

AUDIÇÃO PÚBLICA – 12 Julho de 2006

Teodora Cardoso
José Barata-Moura

A Educação, a Nova Sociedade e a Globalização

Teodora Cardoso¹

A economia mundial está a começar a atravessar aquilo que um texto recente de Alan Blinder² designou como a 3.^a revolução industrial. A primeira, no século XVIII, correspondeu à migração maciça de trabalhadores da agricultura para a indústria, com um correspondente aumento de produtividade na agricultura. À segunda, que começou no final do século XIX, correspondeu a migração da indústria para os serviços, mais uma vez com um enorme aumento de produtividade na indústria. A terceira, que está a iniciar-se, é a revolução da informação, do conhecimento e da deslocalização.

Portugal levou muito tempo para reconhecer e adaptar-se às duas primeiras revoluções industriais. Entre nós, só na segunda metade do século XX o emprego na agricultura baixou significativamente. A transferência de trabalhadores teve então lugar para a construção, para a indústria e para os serviços menos exigentes em qualificações (além da emigração).

Ao longo de séculos, a importância das qualificações profissionais foi subestimada. A educação era prezada como privilégio de classe, ou como forma de ascensão social, mas pouco como ferramenta acessível a todos, essencial ao desenvolvimento da economia e da sociedade. Durante demasiado tempo, Portugal optou por aquilo que o historiador económico David Landes descreve assim³:

Para algumas nações, a Espanha por exemplo, a abertura de novos mundos foi um convite à riqueza, à pompa e à presunção – a velha maneira de actuar, mas em maior escala. Para outros, como a Holanda e a Inglaterra, foi a possibilidade de fazer novas coisas, de maneiras novas, de cavalgar a onda do progresso tecnológico.

Essa onda progredia entretanto no exterior, onde a indústria e muitos serviços se tornavam cada vez mais exigentes em conhecimentos básicos

¹ Economista.

² “Offshoring: The Next Industrial Revolution?”, *Foreign Affairs*, Mar-Ab. 2006.

³ David S. Landes, *A Riqueza e a Pobreza das Nações. Porque são algumas tão ricas e outras tão pobres*. Gradiva, 2001.

indispensáveis para a aquisição das competências específicas de cada actividade. As aptidões tradicionais, que evoluíam lentamente e passavam de geração em geração, eram substituídas por tecnologias que se tornavam rapidamente obsoletas e cujo acompanhamento exigia conhecimentos básicos muito bem consolidados, a par com uma actualização permanente.

Quando, após o 25 de Abril, Portugal acordou para a importância da educação, já tinha acabado o tempo em que esta terminava quando se entrava na vida activa. Ao mesmo tempo, tinham nascido exigências de que dependia o progresso, tanto individual, como da sociedade.

Estas exigências não diziam tanto respeito às profissões tradicionais do conhecimento – medicina, engenharia, direito, humanidades, etc. – mas sobretudo aos “técnicos do conhecimento”, isto é, profissões intermédias em que se integram os técnicos de informática, os criadores de *software*, os técnicos de laboratório, os auxiliares de saúde, com competências cada vez mais específicas, os auxiliares de justiça, os técnicos de vendas, os técnicos de mercados financeiros, os especialistas em *design* (industrial, de moda, etc.), os engenheiros técnicos, com especializações nas mais variadas indústrias, etc.

As reformas da educação tinham consciência do baixo ponto de partida e compreenderam a evolução que estava a ocorrer, mas falharam dois aspectos essenciais dessa transformação. A preocupação de democraticidade e a ideia da educação – e do diploma – como privilégio que abria todas as portas levou a concentrar as atenções em dois pontos:

i) proporcionar a todos um ensino básico, mesmo que isso levasse à redução do grau de exigência (o que rapidamente se estendeu ao secundário);

ii) criar uma variedade de diplomas de ensino superior que procurasse ir ao encontro dos requisitos em “técnicos do conhecimento”, mas demasiado preocupados com o diploma universitário, subentendendo as velhas hierarquias e a ideia de que a preparação escolar termina quando começa a vida a activa.

As responsabilidades com respeito a estes pontos cabem tanto à própria actividade económica – que tardou muito a aperceber-se das suas necessidades reais – e à sociedade em geral, quanto aos responsáveis e aos técnicos da educação.

A falha ocorreu na capacidade de prever o futuro, o que exigia olhar em volta. Tradicionalmente a sociedade portuguesa não estimula a inovação, nem o sentido crítico, e reserva o espírito científico a uma pequena elite. Continuamos a ver a facilidade com que entre nós se adere às explicações simples e superficiais, que correspondem ao paradigma em voga e evitam o esforço – e o risco – da crítica fundamentada ou da capacidade de inovação. Estas são consequência de um mau ensino básico e secundário que

- não fornece as ferramentas necessárias – ao nível da linguagem e da capacidade de expressão, da matemática e das bases de raciocínio científico – ou seja, as bases que não mudam e que permitem e estimulam a actualização e adaptabilidade posteriores;
- continua a assentar numa pedagogia conformista, agora já não com o poder político estabelecido, mas com as ideias em voga;
- não estabeleceu uma distinção por mérito, que permitisse criar objectivos à aquisição de conhecimentos, em vez de fazer do ensino obrigatório uma espécie de pena a cumprir antes de poder ser restituído à liberdade e à capacidade de ganhar a vida.

Apesar da importância primordial do ensino básico e secundário, é necessário sublinhar, também, o papel dos parceiros sociais e das universidades. Aos primeiros compete desenvolver e usar eficazmente a formação profissional. As segundas deveriam contribuir para um clima de esclarecimento e de debate de ideias aberto à sociedade, para a formação dos professores ao longo da vida e para o estabelecimento de critérios de qualidade nos próprios ensinamentos básico e secundário. Pelo contrário, grande parte dos universitários permaneceram fechados numa torre de marfim, preocupados em publicar textos em revistas internacionais reputadas, mas reduzindo a sua intervenção no debate das realidades do país à elaboração, por encomenda, de pareceres não publicados. Esse permaneceu um dos factores condicionantes não só da qualidade do ensino em geral, mas,

também, da percepção da importância do conhecimento por oposição aos diplomas.

Questões colocadas pelo DNE

O que fazer para que as pessoas, as famílias e as entidades empregadoras – de modo especial, os mais desfavorecidos, os adultos menos escolarizados e as PME – valorizem e invistam mais na educação e na formação?

Uma evolução – negativa e que devíamos ter-nos esforçado por evitar – está em marcha e consiste na destruição de postos de trabalho pouco qualificados e deslocalizáveis (por exemplo, na indústria), ou não financiáveis (por exemplo, no Estado e na administração local, mas também no comércio e na construção).

Outras – positivas – terão de consistir

- i) nas mudanças a nível do ensino;*
- ii) na abertura de oportunidades de emprego mais qualificado; a política económica favoreceu durante demasiado tempo a falta de qualificações e só agora está a procurar mudar de rumo.*

Tanto na política económica como no sistema de ensino, é essencial a introdução sistemática de princípios de avaliação e de recompensa do mérito e do risco. O Estado tem de tornar-se num regulador, num árbitro e num juiz e deixar de ser um benemérito paternalista, a quem compete ir buscar fundos à Europa, para nos permitir viver melhor sem alterarmos os atavismos que nos fizeram ficar para trás no desenvolvimento económico e social.

Como melhorar os níveis de sucesso e a relevância da formação técnica e profissional dos jovens e dos adultos?

Uma das características da sociedade do conhecimento é a rápida obsolescência dos conhecimentos específicos. Uma característica da globalização é a facilidade crescente de deslocalização das actividades –

qualificadas ou não – susceptíveis de serem fornecidas à distância, ou no exterior.

Ambas apontam para a exigência de mudança de atitude no que respeita ao trabalho e a toda a actividade económica. Os trabalhadores, tal como os empresários e os responsáveis políticos,

- têm de estar abertos a novos conhecimentos e, mais do que isso, têm de procurá-los activamente;
- têm de ser flexíveis e capazes de trabalhar em equipa;
- têm de conhecer, seleccionar e explorar as fontes de informação fidedignas;
- têm de estar permanentemente alerta para as novas oportunidades que constantemente surgem, e alerta também para as que estão em vias de desaparecer; encontrar um posto de trabalho e estabelecer uma carreira exige iniciativa e flexibilidade.

O sistema educativo não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, embora tenha de o fazer com qualidade e exigência. Tem também de desenvolver o sentido crítico e a capacidade de síntese e de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Mesmo os ramos mais estritamente profissionalizantes têm de fornecer competências em matéria linguística (capacidade de compreensão e expressão na língua materna e domínio do inglês, como mínimo) e de aplicações informáticas. No ensino básico, têm de ser adquiridas as ferramentas-base que não se tornarão obsoletas e que permitirão a posterior actualização e adaptação de cada indivíduo a novas funções e métodos de trabalho.

Que dinâmicas de cooperação entre instituições com capacidade educativa podemos lançar, ou reforçar, em cada comunidade, para proporcionar a todos melhor aprendizagem ao longo da vida?

Um ponto importante que tem sido pouco desenvolvido é a cooperação “desinteressada” das universidades com os outros ramos de ensino, com as empresas e com as entidades públicas.

Uma diferença notória entre as universidades portuguesas – pelo menos no ramo da economia – e as americanas, que incontestavelmente lideram o conhecimento na matéria, consiste na falta de participação académica no debate sério das questões nacionais e, sobretudo, na antecipação dos problemas.

São poucos e pouco relevantes os estudos aplicados que se publicam entre nós. Embora as universidades sejam frequentemente chamadas a produzir pareceres e trabalhos remunerados, estes raramente são publicados. O debate académico é pobre e o motivo sempre alegado é o pouco interesse, em termos de carreira, dos estudos aplicados. Mas, quando realizados por contrato, estes não só já vêm tarde, como, muitas vezes, se destinam sobretudo a dar o selo de garantia académico a decisões já tomadas.

Este tipo de trabalhos existe em todo o lado. A diferença entre nós está na ausência de iniciativa e de debate académico. Por um lado, este resulta da escassez da informação necessária, que não é pública ou é difícil de coligir, o que dificulta a crítica. Por outro, parece existir um “pacto de não agressão” entre académicos, pelo menos de se conformarem com o paradigma do momento. Por isso, os seus trabalhos são pouco relevantes e o paradigma só muda depois de os outros países o fazerem.

Outro domínio onde a cooperação parece insuficiente – e indispensável – é o das relações das universidades com outras instituições de ensino, em especial no que respeita à avaliação dos seus resultados e à concepção e adaptação dos *curricula*.

Que formação para os novos empregos? Como melhorar a preparação dos jovens para a iniciativa, o empreendimento e a inovação?

Em Portugal, o conformismo é tradicionalmente mais premiado que o espírito crítico, a inovação e o risco. São tendências que começam na família, se acentuam na escola e que a organização social e política favorece. É mais remunerador pertencer a um grupo com capacidade corporativa ou monopolista do que ser empreendedor ou inovador. Mesmo o empreendedor é muitas vezes obrigado a ser conformista para obter os benefícios que os grupos conseguem do Estado.

A integração na economia mundial exige mudar este estado de coisas. Infelizmente, os fundos europeus levaram temporariamente a acentuá-lo. A sua redução (relativa) e a consciência crescente dos problemas que criaram deverão levar a uma mudança de incentivos.

Há, no entanto, outros aspectos da organização social que prejudicam o espírito empreendedor e inovador e a assunção de riscos.

Duas questões de que é necessário ter consciência:

- o risco na actividade económica raramente pode ser reduzido; pode, no entanto, ser redistribuído;
- a redistribuição do risco não é um jogo de soma nula; pode, pelo contrário, gerar um grande benefício colectivo.

Um exemplo que ilustra estes dois pontos é o do tratamento das falências. Ainda na época vitoriana, a falência era punida com a prisão por dívidas. As sociedades de responsabilidade limitada fizeram mais pelo espírito empreendedor do que qualquer outro tipo de incentivo. Ainda assim, na Europa, a falência continua a acarretar um pesado ónus social. Nos Estados Unidos, esse efeito é compensado pela aceitação mais generalizada do princípio do *fresh start*, incorporado no regime de falências. Este tem uma natureza muito simples: uma vez declarada a falência por um juiz, os activos do devedor (com excepção dos isentos, como a casa até um determinado valor) são vendidos e o produto da venda é destinado a pagar as dívidas. No entanto, as dívidas remanescentes são canceladas e o prejuízo correspondente corre por conta do credor; quanto ao devedor, embora o seu risco perante a banca aumente, não é estigmatizado por ter falhado. Quando bem gerida, a redistribuição do risco aqui implícita entre pequenos empresários e o sistema financeiro é um dos factores importantes de estímulo à iniciativa empresarial.

Questões fundamentais para estimular a iniciativa, o empreendimento e a inovação são, assim, a forma de encarar o risco, a racionalidade na sua distribuição e a eliminação do assistencialismo e de práticas corporativas ou regulatórias que tornam o conformismo e a aversão ao risco mais rendíveis do que a iniciativa e a aquisição de conhecimentos.

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhor Presidente do CNAVES, Senhores Conselheiros, colegas de mesa, minhas senhoras e meus senhores.

Tentarei organizar o que tenho para dizer em torno de mais ou menos cinco disparates grossos e, é claro que, enfim, na nossa tradição de um antigo tratado que se chama *De correctione rusticorum* – que o Senhor Professor Adriano Moreira conhece bem – serei devidamente corrigido depois nos disparates que aqui disser.

O primeiro ponto tem a ver um bocadinho com a questão: onde é que nós estamos? É evidente que não vou agora discutir a pré-história deste debate, nem tecer grandes considerações acerca da sua tempestividade. Ia apenas chamar a atenção para uma coisa.

Nós todos estamos muito preocupados com a educação. Meus queridos amigos, a questão fundamental é passarmos do estado da preocupação ao estado da ocupação. Pois bem, a questão fundamental do ponto de vista social é deixarmos de andar apenas muito preocupados com a educação, às vezes alarmados com a educação, outras vezes indignados com a educação, outras vezes lamentando e choramingando a educação. A questão central do ponto de vista político – estou a dizer isto a brincar, mas aqueles que me conhecem sabem que eu gosto de dizer coisas sérias a brincar – a questão fundamental é passarmos da preocupação para a ocupação. Mas atenção! Este debate tem o seu lugar e tem a sua importância, porque provavelmente ainda há muito boa gente que se passeia despreocupadamente na ignorância ou na indiferença daquilo que é decisivo, em termos pessoais e em termos colectivos, e que está associado àquilo a que nós chamamos Educação.

Vamos ao segundo ponto. Como sabem, à medida que eu vou ficando mais velho, ou desgastado, ou gasto, costumo sempre dizer que quem sabe faz, quem não sabe ensina, quem não sabe, nem fazer nem ensinar, ensina a ensinar, e quem não se arruma em nenhuma destas categorias perora sobre

¹ Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

educação – que é o estádio em que eu me encontro. E há aqui um aspecto que me parece importante. A educação, no fundo, é um processo relacional, isto é, não há educação sem processo, sem tempo, como não há educação sem relação e sem múltiplos relacionamentos. É um processo relacional, mas ao mesmo tempo é um processo relacional aberto, porque tudo isto está mergulhado na realidade de uma história onde podíamos chegar a algumas das questões que a Doutora Teodora Cardoso levantou, que são extremamente pertinentes, e que vemos do lado da aplicação, mas a questão central está aí, é o lado da relação com a realidade e a relação dos saberes com a realidade, e a relação dos saberes com, chamemos-lhe, a libertação ou a qualificação: o enriquecimento do que significa ser humano. E, reparem, a educação é de facto esse processo relacional aberto de trabalhar o barro, de dar forma ao barro, de dar forma à condução do nosso próprio viver, é isso que fazemos com a educação. Mas é isso que as tribos do deserto e que a Humanidade, desde que vive em conjunto, resolveram também com os seus variadíssimos sistemas de educação. A educação é o processo em que nós nos descobrimos, nos construímos como seres humanos, e é o que temos aqui, quando se fala de educação; mas, normalmente, isso fica lá para os filósofos, ainda por cima para os cultores da filosofia barata que é aquela que eu tenho de cultivar dado o meu apelido... Agora, isto é, a meu ver, essencial, porque se nós não percebermos isto, não percebemos por que é que estamos a dizer que os ministros têm que...; para não pôr isto muito no actual, que as meninas têm que tocar piano e falar Francês... como o gato maltês, que, como sabemos, é um dos grandes paradigmas educativos.

É este aspecto que, para mim, é fundamental, e sobretudo em momentos de crise ou em momentos de dificuldade, É extremamente importante nós sermos capazes de não nos perdermos exclusivamente nessa procura dos fundamentos, mas também não passarmos por isso de uma maneira demasiado à “voe de pássara”, como dizia um professor meu. Por conseguinte, temos de perceber em que consiste e o que se joga na educação, porque há decisões que podem ser estratégicas, para as quais, a maneira como nós colocamos o pescoço para ver a realidade não é indiferente.

O terceiro ponto prende-se com uma outra dimensão que está nitidamente associada com esta, e que nos recoloca muito mais directamente num plano social, colectivo, comunitário. Há que perceber que, nas sociedades contemporâneas – grosso modo, desde a Modernidade (embora em rigor, desde os primórdios da vida social) –, o cultivo científico dos saberes adquire um peso qualitativo acrescido na determinação do destino dos povos. Estas palavrinhas parecem, também, muito pretensiosas, seguramente o são pela maneira como eu as digo, mas se alguém tiver interesse que reflecta sobre isso, porque estas palavrinhas são escolhidas. E reparem que esta é uma questão chave, isto põe-se de uma maneira muito particular no ensino superior, mas não se coloca exclusivamente no ensino superior.

Agora, a questão fundamental é que, no quadro histórico-civilizacional em que nós já estamos a viver, e acho que estamos a viver há largas dezenas de anos – nós é que não damos por isso –, efectivamente este cultivo científico dos saberes é determinante para aquilo que é o nosso destino colectivo. E atenção, com certeza que, quando se trata do destino individual, percebemos logo: se o menino ganha pouco, se ganha muito, se tem sucesso, se não sei o quê... Agora, o que nós temos de perceber é que isso não é indiferente à nossa vida colectiva, desde a Economia até à participação cívica e à vida cultural. De facto, o que hoje significa ser humano, e tem atrelado a si, carrega o peso que efectivamente o cultivo científico dos saberes aí tem.

Para não tardar muito – nisto dos disparates, há uma vantagem em dizê-los de uma maneira curta: torna-se mais impressivo, e não aborrece tanto – há aqui dois traços que são importantes. Para quem for mais sensível à matéria de natureza política, este cultivo científico dos saberes é determinante para a qualidade da democracia que uma colectividade protagoniza na sua vida quotidiana, em termos de informação e em termos de participação. Significa isto que nós só podemos ter uma democracia para os cultos, e que, portanto, a democracia tem de regressar ao paradigma da Grécia Antiga, em que só os que não se dedicavam ao negócio dispunham do ócio, ou da *scholé*, é de onde vem escola (em grego a *scholé* é exactamente o “ócio” dos latinos), para se dedicarem à cultura do espírito,

ao conhecimento da realidade e ao desvendar da Natureza. É isso que eu estou a dizer? Não, não é isso que eu estou a dizer. O problema que nós temos é mais complicado, mais complexo: não perder a dimensão universalizante, genérica, no sentido de alargamento ao género humano da democracia. Não perder isso, mas ao mesmo tempo trabalhar colectivamente para a enriquecer, para a qualificar em termos económicos, sociais e culturais, para fazer frutificar os valores acrescentados. No fundo, todos os valores são acrescentados, e nós também somos responsáveis por isso. Reparem, esta questão é fundamental, e quando nós depois vamos discutir a rede das instituições, o tipo das carreiras e o tipo das formações iniciais e avançadas – e essas coisas todas que nós temos efectivamente de discutir –, é importante que não se perca de vista que há aqui uma batalha a travar na cabeça das pessoas, na nossa e na daqueles que conosco partilham essa aventura de viver, que é exactamente este lugar do saber e este lugar do saber científico. E que é sempre um saber desinquieto e desassossegado, o que, aliás, a minha antecessora referiu de uma maneira muito mais percuciente do que esta.

E aqui passamos a um quarto ponto. Há algumas coisas de que eu gostaria de falar mais, mas não vou falar porque já vos estou a aborrecer o suficiente. Nós temos que as incorporar, no sentido que as tomarmos a cargo, e de nos fazermos cargo de pensar e agir no quadro dessas ideias. Complexidade, dinâmica, relação, crítica, criação. Este é o contorno em que temos que nos situar, não apenas intelectualmente, mas também emocionalmente e praticamente. Alguma rapaziada, que acha que só são boas as questões da actualidade, dirá “isto é a actualidade que nós vivemos”. Uns sujeitos, um pouco mais bisonhos e pesados, como eu, dirão que todas as boas questões são questões de actualidade e, por conseguinte, esta é também uma questão de actualidade: a complexidade.

Não basta dizer a complexidade; é também a dinâmica, que é uma coisa um bocadinho diferente, e é uma coisa que vem perturbar, não é apenas uma diversidade horizontal, mas é também uma diversidade e uma interacção vectorial, segundo alguma coisa que para mim é fundamental: a dimensão da História, que é a dimensão do Tempo, que é isso que nós somos. A nossa identidade nunca é repetição de um património qualquer

que está para trás. A nossa identidade é sempre a tal tomada a cargo daquilo que nós vamos sendo ao longo do eixo temporal. Tudo isto é muito complicado! Agora, meus queridos amigos, as coisas complicadas são aquelas que têm de ser pensadas e que têm de ser tratadas, e pelo facto de serem complicadas não significa que sejam impenetráveis, o que apresentam é uma exigência maior. É mais difícil, é mais complicado, é mais exigente, obriga a suar mais? Porventura, ou melhor, certamente. Obriga a que haja discursos, não apenas como este que eu estou a ter agora, e que se situa numa fase do dispar. Estaremos – desde logo, comigo aqui – numa fase do disparate, isto é, numa fase de sensibilização para depois se escarpelizar e agarrar e tratar cada uma destas coisas.

Da questão da relação, também já falei há pouco. A questão da crítica, a Professora Teodora Cardoso já falou nisso, é fundamental. Porque reparem, meus queridos amigos, a crítica não é dizer mal, como se imagina; a crítica é discernir, é exactamente ter a capacidade de ler, ver, destrinçar e articular essa multiplicidade ou essa complexidade de que a há bocadinho falámos. E é muito importante que se cultive essa visão crítica neste sentido que eu estou a dizer. Crise e crítica têm rigorosamente a mesma raiz, e é o passar pelo crivo que ainda se usa em português. O discernir e o passar pelo crivo são exercícios de crítica, e é disto que precisamos também a vários níveis... Foi dito aqui uma coisa muito importante: é que é evidente que isto que eu estou a dizer tem de estar no ensino superior. Agora, meus queridos amigos, isto também pode, deve e não faz mal nenhum que esteja, desde o pré-primário. Agora, como é que isto se faz, como é que isto se traduz?

Eu não estou a dizer que a salvação de Portugal está no facto de as criancinhas, aos três anos, começarem a ser iniciadas na *Metafísica* de Aristóteles, ou na *Ciência da Lógica* de Hegel. Não é isso que eu estou a dizer. Agora, não é indiferente como é que estas dimensões da relação, da criação, da complexidade, da crítica se integram. Isto tem de ter expressão. Porque isto pode ser dito e tratado e trabalhado desta forma pseudo-erudita, mas também pode ser feito noutras linguagens e tem de ser incorporado naquilo que eu, numa maneira talvez muito pretensiosa, referi quando me expressei acerca do conceito de educação.

Alguém também já falou aqui, e eu aproveito, porque isto tem a ver com o multi-linguismo, mas um multi-linguismo que eu iria tratar de uma forma um bocadinho mais radical, isto é, pela raiz, como a nossa capacidade de acesso a, e de domínio de, uma pluralidade de códigos. A Idade Média havia glosado abundantemente o tema de que Deus se revela pelo Livro e pela Natureza. Galileu, no *Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo*, veio lembrar que o livro da Natureza está escrito em caracteres matemáticos. A questão dos códigos e da nossa capacidade de os decifrar é decisiva – e não apenas o código linguístico.

Está na altura de eu terminar. É evidente que todos estes problemas são muito complicados, e muito difíceis, e há algumas coisas que eu acho que nós devíamos evitar. Se quiséssemos, podíamos recorrer também aqui à imagem do risco. É claro que um dos problemas que a gente tem nas nossas sociedades é que há a socialização do risco e a privatização do proveito, e não se vê a relação dialéctica que há entre isso, mas enfim isso fica para outra discussão. De qualquer modo, refira-se que a questão do risco – ligada aos problemas comerciais das viagens marítimas – também não deixa de ser marcante para o desenvolvimento das Matemáticas, designadamente no que toca ao cálculo das probabilidades...

Então, neste mundo da complexidade e neste problema em que estamos, há duas coisas, para já, que nós devíamos evitar, ou tentar evitar: uma delas é o “impressionismo de barbearia”, e a outra é o “exemplarismo de lavandaria”. Vamos ver se eu consigo explicar o que quero dizer com isto.

O “impressionismo de barbearia”! Noutros séculos, já não no nosso, o barbeiro era um homem fundamental, quase tão importante como o confessor junto das sedes do poder. Porquê? Porque era exactamente através do barbeiro que chegavam as notícias, se sedimentava a *vox populi*, etc., etc., e muitos governantes tomavam as suas decisões, consciente ou inconscientemente, pela via capilar aparada... através do golpe do barbeiro. Dentro de processos da socialização, nós conversamos pouco, e eu acho muito bem que se converse. Na barbearia, que eu não frequento, ou noutra sítio qualquer, é muito positivo, que conversemos.

De qualquer modo, é importante que abandonemos tanto o “impressionismo de barbearia” como o “exemplarismo de lavanderia”. Juntamo-nos para lavar a roupa suja, e vêm sempre *n* casos gritantes, escandalosos, daqueles que dão efectivamente para alimentar aqueles minutos de espera enquanto a roupa (no caso actual, na máquina) se lava. Também temos de ter cuidado com o “cientismo da coluna digestiva”: imaginar que nestas coisas já está tudo resolvido, já está tudo tratado, e digerível pela simples ingestão de alguma mezinha (mágica).

Nós nunca aprendemos sem os outros. Mas nós também temos que pensar; e que ser criadores no pensar, senão as coisas não passam cá por dentro, e tudo fica muito colado com cuspo. Para problemas muito complicados, convinha que não se tivessem pseudo-soluções coladas com cuspo.

As Luzes do século XVIII diziam claramente: “ousar pensar”. Ousar pensar, porque, atenção, não são só os filósofos que pensam, que entram em crise. Não são só os filósofos que pensam, exactamente por isso é que talvez seja importante que nós não nos demitamos de pensar, e tenhamos também a ousadia de pensar; não nos demitirmos disso. Não esperarmos, não imaginarmos que é doutras bandas que virá alguma solução luminosa. Atenção, eu não estou a advogar a adoração e contemplação do umbigo, não é isso que eu estou a dizer, nem estou a preconizar uma política do Estado comercial fechado. Só estou a dizer que – voltamos ao tema da relação – nós próprios temos de estar na relação criativamente, isto é, a relação é fundamental, mas a relação não é unilateral ou unidireccionada.

Nós temos de estar na relação – construtiva e participadamente –, e nós temos de assumir isso, e gostaria muito que isso acontecesse. E já agora, se me permitem, quando isto está tudo muito complicado, há uma coisa que eu costumo dizer de brincadeira: convém não perder a cabeça, porque faz muita falta a quem fica sem ela, e aproveita pouco a quem a acha. Muito obrigado.

DEBATE

Teresa Ambrósio – Eu aproveitava a ocasião para agradecer o convite do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação. Tenho muito gosto em voltar a esta casa e limitar-me-ia a dizer duas coisas.

Esta é a primeira audição de um conjunto de reuniões, de debates, que nós temos vindo a acompanhar e eu gostaria de sublinhar que isto expressa uma das funções estatutariamente, suponho eu, cometidas e cumpridas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto espaço de debate para uma informação devidamente esclarecida, e para a construção de uma opinião pública que realmente compreenda o que é a Educação. E como tal, estas audições, que eu já não sei se são audições daqui para ali se são daqui para aqui, são fundamentais. Sublinho o esforço que o Conselho fez e que vai, de uma certa maneira, numa linha daquilo que foi feito antigamente. Mas tem de ser um debate abrangente, como aqui foi dito, flexível e sem medo. Correndo o risco da incerteza – já que se falou hoje tanto do risco – aceitando a incerteza e, portanto, aberto a todas as iniciativas e diferenças com que os vários actores, que se interessam pela Educação, encaram os problemas concretos do dia-a-dia da Educação.

Ouvimos aqui hoje magníficas intervenções, ou pelo menos sínteses de perspectivas. A perspectiva que aparece mais frequentemente nos meios de comunicação, que é a perspectiva económica: a educação é formação de recursos humanos, é formação de factor de trabalho, desde a criancinha pequenina até ao mais crescido, só se vai para os sítios onde há emprego. Não sabemos bem se é o emprego de agora, se é o emprego do futuro. E de tal maneira é o discurso que miúdos com sete anos dizem “para que é que eu vou para...?” Havia um miúdo que dizia que queria ser escritor, e alguém argumentou “isso não é profissão”. Cuidado com este discurso! Mas é necessário estar presente, precisamente por todas as questões que a Professora Teodora colocou. Ouvimos outras coisas directamente relacionadas com questões concretas que nós vivemos e partilhamos, contrapondo o nosso tempo de liceu e o de agora, e que certamente nos fazem reflectir e interrogar. Interrogar numa perspectiva até de cidadão.

Ora bem, o que eu queria dizer era o seguinte: aqui há dez anos houve uma mudança no conceito de educação que deixou de ser considerada

ensino, instrução, para ser entendida como crescimento humano, realização humana, através do conhecimento, através da relação complexa, dinâmica, emergente, prospectiva, retroactiva – tanto que até houve governos que tiveram o Ministério da Educação e do Futuro, de tal maneira a Educação era a matriz básica dum desenvolvimento de futuro, do futuro do País, do futuro estratégico...

E voltámos... retrocedemos enormemente, na minha perspectiva, para uma visão antes dos anos 70. Eu quase diria que para períodos dos anos 60. E temos ensino, escolas, sistema escolar, básico, ensino superior e há ainda uma coisa vaga que é a chamada “educação ao longo da vida” que ainda ninguém sabe muito bem o que é, mas que todos nós vamos tendo e que foi o grande paradigma, se bem se recordam, de 1996/1997. O grande conceito que foi discutido ao nível da Comunidade Europeia, a ponto de haver vários relatórios. Eu recordo-me até das reuniões no Instituto de Prospectiva da Europa, em que o paradigma era a educação permanente, era a construção da “Pessoa” que ia aprendendo e para a qual havia espaços especiais.

Eu acho que estas audições e este debate do Conselho Nacional de Educação, que assim se chamou porque houve como que uma irritação colectiva e pessoal, ao nível da Europa, por haver um Conselho Económico e Social que se pronunciava sobre todas as questões de educação na perspectiva económica, na perspectiva política, e até em Portugal havia o Conselho Económico e Social, que se pronunciava sobre as grandes opções do Plano no que diz respeito à educação, numa mesma perspectiva económica e política, com os indicadores que foram dados para atingir metas estatísticas. É no Conselho que se estudam, que se aprofundam os problemas matriciais da educação no que diz respeito ao desenvolvimento. O sítio da concertação educativa, como alguém disse, da mesma forma que há concertação social, também há concertação educativa. Claro que é preciso formar recursos humanos, claro que é preciso formar cidadãos activos – que ninguém sabe muito bem o que é, mas que é um chavão enorme – que é preciso criar pessoas com capacidade de afirmação, que hoje o desenvolvimento é o desenvolvimento humano, que a democracia é a democracia participativa, que tudo isto vem do conceito de educação permanente, de valorização humana e que há várias perspectivas que é

necessário ter. O pior seria, na minha opinião, que estes debates nos conduzissem apenas a uma visão...

Tem de se fazer uma gestão racional do sistema escolar – se não houver dinheiro não posso ir fazer compras – mas em função de objectivos, em função de grandes perspectivas.

É preciso fazer avaliação? Obviamente. Mas avaliação em função de que critérios? O que é que nós pretendemos? Hoje faz-se avaliação de topo, toda a gente precisa de fazer avaliação, todos nós estamos de acordo. No fundo, a avaliação não pode ser somente aquele processo de planeamento, de programação, de prospectiva, em que a certa altura temos de ver o que é preciso corrigir, fundamentalmente pelos condicionamentos de meios e de recursos. Reduzir a avaliação a isso é muito pouco, reduzir a isso é voltar para trás.

Eu faço votos e tenho a certeza de que vão conseguir – e sublinharei o esforço do Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, bem como de todos os membros do Conselho – que estes debates, estas audições produzam qualquer coisa que leve a uma concertação. A concertação não significa consenso, evidentemente. Concertação tem por base o espírito crítico, o espírito de confronto, o espírito de criar acordos colectivos. O Jürgen Habermas diz isso, toda a gente sabe. É fundamental que o Conselho obtenha daqui algo que venha contrariar um espírito um bocadinho limitado com que as questões da educação estão a ser tratadas no meio. Eu não diria que se está a construir uma opinião pública, mas se não se tem cuidado forma-se uma opinião pública em função de um determinado tipo de coisas e isso é contrário à educação.

Portugal não é carenciado de pessoas com conhecimentos profundos sobre os processos dinâmicos e complexos da educação e sobre os processos relacionais da educação. Não escondamos aquilo que existe. Podem não gostar da linguagem dos especialistas da educação, podem até chamar nomes como eu, que não percebo nada de Medicina, podia dizer “medicinês”. Mas não desprezemos esses conhecimentos que não estão presentes nestes debates, mas se formos à Fundação da Ciência e da Tecnologia, encontramos centenas, duas ou três centenas de pessoas que

fizeram os seus doutoramentos lá fora, ou fizeram cá, que têm estudado e aprofundado esses conhecimentos. Se têm uma linguagem hermética!?!... O que é que eu direi da linguagem de um físico das partículas? Também não sou capaz de acompanhar. Quando eu descubro que as partículas não existem e portanto não é possível pôr lá o número tal, obviamente fico muito atrapalhada com o que é o conhecimento, o que é a ciência, lá tenho de ir aos conhecimentos epistemológicos. Por isso é que vamos andando na vida. Eu já estou velha, outros estão mais novos, mas há uma sabedoria que se junta e eu achava que era muito importante que se chamassem, que se entusiasmassem, que se mobilizassem algumas dessas figuras, que são importantíssimas no campo, por exemplo, das redes europeias, onde se trabalha ao nível da Europa e que aqui são desprezadas.

Faço votos para que isto seja um grande período de salvação da educação, no sentido de matriz básica do nosso desenvolvimento nacional, estratégico, globalizado, mundializado, neoliberal! Muito obrigada.

Paulo Afonso – Eu prometo ser sintético, acho que foi esse o meu paradigma, aqui no Conselho, enquanto decorreu o meu mandato, que já finalizei há meio ano. Agradeço ao Senhor Presidente o convite que me fez para vir cá dar um pequeno contributo, e será de facto um pequeno contributo, quer na sua síntese, quer em relação a dois ou três pontos que eu gostaria de ver aqui explanados.

E a minha principal preocupação, pelo menos neste caso, e pedia-vos que fizessem uma pequena viagem no tempo, utilizando uma metáfora de um livro que saiu há pouco tempo e que tive oportunidade de ler, aliás, estou a finalizá-lo. O livro é de um autor australiano e versa sobre a transferência da Corte de D. João VI para o Rio de Janeiro, e intitula-se *Império à deriva*. Não estou a dizer, de forma alguma, que nós temos uma educação à deriva, mas o que quero dizer é que com esta imagem do império à deriva e da transferência da corte para o Rio de Janeiro, a ideia que passou na altura foi a fuga a uma invasão, que todos nós conhecemos, feita por Napoleão – as Invasões Napoleónicas. E toda a mudança para o Rio de Janeiro, na altura, foi substancializada com uma espécie de sociedade-espectáculo, muito baseada na corte que na altura existia, em que

havia um certo desprezo por valores como a educação; o trabalho, muitas das vezes era desenvolvido por uma sociedade escravagista existente na altura.

Esta é uma metáfora que eu utilizava agora, não no sentido de dizer que estamos numa situação parecida, longe disso, mas sim para dar a ideia de que é importante que a própria educação tenha um lugar central enquanto energia transformadora das sociedades contemporâneas, e que seja uma educação inclusiva, a ideia de uma educação a 360 graus. Com isto referia a questão da própria aprendizagem e da educação e formação ao longo da vida, que é muito importante. A questão não tem só a ver com a educação dos jovens ou das novas gerações, não se trata apenas de conquistar as novas gerações para um sistema educativo que se quer plural, diversificado, que seja representativo daquilo que em termos de sociedade nós exigimos. A sociedade mudou muito, é uma sociedade plural, dinâmica, globalizada. A questão não se prende essencialmente só com isso, prende-se também com cativar as gerações, que não tiveram oportunidades, para o próprio processo educativo. E não é o processo educativo formal que todos nós estamos habituados a conhecer ou um processo educativo tradicional.

Temos de reconhecer a validação de competências, a capacidade de uma revalorização de activos. As próprias universidades, neste momento, têm de desenvolver um processo de abertura. Penso que a maioria das universidades já o tem feito, através de variadíssimos programas relacionados com o acesso dos maiores de 23 e também com o reconhecimento dos conhecimentos adquiridos ao longo de toda a vida, em contexto de trabalho, em contexto de formação, e também com estes canais de comunicação que deverão ser estabelecidos entre o sistema educativo, enquanto um todo, e o mundo do trabalho. E parece-me que, independentemente da obsessão que se pode ter com a produção de valor acrescentado, esta questão da educação e da formação ao longo da vida permite também, de certa forma, que estas gerações – que durante muito tempo estiveram fora do sistema educativo – possam regressar ao sistema de educação e combater um abandono escolar precoce decorrente de variadíssimas razões como a falta de identificação com os cursos ministrados e com o próprio mercado de trabalho e a possibilidade de

intervenção – que acho que o sistema educativo no seu todo, e nomeadamente o ensino superior, se tem demitido de fazer – no sentido de influenciar positivamente a sociedade e designadamente o próprio mercado de emprego e de trabalho.

Terminava agradecendo mais uma vez esta oportunidade de voltar a um local onde estive durante algum tempo e no qual participei, tendo em conta a representação que tive aqui. Muito obrigado.

José Barata-Moura – Hoje não me apetecia nada ser sintético, porque as questões que foram levantadas aguçam aqui a ajuda que eu posso dar, ainda dentro da área do disparate, para que se passe da despreocupação para a ocupação.

Segundas gerações. O que eu posso trazer são dados de natureza empírica. Há dois estudos, na Universidade de Lisboa, que permitem ter uma ideia, com uma fiabilidade muito grande, da inserção profissional dos nossos diplomados entre 1994 e 2004. O que é que esses dois estudos dizem? Não há aí distorção relativamente ao estrangeiro – a Universidade de Lisboa, para usar uma expressão de que eu não gosto, é uma universidade de elites, é assim. O capital educativo dos pais é baixo, numa percentagem muito grande, mas não consentâneo com o *status* económico; a segunda geração já vem trazer, digamos, um desenvolvimento cultural maior. Nessa questão das segundas gerações, o problema não é tanto Portugal ser diferente do estrangeiro, mas é mais de dinâmica da própria democratização, socialização do ensino, desde os níveis mais elementares.

Quanto à questão do entrelaçamento dos saberes e da interdisciplinaridade, eu também sou muito a favor da grande pluralidade dos percursos. Agora, em termos sistémicos, o que eu teria e daria como cuidado é o seguinte: não impedir ninguém de o fazer, mas ter em conta que, como sistema, onde isto vai render, em termos de qualidade média e, sobretudo, posteriormente, em termos de qualidade média acumulada, é numa sólida formação científica de base. Porque com uma sólida formação científica de base, que até pode ser em Teologia, uma pessoa pode aprender

e pode abrir-se a outras coisas. O “salta-pocismo”, como eu digo, não deve ser proibido, porque há muitas pessoas que é por aí que plasmam a sua criatividade, e nós não devemos castigar essas coisas. Agora, em termos sistémicos e para o apuramento de uma qualificação média, de que, digamos, em termos de políticas, se estará à procura, é preciso ter cuidado... Porque, reparem, não pode haver nada de mais frustrante – noutros casos, grotesco – do que os génios que afinal o não são. Quando eles o descobrem, caem dali abaixo, eu diria para termos cuidado com isto. Nem impedir isso, através de um esquema demasiado rígido, nem criar aí uma ilusão, que é de facto uma ilusão destes aspectos negativos.

Pedagogia. Com aquela imodéstia que me caracteriza, foi o que eu procurei fazer... Isto é, mostrar que há muitas pedagogias, que nós temos de recuperar um sentido de *paideia*, que não será exactamente o sentido grego de *paideia*. Na nossa própria cultura ocidental, desde o santo e do mártir ao *Cortigiano*, ao *Wilhelm Meister* de Goethe, à *Bildung*, e não sei que mais, isto é capaz de ser um dos temas extremamente importantes da cultura europeia. Tudo aquilo que eu disse é pedagogia.

Esforço. Fala-se muito no esforço agora, e não é negativo que se fale. Como é que eu acho que é mais pedagógico falar no esforço? Falar no esforço através daquilo que eu disse no fim, quando desenvolvi a criatividade. Isto é, sermos criadores não é o mesmo do que sermos “génios”, obcecados pela originalidade. Eu podia ter realizado esta intervenção a fazer o pino, amparado, mas... agora há uma coisa que, sim, é importante e não é indiferente: é o passar por nós, é o passar *pensadamente* por nós. E descobrirmos que isso implica esforço. Mas agora, queridos amigos, desculpem lá, o esforço — há quem ache que sim — por si só não conduz ao reino dos céus, independentemente do que isso signifique em termos de indústria dos transportes, que como sabem é essencial para a questão da globalização...

O problema não está no esforço. Está no esforço e na fruição. Reparem que há uma coisa que eu evito sempre nestes contextos: estamos a preparar as criancinhas para a vida! Como se a vida estivesse fora da escola, como se a vida viesse depois, indefinidamente... depois. Nós temos de encontrar, de não perder essa dimensão do esforço, do trabalho, do

investimento, do suor, e da gratificação também. Eu recuperaria isso com certeza, através do tema da criatividade que para mim significa ligar à autoria, mas deixemos isso.

Tecido económico, e os saberes e as ciências. Era um debate que eu gostava de ter a sério. Aquilo que a Doutora Teodora Cardoso disse, para mim é o fundamental, e há aqui uma dimensão política essencial. É evidente que nós não podemos ter uma política científica nacional perspectivada apenas para as pequenas e as médias empresas que temos. Não podemos. Mas também não podemos ter uma política científica nacional que não tenha isso em conta, e que não as faça evoluir e desenvolver. Nós tivemos uma indústria farmacêutica que seria insipiente relativamente aos grandes empórios mundiais, mas em que havia alguma capacidade de investigação, e isso não deixava de ser importante para a formação, o emprego, a descoberta.

Isto significa, do ponto de vista político, que tudo isto tem de ser conduzido de várias maneiras: por um lado, não deixar atrasar o país, porque, reparem: o cultivo científico dos saberes é um dos pilares da soberania. Eu costumo dizer aos militares: podemos não ter submarinos de última geração, mas se nós não dominarmos o que significam os oceanos, em termos de estratégia mundial, e até o que é que são os diversos dispositivos técnicos de um submarino, desde o armamento até à maquinaria, a nossa soberania como país está muito fraquinha. E relativamente ao resto a mesma coisa. Provavelmente tem de se ir à procura de caminhos diversificados.

Agora meus queridos amigos, voltarmos a uma história de quando eu era miúdo que era “o vizinho do meu tio é polícia” e, portanto, eu sou muito importante, é lamentavelmente pobre. Eu só não vou substituir o polícia por alguma instituição norte-americana. Uma vez mais, eu não estou a defender a deriva para a Berlenga, não é isso, para o Brasil é um bocado longe, não estou a defender isso. Agora reparem, este problema da ligação com o tecido económico tem de facto de ser visto muito em cima da realidade e muito em cima daquilo que são as dimensões e as possibilidades históricas de desenvolvimento, provavelmente, com soluções matizadas e diversificadas.

O empreendedorismo. Falou-se muito aqui. Há aí uma ambiguidade. E eu tenho de distinguir. Se se estiver a falar de espírito empreendedor, espírito de iniciativa, que é uma determinada maneira de olhar para o risco, é uma determinada maneira de defrontar a História, o Futuro, o que está por diante, aquilo onde no fundo nós vamos sendo, tudo bem. O resto, as pessoas deviam lembrar-se que quando o próprio Joseph Schumpeter relança esta categoria do *entrepreneur* e da *entrepreneurship*, ele estava a fazer uma caricatura “heróica”, digamos, do que teria sido uma fase inicial do desenvolvimento do capitalismo industrial. E, portanto, temos de ter muito cuidado; quer dizer, se isto for lá para as finanças, para o regime de tributação, e para nos convertermos todos em empresários em nome próprio, tudo bem. Mas estamos a dar cabo de uma ideia que é uma ideia importante e essa não deve ser perdida. Eu não falaria muito de empreendedorismo – dando a possibilidade destas misturadas todas, e até que nos poderia levar a algumas divisões de natureza filosófica, ideológica e política –, mas iríamos centrar-nos naquilo que é importante, isso sim: o sentido da iniciativa.

Finalmente, vou comentar algo que foi dito relativamente à cultura, e termino já. Diria que se pensou muito na política cultural na perspectiva do acesso, mas reparem que, em termos de uma política cultural, a questão fundamental é a da apetência, isto é, que haja a vontade, a fome, o gosto, o desejo de aceder e de fruir. Temos obviamente que garantir o acesso, mas a questão da apetência é fundamental, e outra questão decisiva é a da sustentabilidade da fruição, isto é, não se pode dar o rebuçado, que depois imediatamente se retira. Eu só tenho isto pensado mais para o lado da cultura, não o tenho tanto para o ensino, mas acho que é importante para se ver que a questão do acesso não é a única questão.

Alda Macedo – Antes mesmo de centrar a minha intervenção sobre a apreciação de aspectos centrais das comunicações apresentadas nesta Audição, gostaria de começar por responder ao desafio que de alguma forma aqui foi lançado, que é um legítimo desafio de clarificação. Dizer-vos, portanto, com exactidão, em que plataforma de perspectiva me situo, quais são os vectores de triangulação que me permitem chegar até às

considerações que me são suscitadas pela riqueza e diversidade de pensamento dos oradores, sobre cujas intervenções me foi solicitado um comentário.

As coordenadas a partir das quais me situo contam desde logo com um meridiano que se situa na minha actividade profissional como professora do ensino básico e secundário e estudante de ciências da educação, desde há muitos anos. Em conjugação com esta coordenada, tenho a honra de pertencer a este Conselho Nacional de Educação em representação do Bloco de Esquerda e, finalmente, na terceira coordenada, partilho do gosto de ter sido “cúmplice” da Resolução da Assembleia da República que produziu o objectivo ambicioso de conduzir um Debate Nacional sobre Educação, a que o Conselho Nacional de Educação tem vindo a dar sequência e que procura responder a um momento muito particular do pensamento político sobre educação.

A particularidade deste momento resulta da constatação da condição lastimável a que chega a qualidade da oferta educativa, por um lado e, por outro, da forma avulsa como na nossa sociedade, se tem vindo a generalizar o discurso sobre aquilo a que já se vulgarizou chamar “a crise da educação”, num debate que distorce os factores da equação através de processos de simplificação abusiva que resulta tanto da camuflagem de interesses particulares, como do desconhecimento das conexões e causalidades mais complexas.

O Debate Nacional da Educação pretende obter ao longo do seu tempo próprio, um espaço onde personalidades diversas são convidadas a participar e a reflectir de uma forma sistematizada, organizada, sobre aquilo que são os diferentes problemas que se colocam hoje à educação. O sentido desta opção é justamente o de produzir aquilo a que o Professor Barata-Moura há pouco se referia, uma melhor capacidade de operação, de intervenção, de acção seja ela “passionista” ou “reflexiva”, conforme a terminologia que quisermos utilizar.

Existe no nosso país uma carência que me atrevo a classificar de endémica que resulta de algum défice de reflexão crítica, de avaliação nesse sentido. Na realidade, somos lesto em falar de avaliação, ela está presente

em todo o tipo de argumentos, mas sempre associada à ideia de marcador, de imputar um sinalizador, de atribuir um valor quantitativo ou qualitativo, facilmente convertido em valor de mercado. Falta-nos desenvolver uma ideia de avaliação de sentido diferente. A avaliação que nos faz falta é a que se associa à aprendizagem através da interpretação do resultado das decisões políticas.

É essa a nossa lacuna, não temos adequadamente sistematizada esta avaliação em relação ao resultado das políticas educativas que foram produzidas ao longo dos anos. E por isso, quando hoje produzimos iniciativas legislativas, da parte da Assembleia da República, ou da parte do Governo, fazemo-lo às vezes – enfim eu não quero abusar das citações da intervenção do Professor Barata-Moura, mas fugindo justamente a esse abuso – por aquilo que são percepções pouco fundadas numa avaliação rigorosa, num conhecimento sério da realidade. Nessa falta, recorre-se frequentemente a dados internacionais que, por serem isso mesmo, pecam por excessivamente distantes dos contextos que os produziram.

Lembrando o relatório da OCDE sobre a situação da Educação em Portugal, e o quadro que traça, e que tem vindo a ser utilizado sistematicamente nos debates sobre educação, é forçoso reconhecer que este relatório contém informação importante, que não deve ser subestimada, mas falta-lhe uma análise fina daquilo que são as realidades locais e as conexões entre os contextos sócio-culturais e os níveis de ensino onde são produzidas as avaliações. Essa malha fina faz falta para perceber onde é que as correcções de rumo das políticas educativas devem ser produzidas, melhoradas no sentido de conseguirem introduzir uma alteração que seja significativa.

E, portanto, este sistema educativo que não se avalia a si mesmo, não tem a coragem de equacionar os seus pontos fortes e as suas fraquezas, traz para a crista da onda apenas a avaliação dos jovens e das crianças, traz para a crista da onda a avaliação dos seus profissionais, mas não avalia nem as políticas, nem os seus resultados. E beneficiando dessa dinâmica de crista de onda, põe em causa valores determinantes no nosso sistema educativo como a universalidade e a gratuidade.

Receio que dez minutos sejam um tempo demasiado curto para abordar a diversidade e a riqueza dos contributos que os convidados do painel nos ofereceram... Não tenho a ousadia de abordar todas as questões que aqui foram levantadas, iria cingir-me apenas a quatro aspectos.

Ao longo das intervenções estive muito presente a ideia de educação como condição para o desenvolvimento. Eu devo dizer-vos que gostaria de ir mais longe do que isto. Não me parece que seja condição para o desenvolvimento. Proponho-vos um axioma diferente: a educação é o próprio desenvolvimento. Não teremos uma sociedade desenvolvida no sentido de estar à altura daquilo que são as exigências da inovação, da cidadania, da transformação social; no mundo do trabalho como no mundo da economia, no mundo das relações internacionais como na vida das pequenas comunidades que não incorpore a educação como vector central em termos de instrumento com capacidade de operar essas transformações. E se aceitarmos esta ideia – se for uma ideia que possamos partilhar e parece-me que podemos – de que a educação é ela própria desenvolvimento, isso significa que há alguns eixos de debate que precisam de vir a ser desconstruídos naquilo que têm vindo a impor.

O primeiro eixo de debate é o seguinte: a escola não resolve por si só os défices do desenvolvimento. Eu julgo que tem havido a tentação fácil de imputar à escola a responsabilidade dos problemas e das dificuldades. Não tenho nenhuma pretensão de desculpabilizar o sistema escolar, mas também não considero rigoroso que se proceda a uma simplificação desta natureza. O sistema escolar enferma hoje de disfunções gravíssimas. Deixem-me referir dois sintomas dessas disfunções, que eu considero extraordinariamente graves, um deles é que 31,7 % dos jovens em idade escolar, à data do estudo da OCDE, não estavam a frequentar o sistema escolar. Isto é um sintoma de uma gravidade extraordinária porque significa que uma parcela muito significativa, um terço dos jovens e das crianças são abandonados, são excluídos do acesso às ferramentas do progresso e do desenvolvimento. Estamos a falar de uma sociedade e de um sistema escolar que se conformam com o facto de serem criadores, geradores de exclusão. Nesse sentido, podemos dizer que a escola não cumpriu com a promessa de há trinta anos, falhou na democratização do acesso à educação.

Foram aqui referidas as transformações da oferta educativa ao longo do tempo. Há trinta anos a grande pergunta que se colocava à escola era a de saber se queríamos uma escola de elite ou uma escola para todos. Há trinta anos o consenso era de que a educação devia ser universal e a escola pública era o garante dessa vocação universalista de oferta educativa.

E hoje, num mundo disfuncional, a escola é tão disfuncional quanto ele. Não oferece, de facto, igualdade de oportunidades. É ela própria geradora de exclusão porque é parte integrante de uma sociedade que se alimenta de exclusão. É preciso perceber que acudir a esta disfunção significa ter políticas que não se podem encerrar exclusivamente no campo escolar, porque a escola, que é parte da solução, é também parte do problema.

Um segundo eixo deste debate é o da associação entre a derrota da escola e a pobreza. Eu devo dizer-vos que não há uma escola que seja capaz de ser inclusiva, em relação à universalidade das suas crianças e dos seus jovens, se em termos da condução de políticas no nosso país, elas não forem todas transversalmente educadoras. Isto é, as políticas autárquicas, como as políticas do emprego têm de ter uma preocupação virada para a educação. As políticas sociais têm de ter uma preocupação virada para a educação. As políticas da saúde têm de ser educadoras e, portanto, temos de ter um Estado que se assuma, na sua organização, na sua condução política, como um Estado educador, quer no plano da política nacional quer no plano da política local.

Daqui decorre a implicação dos diferentes parceiros envolvidos na condução dos projectos educativos. Um sistema escolar que convive com a perda de crianças pelo caminho, é um sistema escolar profundamente doente, e, portanto, há que ter a percepção de que não há apenas uma política educativa. Há que ter políticas que derivam dos diferentes sectores e que se prestam a resolver globalmente os problemas da educação.

Também as políticas educativas têm de se implicar na resolução dos problemas sociais. Não há um modelo de sistema escolar que se queira de sucesso, se não tiver como orientação central, de fundo, esta necessidade,

esta urgência, esta premência da defesa da educação inclusiva, da educação universal.

Chego, portanto, ao terceiro eixo que pretendo salientar. Saberão, certamente, que nos países nórdicos há sistemas que se caracterizam pela diversificação de estratégias, de formas organizativas, de infra-estruturas e apoios sociais. Em Portugal, temos um modelo rígido que se legitima na avaliação das crianças e que admite a sua retenção em determinados níveis da sua aprendizagem. Um dos aspectos que nós precisamos discutir é a qualidade deste modelo de avaliação. E é preciso que esta discussão seja muito séria porque ela mexe não só com os resultados das aprendizagens, mas também com os processos, as infra-estruturas, as acessibilidades, os equipamentos.

Defendo que o modelo de avaliação das crianças é um modelo perverso, porque se funda numa lógica selectiva dos socialmente mais aptos. Faz falta desenvolver uma filosofia que oriente o ensino básico e secundário para a promoção de políticas educativas de sucesso. Uma filosofia, em relação à avaliação das crianças, que seja alternativa, completamente diversa daquela que temos hoje; a filosofia que é adoptada em muitos países nórdicos, que dita que a progressão das crianças tem de ser contínua e, sendo contínua, é muito mais responsabilizadora dos seus profissionais, das suas escolas, dos seus autarcas, da comunidade e do sistema escolar em relação à qualidade das aprendizagens que são produzidas ao longo de todo este processo de progressão.

Um quarto aspecto trazido ao debate é o do lugar da pedagogia, e ainda bem que esta questão foi recolocada aqui, no seu lugar, já que no debate público que tem vindo a ser travado, tem havido ruídos perturbadores da verdade sobre o lugar da pedagogia.

Recuperar o lugar da pedagogia deve ser uma prioridade. Não existe nenhuma iniciativa de política educativa que não tenha de ser fundada sobre os aportes que as ciências da educação têm trazido para o conhecimento sobre a educação. Restituir a pedagogia ao seu sítio certo, enquanto instrumento de monitorização, de definição de balizas, de reflexão crítica,

ganha um valor acrescido para a compreensão da complexidade da educação.

É essencial conferir o espaço certo à formação ao longo da vida. Esta é uma área que também foi aqui introduzida, sendo que não foi referenciada a formação ao longo da vida dos próprios profissionais da educação. E a formação pedagógica e didáctica dos profissionais da educação durante toda a sua vida profissional é condição imprescindível para a qualidade da oferta educativa. Por vezes, subestima-se o trabalho que tem vindo a ser feito em muitos espaços, as formações dos docentes de diferentes graus de ensino, o contributo das associações profissionais, contributo crítico para as próprias medidas educativas, que têm vindo a ser tomadas.

Para concluir direi, deixando muitas das minhas notas para outra oportunidade, que no debate sobre educação não pode haver falsos antagonismos a serem erguidos entre aqueles que vivem o mundo do sector empresarial, entre aqueles que vivem o mundo do sector da educação, entre aqueles que vivem o mundo da política, da decisão política, entre aqueles que vivem o mundo das diversas associações, fundações, todo o tipo de associações que são expressão de cidadania.

Não me parece que a transformação e a qualificação da educação beneficie do temor da divergência entre estes diferentes autores da nossa vida social. As tensões que existem entre perspectivas diferentes, entre ideologias diversas são uma componente da democracia, é a partir delas que produzimos as mudanças necessárias.

Terminava, reiterando o apelo que foi deixado pelos intervenientes que muito brilhantemente participaram neste debate, e que é este apelo ao inconformismo no sentido do não acomodamento com o que parece ser o andar do senso comum e com a recuperação daquilo que é a missão da transformação social. Seguramente, parte dessa missão de desenvolvimento da nossa sociedade é a transformação da educação que temos.