo a educação primária, faria da escola pública “a escola da comunidade, a escola mais sensível às necessidades dos grupos sociais e a mais capaz de cooperar para a coesão e a integração da comunidade como um todo”. As relações da “*escola local* com a família não são algo de accidental, mas relações intrínsecas”. E coerentemente criou no início da década de 30, no Rio de Janeiro, uma rede municipal de ensino completa, que ia da escola primária à universidade.

Em Paulo Freire, o acto de conhecimento pressupõe e é condicionado pela cultura do educando, pelo seu “universo cultural”. Para combater o analfabetismo, Freire desenvolveu um método de ensinar e aprender em que a experiência concreta do alfabetizando e a respectiva cultura local são o ponto de partida do processo de aprendizagem. “*Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.*” À luz desta concepção, não surpreende que o director do Instituto Paulo Freire, José Eustáquio Roma, tenha escrito um livro intitulado *Poder Local e Educação* (que, infelizmente, não pude ler).

De qualquer modo, os conselhos municipais de educação proliferaram hoje em geral nos Estados da República Federativa do Brasil.

b) A ideia de envolver o município no desenvolvimento do processo educativo aflora no artigo 63.º, 2, da LBSE, na redacção inicial: “lei especial determinará as funções de administração e apoio que cabem aos municípios”. No diploma que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (DL n.º 115-A/98), já aparece a expressão “conselhos locais de educação” (epígrafe do artigo 2.º), para designar genericamente “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais”.

c) Mas é no diploma de 2003 que a ideia se institucionaliza no Conselho Municipal de Educação – uma instância de coordenação e consulta, a *nível municipal*, para promoção da política educativa através da articulação da intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e parceiros sociais interessados, acompanhando o seu funcionamento e propondo acções para a melhoria dos padrões de eficiência e de eficácia de todo o sistema.

A composição (art.º 5.º) e a constituição são deliberadas pelos órgãos de democracia local (assembleia municipal e câmara municipal). A criação cabe às câmaras municipais (art.º 23.º).

d) Nota sobre a minha experiência no Conselho Municipal de Penafiel, no ano de 2004-2005: os debates sobre as causas do abandono escolar e sobre a carta educativa do concelho (aliás aprovada pelo Governo em 20 de Dezembro passado).

C. Avaliação contínua e exames individuais

(Tópico que é objecto de várias passagens da documentação e se pode ver na fundamentação da área temática 2. Pode ser referido à pergunta: “2.2. *Como fazer os alunos aprender mais e melhor?*”.)

A resposta mais necessária, em síntese, é esta, em minha opinião: um dos meios de ajudar os alunos a “aprender mais e melhor” está no desenvolvimento do seu *sentido de responsabilidade*. O que significa que o “passa culpas” que, paulatinamente, se foi instalando nas comunidades educativas é deletério para o bom desempenho do sistema educativo. Sem *avaliação individual* do trabalho e da aquisição de competências por parte dos alunos e *avaliação da prestação dos professores*, do seu zelo, saber e competência, é praticamente impossível conseguir que os nossos alunos aprendam mais e melhor nas escolas.

Lembro a propósito o argumento de Georges Vedel, professor de Direito Administrativo, Paris, I, exposto no *Le Monde* acerca de um dos dias mais acesos do “Maio de 68” em Paris. Os “revolucionários” exigiam a abolição dos exames, pois eram expressão do autoritarismo e reaccionarismo, instalados há séculos, na “Universidade Napoleónica”. Vedel contrapunha apenas que os exames individuais eram um meio de os estudantes mais competentes, saídos das classes sociais mais oprimidas, poderem alcançar postos de trabalho para os quais fosse exigida qualificação universitária. Sem avaliações individuais na universidade, esse nicho do mercado de trabalho seria fatalmente inundado de licenciados todos iguais (sem diferenciação na

classificação). Os “filhos do papá” (“fils à papa”) recuperariam aí a influência que, com uma universidade exigente, não possuiriam. Os exames eram, pois, um factor de promoção da justiça social.

D. O elogio da estabilidade institucional e curricular no âmbito do sistema global de ensino (básico, secundário e superior)

Uma clarificação necessária: a crítica que, numa democracia pluralista é essencial à sobrevivência do regime político e administrativo, constitui um dever racional e cívico de qualquer cidadão e, por maioria, dos responsáveis do sistema educativo. Mas a crítica, ao contrário do que se quer pensar entre nós, não implica a reforma imediata do estado das coisas que se critica. *Devagar que tenho pressa*: é preciso dar tempo à maturação das ideias e avaliar com rigor o que está e o que se quer pôr em andamento.

Escrever no D.R. é uma tentação enorme dos políticos e parapolíticos portugueses.

E. O Processo de Bolonha e o ensino e a formação superior em Portugal

– O risco de esvaziamento dos cursos superiores, existentes nas universidades portuguesas, com nível excelente, pela absorção dos melhores estudantes pelas universidades europeias de maior posição no *ranking* europeu.

– *Como vamos aproveitar o Processo de Bolonha para evoluir para paradigmas educativos novos, com a complexidade cultural, pedagógica e organizacional que eles comportam?* – pergunta o CNE.

Se calhar ninguém sabe responder...

– Um país pobre e periférico vai ter as maiores dificuldades em implementar *efectivamente* o Processo de Bolonha. Este implica uma nova maneira de ensinar e de aprender, exigindo mudanças de

mentalidade e de atitude muito diferentes daquelas tradicionalmente dominantes entre os professores, entre os estudantes e na própria sociedade. A tarefa educativa vai ter de corresponder de facto a uma *tarefa profissional*, tanto para os professores como para os alunos.

Em jeito de conclusão

– Vistos à luz da cultura europeia, é evidente que o ensino e a educação em geral são um *bem público* – um serviço, uma actividade, uma missão intrinsecamente ligada à utilidade de todos, à comunidade nacional como um todo. Mas reconhecê-lo não significa o mesmo que admitir que esse bem tenha de ser produzido pelo Estado, gerido por ele e orientado pela sua burocracia. Por outro lado, reconhecê-lo há-de significar que a produção e oferta dele não podem ser deixadas à mercê da teleonomia (razão instrumental) ou da teologia (razão divina) do mercado, isto é, não pode implicar a submissão desse bem à “lei de bronze” da economia e, simbolicamente, ao controlo da Organização Mundial do Comércio (como, com fina ironia, denuncia o Professor Adriano Moreira).

– O sistema educativo não é um subsector de actividade, pública ou privada, estanque e imune às mudanças ocorrentes na sociedade dos cidadãos – sociedade civil ou *communitas civium*. Pelo contrário, tem de evoluir à medida que o “humor da república” e as suas oscilações o aconselharem. As condições do funcionamento do modelo educativo estão de facto em contínua mudança nas sociedades abertas (Karl Popper) e a alteração de tais condições pode determinar reajustamentos no modelo. Quer dizer, a relação entre a sociedade e o sistema educativo pode configurar-se, em termos cartesianos, da seguinte maneira: a sociedade constitui a *variável independente* e o sistema educativo a *variável dependente*; ali, a sociedade é o *dado*, aqui, o sistema educativo é o *construído*. Sem prejuízo de alguma interacção entre ambas as grandezas, em intervalos, mais ou menos, longos. Isto é, a médio ou a longo prazo, o sistema educativo também provoca, condiciona ou

favorece mudanças de comportamento na sociedade. Em particular, a escola sofre a influência da sociedade e, a longo prazo, exerce influência sobre a sociedade.

DEBATE

Armandina Soares – Segui com muito interesse as duas intervenções e gostaria de me situar, em primeiro lugar, na questão dos resultados e, em seguida, na questão do mandato das escolas.

O problema dos resultados que, no momento presente, passa a fazer parte do sistema de avaliação de professores, parece-me que tem de ser tratado com o devido cuidado porque pode provocar algumas tentações, nomeadamente, a constituição de turmas de nível. Nós podemos confrontar-nos com o facto de alguns professores, com um estatuto privilegiado no interior da escola, poderem seleccionar os alunos com quem vão trabalhar. Esta situação porá em risco, mais uma vez, o direito a uma educação igual para todos e a necessária tranquilidade nas nossas escolas. Parece-me, portanto, um problema a ter em conta em toda esta reflexão.

Outra questão que me preocupa é o que nós temos de fazer nas nossas escolas. Não sei se conseguimos fazer isso tudo. É claro que a nossa população representa, em grande parte, uma sociedade pouco escolarizada, com uma desvalorização forte da educação, mas à escola pede-se tudo e nós não sabemos que peso e que medida atribuir a cada uma das solicitações. São os conteúdos de todas as disciplinas elencadas, e muitas vezes objecto de exame, que é preciso trabalhar em primeiro lugar? É a educação para a cidadania em todas as suas dimensões, em que espaços e em que condições? Parece-me que esta é uma questão que nunca é levada ao fundo nas nossas discussões.

Nós temos uma escola muito estruturada na tradição da educação da Revolução Industrial, portanto, uma escola preparada para criar executantes mas, simultaneamente, queremos uma escola democrática capaz de criar cidadãos com capacidade de iniciativa e autonomia. Com que peso e com que medida é que isto vai interagir? Estamos a trabalhar para conteúdos? Estamos a trabalhar para competências? Estas perplexidades atravessam permanentemente as discussões na escola e, do meu ponto de vista, constituem obstáculos à sua eficácia.

Maria José Gonçalves – Em primeiro lugar, o meu agradecimento aos prestigiados oradores. As vossas palavras trouxeram-me à ideia a importância do desenvolvimento das comunidades de aprendizagem no nosso país. É verdade que somos uma sociedade que não tem esta tradição. O individualismo atravessa actualmente as sociedades pós-modernas e na nossa ele é muito exacerbado. Salvo nos clubes de futebol, não temos a tradição de grandes associações e organizações que se preocupem com o bem-estar da comunidade. Isso é raro mas, em meu entender, deveria ser incentivado.

Foi aqui dito que a escola tem de assumir a heterogeneidade dos alunos e puxar pelos mais fracos, digamos assim. À escola exige-se tudo, hoje. Foi dito que a escola não é um depósito de alunos mas, na verdade, o que parece ser incentivado é que ela seja cada vez mais um depósito de alunos. Onde está a responsabilidade dos pais, em primeiro lugar? Devo dizer que, como muitos aqui saberão, nos países altamente desenvolvidos e que constituem hoje um modelo, os pais são responsabilizados e os miúdos não estão na escola o tempo todo. Eles estão algum tempo, sobretudo os da primária, e no restante estão em associações onde vão aprender desenho, música ou outras coisas.

Portanto, eu penso que a sociedade civil tem um papel extremamente importante a desenvolver mas, uma vez que não há essa tradição, competirá, talvez, às instâncias superiores, às autarquias, criar ou ajudar a montar esse tipo de associações, identificando pessoas que poderão avançar para a concretização dessas iniciativas. Isso parece-me extraordinariamente importante.

Tem vindo, constantemente, a ser pedido à escola que prepare com competências para o mercado de trabalho mas, como se sabe, o tempo da escola é um tempo que nunca poderá corresponder ao tempo das mudanças que se vão operando no mercado de trabalho.

Por outro lado, é questionável se a escola deverá estar constantemente a preparar competências para o mercado de trabalho ou se deveriam ser os empresários e as empresas a fazê-lo. A meu ver, a escola deve antes dar competências para pensar, para que os indivíduos sejam capazes de criticar.

Rui Alarcão – Assistimos a intervenções de grande interesse e autoridade, congratulo-me com isso e saúdo os eminentes interventores. Para eles, o meu muito saudar, como se dizia antigamente, numa forma que caiu em desuso mas que eu acho bonita. Vou só destacar aqui duas notas, suscitadas por essas intervenções.

A primeira nota diz respeito ao problema das reformas. Todos nós estamos de acordo com a necessidade de fazer reformas e quando se pensa em reformas pensa-se logo em leis, como foi aqui destacado pelo Senhor Presidente Jorge Sampaio, pelo Professor Barbosa de Melo também. Eu cultivo uma certa relativização legislativa, apesar de ser jurista, ou por causa disso mesmo. Já um dia disse, foi uma “boutade” mas até teve caixa alta na imprensa, devia ser proibido fazer novas leis e obrigatório aplicar bem as que temos. É a ideia de que deve haver um grande comedimento por parte do poder político relativamente à feitura de leis, reagindo-se assim contra a inflação legislativa a que se assiste em Portugal, como aliás noutros países. Até porque, uma ideia que também foi aflorada pelo Senhor Doutor Jorge Sampaio, temos que admitir também nesta matéria alguma flexibilização, é hoje uma ideia que está a fazer o seu curso no Direito e na política. É no domínio da aplicação ou da realização do Direito, e não apenas da legislação, que os problemas podem encontrar soluções.

A segunda nota prende-se também com esta. Temos de encontrar os caminhos da democracia participativa, não substituindo a democracia representativa, evidentemente, mas complementando-a. De resto, hoje, no centro do processo democrático, está cada vez mais a ideia de autonomia. E eu sou um autonomista convicto. Agora que se vai discutir a lei da autonomia universitária, tenho algum receio das soluções que possam adoptar-se. Parece-me que a autonomia resolve-se andando para a frente e não para trás ou para o lado. Preciso é, também, ter em conta que não há autonomia sem responsabilidade.

De há uns anos a esta parte, falo sempre do princípio da *autonomia responsável*, porque a autonomia desenfreada dá maus resultados e deu alguns maus resultados. Mais autonomia, sim, mas devemos ter um grande cuidado nos vários planos do ensino, estou-me a referir, naturalmente, àquele em que estou mais à vontade, que é o do ensino superior, mas essa

autonomia tem que conter um apelo à responsabilidade, tem que haver uma afirmação de que a autonomia é responsável.

Tenho dito muitas vezes aos alunos, nomeadamente sobre o Processo de Bolonha, “se querem mais autonomia, têm que assumir mais responsabilidade”. E isto não é uma mensagem a dirigir apenas aos estudantes...

Também o poder político tem que ter um entendimento semelhante da autonomia. O poder político tem uma relação algo estranha com a autonomia. Quando lhe convém, cerceia a autonomia, quando não lhe convém, invoca a autonomia para se abster de certas atitudes que deveria tomar. Como quer que seja, julgo que o princípio da autonomia responsável vai ter um papel importantíssimo nestes novos passos que se vão dar. Portanto, comedimento legislativo e valorização da autonomia, com grande enfoque na ideia de maior responsabilização, são notas que tirei, entre outras, das vossas intervenções, e que gostava de referenciar aqui.

Mário Rui Mota – Queria, obviamente, congratular o Conselho pelas personalidades que convidou e também deixar uma questão.

Foi aqui dito pelo Doutor Jorge Sampaio que o tempo disponível é muito curto, nalguns casos é mesmo inexistente – o tempo das famílias, o tempo dos trabalhadores. Embora haja muito para fazer, alguma coisa tem sido feita nas camadas mais jovens da população. No entanto, no curto e médio prazo, a nossa força de trabalho está entregue aos trabalhadores no activo, a maioria dos quais de baixas qualificações.

Eu gostaria de ouvir o pensamento dos nossos oradores sobre quais podem ser as formas, os meios de trazer a população activa de novo às escolas. Qual é o papel do Estado, qual é o papel das escolas, qual é o papel das empresas e, naturalmente, qual é o papel desses mesmos trabalhadores e a forma como estes papéis se podem interligar.

Adriano Moreira – Eu creio que um dos primeiros temas que o Conselho teve de tratar foi o ensino para o exercício da cidadania e esta sessão é interessante nesse aspecto, porque nós hoje viemos ouvir dois responsáveis, no passado, pelos mais altos cargos do Estado e nenhum deles fez o *farewell address*, mantêm-se em actividade, trazendo a sua experiência e isso já é um grande exemplo. Eu queria apenas fazer dois ou três comentários em relação à problemática que foi exposta com base numa grande experiência e também num grande saber.

A iniciativa do Debate foi da Assembleia da República, o que todos nós achámos excelente, porque vinha trazer uma perspectiva de independência do Executivo, que era muito importante. Mas eu julgo que o processo está, mais uma vez, a demonstrar que a nossa relação com a opinião pública é extremamente difícil. Houve jornadas importantíssimas, contribuições valorosíssimas que os meios de comunicação social não transmitiram à opinião pública. O objectivo de mobilizar o país para a importância do problema não foi alcançado e isto, certamente, obrigará a alguma meditação séria sobre a questão de saber onde pára o diálogo entre quem governa e quem é governado.

Em segundo lugar, há uma questão que eu acho importante e que aqui foi muito comentada, designadamente pelo Doutor Jorge Sampaio, que tem um talento especial para ver como é que a sociedade civil evoluciona e as mudanças de composição da mesma, e que eu talvez pudesse sintetizar desta maneira. Nós estamos constantemente a encontrar-nos com esta dificuldade. É que os conceitos operacionais dos subsistemas evoluem desarticulados e depois vem a queixa da universidade de que o ensino secundário não prepara bem, o ensino secundário queixa-se que o primário não prepara bem, mas, realmente, nós não temos integração vertical nos nossos sistemas. O que é que acontece? Eu lembro-me de uma expressão, que achei até comovente, da Hannah Arendt, que diz: “cada criança que chega é um estrangeiro, que temos de receber com todas as leis da hospitalidade pela passagem transitória que nós temos na comunidade em que entramos e da qual sairemos um dia”. Julgo que isto nos aconselharia à integração vertical dos subsistemas, porque de um subsistema para outro o estudante passa com um passaporte. Devia ser apenas necessário o bilhete

de identidade. Mas ele vai passar para subsistemas diferentes onde as exigências e os condicionalismos têm uma articulação deficiente com as preparações anteriores. O meu ponto é o da integração vertical dos subsistemas.

Depois há um outro problema em relação a esta intervenção do Conselho Nacional de Educação para o qual eu julgo que tem de se advertir os responsáveis. Foi aqui muito sublinhada, designadamente pelo Doutor Barbosa de Melo, com a sua grande experiência, essa situação da validade dos cursos, enfim, se não terão muitos apenas uma validade nominal. Ora bem, tem-me parecido que uma das razões é que o Estado há vários anos que entrou de licença sabática nesta matéria. O mesmo aconteceu relativamente ao desenvolvimento da articulação entre o ensino público e o privado, que foi praticamente inexistente, o que nos levou a esta situação de exigir uma racionalização urgente desta matéria.

Esta racionalização está a ser pedida, neste momento, a várias entidades estrangeiras e eu sou de opinião que nós temos toda a vantagem nas avaliações externas, nas intervenções de organizações estrangeiras, porque acho que o país ganhou sempre com a intervenção daquilo que nós chamámos os “estrangeirados”. Na nossa geração tivemos mesmo uma acumulação que foi muito benéfica, porque chegavam-nos ao mesmo tempo os estrangeirados e os africanizados e temos aí um presidente que sabe o que isso significou na mudança do ensino. Mas é necessário não confundir a utilidade dos estrangeirados e dos africanizados com a adopção de uma perspectiva puramente de aceitação dos estrangeirismos. É completamente diferente. E eu julgo que foi isso que o Doutor Barbosa de Melo quis sublinhar quando começou a manifestar os seus receios por algum património nosso ser afectado. E esse é o ponto que eu queria sublinhar com estas considerações. É extremamente útil que o Governo tome em conta os Relatórios da OCDE, da ENQA, da EUA, porque faz bem ler todos os relatórios, mas é necessário não esquecer o problema da contextualização e a contextualização está neste conceito.

O relatório fundamental pelo qual o Governo deve guiar-se é o que vai sair deste Conselho e isso tem de ser muito acentuado, até por esta razão, é porque sai de uma sede menos dispendiosa, mais franciscana e a respeito da

qual não é necessário andar a perguntar quanto é que custou o trabalho. E isso, a meu ver, também deve ser muito interessante para a educação cívica. E porquê?

Isto que vou dizer pode provocar grande discussão, mas talvez convenha não ignorar que a OCDE é da mesma família do Fundo Monetário Internacional, do Banco de Reconstrução, da Organização Mundial do Comércio e que todas essas organizações estão orientadas no sentido de comercializar o ensino. A mercadorização do ensino significa ou traduz essa tendência de subordinar o processo à Organização Mundial do Comércio.

Ora bem, talvez isto possa impressionar as pessoas num momento em que o Estado português tem uma crise financeira extraordinária e portanto tem que fazer economias e a tentação de transferir para o mercado a resolução deste problema pode aparecer. Mas eu permitia-me sugerir que, no momento em que nós nos encontramos, de desafio ao país, de afirmação na cena internacional, que estas despesas não são despesas para serem avaliadas com os critérios de gestão de pequenas e médias empresas. Estas despesas são de soberania. A variável fundamental da afirmação do país neste momento está na investigação e no ensino, e por isso mesmo o critério das despesas tem de ser o de despesas de soberania. O sistema educativo tem o direito de exigir isto, tem mais, tem o dever de não deixar esquecer isto e tem, por isso mesmo, de ser atendida a urgência com que chamo a atenção para as dificuldades de financiamento, para a necessidade que a racionalização seja feita não com critérios de gestão de empresas pequenas e médias, mas de soberania, hierarquização de objectivos e, no meu parecer, esta é a exigência primeira neste momento da afirmação do país.

E, finalmente, esta observação tão oportuna, que eu acho melhor fazê-la em cada reunião, da aplicação de Bolonha. Têm-nos dito, sempre com o tal critério da gestão de pequenas e médias empresas, que vai ser mais barato. Se não quiserem aplicar Bolonha vai ser muito mais barato. Mas se quiserem aplicar Bolonha com a mudança do paradigma pedagógico vai ser muitíssimo mais caro porque não é fácil, não é barato aplicar o regime da tutoria. Não é fácil, não é barato regressar ao *Sócrates*. Vai ser mais caro fazer isso se querem que o sistema funcione com eficácia. Esta história do três mais dois, do quatro mais um, do cinco mais zero, isto é

apenas compasso, falta a melodia, isto é, a definição das novas competências para a mudança de paradigma do país e isto é o que eu não tenho visto fazer. E é por isso que eu acompanho muito o Doutor Barbosa de Melo, constantemente, aliás, no sentido de que nisto é preciso andar sem pressa mas também sem perda de tempo.

E vejo que há a necessidade, sobretudo, de uma acção, de uma intervenção importantíssima para a reformulação do nosso tecido cultural. Nós não conseguimos articular os duplos sistemas, não conseguimos estabelecer que pode e deve haver um ensino pós-secundário não superior. Se não conseguirmos implantar a regra humanista, que vem da Constituição e que eu julgo extremamente importante, de que as pessoas se distinguem pela maneira como vivem e não pela maneira como ganham a vida, isso implicará que este valor semântico dos diplomas e da igualização da qualificação das formaturas deixe de ser o problema mais importante.

E para terminar eu espero que o país reconheça que tem de ficar agradecido à intervenção que foi cometida ao Conselho Nacional de Educação.

Maria de Lurdes Rodrigues (Ministra da Educação) – Existe a percepção generalizada de que as políticas da educação em Portugal – recentemente reforçada nos documentos de trabalho produzidos no âmbito do Debate Nacional de Educação – dos últimos 35 anos foram marcadas por excessiva instabilidade, por demasiadas hesitações, e por constantes mudanças de orientação política.

Esta parece-me uma ideia insuficientemente fundada. Na realidade, se analisarmos com atenção a política de educação no último terço de século, vemos um grande impulso reformista, relacionado com o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro para seis anos e mais tarde para nove anos. As políticas educativas de então para cá têm sido marcadas pela preocupação de concretizar o alargamento da escolaridade, isto é, proporcionar a todos o máximo número de anos de escolaridade.

Duas variáveis podem ajudar a explicar esta percepção que me parece infundada. Em primeiro lugar, o número de titulares da pasta da educação ao longo deste período, que foi extraordinariamente elevado ao longo deste período, e que pode originar facilmente a ideia de que a estratégia e as políticas mudam – de forma rápida, sucessiva e inconsequente –, quando mudam os ministros.

Em segundo lugar, o facto de ao longo de 35 anos termos tido sempre políticas expansivas do sistema. Elas envolveram a construção de infra-estruturas, a formação de professores, ou a elaboração de instrumentos curriculares, pedagógicos e de gestão com o objectivo constante de adequar a qualidade de oferta do serviço público de educação à procura crescente: o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, com a Lei de Bases, em 1986; a aprovação do Estatuto da Carreira Docente, em 1990; a aprovação da Lei-Quadro de Educação Pré-Escolar, em 1997; as reformas dos currículos do ensino básico e do ensino secundário, em 2001 – estes são alguns exemplos da consolidação de uma estratégia de fundo que, sem envolver mudanças assinaláveis de rumo, obrigou a um acompanhamento e a uma adequação dos recursos e instrumentos a um processo de política expansionista. Talvez tenha havido algumas hesitações nos domínios do ensino tecnológico e do ensino profissional, mas a orientação global das políticas de educação em Portugal tem reunido maior consenso do que a percepção da instabilidade e da hesitação leva muitos a crer.

O que realmente marcou os últimos 35 anos foi antes a permanente actualização de ambições no que respeita à escolaridade obrigatória: nos anos 70, estabeleceu-se os seis anos de escolaridade, em 1986 os nove anos de escolaridade, e este Governo tem reflectido sobre a hipótese de avançar para os doze anos de escolaridade. A produção de normativos e instrumentos tem enquadrado este processo de contínuo alargamento de período de escolarização da população portuguesa, mas não tem dado origem a reformas adicionais.

José Cruz Pereira – Enquanto cidadão, quero, resumidamente, deixar aqui alguns testemunhos. E digo alguns porque, ao longo de mais de três

décadas, o meu trabalho sempre foi o ensino, a educação e a formação, logo, os testemunhos seriam muitos.

Tive oportunidade de receber, recentemente, no meu concelho, em Odemira, o Senhor Presidente do Conselho, Professor Júlio Pedrosa, e de com ele recordar o lançamento das escolas profissionais, no quadro de uma reforma que muito estimo – a reforma do Engenheiro Roberto Carneiro – e na qual também tive algum envolvimento.

Recordo-me, também, dos tempos de estudante do Senhor Dr. Jorge Sampaio, enquanto Presidente da RIA, porque somos da mesma geração. Se fosse feita aqui uma recordatória pró-activa sobre ensino, educação e formação, nós tínhamos muito para referir e, com certeza, evitaríamos a repetição de coisas que têm sido feitas sem uma reflexão sobre o que já foi feito.

Recordo-me de outra situação em que estivemos no Instituto Politécnico de Leiria, nas Caldas da Rainha, em que aludiu à proliferação de cursos, referindo, a determinada altura, salvo erro, que “qualquer dia ainda propõem um curso só para afinar os botões do trompete ou do clarinete”. Achei interessante porque hoje falou novamente nessa proliferação de cursos.

Quando saiu o Relatório da OCDE, deu-se a coincidência de ter encontrado um relatório da OCDE de 1986 e, numa leitura breve, concluí que já estavam ali muitas das recomendações que estão a ser feitas hoje.

As minhas felicitações por esta grande iniciativa. Estou certo de que este debate nos vai trazer um relatório que reflecta sobre o que está feito, porque há muita coisa bem feita. Também há muita coisa mal feita, mas, de qualquer maneira, o que importa é que nós não andemos a perder muito tempo.

Manuela Lacerda – Sou de uma escola básica onde os problemas são muito objectivos e muito diferentes do que, algumas vezes, aqui tem sido dito. Já dei cursos de processos de currículos alternativos e agora sou coordenadora do Departamento de Línguas, onde estão a acontecer coisas

giras como o Plano Nacional de Leitura e o Português para Estrangeiros. Eu acho que são coisas que estão a correr muito bem e que estão a ser feitas com cabeça, tronco e membros.

Mas eu queria questionar, principalmente, aquilo que uma colega disse e que é crucial para nós: o que é que querem da escola? A escola tem tudo e mais alguma coisa, eu acho que são coisas importantes, só que os conteúdos ficam onde? O tempo não é elástico, e nós, ao nível do ensino básico, temos que trabalhar as atitudes dos miúdos. Eles vêm cada vez pior, porque a família também não lhes dá o mínimo de condições de educação; não quer dizer que sejam todas as famílias.

O que é que devemos fazer neste nível de ensino para que depois as culpas não venham em catadupa para baixo, como há bocado foi dito, principalmente a nível do 9.º ano? Nas avaliações põe-se sempre este problema. É o fim da escolaridade obrigatória, o miúdo foi obrigado a andar cá, fez esforço, não seguiu bem, como é que fazemos? Ele diz que só quer ir até ao 9.º ano, mas o que é certo é que vai matricular-se no 10.º ano e depois nós apanhamos com os nossos colegas do secundário, com toda a razão, a dizerem que os miúdos não levam preparação. Portanto, o que é que querem que a escola faça? Estão a exigir-se demasiadas coisas.

Há outra coisa que eu quero dizer, desculpem lá, eu trabalho há muitos anos, gosto muito de dar aulas, tenho-me enfiado em montes de coisas que eu acho giríssimas. Estou a fazer um curso de russo e um curso de chinês, porque penso que é interessante para os miúdos que chegam à escola, e já tenho sido útil lá na minha escola. Mas eu acho que há – e isto é para a Senhora Ministra, embora não tenha nada contra a senhora – uma obsessão em ocupar todo o tempo dos professores e dos alunos. Na minha escola há pessoas que trabalham imensamente bem e neste momento não têm um bocadinho para aquelas conversas informais com colegas e com alunos, que às vezes são muito mais proveitosas do que os tempos institucionais. Neste momento, há gente que, de facto, faz pena porque não tem tempo nenhum.

Ora, eu acho que, por tudo aquilo que foi dito aqui, já se chegou à conclusão, para quem não for completamente alienado, que nós precisamos de tempo para reflectir com os colegas, com os alunos e connosco próprios.

Precisamos de tempos livres, que não são livres porque nós os ocupamos da maneira que achamos mais útil para nós e para os outros. Neste momento, nós estamos excessivamente sobrecarregados. Não sei se são reformas ou não, sei que neste momento há demasiadas coisas, há demasiada burocracia e nós não estamos a aguentar, mesmo aqueles que trabalham melhor.

Carlos Jorge Percheiro – Gostaria de deixar duas ou três notas que são apenas pequenos desabaços, dada a vastidão do tema. Gostaria, também, de falar, como cidadão, para dizer que, talvez por ignorância, uma das coisas que este país tem é uma falta de visão. Por que é que os resultados em educação deviam ser melhores do que são? Não se fizeram muitas reformas, fizeram-se muitas mudanças, à boa maneira da cultura portuguesa. Trata-se dum problema cultural português, muda-se como quem bebe copos de água.

Não me admira que não tenha havido uma mobilização da comunicação social ou da opinião pública porque, naturalmente, num país que tem dois milhões de pobres, tem três ou quatro milhões que vivem com dificuldades, como é que estão despertos para a questão da educação? Muito poucos o estão e a comunicação social, de um modo geral, aproveita-se sempre do que é negativo na educação.

Isso talvez justifique um pouco o conceito, que parece consolidar-se cada vez mais, de que a escola é um depósito de alunos. De facto, a escola começa a ser um depósito de alunos. Incentiva-se a participação dos pais, até se criam *lobbies* de associações de pais, mas não é um crescimento comum, é um crescimento de uns contra os outros.

Eu acho que mesmo nestas questões poderia avançar-se, mas regride-se. Há muita coisa que já poderia ter sido feita e não foi. Avança-se na questão da autonomia, mas por que é que se revogou o Decreto-Lei 43/89? Eu tenho vinte e dois anos de gestão, já exerci quatro cargos diferentes: director executivo, presidente de comissões instaladoras, presidente do conselho executivo, com alterações à própria lei. Não quer dizer que não haja alterações à própria lei, mas a própria questão da autonomia, com estes regimes diferentes de administração, também foi

alterando os seus contratos... Era um pouco isto que gostava de dizer ao Doutor Jorge Sampaio. Naturalmente, também vejo nisto alguma decepção, mas que alguns colegas aqui já disseram.

Hoje parece-me que a escola está aberta demais, é preciso começar a fechá-la um pouco, porque a escola serve para tudo e mais alguma coisa. Quer dizer, quem lá está dentro é que sabe. Do mesmo modo, entendo que é necessário repriminar um pouco a questão da tecnicidade do saber. Os professores não podem ser os que dão mais ou menos para tudo, não dando para nada. Isto é, se eu sou professor de Inglês, tenho de ser um técnico sob esse ponto de vista e julgo que esta matéria tem que ser repriminada. Mais cedo ou mais tarde, tem que o ser. Eu não estou preparado para dar formação cívica. Eu estou preparado para dar Inglês e Alemão, que é o que me permite dar o ensino propriamente dito.

Só para terminar, direi que este é um país muito de modas e pergunto-me se é na fase da estruturação da língua materna que se deve dar uma língua estrangeira? No meu tempo, e até em pós-graduações à minha licenciatura, isto era uma coisa impensável. Há quinze anos era uma coisa impensável...

Jaime Henriques – Eu gostaria de começar por identificar um modelo relativamente global do que é uma escola e, a partir daí, acentuar os aspectos críticos que se colocam ao longo de todo o processo educativo e fazer até uma tentativa de integração nos diversos graus.

Olhando para uma escola como uma organização que produz talentos humanos, podemos dizer que ela recebe *inputs*, tem processos e gera *outputs*. A escola recebe, sobretudo, pessoas com determinadas competências de entrada que, através de um processo educativo ou de aprendizagem, vão adquirir um conjunto de competências de saída.

Podemos dizer que a escola é a organização que tem o processo produtivo mais complexo de todas as que existem. Sobre isto eu julgo que não restam grandes dúvidas, e é natural que a escola tenha imensos problemas porque, de facto, é uma unidade produtiva extremamente

complexa. Ora bem, se relativamente ao primeiro nível de ensino não é possível determinar que tipo de competências os alunos têm que ter à entrada, relativamente às competências de saída é possível obter um razoável consenso que tem de ser articulado entre os dois níveis de ensino. Se um nível de ensino vai despejar alunos no nível subsequente, obviamente que os dois níveis de ensino devem pôr-se de acordo e definir quais são as competências de saída do nível inferior para o nível superior, de modo a haver um razoável consenso. Ora o que é que acontece? Se o nível que está a jusante não receber alunos com um conjunto de competências que, à partida, lhe permitam trabalhar de forma eficaz, naturalmente, vai ter um problema enorme. Ou seja, não vai ter os alunos com as competências necessárias para poder trabalhar de uma forma correcta e adequada a fim de gerar o conjunto de competências de saída que estão indicadas para o seu nível. Portanto, tem de haver aqui um diálogo muito próximo entre os níveis de ensino, no sentido de se determinar quais as competências de saída e de entrada nos diferentes níveis de ensino. Obviamente, o nível terminal deverá definir o conjunto de competências que torne os seus alunos aptos a inserirem-se no mercado de trabalho ou nas organizações sociais onde eles vão ter que trabalhar.

Outra questão que me parece também extremamente importante é o trabalho que vai ter de ser realizado com os próprios professores, considerados como trabalhadores neste sistema de aprendizagem. Temos que saber, também, quais são as competências que eles têm que ter. Reparem, muitas vezes não é só necessário o conhecimento técnico-científico. A capacidade de comunicação que um professor tem de ter é um aspecto fundamental e essencial. As competências, como é normal dizer-se, têm três ou quatro pilares que aqui foram referidos – o saber saber, que tem a ver com os aspectos intelectuais, o saber fazer e o saber ser ou saber estar – e as escolas têm que trabalhar estes três pilares das competências. Muitas vezes as escolas trabalham o saber saber de uma forma razoável, menos o saber fazer e muito pouco o saber estar. Ora, eu queria lembrar o seguinte: o saber estar ou o saber ser, como também é designado, é um dos aspectos mais relevantes, porque nós colocamos à

disposição da sociedade o nosso saber saber e o nosso saber fazer através do saber estar.

Os *curricula* das escolas são importantes, mas os *curricula* extra-escolares também o são, porque muitas das competências necessárias aos alunos advêm de *curricula* extra-escolares. Por exemplo, a prática desportiva é das práticas mais importantes para conferir competências na condução automóvel. Portanto, há currículos extra-escolares que são absolutamente fundamentais para permitir aos alunos adquirir competências que têm de ter como cidadãos e que, muitas vezes, a escola não tem qualificação ou capacidade para gerar. É aqui que entra o diálogo com as organizações envolventes, por exemplo, com o clube desportivo, com associações culturais locais, que podem, naturalmente, facultar aos alunos um conjunto de actividades extracurriculares fundamentais para a aquisição das suas competências. Se nós olharmos para a escola com esta visão, talvez possamos determinar com grande aproximação quais são os aspectos críticos para chegarmos a um acordo muito razoável e muito amplo daquilo que será necessário mudar ou alterar.

Eu só queria dizer ainda que, de facto, nós hoje estamos numa sociedade cada vez mais multirracial, os alunos chegam-nos com diferenças culturais, com competências completamente diferenciadas. Naturalmente que isso torna o papel da escola muitíssimo mais exigente.

Era esta chamada de atenção que eu queria deixar a todos os presentes, no sentido de se poder produzir e avançar com alguma reflexão nesta matéria.

António Barbosa de Melo – Muito obrigado por me dar a palavra, apenas para um brevíssimo comentário. A primeira nota desse comentário tem a ver com um cumprimento sincero que eu faço a todo o auditório pelo valioso contributo que trouxe, com estes seus comentários e estas interrogações, à riqueza desta sessão. Portanto, os meus cumprimentos.

Das intervenções que ouvi há uma preocupação com a exigência à escola de uma infinidade de tarefas. Eu acho que a escola deve ser um

centro dinâmico para promover a aquisição de competências, não tem de ser ela própria a dá-las. Por exemplo, nós não temos no país uma educação musical, a não ser com a do “sol e dó”, não temos formação musical nenhuma. Mas aconteceu que, depois do 25 de Abril, por muitas terras do interior do país desamparado das cidades se criaram verdadeiras academias de formação musical que são as bandas. Onde houver uma banda, a escola pode incluir nas competências a realizar durante aquele período a frequência, o aprender a música, e sair dessa cultura musical rudimentar que é o “sol e dó”, que dá depois a música “pimba” e coisas quejandas.

Nos últimos tempos, perdeu-se uma distinção, que era importante, entre *education* e *training*, que são duas coisas distintas. Eu acho que há dois segmentos da educação em sentido amplo; uma é a abertura do espírito a esses quatro pilares para várias competências que não são profissionais, são competências, se quisermos dizer assim, de cidadania. Mas depois há as exigências de profissão e essas, insisto nisto há muitos anos, nem as universidades, nem os politécnicos nem as escolas as dão. Os profissionais é que formam os profissionais. Uma licenciatura em Direito não gera um advogado ou um juiz, e por aí fora. A escola, no sentido amplo, não forma para o exercício de uma profissão, é preciso uma outra actividade e um outro corpo... Eu digo isto e por aqui me fico.

Muito obrigado pela vossa atenção e pelas palavras que ouvi, que me consolaram também ao ouvi-las da vossa parte. Muito obrigado.

Jorge Sampaio – Eu tenho a impressão de que ganhei, eu, mais do que V. Ex.^{as}, mas eu não quero sair sem dizer mais duas ou três coisas. Julgo que não fui mal interpretado, mas quero que saibam que, naturalmente, tenho a perfeita noção ou julgo ter, melhor dito, da complexidade das coisas que se exigem à escola, nomeadamente, porque a família ou as famílias não fazem o que devem, e assim sucessivamente. Daí a decisiva importância que têm os professores no meio disto tudo. Não estou a dizer se é melhor ou pior, são decisivos, não tenho sobre isso muito mais a dizer, portanto, também gostaria que eles percebessem cada vez mais que são decisivos.

Dito de outro modo, acho que os devemos acarinhar porque são decisivos. Embora num contexto político-disciplinar completamente diferente, eu ainda me lembro de alguns professores que tive no secundário, alguns ainda V. Ex.^{as} os conheceram muito bem. Ninguém se pode esquecer do Professor José Hermano Saraiva a dar o feudalismo no 6.º ano, não pode! Porque aquilo que ele hoje faz, fazia já nem sei há quantos anos, porque são muitos, portanto isso é uma capacidade de atracção. É claro que o contexto social e político hoje é profundamente diferente, etc.

Portanto, eu gostaria muito que V. Ex.^{as} tivessem a noção de que eu percebo que os professores são essenciais, como foram essenciais para mim, e devem também sentir-se honradas pelo facto de nós pensarmos que V. Ex.^{as} são essenciais nas tarefas que têm para fazer que, naturalmente, são muito mais complexas do que eram há vinte ou trinta anos, sobre isso eu não tenho a menor dúvida. A sociedade precisa também que V. Ex.^{as} reconheçam que as vossas tarefas são absolutamente essenciais.

O segundo ponto é um diálogo afectivo, se me permite a expressão o Dr. Percheiro, de Évora, não é verdade? Bom, eu tive a sorte de ir aprendendo alguma coisa de Inglês ao mesmo tempo que fui aprendendo Português, porque a minha mãe tinha esse jeito, era portuguesíssima, mas foi metendo o Inglês e o Português ao mesmo tempo e eu, quando cheguei à escola de que dei o exemplo, falava Inglês já. Os ingleses é que falam inglês, nós tentamos falar, isso é uma coisa que quero que percebam que eu também digo e não falo mal de todo. Agora, Dr. Percheiro, de facto V. Ex.^a é licenciado, julgo eu, e está preparado do ponto de vista formativo para dar Inglês e Alemão, não me diga que não é capaz de dar uma aula de formação cívica? Não acredito. Se me dissesse assim, não é capaz de dar uma aula de Matemática, não é capaz de dar uma aula de Físico-Química, eu isso percebo perfeitamente porque eu também não sou. Eu não sou formado em Germânicas, mas sou formado em Direito, mas sobre formação cívica ainda diria qualquer coisinha, que diabo...

Para dar um exemplo, numa escola secundária, há uns anos atrás, houve o dia contra a droga, lembro-me perfeitamente disto, e eu depois perguntei ao meu filho o que é que tinha acontecido naquela hora dedicada contra a droga e a resposta foi extraordinária: “ah, a nossa professora (e não

era propriamente em Aljustrel, era na Rua Rodrigo da Fonseca), disse que não tinha recebido nenhum papel do Ministério sobre toxicodependência e que portanto não dava nada sobre toxicodependência”. Quer dizer, isto não é pedir demais, é pedir aquele mínimo que a formação dos professores, o curso superior pode efectivamente dar para ajudar a este sistema num certo sentido. Eu tenho a certeza que o Dr. Percheiro sabe dar aulas de formação cívica e deve estar disponível para isso, independentemente do seu apetrechamento cada vez maior no Inglês, também isso é importante.

Bom, nós temos que conhecer a complexidade daquilo com que estamos confrontados e, portanto, isto significa que temos que ter a possibilidade de perceber as diferenças, as dificuldades, etc. O que não podemos é aceitar o laxismo, é este equilíbrio inteligente que é preciso fazer em cada momento. Isto não é fácil, V. Ex.^{as} sabem desse concreto mais do que eu e, por consequência, eu tenho muito respeito por essas impressões e tenho respeito pelo tempo disponível, tenho respeito por aquilo que é preciso fazer.

Mas a nossa sociedade precisa de poder responder a uma nova questão e isso é o ponto que eu queria dizer à Senhora Ministra, não é a questão das reformas, é que eu acho que hoje há, e não me ocorre a palavra portuguesa, “*a new awareness*”, quer dizer, há uma nova noção da urgência de certas coisas, isso é que me parece que é mobilizável em vários níveis. Aí, estou de acordo, vê-se que há muito mais pessoas interessadas em saber como é que está o percurso escolar dos filhos, etc., etc. e é esta nova exigência, esta nova noção do que é preciso para a nossa inserção mundial. Nós não nos podemos inserir como país pequeno, ainda vagamente periférico, etc., etc., com os números que temos, do ponto de vista da nossa cultura, da nossa capacidade... Não podemos. É uma tragédia e é por isso que não culpo ninguém, naturalmente pergunto a mim próprio, com certeza, que tive responsabilidades em vários momentos e sérias: Terei feito o suficiente? Naturalmente não fiz. Simplesmente nós temos que transmitir é que há uma urgência de ritmo que é absolutamente crucial, superando ou não as dificuldades, mas eu acho que o contributo de cada um tem que ser valorizado, porque ele pode ser qualitativamente mais significativo. No comando, na liderança, na invenção das tarefas, é difícil, claro, é exigente,

sobretudo às vezes somos insultados, às vezes querem-nos bater, etc., mas isto também motiva e, portanto, todos temos de melhorar na luta para isso.

Termino sem, naturalmente, concordar com o Professor Adriano Moreira. Nós estamos perante despesas de soberania, sobre isso eu não tenho grandes dúvidas e já sabe que estou de acordo consigo neste e noutros pontos. De facto, temos despesas de soberania e não vale a pena escamotear a questão. Agora, eu que vivi isso no tal aspecto promulgativo, Vossas Excelências não imaginam o que é que se promulga, não têm a noção. Algumas directivas europeias são o perímetro dos pneus, uma das que mais me impressionou, que ninguém vai ver jamais, mas que, no entanto, era uma coisa deste tamanho no Diário da República, a directiva sobre os pneus e assim sucessivamente.

Agora nós o que fazemos sobre os currículos, e eu tive essa discussão com antecessores da Senhora Ministra, era começar outros sem ter avaliado os anteriores. Naturalmente é por causa da instabilidade governativa, é por causa de tudo, eu estou de acordo, vivi, aliás, o pior período nessa matéria. Não é bom para ninguém, não é bom rigorosamente para ninguém.

Agora, dito isto de uma forma muito chã, nós temos que responder pelo uso de dinheiros públicos e pelo uso da capacidade de transformar as pessoas; temos de as dotar das possibilidades de aprender constantemente, temos de saber aplicar, de saber concretizar, de saber avaliar em cada momento o que é que estamos a fazer e introduzir sempre as correcções necessárias. Se nada se avalia, é evidente que a dança está instalada para haver uma sucessão de pseudo-reformas. Até porque as pessoas têm a noção de que aquilo está mal e numa coisa nova deposita-se sempre uma esperança renovada, por ténue que possa ser. Pensamos ser “bom, isto agora é que vai ser”. Mas daqui por uns tempos, dois anos talvez, interrogamo-nos de novo “mas afinal como é que foi?” O problema é que, em Portugal, quase nunca se avalia e se quantifica pouco, aliás em tudo, em tudo. E eu vejo às vezes coisas nas mais variadas profissões que são extremamente negativas e constato que somos muito avessos à ideia de termos de ser permanentemente avaliados.



Debate Nacional sobre
Educação

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.pt

cne.doc@cne.min-edu.pt

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93