

AUDIÇÃO PÚBLICA – 20 de Julho de 2006

Diogo Feio
José Manuel Pureza

Queria começar por agradecer o facto de poder estar aqui. Acho que a iniciativa deste Debate Nacional sobre Educação é uma daquelas iniciativas que nunca devia parar. A educação é um daqueles temas que deveríamos estar sempre a debater, sempre a conhecer outras opiniões, sempre a entrar em contraditório porque com isso ficamos, com certeza, enriquecidos.

Gostaria de referir que todas as afirmações que aqui vou fazer são apenas da minha exclusiva responsabilidade e não de qualquer outra vertente institucional. Isto é, aquilo que eu determinei, é que estou aqui com total liberdade para debater sobre o tema da equidade e da avaliação. Faço-o como cidadão que apresenta naturais preocupações sociais, com especial ênfase na área da educação, mas, também, como advogado e assistente universitário que sou, e como cidadão empenhado na participação na coisa pública. Pretendo dar um âmbito próprio a esta minha intervenção, utilizando e expressando o meu pensamento sobre estas matérias que, possivelmente, até pode ser enriquecido pela minha experiência de natureza política mas, fundamentalmente, pela minha vivência prática e profissional.

É, hoje, para mim, evidente que o centro do sucesso de uma comunidade nacional se deve medir por vários parâmetros. Um dos que assume especial relevância é, certamente, o da eficiência do seu sistema de ensino. Saber se a educação está adaptada às necessidades dos dias de hoje, fortemente dominados por uma lógica de concorrência, deve ser uma tarefa essencial, sublinho, prioritária para qualquer Estado. Será que queremos mesmo fazer esta pergunta? Eu fi-la e cheguei a várias conclusões, das quais destaco duas.

Em primeiro lugar a notável evolução que foi feita nos últimos trinta anos. Melhorámos quase todos os índices, sendo de especial relevância acentuar os resultados relativos ao abandono escolar e à saída precoce do sistema, que são duas coisas distintas.

¹ Deputado do CDS/PP.

Em segundo lugar, é claro que devemos ainda melhorar os nossos resultados face aos parceiros europeus e internacionais, o que apenas será possível com opções de médio e longo prazo. Para esse efeito, entendo que a palavra base é, neste momento, avaliação. Por essa razão agradeço, agora, o tema para o qual foi solicitada a minha intervenção. Esta terá por base um texto fornecido pelos próprios promotores deste importante Debate Nacional sobre Educação, cujo pano de fundo é sempre o da qualidade das aprendizagens e, por consequência, dos ensinamentos.

O primeiro desafio que me foi colocado foi o relativo à forma de combater o abandono escolar. A primeira ideia que pretendo expressar é que não existem resultados milagrosos quanto a esta matéria. Ninguém tem ou terá o património do combate ao abandono escolar. Quando muito, alguns tiveram a arte para trazer ao debate público o tema. Este desafio apenas poderá ter sucesso por via de uma política integrada cujo elemento essencial de actuação terá de ser o meio familiar. O combate ao abandono não deve ser feito pela via do facilitismo, ou por teorias de uma escola mais agradável ou até lúdica para os alunos. O absentismo escolar não pode ser combatido por via do absentismo de exigência. Basta olhar para os números para ver que os países e Estados que mais apontam para a exigência não sofrem de grandes problemas de abandono e insucesso escolar. Não é necessário aderir à filosofia da escola lúdica para que os níveis de sucesso sejam maiores. A solução deste problema tem que passar por uma política verdadeiramente integrada em que intervenham professores, assistentes sociais e psicólogos, entre outros.

É essencial a intervenção dos centros políticos e institucionais mais próximos dos cidadãos, das autarquias locais. Há trabalhos – eu conheço-os – que são verdadeiramente notáveis e que se fazem em áreas geográficas críticas de Portugal, como por exemplo o Vale do Sousa, com alguns resultados. São trabalhos de proximidade das famílias que ajudam a uma verdadeira revolução cultural junto daqueles que ainda hoje se orgulham, e isso acontece muito no nosso país, de terem filhos que abandonam a escola, ou começam a trabalhar nas mais tenras idades.

É, também, necessário intervir junto dos maus empresários que estimulam a economia negra e um certo facilitismo quanto ao seu lucro.

Nestas situações o Estado não pode ter qualquer espécie de contemporização e deve sancionar os agentes económicos e sociais que são prejudiciais neste campo específico.

Considero, ainda, que uma medida eficaz no necessário combate ao abandono e saída precoce passa por diversificar os percursos escolares. Não é possível continuar a aceitar a ideia, mais ou menos generalizada, de que o fim do ensino básico e secundário é a entrada no ensino superior. Tem de se terminar com a lógica do ensino para “formar doutores”. O caminho do ensino profissional é, neste campo, verdadeiramente incontornável. Pude conhecer várias escolas profissionais cujos alunos, no fim dos seus estudos, tinham taxas de saídas profissionais superiores a 90 %. Será que são muitas as faculdades a poderem mostrar estes números? Porque razão não se aposta ainda mais nesta oferta educativa? Não será essa uma forma de alcançar uma maior equidade, tratando de modo igual alunos iguais e de forma diferente alunos diferentes? Não será essa uma forma de terminar com uma lógica igualitária, desajustada aos dias de hoje? Todas estas perguntas de natureza retórica têm para mim uma resposta óbvia. A aposta tem de ser assumida, e não se pode desperdiçar a solução que, hoje, aponta para fundos comunitários em que o apoio a esta formação parece evidente.

Num plano distinto, aparece colocada uma outra questão: o que esperar de uma escola em que crianças de culturas muito diferentes convivem e se relacionam? Eu diria que tudo. É essencial aproveitar esta vertente. A multi e interculturalidade que se sente nas nossas escolas deve ser vista não como um problema, mas como um sinal dos tempos e uma oportunidade. Não se pode descurar o ensino do português como língua não materna. É essencial aqui apostar na formação de professores e no aparecimento de manuais específicos.

Deve o Ministério da Educação incentivar programas próprios, a aplicar ao nível de escola, que possam tornar prioritária a ligação de alunos originários de culturas diferentes? Exemplos, como o da Escola Garcia de Orta, no Porto, em que se experimentou uma solução de ensino de algumas disciplinas em língua francesa, devem ser repetidos. Poderei acrescentar que a razão pela qual se fez isto, a partir dos 10.º, 11.º e 12.º anos, tem a ver com o facto de muitos dos alunos que frequentam essa escola virem da Escola

Francesa que termina no 9.º ano. Portanto, se foi encontrada esta forma de inserção, outras poderão ser adoptadas em situações diversas.

Considero que as escolas europeias se devem multiplicar e situações como as sentidas em algumas escolas do Algarve, em que a população estudantil é oriunda de vários e diferentes Estados, logo de várias e diferentes culturas, têm de ser aproveitadas e objecto de programas específicos ao nível da própria escola.

Desta forma, mais uma vez, se estará a salientar o papel central da escola. De facto, é na sala de aula que muito se passa, é na sala de aula que professores e alunos determinam aquilo que é o sucesso ou insucesso do sistema. É na sala de aula que as palavras exigência e ensino se devem cruzar. É fundamental que se ensine, desde os primeiros anos da escolaridade básica, os saberes essenciais de língua materna, matemática, geografia nacional, ciências no plano experimental, música e educação física. Será que é isso que acontece?

O ensino não pode estar centrado numa só vertente, pelo que considero que seria importante a existência de um horário por disciplinas, logo no primeiro ciclo do ensino básico, nos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória. A determinação de saberes mínimos para cada um dos quatro primeiros anos do ensino básico é também essencial. Cada professor que recebe um aluno deve ter uma informação detalhada sobre os conhecimentos adquiridos nos anteriores anos de escolaridade. Parece evidente que numa sala de primeiro ciclo do ensino básico se vão encontrar alunos com diferentes níveis de evolução. O professor deve saber quais são para melhor tratar os alunos da sua turma, esta será uma forma de contribuir para a verdadeira equidade.

Não tenho os conhecimentos técnicos para determinar quais os elementos essenciais para um *curriculum* do ensino básico. Gostaria, no entanto, que se fizesse uma avaliação do que está a ser ensinado, por via dos actuais currículos e programas. Avaliar o ensino, nesta fase, é muitíssimo importante. Tem de se saber aquilo que está, de facto, a ser ensinado nesta fase delicada da vida de muitas crianças. Feita esta avaliação, poder-se-á

determinar o que deve ser ensinado e qual a forma de o fazer. Tudo isto pode ser feito sem rupturas e com um plano de médio e longo prazo.

A nossa principal aposta tem de ser no ensino básico, sobretudo no primeiro ciclo. Devemos, então, proceder a uma avaliação generalizada de tudo o que tem vindo a ser ensinado e da forma como tem sido feito. Por isso, pouco me preocupa que se constitua ou não a classificação de escolas por *rankings*. Aquilo que eu acho que tem de se assumir são objectivos, e um apoio a escolas que vão sentindo dificuldades por diversas razões, tantas vezes de natureza social. São essas escolas que o Ministério, por via dos seus técnicos, deve apoiar e ajudar. Conheci, em algumas delas, professores muitíssimo empenhados, apesar das dificuldades da população escolar que tinham pela frente.

Deixei para o fim, propositadamente, a matéria dos exames. Pretendo sobre ela fazer uma brevíssima reflexão que vá para além da espuma dos dias ou das notícias dos jornais. Sou crítico do actual sistema de exames em Portugal. Discordo da aposta em provas aferidas, de fim de ciclo, em que, pretensamente, se pretende avaliar o sistema. Considero necessária a existência de exames no final de cada ciclo, como sinal de exigência e de avaliação efectiva. Não se pretende, não pretendo, exames para criar mais exclusão, antes pelo contrário. Isto para que não se assista a uma ladainha muito actual de alunos que não são avaliados desta forma até ao fim do ensino secundário, ou são agora para duas disciplinas do 9.º ano, e que numa altura dramática, em que decidem entrar no ensino superior, são postos perante o desafio de fazerem um exame. Sinto, pela minha experiência de docente universitário, que os alunos no primeiro ano da Faculdade que não sabem gerir a sua situação emocional perante um exame. Considero que o aparecimento de exames mais cedo, em fim de ciclo, será positivo para o sistema e para os alunos.

Quis fazer uma intervenção em que dei algumas respostas concretas, algumas muito específicas, e coloquei algumas questões, mas acho que me tentei enquadrar dentro daquilo que é um debate nacional sobre educação, no qual, com toda a sinceridade, acho que devemos debater tudo.

Existe uma gravíssima dívida interna em Portugal, menos mediática e canónica mas certamente mais desafiante que a nossa dívida contabilística. Essa dívida é a desigualdade, a pobreza, o desemprego, o abandono e o insucesso escolares, a habitação degradada. Essa dívida interna é, assim, a expressão do inquietante défice democrático que se vive em Portugal mais de trinta anos volvidos sobre a instauração entre nós da democracia política. Quer dizer, não obstante as profundas transformações por que a sociedade portuguesa tem passado, as condições concretas de fruição dos direitos humanos no nosso país continuam a ser profundamente selectivas. E esse é um repto indeclinável para todos os que crêem que a democracia não é um conjunto de práticas litúrgicas, mas um modo de relacionamento social e, portanto, uma cultura.

Visto do lado das estatísticas da educação, o país mudou drasticamente nestas três décadas. Pode dizer-se que temos hoje um ensino massificado até à Universidade. Massificou-se o ensino em todos os níveis, com o alargamento da escolaridade obrigatória; em 1960 eram 22 mil os jovens nas universidades, hoje quase chegam a 380 mil. Mudou também a estrutura sexual da escola: as mulheres, que eram a excepção, são hoje a maioria no Ensino Superior – é o mais feminino da Europa (130 mulheres para 100 homens). Ao mesmo tempo, o analfabetismo reduziu-se, nestas décadas, de 40 % para 7 %.

Mas o país é muito mais do que aquilo que as boas estatísticas deixam ver. Portugal continua a ter os mais baixos índices de leitura da Europa, ao mesmo tempo que é um dos países onde os cidadãos passam mais tempo em frente a um televisor. Mais de metade dos jovens não conclui a escolaridade obrigatória. E, mais que tudo, este é um país que experimenta, de modo inequívoco, um abatimento cívico e uma evidente primazia das expectativas regressivas, algo que está em completa dessintonia com o retrato de dinamismo e de confiança que aquelas boas estatísticas animam.

¹ Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Voltemos pois ao repto. E vejamos os seus dois lados: o da escola e o da sociedade. O país que está por baixo das boas estatísticas existe, é tristemente asfixiante do arrojo, da cultura, da transformação e da cidadania, e tudo isso apesar da escola pública. Quer dizer, num país com as assimetrias e os atrasos estruturais conhecidos, a escola pública não tem sido assumida, como devia ser, como ferramenta essencial de combate aos mecanismos de exclusão e de injustiça social. Ao contrário, deixou-se que, em todos os ciclos de escolaridade, a escola pública se tornasse em mais uma expressão do dualismo social, acantonando-a progressivamente e de muitas maneiras no espaço do social e economicamente desinteressante. E, por isso, é-me particularmente difícil encontrar sentido na pergunta sobre os meios de garantir a liberdade de escolha da escola por parte das famílias. Estou convicto de que há um denso viés ideológico nessa pergunta. Porque o que é concreto, e realmente condicionador das escolhas é que, acompanhando a afirmação do dualismo social como se de uma fatalidade se tratasse, se venha consolidando uma diferenciação social entre escolas, a que não é indiferente a política de divulgação dos resultados dos *rankings*.

Mas, mesmo que a promoção da escola pública fosse uma verdadeira prioridade política, não poderia nunca aceitar-se que sobre a escola se lançasse o ónus pleno das mudanças que a sociedade e os poderes públicos se demitem de operar. A escola é parte da solução, não é a solução. Há uma imensa perversidade nessa transferência para a escola da responsabilidade primordial de transformação social. Os adultos que se cansaram de lutar por uma realidade diferente não se cansam de afirmar que a sua única esperança são os jovens. E aqueles que só vêem nevoeiro quando encaram as estruturas e as políticas costumam afirmar, cheios de convicção, que enquanto não houver “mudança de mentalidades” nada de verdadeiramente diferente ocorrerá. São discursos de capitulação. Mal disfarçada. Como o é aquele que patina em angustiadas avaliações do papel social da escola para procurar esquecer as responsabilidades sociais e políticas a montante, muito mais disseminadas, na falta de mudanças essenciais. Não aceito que se continue a trucidar a escola e os professores para branquear a mediocridade social e política. Melhorar a educação nos próximos anos passa por clarificar escalas de responsabilidades, agendas de intervenção e por investir

muito na formação e na retribuição social e simbólica de quem se esgota nos combates pelo bem comum. Na escola e fora dela.

O ponto de partida para quem se pergunta sobre como vamos melhorar a educação nos próximos anos só pode ser um: há défices de cidadania inaceitáveis em Portugal. Não propriamente os de desconhecimento da letra do hino, ou de alguns figurantes circunstanciais da nossa vida política. Os défices sérios são os que se exprimem na insensibilidade ao sofrimento e na apologia do darwinismo social, na degradação da imagem pública da política e dos políticos, na naturalização da competitividade sem regras ou na aceitação do chico-espertismo e da inclusão da ilegalidade (urbana, ambiental ou outra qualquer) no cálculo de custos e benefícios individuais ou empresariais. Essa crise profunda do mundo (muito antes de o ser da escola) revela-se no sistemático anúncio de modelos de felicidade, assentes na riqueza, na beleza de superfície ou na eterna juventude com que são bombardeadas as crianças e os jovens, depois atirados para a pobreza e o desgaste pelos cânones económicos e sociais. É nessa esquizofrenia colectiva que se forja a grave crise de legitimidade da escola. Diante das promessas de felicidade rápida e indolor, para que serve aprender? Que sentido tem o ir à escola?

É no quadro destas perguntas difíceis que se torna claro que o grande repto à educação é o repto da cidadania. E, num tempo em que a cidadania exige ser adjectivada para se compreender (cidadania activa, cidadania múltipla, cidadania cosmopolita, cidadania paritária), as exigências da educação para a cidadania são de substância e de método.

De substância, em primeiro lugar. No projecto do Conselho da Europa “Educação para a Cidadania Democrática”, em que tive a honra de trabalhar, formou-se, desde cedo, consenso em torno da pluralidade de competências cidadãs a cultivar. Competências cognitivas, claro. Mas também, e sobretudo, competências éticas e competências sociais. O reconhecimento desta multidimensionalidade de aprendizagens em matéria de cidadania opõe-se, portanto, a uma confusão perniciosa entre educação para a cidadania e instrução cívica, ou, caricaturando, a uma espécie de “Organização Política e Administrativa da Nação para democratas”.

Noutra ocasião, tive oportunidade de sugerir, neste mesmo Conselho Nacional de Educação, que seriam três os traços principais da atitude cidadã a cultivar nesta aposta estratégica na educação para a cidadania. O primeiro desses traços é a recusa das fatalidades. Escreveu Fernando Savater que “o esforço educativo é sempre rebelião contra o destino, sublevação contra o *fatum*, a educação é anti-fatalidade, não adaptação programada (...)”. Nesse sentido, a recusa de um dualismo fechado entre factos e valores e a compreensão da condição humana e da sua história, segundo uma lógica não determinista, são pilares essenciais de uma educação orientada pelo primado da cidadania. O segundo traço seria a educação para a desobediência crítica. No centro da cidadania democrática está a justiça, não a lei; está a participação, não a delegação de poderes; está a convicção, não a norma; está a desobediência solidária, não a disciplina acéfala. Por isso, a educação para a cidadania democrática há-de situar-se sempre no espaço de tensão entre o universo de valores hegemónico e o distanciamento crítico face a todas as ordens de valores vigentes em cada momento. O terceiro traço a considerar é a colocação da interculturalidade no centro dessa aposta estratégica. E vai aqui apontado um dos grandes desafios para o sistema educativo português do próximo futuro: a incorporação, de pleno direito, na escola, dos saberes próprios das diferentes culturas que habitam o nosso espaço público. Enquanto assim não for – enquanto as aprendizagens da cultura cigana ou das línguas nativas de comunidades imigrantes não tiverem lugar na escola –, a promessa de uma escola inclusiva será apenas isso mesmo: promessa retórica. Enquanto não se criarem condições para uma aliança entre o discurso escolar e os saberes não formais que a circundam, e que a habitam silenciados, a escola continuará condenada a ser pouco mais que uma espécie de *off-shore* cultural onde tudo ou quase tudo é desenraizado. Não ver isto é insistir no erro crasso de que a cidadania é uma essência e não uma experiência, uma invariância e não um percurso contextualizado.

Com isto vêm as exigências de metodologias. A mais importante de todas é a de que educar *para* a cidadania só pode ser educar *na* cidadania. O que significa que, ao longo da vida, e na grande variedade de contextos em que as nossas vidas comuns ocorrem, é num permanente aprender

fazendo – aprender a ser cidadão sendo cidadão, aprender a democracia praticando-a – que se materializa a educação para a cidadania. Quero aqui juntar duas anotações. A primeira para vincar que todos os pré-juízos mais ou menos estereotipados acerca de públicos prioritários da educação para a cidadania são desaconselháveis. A educação para cidadania não é uma questão dos grupos socialmente desapossados, dos bairros problemáticos ou dos migrantes. É um desafio total que terá porventura até como destinatários preferenciais aqueles que se julgam detentores hereditários da linhagem da cidadania e são afinal os campeões do abstencionismo e do cinismo, quando não mesmo da xenofobia ou do racismo. Uma segunda anotação para reforçar a óbvia imprescindibilidade de articulação entre sistema educativo formal e não formal neste processo. Concretização muito especial dessa articulação é a que se exprime no reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida, também no campo da cidadania e das suas imensas valências.

A segunda exigência metodológica é a de que, para ser instrumento de educação para a cidadania, a escola se assuma como lugar de cidadania. O primado da participação de todos na gestão democrática da escola, a valorização do associativismo dos professores, dos estudantes, dos pais, e o entrosamento entre a escola e as instituições e comunidades envolventes é um teste forte dessa auto-compreensão da escola como lugar de cidadania. E também a sala de aula, as práticas pedagógicas, ou são veículo claro dos traços que atrás enunciei ou convidam antes ao isolamento pobre da escola face ao resto da vida.

Acredito que é por aqui, pela ideia-guia de cidade educadora, que conseguiremos gerar energias mobilizadoras para melhorar a educação nos próximos anos. E essa mudança ou ocorre na escola como reflexo do seu contexto ou não ocorrerá.

DEBATE

Pedro Lynce – Tinha algumas considerações a fazer sobre o tema mas deixarei para mais tarde, limitando-me a realçar em relação à comunicação do Sr. Deputado Diogo Feio dois pontos que me parecem fundamentais e não foram devidamente realçados.

Falou-se na importância do ensino básico, mas confesso-lhe que neste momento penso que é decisivo para o nosso futuro a educação/aprendizagem transmitida nos primeiros anos de vida. Hoje, uma criança que não entre num infantário e não frequente o pré-escolar, face à ausência dos pais no trabalho, dificilmente vai recuperar quando frequentar o primeiro ano do ensino básico.

O segundo ponto tem a ver com um largo consenso que existe em Portugal sobre a necessidade urgente de melhorar a aprendizagem ao nível do ensino básico, ainda que tal seja dificultado pelo facto dos dois maiores partidos portugueses terem uma posição no governo e outra quando são oposição.

José Luís Presa – Senhor deputado, eu estou muito de acordo com aquilo que referiu, mas gostaria de colocar a tónica em relação àquilo que, do meu ponto de vista, é onde se colocam, verdadeiramente, os problemas do abandono escolar. É verdade que evoluímos muito ao longo destes anos e que os problemas do abandono escolar já não se colocam ao nível do primeiro nem do segundo ciclos, porque durante estes ciclos os alunos vão todos à escola e o abandono é mínimo, o que já não acontece no terceiro ciclo onde os alunos vão quase todos à escola mas, progressivamente, acabam por abandoná-la.

O problema coloca-se, exactamente, quando os alunos estão no terceiro ciclo, porque há uma percentagem que já aí abandona a escola, e depois, no secundário, a percentagem de abandono é ainda maior. Quando falamos em abandono escolar temos de o situar no tempo e no ciclo em que o mesmo acontece. E depois temos de saber por que acontece nesse momento, pois é nesse momento que temos de atacar o problema.

Eu julgo que temos experiências positivas a nível nacional e, olhando um pouco para o lado, para os países que estão à nossa volta, já não digo no

mundo, mas na União Europeia ou, se quisermos, aqui ao lado em Espanha, em França, nos países mais próximos de nós, verificamos que a abordagem das problemáticas da educação e da formação estão a descer em termos de escalão etário. Os países estão a considerar que, efectivamente, é preciso avançar com as formações de natureza mais profissionalizante cada vez mais cedo. Isto é, ao nível do terceiro ciclo que, em muitos países é considerado um como ensino secundário inferior. Neste ciclo, já são feitas abordagens de natureza profissionalizante, exactamente para atacar este problema do abandono escolar, porque nem todos os alunos podem ir para cursos de carácter geral.

Os níveis de insucesso do ensino secundário, em Portugal, têm que ser considerados completamente normais, uma vez que “obrigamos” 70 % dos alunos a seguir para cursos de carácter geral, o que não acontece em nenhum outro país da Europa. Se fizermos uma análise comparativa com o resto dos países da União Europeia verificamos o inverso. Verificamos que 70 % dos alunos estão em formações profissionalizantes e apenas 30 % dos alunos estão em cursos de carácter geral. Considero que os alunos em Portugal estão a ser violentados quando são conduzidos para cursos de carácter geral, quando deveriam prosseguir os estudos em cursos de natureza profissionalizante, muito embora depois se coloque aqui um problema difícil, ou seja, um problema de equidade no acesso à educação e formação.

Creio que não se trata de equidade no tratamento, mas de equidade no acompanhamento. Quem tem uma situação económica e social mais elevada, e uma cultura mais elevada, tem condições para aconselhar os seus filhos para optarem por uma área ou por outra. Mas as pessoas dos escalões mais baixos, as que têm mais dificuldades económicas, nem têm tempo, nem têm conhecimentos para isso. E, depois, há uma lacuna enorme no nosso sistema que é o facto de não existir um serviço de orientação escolar e profissional. Portanto, os alunos são discriminados nas nossas escolas porque não têm quem os aconselhe, não têm quem lhes possa dar uma palavra, uma única palavra sobre qual deverá ser a sua opção. Temos, pois, que olhar para esse problema de frente, temos que pôr os serviços de orientação escolar e educacional a funcionar em todas as escolas básicas.

Outra coisa que me confrica é ver escolas secundárias com os serviços de orientação escolar e profissional a funcionar e as escolas básicas sem este tipo de serviços. Onde eles deveriam estar é onde não estão e, depois, admiramo-nos de ter os resultados que temos. Esta problemática julgo que é muito importante e deve ser encarada de frente para depois não sermos surpreendidos com os fenómenos do abandono e do insucesso escolar.

Deixo apenas estas pequenas notas que gostaria que comentasse, sem prejuízo de uma outra abordagem que fez e com a qual estou perfeitamente de acordo que é a introdução da pedagogia da individualização nas escolas. Os alunos não são todos iguais, os alunos são todos diferentes, mas os nossos professores são, de uma forma geral, formatados para trabalhar com classes homogéneas e em percursos homogéneos, o que não corresponde à realidade, pois, os alunos são todos diferentes e marcados pela heterogeneidade. Temos de nos ater àquilo que é, efectivamente, a situação concreta que se vive nas escolas e é essa que tem de ser encarada. Caso contrário, daqui a vinte anos, corremos o risco de estarmos aqui, outra vez, a reflectir sobre aquilo que os outros países já corrigiram há muitos anos.

Diogo Feio – Eu começaria, então, pelas questões que foram colocadas pelo Professor Pedro Lynce, que aproveito para cumprimentar, dizendo que acho que foi uma falha na minha comunicação. Acho, de facto, que temos de apostar nos primeiros anos de escolaridade. Quando fiz alusão ao ensino básico referia-me, evidentemente, ao primeiro e segundo ciclos, mas antes há ainda o pré-escolar. Eu também acho o pré-escolar extraordinariamente importante.

Ao contrário do que possamos pensar, nessa matéria, em Portugal, fez-se aquilo que era necessário, que foi o esforço orçamental para a existência das escolas. Esse está feito; aliás, o problema actual da educação em Portugal não é um problema orçamental. Só é um problema orçamental na estrita medida em que grande parte do que nós gastamos é equivalente ao que gastam os outros Estados da União Europeia, com a característica de 85 % a 90 % ser despesa rígida com funcionários.

Relativamente à questão do pré-escolar considero que se deve discutir se o conceito de competências de conhecimento também se deve aplicar a este estágio do ensino. Eu próprio, quando fui Secretário de Estado da Educação, ouvi especialistas em relação a essa matéria e devo dizer que a opinião era distinta. Houve pessoas que defenderam que sim, houve pessoas que defenderam que não.

Agora, o que para mim é claro é a necessidade de uma aposta na formação daqueles que acompanham as crianças a partir dos três anos. E não só, tem também que se fazer uma coisa, que eu acho que está pressuposta na sua questão, que é reforçar a importância dessa idade no desenvolvimento. Não é bom que as crianças estejam em casa nessa idade. Bom é que possam estar nas suas escolas e, portanto, também aí há uma vertente do elemento cultural.

O problema é que predomina o politicamente correcto na educação. Eu acho que o problema da educação, da discussão em relação a esta matéria, é uma dificuldade que muitas vezes existe. De facto, fala-se em pactos de regime. Eu tenho falado inúmeras vezes num pacto de regime para a questão da educação. Mas esta questão acaba por só ser verdadeiramente discutida e chamada à atenção das pessoas quando há problemas, quando os professores não estão colocados ou quando os exames não estão a correr bem e têm de ser repetidos. Nessas alturas, as televisões e as rádios quase só falam de educação mas, alguns dias depois, o tema já passou. Portanto, eu acho que, de facto, é importante encontrar-se um conjunto de pontos que têm de ser alvo de concordância.

Um deles é que já chega de reformas e contra reformas, daquela ideia que, felizmente, esta ministra não seguiu, de se chegar ao Ministério da Educação, ver o que os anteriores fizeram e reformar ao contrário. Isto é o drama das nossas gerações, daqueles que estão hoje a ser formados, daqueles que foram formados. Portanto, isto tem que terminar, mas para isso é extraordinariamente importante que se cultive, dentro da própria escola, a cultura da avaliação daquilo que é feito. Eu não percebo porque é que nós não temos, publicamente, a assunção da avaliação dos programas que são ensinados, porque é que nós não temos publicamente a avaliação das escolas, para além dos *rankings*.

O que eu acho é que é necessário, de facto, avaliar a eficiência do nosso sistema actual, apesar desta palavra ser um bocadinho economicista. Os partidos que passam pelo Governo e que já tiveram responsabilidades na educação devem, definitivamente, terminar com esta política de constantes reformas. Neste momento, no ensino secundário, estamos a terminar uma reforma em que há programas antigos e programas novos, mas ninguém garante que daqui a uns anos não chegue alguém que se lembre outra vez de modificar e fazer uma alteração total de programas, de opções. Acho que temos de estabilizar um pouco e, nesse sentido, penso que deviam existir comissões de avaliação sobre aquilo que vai ser necessário em cada um dos ciclos – do 1.º ciclo ao ensino secundário –, que integrassem também professores, e produzissem resultados que fossem publicados, de forma a que pudéssemos ter um debate nacional sobre educação em termos distintos daquele que estamos a ter neste momento.

Relativamente à segunda questão, que eu também agradeço, é evidente que neste momento, em Portugal, temos um problema de saída precoce, muito mais do que um problema de abandono escolar. Isto é, o nosso problema é a saída após a escolaridade obrigatória, a partir do 9.º ano. A nossa grande questão, face aos restantes estados da União Europeia, está precisamente no conjunto de alunos que abandona o sistema nos 10.º, 11.º e 12.º anos, no ensino secundário. É certo que ainda continuamos a ter um diferencial em relação ao abandono, mas muito mais pequeno. O grave é a saída precoce, e por isso é que eu defendo uma diversidade cada vez maior. Só que isso tem que ser uma aposta clara. Isto é, o problema da educação em Portugal não é orçamental. Então, gaste-se o orçamento em tornar mais diverso o nosso panorama escolar.

O combate ao abandono escolar tem, evidentemente, de passar pela escola, mas tem de passar, muito, pelo acompanhamento das famílias. E aí temos de ter equipas que sejam ecléticas, como aquelas que referiu, que entrem dentro de casa para tentar resolver o problema. Porque se ficamos à porta de casa não vamos resolver o problema, é impossível. Nós temos que actuar na escola e em casa.

Fez os comentários em relação à individualização, da forma como eu vejo a equidade, do que deve ser a igualdade do nosso sistema de educação

e de ensino. Mas esta é uma discussão interminável, porque o sistema perfeito não existe. Nós vamos ter sempre, felizmente, questões.

Eu acho que nós devemos também fazer um esforço, o debate que for necessário fazer, porque as questões da educação são verdadeiramente o cerne do nosso futuro. Isso, com toda a sinceridade, eu não vejo que seja formalmente assumido pelos governos. Até agora, os Ministros de Estado são sempre os das Finanças ou dos Negócios Estrangeiros, nunca vemos um Ministro de Estado que seja Ministro da Educação. Não temos visto, mas dava-lhe peso, até político, dentro do Governo. Isto é um facto que pode parecer despreciando, mas é também um sinal que se dá em relação à prioridade total que essa matéria deve ter.

Ivo Santos – Sou representante das Associações de Estudantes do Ensino Superior Politécnico no Conselho Nacional de Educação. O ensino superior não tem de ser um tema secundário nesta audição. Recentemente, no âmbito do Processo de Bolonha, o Governo publicou três diplomas legais, na óptica da implementação do referido processo em Portugal, um dos quais se refere, em especial, aos cursos especializados tecnológicos, aos designados secundários não-superiores. Estes cursos são leccionados maioritariamente em escolas de ensino superior, a maioria das quais do ensino politécnico. Recentemente, soubemos, também, que serão considerados na forma de financiamento das instituições. A minha pergunta é a seguinte:

– Considera V. Ex.^a que esta pode ser a resposta ao apelo que fez na sua intervenção ou isto poderá ser, antes, o rebuçado que tentará adocicar a boca das já amarguradas instituições que vêm o seu fim à vista?

Diogo Feio – Eu acho que todos os rebuçados que sejam dados neste sentido devem ser coleccionados. Isto é, eu não preciso de medidas que sejam muito espectaculares. Repare, cada vez mais, o que nós temos de aceitar é o que eu chamaria de revolução de mentalidades. Porque, em Portugal, ainda existe muito a mentalidade de que o aluno está no 6.º, 9.º, 10.º, 11.º ou 12.º anos para ir para a universidade, pura e simplesmente. Ora,

muitas vezes, isto cria situações desnecessárias de saída precoce porque há alguns que não chegam lá e abandonam.

Portanto, eu acho que temos que ter cada vez mais, curricularmente e ao nível de escolas, aquilo que já se vai chamando a “solução 13.º ano”. Isto é, devemos ter cada vez mais soluções desse género, que nos possibilitem o desenvolvimento daquilo que deveria chamar-se o ensino profissional. Este é um bom caminho e sobre esta matéria devemos aceitar todos os rebuçados que nos forem dados e tentar multiplicá-los.

Teresa Ambrósio – Como se costuma dizer, já ganhei hoje o dia, pela simples razão que aquilo que foi dito pelo nosso amigo Pureza é precisamente um convite, um repto à não capitulação. Há bocadinho, o Professor Lynce dizia, com uma certa angústia que eu posso compreender, que afinal o discurso dominante é o politicamente correcto. Onde é que acaba o politicamente correcto? Até isso se torna já um pouco difícil para nós, que estamos metidos dentro destas questões da Educação e não só. É de tal maneira dominante o discurso da gestão dos sistemas escolares, ou o discurso do suporte económico da educação, ou a visão do sistema escolar enquanto sector produtor de diplomados, de recursos humanos com competências, que se perdeu o conceito da palavra Educação... Utiliza-se sistema escolar, sistema de ensino aprendizagem, etc. e a palavra Educação, enquanto tal, como o nosso amigo Pureza nos diz, enquanto promoção humana partilhada, perdeu-se. Educar é promover humanamente, partilhadamente, promover as comunidades, encontrar os seus projectos dentro de contextos difíceis, como é o actual. E se, para quem gere recursos escassos em situações muito difíceis, há a necessidade de um certo pragmatismo, de uma diminuição dos problemas, a verdade é que não se pode perder, para um país, a noção do que são os objectivos fundamentais da Educação que nós procuramos promover, quer no sistema escolar formal, quer na educação informal, nos lugares aprendentes, nas comunidades aprendentes, nas escolas profissionais, etc.

Eu creio que repor no debate público da Educação em Portugal esta visão de que a Educação é uma matriz fundamental da promoção e do

desenvolvimento das comunidades e da produção humana, que também passa, com certeza, por competências tecnológicas, mas não só, porque o indivíduo não é um recurso humano, é mais do que isso. Tudo o resto, como seja inclusão, coesão social, resposta aos grandes desafios, passa por esta promoção humana ou então abdicamos completamente do que se considera que é democracia, do que é verdadeiramente a equidade, que não é, de maneira nenhuma, a igualdade de oportunidades.

Eu fico extraordinariamente contente por ver este debate no Conselho repor este desafio: a Educação é a promoção humana, para os encargos e responsabilidades desta mesma comunidade e, é a matriz central do desenvolvimento. E eu recorro-me de um Conselho da Europa em que isto se estudava, tinha influência nas decisões da comunidade, falava-se em muita coisa, na multiculturalidade, na educação ao longo da vida, na diversidade, na sociedade educativa. E de repente, aqui há três ou quatro anos, este caminhar, este perceber, esta grande evolução do pensamento do tema da Educação, que alguns pretendem minimizar, perdeu-se no discurso dominante da formação. Formar recursos humanos? Sem dúvida. Mas formar recursos humanos para quê? Para onde? Para que altura? Quais são os recursos humanos do Plano Tecnológico? Quais são os recursos humanos da Estratégia de Lisboa? É para daqui a dois anos? É para daqui a três anos? É para daqui a cinco anos?

Eu fico muito satisfeita, não quero de maneira nenhuma andar mais para a frente, mas para retirar da opinião pública a ideia de que a educação não é um sector produtivo de recursos humanos, a começar pela criancinha pequenina que tem de ter competências não sei onde... mas que a coesão social não é pôr toda a gente a ter um emprego, retirando-lhe a possibilidade de expor as suas aspirações sociais que, evidentemente, têm de ser mediatizadas e negociadas. Tudo isso está correcto, mas não fazer incidir uma política de educação sobre uma política “gestionária” do sistema escolar, para mim é extremamente importante.

Gostaria também de dizer uma outra coisa. Avaliação? Com certeza. Hoje não há gestor nenhum, nem que seja gestor do conhecimento, que não ande aí a fazer avaliação.

Todos temos de fazer avaliação. Só que a avaliação da eficiência, da eficácia, etc. é eticamente cega. Portanto, se não houver critérios que nos diferenciem, que sejam eticamente correctos, expressos, então há aqui uma nebulosidade onde se pretende, de certa maneira, manter a ignorância. Isso, julgo, é qualquer coisa na qual nós resvalamos facilmente em períodos tão difíceis como os que estamos a viver, extraordinariamente difíceis, em que as directrizes do contexto da comunidade europeia e daquilo que se tem dado cá mudou muito desde há cinco anos e que as pessoas vêm pelas taxas de escolaridade, pelos objectivos concretos, etc., que vão sendo negociados.

As últimas informações que vieram da reunião de 16 de Maio, creio eu, da Comunidade Europeia, aquilo não é política de educação europeia, não é criação de espaço europeu, é uma análise estatística comparativa. Evidentemente que serve para negociar outras coisas que são absolutamente necessárias, mas com a Educação não se brinca, com a dignidade humana não se brinca.

Rui Alarcão – Gostei do “discurso” do Senhor Professor José Manuel Pureza, e gostei porque a sua exposição, na linha do que a Doutora Teresa Ambrósio acabou de dizer, não foi uma exposição técnica, tecnocrática, não-ideológica. Não acredito na morte das ideologias. É importante não subestimar os aspectos técnicos, mas temos de colocar outras questões, como as que coloquei há pouco tempo, nesta sala, sobre o Processo de Bolonha, mais concretamente acerca da importância dos pressupostos ideológicos do Processo de Bolonha, que não é um mero processo, e portanto uma mera metodologia, é muito mais do que isso e nós devemos ter disso consciência.

O Doutor José Manuel Pureza também desfez a crítica que se poderia dirigir ao seu tom exclusivamente generalista, com uma habilidade retórica que eu queria registar. E, nesse aspecto, gostava de acrescentar o seguinte. Sou jurista, o Senhor Professor também, e nós juristas somos educados num certo pendor abstraccionista. Mas eu estou cada vez menos abstraccionista, apostando cada vez mais na concretização, no Direito em concreto. Nestes problemas da educação, também temos de nos chegar a um quadro político,

ideológico, isso é realmente fundamental. Aliás, a democracia, tem de entender-se como valor e como cultura, e não apenas como método. No tocante ao Direito, também estamos a evoluir, por exemplo, a ideia, que a Senhora Professora há pouco lembrou, da equidade, faz caminho, hoje cada vez se fala mais da equidade, e não apenas da justiça, e não é por acaso. Portanto, também eu estou de acordo com o apelo à questão da cidadania, que se coloca à cabeça nesta matéria.

Gostava de lhe fazer uma pergunta indiscreta. É sempre aborrecido fazer perguntas indiscretas mas, como alguém disse, não há perguntas indiscretas, só as respostas é que poderão sê-lo. E a pergunta indiscreta era precisamente esta: gostava de perguntar ao Doutor Pureza se, na perspectiva em que se coloca, acha que nós podemos conseguir, num tempo relativamente curto, modificações essenciais ou se vamos continuar praticamente na mesma.

Eu também sou um utopista, embora um utopista realista, aquela utopia que se espera venha a converter-se em realidade. Mas pergunto-lhe se, como cidadão, como político, entende que essas transformações podem realmente conseguir-se num prazo relativamente curto. Porque não interessa muito pensar nos nossos netos, nesse aspecto sou um homem do presente. O passado respeito-o imenso, mas passou, do futuro não se sabe o que será, do presente somos nós, em princípio, senhores. A minha pergunta é realmente esta: tem esperança de que nós possamos nessa matéria da educação, conseguir uma melhoria da cidadania ou ficaremos apenas no discurso?

José Manuel Pureza – Em primeiro lugar eu gostaria, naturalmente, de dizer que as reflexões que a Professora Teresa Ambrósio e que o Professor Rui Alarcão aqui trouxeram, a pretexto da minha intervenção, me enriquecem. Quanto à pergunta que o Professor Rui Alarcão coloca, obviamente que, respondendo de uma maneira totalmente honesta e séria, eu diria o seguinte: fiz aqui um exercício que me auto-responsabiliza, ou seja, ao comunicar às senhoras e ao senhores que acho que há discursos que remetem para as calendas gregas, discursos que remetem toda a transformação para os ombros das gerações vindouras, discursos que dizem

“já não é nada comigo, agora só os mais novos é que serão capazes de...”. Esse tipo de discurso classifico-o como discurso de capitulação. Enfim, tenho que responder que vejo isso como uma auto-responsabilização e, nesse sentido, procuro, evidentemente, evitar cair, eu próprio, nessa armadilha.

Significa isto que, fugindo da abstracção e indo ao concreto, há sinais objectivos que me permitem acalentar uma esperança concreta, materializada em factos. Reorientando a visão das tarefas do sistema educativo para este tipo de primados, há sinais concretos que nos permitem dizer que assim transformamos a realidade. A esse respeito, a única coisa que posso dizer é que a observação que tenho vindo a fazer, designadamente a que me foi propiciada pelo meu envolvimento no projecto do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática – em que tive o privilégio de poder coordenar ou ajudar a coordenar um grupo intersectorial português nesta matéria, envolvendo departamentos governamentais, mas envolvendo sobretudo contactos directos com escolas, com instituições do mais variado género e feitio, câmaras municipais, centros de saúde, associações cívicas, centros culturais – é que há em Portugal, como há nos países que se envolveram a sério neste Projecto do Conselho da Europa, aquilo a que se canonizou chamar “boas práticas” e há sobretudo contextos facilitadores deste tipo de mudança, de reorientação, de transformação das coisas.

É preciso que o foco seja colocado aí. Eu acho que essa é uma responsabilidade dos poderes públicos, e que os governos têm obrigação, se apostam efectivamente nesta matéria, de colocar o foco aí e não o que se tem vindo a fazer, que é olhar essas realidades como realidades periféricas, colocando esse assunto na periferia da agenda política, o que me parece ser um erro calamitoso. Repito, eu creio que é perfeitamente factível esta mudança, creio que há instrumentos de política concreta que o permitem fazer e acho, a esse respeito, que não é preciso inventar grande coisa.

Eu procurei, por exemplo, abordar na minha intervenção uma ferramenta mínima que é a escola pública. O Professor Rui Alarcão, e muito bem, destacou quanto há de ideológico no discurso que fiz e eu assumo isso por inteiro, porque aquilo que mais me constrange é o discurso ideológico

disfarçado de objectividade, disfarçado de rigor mas que é de facto um discurso tão cheio de viéses ideológicos como, provavelmente, o meu é.

Creio que, a esse respeito, há instrumentos concretos, simples, que permitem efectivamente que esta agenda generalista, que aqui enunciei, seja concretizada. Não é preciso inventar nada de substancialmente novo, permitam-me só que acrescente aqui um ponto que é, basicamente, o seguinte. Nesse projecto do Conselho da Europa, houve uma experiência que me parece importante aqui destacar, justamente para sublinhar quanto é possível, no concreto, trazer para primeiro plano de visibilidade experiências orientadas por estas prioridades. Estou-me a referir às experiências dos chamados “sítios de cidadania”, expressão que, aliás, eu utilizei na minha intervenção. Devemos isso a um conjunto de pessoas do Conselho da Europa, algumas das quais portuguesas. Queria sublinhar a este respeito, por homenagem à verdade, o papel que teve o agora Ministro dos Assuntos Parlamentares, Augusto Santos Silva, na delimitação desta questão, que foi justamente a criação em cada um dos Estados-membros do Conselho da Europa envolvidos no projecto, de uma experiência, não de centragem excessiva na escola, mas de trabalho com contextos educativos.

No caso de Portugal, o sítio de cidadania incluiu os contextos da zona periférica de Lisboa, envolvendo todo um conjunto de instituições, incluindo as escolas, mas também outro tipo de entidades. Por isso, eu, há pouco, referi os centros de saúde e as câmaras municipais ou os centros culturais ou as associações cívicas, que são conhecidas pelo seu trabalho absolutamente inestimável, em zonas normalmente classificadas como socialmente problemáticas.

Isto para dizer que, assim como aconteceu em Portugal, aconteceu noutros estados. Não estamos a falar de abstrações, estamos a falar de experiências concretas, com conteúdo concreto, com resultados concretos. Infelizmente nas nossas sociedades os resultados concretos e as experiências concretas, em termos de densificação da cidadania, são normalmente subvalorizados do ponto de vista da agenda mediática ou do ponto de vista das políticas públicas, ou doutros pontos de vista e, portanto, vejo aí os limites do meu discurso. Ou seja, eu percebo claramente que por mais que se invista a sério nesta mudança de prioridades, isso ou é um investimento

socialmente consciente ou, se é um investimento estritamente de agenda política, arriscamo-nos a ter uma decepção na primeira escolha. Mas não é apenas uma questão de fé, como dizia o Professor Rui Alarcão, não é apenas uma questão de optimismo desencarnado, é uma questão de esperança concreta, enraizada em factos concretos.

Aquilo que a Professora Teresa Ambrósio aqui trouxe é, do meu ponto de vista, algo de muito importante nesta reflexão que o Conselho procura animar sobre “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos?” Eu acho que há seguramente melhorias técnicas a fazer, não o posso negar, não o quero negar, desde a gestão financeira, à gestão do parque escolar, até à gestão de todas as dimensões do sistema. Mas acho que a grande mudança a fazer, do ponto de vista da melhoria da educação, não é tanto essa, não pode ser só essa, tem que ser, necessariamente, uma melhoria do ponto de vista da consciência que os agentes da educação têm de si próprios e da sua missão. É de missão que se trata, não é apenas função. Por isso, creio que essa mudança é que é absolutamente essencial para melhorar. Porque podemos entender melhoria no sentido funcionalista, de *performance*, de melhor apetrechamento para desempenhar funções que estão predefinidas e não se discutem. Eu acho que se devem discutir essas funções e não é uma questão de *performance*, é uma questão de horizonte. Quero, portanto, agradecer à Professora Teresa Ambrósio pelo facto de ter colocado as questões como colocou, porque clarificou isso de maneira que eu não sou capaz de fazer.

Pedro Lynce – Senhor Professor José Manuel Pureza, gostei imenso de ouvir a sua comunicação, pois fez-me acreditar que vale a pena sonhar, assumindo a aprendizagem como o bem mais importante para a humanidade, em detrimento de índices numéricos que, por si só, descaracterizam o sistema, em especial quando são tomados valores médios.

Fiz várias campanhas autárquicas na província e sempre elegi como tema principal a educação, ainda que os resultados eleitorais não tenham sido favoráveis. Acredito que face ao desenvolvimento cultural de determinadas zonas, seja mais fácil convencer os eleitores a votar em

alguém que lhes promete uma piscina ou um campo de futebol do que noutro que lhes promete aumentar a frequência do pré-escolar.

Vejo com uma certa preocupação, insistirmos na comparação entre o sistema público e o privado, o que aliás vem sendo feito nos últimos 30 anos sem quaisquer resultados práticos. É altura de conhecermos quais são as instituições que têm qualidade e as que não têm, independentemente do subsistema a que pertencem, pois há casos bons e menos bons nos dois subsistemas, e como tal a generalização é sempre perigosa.

Maria Odete Valente – Professor José Manuel Pureza, gostava de dizer que a sua intervenção foi brilhantemente qualificada e muito importante para todos nós. Gostava de comentar algumas das questões que referiu. Começou por dizer que a escola pública tem sido abandonada, dado que ela é qualquer coisa de social e economicamente desinteressante, e depois prossegue considerando de onde é que devemos partir para a melhorar. Isto, na constatação de que há um défice de cidadania e que isso significa uma certa insensibilidade aos problemas e a certas apologias aparentemente meritórias. Termina depois dizendo que a educação para a cidadania não é “para” mas é sobretudo a “educação na cidadania”. No fundo, a questão de como o espaço da escola se pode tornar socialmente interessante, socialmente sensível aos problemas de nós todos e, como é que isso se pode viver numa pressão em que a educação para estes valores e para as questões da justiça, da equidade, etc., se confrontam com um cada vez maior e insistente condicionamento das pessoas para aprenderem coisas estereotipadas e para ensinarem respostas cada vez menos interessantes em resposta aos supervalorizados exames nacionais, etc.

No fundo, a questão é: como é que uma escola que se quer que ensine a ter distanciamento crítico, a educar para a justiça, a ensinar a ganhar-se capacidade de uma desobediência solidária, etc., se confronta no seu dia-a-dia com um outro tipo de pressão que é a do enquadramento ao limite. Ou de outra maneira, como é que é possível educação na cidadania dentro de uma escola, educação política no sentido pleno da palavra, quando se propaga a ideia da neutralidade da escola pública, ou coisa assim parecida como dizendo que é laica mas no fundo não se fazendo a necessária

distinção e, de facto, não se assumindo que a escola possa ser parte da solução.

Eu estou de acordo que ela não é a solução, mas para chegar a ser parte da solução, ela tem que tornar as pessoas de facto educadas para a cidadania e na cidadania seguramente, mas criando-se um espaço de libertação do indivíduo, de aprendizagem cívica e sobretudo dessa grande consciência crítica dos problemas que nos afectam no dia-a-dia, o que não ocorrerá se não forem criados o tempo e o espaço para isso, explicitamente, poder acontecer na escola.

José Manuel Pureza – A maneira como o Professor Pedro Lynce introduziu a sua observação, o seu comentário, trazendo à memória um conhecido dito do José Torres, quando chefiava a selecção nacional de futebol, permite-me dar vários ecos. Primeiro, lembrar que essa frase, tanto quanto eu me recordo, antecipou uma campanha perturbada da selecção nacional – e eu não gostava que isto pudesse aparecer como uma espécie de exercício de utopia que depois acabasse mal, de maneira mais ou menos caótica. A segunda questão é que eu acho muito interessante que uma tentativa de trazer de volta a reflexão sobre os fins últimos da tarefa ou do trabalho educativo, da missão educativa, seja vista como um exercício de carácter mais ou menos utópico. Eu acho que isso diz bem como a sociedade concreta, portuguesa, de hoje, está vergada ao peso daquilo a que se vem chamando, melhor ou pior, a exigência do realismo.

De facto, o realismo é hoje um recado que se passa, quase no sentido de clonar eternamente a realidade que está. Ora, eu devo dizer que realmente não me concebo a mim próprio, como cidadão e como pessoa, vergado ao peso dessa tarefa de aceitar o realismo assim. Sei que o Professor Pedro Lynce também não e, portanto, estou com todo o à-vontade a responder. Agora eu acho que mal seria se isto ficasse apenas no registo do utópico sonhador, bem intencionado, e se depois não houvesse, e essa foi a questão que o Professor Rui Alarcão colocou, um lastro concreto para isto. Como já disse há pouco, acho que há e que é necessário. E a este respeito vem outra vez a questão da escola pública e a questão do Estado que o Professor Pedro Lynce suscitou.

Não é uma obsessão para mim, não é uma questão de obrigação de coerência ideológica, trata-se pura e simplesmente de olhar para a realidade social e económica concreta, que é a portuguesa, e perceber que o nosso ponto de partida é um ponto de partida francamente mau do ponto de vista das manifestações, das expressões de desequilíbrio interior/litoral, de desenvolvimento norte/sul e, sobretudo, de assimetria do ponto de vista social e económico entre as famílias e os estratos sociais ou camadas sociais ou classes sociais, como entenderem. Eu acho que, num país assim, remeter os serviços públicos, sejam de ensino, de saúde, de justiça ou de outra coisa qualquer, progressivamente, para o terreno do residual, é uma tática excelente de eternizar essas assimetrias, de eternizar essas diferenças de desenvolvimento. Porque nós sabemos, toda a gente sabe (mesmo os mais extremos defensores do mercado livre e da mão invisível ou super-visível) que, deixadas as coisas assim, o resultado final é a eternização e o aprofundamento desses desequilíbrios e dessas desigualdades.

Eu, pessoalmente, não me situo nesse terreno, digo-o com toda a clareza. Tenho aqui pressupostos, se quiserem políticos, que são claros. Eu não quero que isso se eternize, eu não quero que essas desigualdades se aprofundem e que haja assimetrias assim, por uma razão: é que eu acho que o país assim vai perder. Não é apenas porque as minhas cores políticas ficam mais satisfeitas dessa maneira, eu acho que é assim porque o país inteiro vai perder se assim for, e portanto eu acho que não é uma tarefa somente do Estado, é uma tarefa fundamental de toda a sociedade que haja realmente um serviço público capaz de contribuir para colocar, pelo menos em patamares mínimos, tarefas de igualdade de oportunidades no plano da saúde, tal como no plano do ensino ou como no plano da justiça.

Portanto, é nesta perspectiva que eu acho que a escola pública não tem cumprido ou não tem tido condições para cumprir. Não tem de facto tido os resultados que se esperam da escola pública, num país assim. Aquilo que se vem verificando, e acho que o paralelo com a saúde é talvez um paralelo certo, é uma dinâmica de acantonamento. De facto, o risco grande, deixem-me enunciar isso de maneira mais clara, que corremos hoje é de, também na educação, a parte pública ficar reservada para os pobres,

portanto, de termos uma escola pública para os pobres e termos uma escola de outra natureza para outros estratos sociais.

Eu, aliás, acho que isso é, provavelmente, advogado por escolas de pensamento que se baseiam em exemplos internacionais e portanto que fazem a apologia desse sistema. Não é essa apologia que eu faço, eu acho que não deve ser assim e acho que, justamente, a aposta social deve ser noutro sentido.

Eu tenho a noção do que o Professor Pedro Lynce aqui enunciou, de que há escolas públicas, concretas, boas e escolas públicas, concretas, que são mediócras, com toda a certeza, como nas privadas ou outras quaisquer. Mas o que estou aqui a tentar colocar é a questão da escola pública, não da escola A, B ou C; da escola pública como um instrumento de política. Foi nesse sentido que me pronunciei e, do meu ponto de vista, é um instrumento de política indispensável que tem sido, a meu ver, insuficientemente utilizado ou insuficientemente acarinhado enquanto instrumento.

E isso liga-se a outra questão que é, justamente, a da rede pública, que é uma outra questão que tem muito a ver com a ansiedade, infelizmente tão justificada, que o Professor Pedro Lynce aqui trouxe. Ou seja, ou há investimento político, vontade política e firmeza política em dotar o país duma rede pública – e uma rede pública, significa, portanto, não concentração no sítio x, não hipertrofia do sector ou seja da área de conhecimento y, ao sabor de quaisquer interesses de natureza pessoal, de natureza grupal – ou então, pura e simplesmente, continuamos numa lógica de desagregação, do *laissez faire, laissez passer* público e privado caótico, sem sentido, etc.

Houve momentos, episódicos, nos tempos mais recentes em que se ensaiou uma tentativa de marcar uma posição, no sentido de se criar uma rede pública. Mas isso imediatamente criou, como todos certamente se recordarão, uma perturbação profunda porque o Estado estava a aparecer neste sector como querendo impor determinado tipo de regras, etc. Eu devo dizer que não compreendo as coisas assim. Essa é justamente a tarefa que devemos exigir de um Estado responsável por Portugal. Uma iniciativa pública forte no sentido, não de monopolizar para si, para o Estado, mas no

sentido de estabelecer regras, portanto um Estado regulador, é isso que está em causa, que diga quais são as regras do jogo, que aqui há uma hipertrofia de Medicina e que ali há uma hipertrofia de outra área qualquer. Um Estado que faz isso é um Estado que faz o que tem de fazer, que não deixa proliferar as coisas ao belo-prazer dos indivíduos. Esta ideia parece-me ser muito importante. Justamente, quando falava há pouco da necessidade de se clarificarem as responsabilidades, as agendas de intervenção, era também nisto que estava a falar. Isto prende-se agora com a pergunta seguinte.

Eu acho que um dos grandes obstáculos a uma reflexão sobre isto é a excessiva responsabilidade que é colocada na escola como solucionadora de problemas que, em bom rigor, não cabe à escola solucionar. A escola pública é um instrumento importante numa política de justiça social, mas não acho que a escola pública seja o instrumento privilegiado de operar esse tipo de mudanças, isso passa-se com imensas políticas públicas de todo o género e feito e, sobretudo, ao nível da distribuição dos rendimentos em Portugal.

Não se deposite sobre a escola aquilo que a escola não está vocacionada para fazer e nunca poderá fazer. Agora, é verdade que no horizonte da minha reflexão está, porventura, a perspectiva da escola que assume como sua a tarefa de educar na cidadania ou de contribuir para isso, ser um lugar em que isso se experimente, em que isso se verifique. E uma escola que o faz em articulação com as entidades, instituições, comunidades, associações que estão em contacto com ela, que o faz em contacto e em formas de envolvimento diferentes com diversas comunidades, como acontece sempre nas escolas do nosso tempo. Ora, uma escola assim pode estar condenada a ser um lugar de contraste com a realidade social.

Eu acho que, em última instância, isso pode acontecer, estou ciente de que esse é um risco que podemos estar aqui a criar. É verdade, e eu também o disse de uma maneira muito clara, que os princípios, as éticas, os modelos de felicidade, de ordem social, etc. que estão por aí, estão nos antípodas daquilo que eu enunciei e, portanto, é verdade que o risco de uma escola exemplar ser o contraste, ser o outro lado da fotografia de uma sociedade que é tudo menos exemplar. Esse risco existe. É verdade que isso pode criar tensões e rupturas difíceis e, portanto, provavelmente eu acho que haverá

aqui necessidade de mediações, de espaços de negociação. Só para dar um exemplo concreto, eu não entendo que seja possível a escola cumprir de uma maneira minimamente séria a sua função, sem trazer para o seu interior saberes que neste momento a escola não acolhe e que pertencem, que pontuam, que estão presentes de uma forma muito forte na vida de comunidades, de grupos, etc. e que, de outra maneira, acabam por ficar completamente marginalizados dentro da escola. Eu acho que isso não é possível sem, por exemplo, voltar a valorizar o trabalho e a função de mediadores, coisa que, por exemplo, em muitos sítios foi pura e simplesmente desbaratada. Estou a lembrar-me, por exemplo, do caso da minha cidade, Coimbra. Justamente aí foi importante, entre tantas experiências, a experiência dos mediadores culturais, por exemplo, no envolvimento da comunidade cigana. Mas pura e simplesmente, de repente, deixou de se achar que isso era importante, passou-se a achar que isso era uma coisa que afectava pouca gente, não tinha retorno do ponto de vista económico, era um investimento, porventura, demasiado. Tenho amigos meus, que são do Porto e que me dizem que lá se passa algo de muito semelhante a isso. Provavelmente, aliás, passa-se isso um pouco por todo o lado.

Há aqui, provavelmente, instrumentos de mediação, há aqui espaços de negociação que depois têm que ser efectivamente cumpridos, sob pena de se criar aqui uma coisa, a meu ver insuportável, que é a escola como uma espécie de ilha, não virtual, mas virtuosa, no meio de uma sociedade que é um pesadelo e isso eu acho que é insustentável. Agora que a escola seja um foco de contra-mensagem, eu acho que isso é tarefa da escola.

Todos sabemos que há excelentes professores, outros que não são tão excelentes quanto isso, como há pais e como há alunos bons e maus, há de tudo. Mas a verdade é esta: eu estou ciente de que, como sempre e desde sempre, as escolas são lugares de reflexão crítica, de distanciamento crítico relativamente ao que está estabelecido. Essa é uma missão da escola, eu não tenho dúvidas em relação a isso. Não se confunda, no entanto, isso com a representação dos professores como santos ou heróis. Eu acho que isso é muito perverso e que há na sociedade portuguesa uma tendência, a meu ver muito preocupante, para transferir para os professores uma expectativa de

transformação de mentalidades, de hábitos de vida, de horizontes de vida, que a própria sociedade se demite de ter perante si própria. Estando ciente de que a escola há-de ser sempre, porque senão não vale a pena existir, um lugar de contraste, eu acho que isso não pode ser canonizado a tal ponto que se passe para cima dos professores a tarefa de serem heróis, no sentido de serem uma espécie de super-homens ou super-mulheres. Isso eu acho que é um caminho que não é aceitável.

Rui Alarcão – Fazendo o balanço desta sessão, acho que ficou patente uma coisa importante e que é o dimensionamento político e político-ideológico. Não se trata de subestimar os aspectos técnicos da questão, mas tem que se atender ao seu dimensionamento político-ideológico.

Nós estamos a discutir o assunto num quadro democrático, e todos desejamos uma democracia de mais alta intensidade, que podemos não conseguir atingir, mas passa realmente pela democracia de tipo representativo e participativo. Têm de encontrar-se formas de democracia participativa, é a ideia da cidadania, a valorização da cidadania activa e o Professor Pureza falou também, há pouco, nos elementos mediadores. Nós estamos na transição de uma sociedade impositiva para uma sociedade de alguma forma contratualizada, e de facto hoje há, jurídica e politicamente, uma afirmação e concretização de paradigmas contratuais.

Se isso vai para a frente, como acho que deve ir, ou volta para trás, não sei, mas há realmente paradigmas novos. Já não se fala só de um Estado de Direito, de um Estado Social, mas de um Estado de saberes e competências, os paradigmas do Estado e da Administração estão realmente a mudar. E como deve afirmar-se a ideia de que há uma transição, de que há um avanço democrático num sentido participativo, um certo abandono de uma sociedade impositiva, o Estado regulador é fundamental.

É essencial, por outro lado, neste debate sobre a educação, ter a consciência do dimensionamento político e da crescente valorização da cidadania activa. E também estou de acordo com o Doutor Pureza quando

configura a educação como cidadania, o que pressupõe um espírito de missão, ou pelo menos um fundo sentido do dever.