



AUDIÇÃO PÚBLICA – 20 Setembro de 2006

Eduardo Marçal Grilo  
Roberto Carneiro



Senhor Presidente, senhor moderador, meu querido Professor Roberto Carneiro, três notas breves antes de dar início à minha breve apresentação.

A primeira vai para a Professora Teresa Ambrósio. Não é sem alguma emoção, é com muita tristeza que recordamos a Professora Teresa Ambrósio. Uma das últimas vezes que aqui estive, ela ainda era Presidente deste Conselho. Ela ocupou esse cargo numa altura em que eu estava no Governo e, portanto, é muito sentida esta palavra que aqui deixo sobre a sua memória.

A segunda: não é sem alguma emoção que eu volto a esta casa. Eu estive aqui oito anos, entre o início do Conselho, quando o Professor Roberto Carneiro estava no Governo, e a minha ida para o Governo em 1996. Portanto, entre 1988 e 1996, algum período como Vice-Presidente, com muita honra com o Prof. Mário Pinto, e depois, também com muita honra, com o Prof. Barbosa de Melo, e finalmente como Presidente, entre 1992 e 1996.

A terceira nota: no sábado de manhã, fui à Mexicana tomar um café e encontrei o Cruz Pereira, que me disse: “Então, na quarta-feira vamos ter um frente-a-frente?”

E eu disse: “Vamos ter um frente-a-frente, mas de quem? Com o Professor Roberto Carneiro, um frente-a-frente? Só se for um lado-a-lado! Porque, sinceramente, não estou a ver-me a discutir estas questões com o Professor Roberto Carneiro”.

Portanto, penso que vamos, seguramente, ter aqui um debate muito interessante, porque conversar e discutir com o Prof. Roberto Carneiro é sempre muito interessante, particularmente no Conselho e com as questões que aqui vão surgir...

O que foi acordado, foi que cada um de nós fizesse uma espécie de um *statement* inicial. Não trago um *statement* muito estruturado, mas procurei

---

<sup>1</sup> Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian.

\* O texto que a seguir se apresenta foi extraído da gravação e não foi corrigido pelo autor.

responder à questão que foi posta no documento que me foi apresentado, “Como vamos melhorar a educação nos próximos anos?” Eu alinhei aqui umas quatro ou cinco reflexões que deixava aos senhores conselheiros, ao próprio Professor Roberto Carneiro e a todos nós, para depois podermos debater.

O primeiro ponto tem dois aspectos mais conceptuais, que eu acho que valia a pena referir nesta hora em que queremos melhorar a educação. Penso que todos nós queremos, sempre quisemos, melhorar a educação. Acho que nunca ninguém quis piorar a educação.

O primeiro aspecto é a valorização da acção das escolas. Julgo que a escola tem que ser muito valorizada, e que tem de ser tornada uma verdadeira organização. As escolas não são ainda verdadeiras organizações e precisam de o ser. Organizações, no sentido de serem estruturas capazes de responder a desafios e capazes de cumprir com objectivos que se propõem atingir. São organizações e para serem organizações plenas têm de ter autonomia. E para terem autonomia têm de ter um determinado sistema de gestão. Olhei para o sistema de gestão nos últimos dias, li o que foi o sistema lançado, salvo erro, em 1998, pelo Decreto n.º 115, e reflecti um pouco sobre o sistema que ali está: aquelas participações todas, todo aquele envolvimento, a assembleia de escola, o conselho directivo e o conselho pedagógico.

E olhando um pouco para aquilo que se tem passado no Reino Unido, que é o que acompanho mais, acho que valia a pena fazer uma reflexão séria sobre o sistema de gestão e tornar as escolas muito mais ágeis, muito menos pesadas, criar *boards* mais curtos, em que os cidadãos tenham uma participação intensa, em que os pais tenham uma grande participação, não propriamente como pais das crianças daquela escola, mas como cidadãos. E depois designar uma direcção, um conselho directivo, sobretudo uma direcção. Uma direcção no sentido de quê? Julgo que aqui vale a pena reforçar aquelas três rubricas de que tanto falamos há tantos anos. É necessário que as escolas tenham lideranças fortes, um corpo docente estável e um projecto educativo muito estruturado.

E quando falo no projecto educativo – permitam-me dizer aqui uma coisa de que as pessoas não gostam, mas que acho que deve ser dito – é para dizer que ele é, como para as empresas, um *business plan*. É algo que se faz para os próximos cinco anos e que todos os anos se vai aperfeiçoando no sentido de traçar as metas que pretendemos atingir ao fim de um, de dois, de três, quatro e cinco, e vamos empurrando estes cinco anos em função da alteração das condições iniciais. É o reforço do conceito de escola. Acho que é necessário reforçar o conceito de escola, dar força à escola, centrar na escola a actividade fundamental.

O segundo aspecto destas questões conceptuais é que daqui resulta, necessariamente, um Ministério que tem de ser mais eficaz, mas tem de ser mais magro. Tem de ser, essencialmente, uma entidade reguladora. Tem de fazer parte da solução e não do problema (às vezes, o Ministério, perante as escolas, faz parte do problema, e não da solução), e tornar os diferentes departamentos do Ministério verdadeiros órgãos de apoio ao funcionamento das escolas. Julgo que aqui há uma certa alteração de mentalidade no modo como temos vindo a funcionar. A avaliação, o acompanhamento e a acreditação são soluções essenciais que devem ser cometidas ao Ministério. E, portanto, repito, os departamentos e o Ministério devem fazer parte da solução e não do problema.

Um segundo grupo de questões tem a ver com a valorização de professores. Os professores fazem parte da solução, não fazem parte do problema. Relativamente a um dos aspectos em que mais tenho reflectido, e às vezes nem sequer é reflexão, é a informação que nos chega e o que vamos lendo, estou convencido que temos de fazer um grande reforço da formação científica dos nossos professores. Tenho um pouco a ideia de que caminhámos durante muito tempo no sentido de demasiada pedagogia, demasiada escola, no sentido de uma estrutura social que tenta ser igualitária, que tenta a recuperação dos alunos. Acho que isto está um bocadinho cansado, eu cansei-me um bocadinho disto. Acho que a componente científica tem de ter aqui uma força muito grande.

Tomemos como exemplo o ensino da Matemática. Quando nós pensamos que o professor pode vir de um 7.º, 8.º e 9.º ano em que, como estudante, reprovou a Matemática, foi para as ciências humanas no 10.º, 11.º

e 12.º, depois para uma escola superior de educação e saiu de lá professor do 1.º ciclo, tenho alguma preocupação com isto. Acho que isto é uma preocupação muito intrínseca e muito autêntica. Portanto, penso que valia a pena, é uma proposta minha, tornar a formação científica de base dos professores mais robusta, em especial dos professores dos primeiros anos de escolaridade. E quando falo da Matemática, falo da Língua Portuguesa. Eu não conheço bem o conteúdo da formação dos professores do 1.º ciclo, mas os resultados e a maneira como as coisas funcionam levam-me a fazer esta proposta.

A segunda, tem a ver com o sistema de selecção e recrutamento dos professores. Aqui há muitos anos atrás, chegou-se a uma situação um bocadinho abstrusa, que foi a de se festejar, e os sindicatos fizeram-no com uma grande festa, quando se anunciou que os professores iam passar a ser colocados por concursos nacionais semanais. Fiquei assustadíssimo, achei que era um passo atrás enorme. Tínhamos tentado, em 1998, no Decreto da Autonomia, que as próprias escolas fizessem a selecção de alguns dos seus professores. Penso que essa é uma solução que será desejável a médio ou a longo prazo. Não é possível hoje, tenho a consciência disso, mas estou convencido que quanto maior for o papel das escolas na selecção e na contratação dos seus professores, melhor as escolas conseguem desenhar o seu projecto educativo e criar as condições de base para que esse projecto possa ser concluído. Portanto, eu acho que a alteração do sistema de selecção e recrutamento dos professores é de uma grande importância.

O terceiro ponto tem a ver com o sucesso educativo, e tinha aqui três notas apenas. Este combate ao insucesso e ao abandono, do qual hoje se conhecem muitas das causas que talvez não estejam completamente sistematizadas (há muitos estudos feitos e muita reflexão que as escolas conhecem, por vezes muito bem), passa, seguramente, por as escolas se organizarem à volta de projectos e de iniciativas para promover o sucesso.

O problema do insucesso é talvez um dos mais graves com que as escolas portuguesas se debatem. Há um aspecto muito interessante quando se olha para os resultados do PISA, que não são feitos por anos de escolaridade, mas por anos de idade. O que se verifica é que os miúdos cuja idade corresponde ao ano de escolaridade, sem nunca terem perdido nenhum

ano, têm um resultado médio que é superior à média da OCDE. Os que têm um resultado muito inferior à média da OCDE são aqueles que não estão no ano correspondente à sua idade. São aqueles que reprovaram e foram ficando para trás. Têm catorze anos, mas estão ainda no 5.º, 6.º ou 7.º ano, e não no 8.º, como deviam estar.

A segunda nota tem a ver com o premiar as escolas em função dos resultados alcançados. Há muitas formas de fazer isto mas, tecnicamente, é muito complicado. Os países que o têm feito têm tido algumas dificuldades na sua aplicação. Mesmo no caso dos Estados Unidos, em que isto foi feito, quer ao nível federal, quer ao nível de vários Estados, há muitas diferenças técnicas no modo como se atribuem estes prémios às escolas em função dos resultados alcançados. Primeiro, porque é preciso saber quais são os resultados alcançados, qual é a avaliação que se faz disso, e depois saber como é que elas vão ser premiadas. Um dos aspectos mais relevantes é premiar os resultados em função dos anteriores, ou seja, qual é a evolução dos resultados que a escola obtém e da avaliação a que a escola é submetida. Isto é relativamente novo, nós não temos muitos destes prémios. Nos Estados Unidos, nalguns Estados, o prémio é mesmo um cheque, aliás, nalguns sítios, até é um cheque gigante, para se mostrar na televisão, que é dado à escola, que depois o gasta no que entender. Gasta em viagens, em festas, numas idas ao cinema. Não há nenhum controlo sobre o prémio, que é aquilo que é dado à escola pelo que ela obteve nos resultados.

A terceira nota em relação a Portugal: julgo que tínhamos de fazer um grande esforço num programa especial de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, em particular junto das comunidades emigrantes. O nível de insucesso junto das comunidades emigrantes é altíssimo. Penso que é um bocadinho díspar e não é homogéneo. Os resultados variam muito de comunidade para comunidade, mas valia a pena fazer-se esse grande esforço no ensino da língua portuguesa.

A quarta nota que gostava de deixar aqui, e que está muito em moda, é o da liberdade de escolha, este aspecto de a família dever ou poder escolher a escola. Do ponto de vista ideológico, há pessoas para quem isto faz uma certa confusão, porque põe em causa o conceito clássico de escola pública,



enquanto escola que o Estado garante para todos e escola de proximidade, a menos de um ou dois quilómetros.

Do ponto de vista ideológico, a mim não me faz impressão nenhuma, pelo contrário. A questão da liberdade de escolha é um direito, que assiste às famílias, de poder escolher a escola que tem um projecto que melhor se adapta ao seu filho ou ao seu projecto familiar. Não tenho nada contra este reequacionamento dos conceitos de escola de proximidade, com a consequente alteração dos critérios por inscrição e matrícula dos alunos.

O que acontece nos meios urbanos em Portugal é que, como sabem, muitas vezes, as famílias acabam por dar uma morada diferente, de um primo, de um tio, de um amigo, para poderem pôr os filhos numa outra escola. E, portanto, este é um problema essencialmente urbano, mas temos que ter alguma atenção a ele, até porque a tensão aí é um bocadinho crescente. Não devemos confundir liberdade de escolha com promoção das escolas do ensino privado, são coisas distintas.

Esta lei inglesa, a última, muito extensa, muito complexa (talvez demasiado complexa para o meu gosto), é uma lei que, no fundo, do ponto de vista ideológico, não é muito difícil de posicionar porque vem do Partido Trabalhista. Embora o Primeiro-Ministro inglês tenha tido alguma dificuldade junto do próprio Partido Trabalhista em fazer passar a lei, fê-la passar com o apoio dos trabalhistas. Nessa lei, o que se pretende é uma liberdade de escolha dentro das escolas públicas. Portanto, não está aqui em causa a privatização das escolas públicas, um pouco ao jeito da lei americana *no child left behind*, que é uma lei federal, que tem um bocadinho o objectivo de matar as escolas públicas que não funcionam bem e depois passar os miúdos para outras escolas públicas ou para escolas privadas, através de um sistema de incentivos dados às próprias famílias, incentivos monetários.

Em Portugal, tenho algum receio desta matéria, porque ela é tecnicamente muito complexa. Se lerem a lei inglesa, verificarão que a lei é extremamente complexa, que demorou três anos a preparar, em termos de estudos prévios, porque todo o mecanismo de escolha não é inteiramente livre, tem alguns condicionamentos. Há uns conselhos intermédios que

depois fazem a gestão das próprias escolas, de forma a que umas escolas não fiquem com todos os estudantes e outras sem estudantes. Portanto, a primeira escolha não é, por vezes, aquela que é aceite pelos conselhos e isto é uma forma técnica e uma estrutura muito complicada. Em Portugal, costumamos pegar nas coisas, pô-las na lei e depois as coisas não funcionam, e esta, para poder funcionar, necessita uma reflexão muito profunda.

O último ponto é sobre o ensino superior; são quatro aspectos em que é possível melhorar muito o sistema e que abordarei de forma telegráfica.

O primeiro é no governo das universidades. Acho que já muitos de nós dissemos tudo o que tínhamos a dizer sobre o que falta fazer no governo das universidades. É preciso acabar com o sistema de eleição dos reitores e criar *Boards of Trustees*. É preciso designar os reitores e torná-los responsáveis perante um *Board of Trustees*. Isto é uma alteração substancial, muito significativa, que vai ter implicações muito grandes. Na minha perspectiva, é o ponto de partida para muitas outras modificações ao nível do funcionamento das nossas universidades. Insisto neste ponto, porque acho que ele é um bocadinho o ovo de Colombo, onde estão muitos dos problemas de *accountability* das universidades, ou seja, da prestação de contas, da capacidade que elas têm para se relacionar com o exterior, de quebrar a corporação dos professores, que é fortíssima nas universidades e que tomou as universidades como uma espécie de território seu, onde se manda e que, muitas vezes, está mais virada para o interesse dos professores do que para o interesse dos estudantes.

O segundo aspecto tem a ver com o sistema de financiamento. Há uma alteração que é absolutamente essencial fazer, que é tornar os sistemas de financiamento claros em relação ao que é o financiamento do Estado e o que é o financiamento obtido de outras fontes. Isto significa as universidades terem que ter, necessariamente, dois sistemas de financiamento e dois sistemas de controlo e de acompanhamento. Um que resulta do acordo que a instituição faz com o Estado. Sobre esse, a universidade presta contas ao Estado e o Ministério das Finanças tem aí um papel essencial. Mas o outro financiamento, aquele que é obtido pela escola, não tem nada a ver com o Estado. E o que acontece hoje, até nas coisas mais simples, quando o

Ministério das Finanças faz uma cativação, por exemplo, de 2 % ou 3 % para controlar o défice público, o que acontece é que o Estado deita a mão ao dinheiro que não é dele, que pertence às instituições, que é e deve ser gerido pelas instituições e que não está coberto pelo acordo, pelo contrato feito entre a instituição e o Estado, neste caso, o próprio Ministério das Finanças.

O terceiro aspecto, em que eu insisto um bocadinho e que julgo dever representar para a universidade portuguesa um salto qualitativo importante, é a necessidade de recrutar, em áreas específicas e em áreas estratégicas, professores e investigadores que vivem no estrangeiro, portugueses que vivem fora ou estrangeiros que sejam contratados para virem para cá. Sobre isto sou muito elitista, acho que se deve pagar e se devem fazer contratos especiais com pessoas e com a própria instituição. Isto é, com apoios duplos, um ao investigador e professor, outro à própria instituição, no sentido de recrutar pessoas que possam ter e tragam um valor acrescido suficiente para dar o salto em departamentos e em instituições que se entendam como estratégicas para o desenvolvimento do país.

Isto não significa o recrutamento indiscriminado, de acordo com o que os departamentos pretendem, mas sim de acordo com prioridades definidas em sectores-chave. O país tem hoje alguns sectores-chave. Refiro um com grande insistência, o sector das biomedicinas, em que o país tem mais de dois mil doutorados na área e instituições de grande prestígio, como é o caso do Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto (IPATIMUP), do Instituto de Biologia Molecular e Celular (IBMC), do Instituto Gulbenkian da Ciência, do Instituto de Tecnologia Química e Biológica (ITQB) e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Isto, independentemente das instituições de grande prestígio que hoje temos, que não são propriamente departamentos, mas universidades, como é o caso da Universidade de Aveiro, da Universidade do Minho...

Um último aspecto, ainda, sobre o ensino superior: eu acho que o Conselho de Reitores – o Doutor Carmelo Rosa não gosta que eu diga isto, mas eu digo – devia ser extinto. Não há nenhuma razão para existir um órgão de homogeneização em relação às nossas universidades. Cada

universidade é uma universidade. Admito e acho que será particularmente interessante que os reitores tenham uma espécie de clube, em que troquem impressões, em que discutam as suas questões, mas não que exista um órgão institucional chamado Conselho de Reitores que é, hoje, apenas um órgão de *lobby* que, sobretudo na opinião pública, tem uma função que distrai, que tenta tratar por igual coisas que são diferentes. E não há nenhuma semelhança entre uma Universidade de Aveiro, a Universidade Técnica da Universidade do Minho ou a Universidade de Lisboa. O que acontece hoje, é que o Conselho de Reitores trata horizontalmente as instituições como se elas fossem todas iguais, e elas não o são. Portanto, nós estamos a introduzir uma injustiça acrescida sobre o sistema. Poderia contar aqui uma história, não vou contá-la, que mostra bem a distorção que existe entre universidades e como essa distorção é acentuada com determinadas políticas.



Muito se fala – e a justo título – da modernização “material” ocorrida em Portugal nas últimas décadas, designadamente desde a adesão do país às Comunidades Europeias, hoje União Europeia.

Testemunhos evidentes deste enorme salto são as infra-estruturas rodoviárias – rede de auto-estradas, itinerários principais e itinerários complementares –, a expansão das redes de comunicações fixas e móveis, o crescimento exponencial da *Internet*, o sistema financeiro português e os seus elevados índices de eficiência, a reabilitação de grandes manchas urbanas em Lisboa, Porto e nas principais cidades, a “explosão” do parque habitacional e dos indicadores de acesso à titularidade de habitação própria, o desenvolvimento acelerado dos equipamentos hoteleiros, da restauração e, mais genericamente, a elevação das actividades terciárias a padrões de qualidade internacionais, para citar apenas alguns exemplos.

Mas a modernização mais importante – embora “invisível” – é aquela que vem ocorrendo no plano da educação, da formação, da cultura, da tecnologia, da inovação, do empreendedorismo, e da renovação de mentalidades. Ainda que necessariamente mais lenta – porque envolve uma alteração de paradigmas de preferências, de valores, de atitudes e de comportamentos, logo uma transformação profunda nas dimensões humana e sociocultural– ela vem ocorrendo e é o fundamento de um ciclo novo de cidadania, democracia, qualidade de vida, produtividade, crescimento e desenvolvimento sustentável.

Porque “imateriais”, as transformações na educação são, frequentemente, menos percepcionáveis e, por isso, menos palpáveis. No entanto, quem acompanha interessada e rigorosamente a evolução do sistema educativo não deixará de constatar algumas impressionantes transformações ocorridas no espaço das últimas três décadas e meia, as quais foram acompanhadas, também – importa reconhecê-lo – de algumas frustrantes decepções.

---

<sup>1</sup> Universidade Católica Portuguesa.

Senão, vejamos alguns factos. Há 35 anos tínhamos uma escolaridade obrigatória incumprida de 6 anos, hoje falamos já de uma exigência-padrão de nível secundário completo e da necessidade de atingirmos, no mínimo, 80 % de cada geração com o 12.º ano de escolaridade. Em meados da década de 60, chegavam à Universidade – o país dispunha apenas de quatro Universidades, sediadas em Lisboa (2), Porto (1) e Coimbra (1) – 4 % de cada coorte, ao passo que hoje chegam a estudos superiores cerca de 53 % de cada geração – frequentando instituições de ensino superior universitário ou politécnico, localizadas em todas as cidades capitais de distrito e ainda em muitos outros centros urbanos de porte médio; como resultado, passámos de 40 mil para próximo dos 400 mil estudantes no ensino superior. Evoluímos de 770 doutoramentos na década de 70, realizados em Portugal e no estrangeiro, para um total acumulado de mais de 14 mil doutoramentos no final de 2005<sup>2</sup>. No outro extremo, generalizámos uma rede de educação pré-escolar que cobre, *grosso modo*, 90 % das crianças de 5 anos de idade, o que nos anima a aspirar servir a mesma percentagem de crianças dos 3-5 anos de idade até 2010 e 35 % dos 0-3 anos no mesmo horizonte. De um corpo docente nos ensinos básico e secundário maioritariamente mal habilitado, atingimos hoje uma taxa superior a 90 % de profissionalização dos professores (cerca de 180 mil). Dispomos também de um parque educativo que, em matéria de instalações e de equipamentos, nos coloca bem na média europeia.

Mas o reverso da medalha é igualmente verdadeiro: 64 % dos alunos do 9.º ano tiveram nota negativa no exame nacional de Matemática realizado no final do corrente ano lectivo<sup>3</sup>. Mais de 40 % dos alunos abandonam estudos formais antes de concluir o 12.º ano, que é uma taxa de insucesso anormalmente elevada no contexto europeu. Ficamos na cauda dos países em testes padronizados internacionais, como o PISA, segundo qualquer dos três itens avaliados aos 15 anos de idade, a saber: compreensão e escrita, literacia matemática, e conhecimentos científicos. Acresce que a correlação entre níveis de desempenho e gastos por aluno evidencia graves

---

<sup>2</sup> OCES (2006), *Doutoramentos Realizados ou Reconhecidos por Universidades Portuguesas, 1970-2005*, Lisboa: Observatório da Ciência e do Ensino Superior, MCTES.

<sup>3</sup> Vd. *Público on-line* de 12 de Julho de 2006 – “Seis em cada dez alunos do 9.º ano tiveram negativa a Matemática”, <http://www.publico.clx.pt/shownews.asp?id=1263878>.

ineficiências no funcionamento do sistema educativo em Portugal<sup>4</sup>. E, bem pior, fruto de largas décadas de desinvestimento educativo, exibimos um trágico défice de qualificação da população adulta: média de 8,2 anos de escolaridade, contra uma média de 12 anos nos países da OCDE<sup>5</sup>; 72 % da população activa que não estudaram para além do 9.º ano de escolaridade e 54 % que completaram, no máximo, 6 anos de estudos.

	24 anos ou menos	25-34 anos	35-44 anos	45 anos ou mais	Total	%
Sem grau de ensino	16.258	42.896	62.691	194.610	316.455	6
1º ciclo	68.190	211.494	407.492	786.536	1.473.712	30
2º ciclo	185.730	327.055	242.983	131.917	887.685	18
3º ciclo	261.123	274.517	205.757	154.868	896.265	18
Ensino Secundário	161.735	300.839	196.717	140.780	800.071	16
Ensino Superior	37.192	239.628	165.645	173.555	616.020	12
<b>Total</b>	<b>730.228</b>	<b>1.396.429</b>	<b>1.281.285</b>	<b>1.582.266</b>	<b>4.990.208</b>	<b>100</b>

Fonte: INE, Recenseamento Geral da População, 2001.

Este é o retrato de um país dual e ferido de contradições que são a consequência evidente de um processo de “modernização tardia” da educação portuguesa. O desinvestimento educativo do passado obriga-nos a fazer num período de 50 anos (duas gerações) o que a generalidade dos países europeus realizou em 200 anos (oito gerações)<sup>6</sup>. Tudo isto, com a agravante de nos confrontarmos com um mundo que não pára, no qual a corrida para níveis de excelência do capital humano, social e cultural acelera a cada dia que passa.

<sup>4</sup> PISA (2004), *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, Paris: OECD.

<sup>5</sup> *Education at a Glance* (2005), Paris: OECD.

<sup>6</sup> Carneiro, R. (2000), “20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo”, in *O Futuro da Educação em Portugal: Tendências e Oportunidades*, Lisboa: DAPP-ME.



Mas falemos do futuro, porque é sob esse lema e em nome da esperança que o presente debate nacional decorre. Um futuro que é manifestamente diferente do passado próximo e que será marcado por um ritmo de mudança cada vez mais vertiginoso e avassalador, circunstância que, como é evidente, invalida ilações apressadas, superficialmente retiradas de experiências anteriores, boas ou más.

A sociedade, a economia, a tecnologia, a cultura, o trabalho e os *media* são hoje profundamente diferentes daquilo que eram os padrões dominantes há 30, mesmo 15 anos atrás. E, sobretudo, os modelos comportamentais, bem como as expectativas/ambições dos portugueses, sofreram alterações profundas.

Talvez que a ideia estratégica mais relevante – “oportunidade de ouro” – resida na tão apreçoada “Sociedade do Conhecimento”, eleita como motor da Europa para que ela possa reassumir uma vanguarda internacional na inovação, competitividade, crescimento e coesão social. Seria impossível pensar outro *leit-motiv* para a Europa que fosse tão incentivador a um retorno primordial à prioridade e ao reinvestimento na educação-formação. Efectivamente, uma Europa do Conhecimento não poderá deixar de eleger a educação-formação como sua prioridade na estratégia global de criação, disseminação e aplicação de novo conhecimento. As instituições educacionais – que sempre tomaram como matéria-prima o conhecimento – têm a oportunidade de se recentrarem e de reocuparem o lugar nuclear que foram perdendo nas sociedades contemporâneas; os centros educativos podem – devem – ser as alavancas do paradigma da aprendizagem ao longo da vida, abrindo-se a novos públicos e a novas procuras; os professores deverão ocupar a dianteira do movimento global de formação contínua e de migração para um novo *corpus* de competências<sup>7</sup>.

O próximo QREN (2007-2013) representa a derradeira possibilidade de canalizar financiamentos europeus avultados para as prioridades

---

<sup>7</sup> O Conselho Europeu de Estocolmo (23-24 de Março de 2001) fixou os três grandes desafios dos sistemas educativos europeus até 2010 para cumprir o desígnio da Cimeira de Lisboa:

- ◆ Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia.
- ◆ Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação.
- ◆ Abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo.

educativa e formativa. Portugal pode – e deve – aproveitar essa oportunidade para eleger as políticas mais adequadas no sentido de elevar a sociedade e a economia a uma posição de vanguarda na transição para uma plena Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Por isso, como de certezas não se trata, lanço dez pistas para a discussão. Essas ideias são, na minha leitura pessoal, as achegas resultantes de uma reflexão sobre o nosso passado colectivo, conjugada com representações de futuros possíveis (futuríveis). Poderão – ou não – servir de pontos de aplicação para uma nova geração de políticas públicas e para um *aggiornamento* nacional em torno da prioridade educativa e formativa no século XXI que se reputa essencial para cumprir Portugal.

1. Restaurar uma cultura de confiança e reabilitar um sentido de mobilização de base no sistema educativo (a Finlândia atribui os seus elevados resultados no PISA ao funcionamento de uma sociedade baseada no “*trust in schools and teachers*”). Uma “sociedade da desconfiança” – que vive na suspeita das suas instituições, e sobretudo no descrédito da escola e dos seus professores –, não fará as reformas necessárias. Do mesmo passo, um sistema “desanimado” dificilmente libertará as energias interiores para motivar as lideranças e os agentes de mudança tão indispensáveis à alteração do “estado de coisas”.

2. Abandonar a ideia das mega-reformas, globais e legislativas (“*big policy*”), de génese e matriz centralizadas, enveredando, como alternativa, pela criação de condições (“*enablers*”) propícias à inovação institucional, descentralizada e sustentada, impulsionadas a partir da base da pirâmide educativa. Sustentar uma cultura de “*evidence-based policies*” que reduza as margens de experimentalismo inconsequente e aumente a qualidade e a confiabilidade das políticas públicas educativas.

3. Descentralizar decididamente e apostar na autonomia das comunidades educativas para levar por diante as responsabilidades fundamentais de gestão estratégica e operacional das instituições escolares. Tal desiderato implicará a multiplicação acelerada dos contratos de autonomia nos ensinos básico e secundário. Esse movimento descentralizador pressupõe também a delegação de muito mais missões e responsabilidades

na legítima e idónea iniciativa social. Favorecer a definição de cartas de qualidade e de sucesso educativo em cada estabelecimento de ensino. Formar lideranças preparadas para impulsionar a mudança local e a regeneração de comunidades educativas fortes.

4. Reformular todo o sistema de autonomias universitária e politécnica num quádruplo sentido: reforma do sistema de governação no sentido de uma maior responsabilização perante a sociedade; alteração dos modos de financiamento por forma a ajustá-los ao padrão de retornos privados e públicos; modernização dos modelos de recrutamento, carreira e gestão de recursos humanos; flexibilização total das orgânicas concretas de cada instituição, cujos desenho e definição seriam devolvidos para a total responsabilidade de cada comunidade educativa. Complementarmente, impõe-se criar incentivos à formação de redes de ensino superior de lógicas múltiplas – espacial, áreas de estudo, temas de investigação, prioridades de cooperação – por forma a combater a fragmentação e o desperdício de recursos. Combater energeticamente o elevado insucesso nos primeiros anos do ensino superior e dotar de competências pedagógicas o corpo docente no quadro da concretização das reformas decorrentes do Processo de Bolonha. Reforçar os mecanismos de regulação, controlo e garantia de qualidade por referência aos critérios do European Network of Quality Assurance. Estimular a criação de emprego qualificado em C&T sobretudo em contexto de estímulo à dinâmica e inovação empresariais.

5. Aprofundar o programa integrado de *Novas Oportunidades* para jovens e adultos, na linha do que vem sendo anunciado, no sentido de vencer a atávica baixa qualificação da população portuguesa. Para os escalões jovens, importa multiplicar, revalorizar e tornar atractivas as vias profissionalizantes pós-escolaridade obrigatória, segundo o modelo de parcerias alargadas que as escolas profissionais protagonizam com inegável sucesso. Para a certificação e formação maciças da população adulta, haverá que inovar radicalmente na forma de relacionar saberes e experiência, nos modos de extrair aprendizagens das experiências tácitas de vida e dos locais de trabalho, nas formas de motivar a população adulta para ambicionar atingir novos patamares de qualificações e de conhecimentos. Afigura-se-nos, sobretudo, que, ao invés de formalizar as aprendizagens

informais, se torna imperativo informalizar as aprendizagens formais, com o objectivo de “capacitar” os fracamente habilitados com competências – a auto-estima, a auto-regulação e a motivação – necessárias para conduzirem os seus processos autónomos de aprendizagem ao longo da vida. Incrementar as formas de aprendizagem em regime de alternância, estendendo-as a todos os níveis educativos.

6. Prevenir e combater todas as formas de iliteracia, elevando decididamente a qualidade dos ciclos iniciais do ensino básico, tendo em vista a aquisição efectiva das competências instrumentais da escrita, da leitura e da expressão oral. Desenvolver paralelamente o lugar e o valor das culturas matemáticas e científicas, visando, conexamente, aumentar a procura de formações e de fileiras de índole científica e/ou tecnológica. Reabilitar, desde a educação pré-escolar, o apreço pela cultura estética e o convívio com a criatividade artística e musical. Se Portugal continuar a descurar – e a perder – o combate fundamental dos primeiros ciclos de educação, será impossível recuperar, nos níveis de escolaridade mais avançada, os saberes fundamentais que os alunos não aprendem na escolaridade básica.

7. Incrementar a penetração e uso efectivo das TIC no sistema educativo, em aliança com estratégias de mudança pedagógica e institucional, tendo em vista alcançar ganhos de eficácia, de eficiência e de produtividade do sistema educativo (provando que as TIC podem desencadear na educação-formação efeitos positivos e ganhos de produtividade semelhantes aos que provoca no seio de outras organizações, designadamente privadas). Fazer da escola o instrumento privilegiado de inclusão digital e de combate a novas formas de exclusão da sociedade da informação. Proporcionar a emergência de novas ecologias da aprendizagem e a difusão de cânones de saberes menos teóricos e mais baseados na acção.

8. Rever, em profundidade e em natureza, toda a formação de professores, desde a formação inicial – já provadamente inadequada aos novos figurinos de escola – à formação permanente e ao longo da vida. Em especial, haverá que reponderar, em sede de formação inicial, a persistência numa orientação de “formação imediatamente pós-secundária”, voltando a contemplar alternativas de “formação sequencial”, já amplamente testadas,

com assinalável sucesso, quer no antigo sistema de Ciências Pedagógicas + Estágio Profissional, quer na chamada Profissionalização em Serviço. Recentrar a formação sobre as exigências concretas da profissão e da revalorização da função docente, nas dimensões do elenco de competências docentes requeridas para reabilitar a escola e a função educativa.

9. Definir e adoptar um Quadro Europeu e Nacional de Competências como referencial de reorganização curricular e de viragem da educação-formação para objectivos de sociedade, de mercado e de afirmação cultural. Criar novo impulso à educação pela acção, coligando definitivamente os saberes académicos e científicos aos saberes práticos e aplicados. Rever, em larga medida, o papel e a intervenção do Ministério da Educação, reservando-os em essência, para funções de regulação, financiamento, normalização, avaliação e inspecção, apostando concomitantemente numa larga devolução de papéis executivos “no terreno” (autarquias locais, iniciativa social e privada, comunidades educativas).

10. Prevenir e sancionar energicamente a “incivilidade” em ambiente escolar. Desenvolver a formação parental junto de todas e de cada uma das escolas dos ensinos básico e secundário como elemento fulcral de uma parceria activa escola-família. Revalorizar as éticas do esforço, da disciplina pessoal, do respeito pelos professores, e da colaboração em ambiente escolar, contemplando uma revisão profunda do estatuto do aluno no sentido de fomentar a sua responsabilidade pessoal e social e de equilibrar direitos e deveres de cidadania escolar.

DEBATE



**Joaquim Azevedo** – Temos as primeiras intervenções. Estes primeiros apontamentos, creio que são muito mais do que isso. Há aqui já muita reflexão, muitas propostas e isto é muito útil também para o Conselho no seu papel de recolha de opiniões sobre as várias áreas da política educativa do país. Não quero salientar nada em particular, o nosso papel é mesmo recolher e depois sistematizar, e por isso mesmo passava às áreas temáticas que tinha enunciado há pouco como sendo aquelas que neste momento concreto, na organização do Debate Nacional sobre Educação, seria mais oportuno tratar. E a primeira área, que eu enfrentava já, relaciona-se com uma questão que o Professor Roberto Carneiro abordou, sobre a aprendizagem da língua materna e o papel da educação pré-escolar, do primeiro ciclo e do segundo ciclo – e, porventura, não foi por acaso que parou no segundo ciclo.

Há aqui qualquer coisa que tem que ver com aquilo a que algumas pessoas chamam educação de infância e que termina aos 11 anos, e não no fim do nosso 3.º ciclo, aos 15, e que tem por isso uma consistência interna própria. Faria sentido ou não reestruturar o nosso sistema, criando um período educativo específico para a educação de infância, tendo em conta os défices que os nossos alunos revelam em termos de aprendizagem?

Outra questão muito polémica prende-se com o lugar do pré-escolar. O último ano do pré-escolar poderia ou não dar lugar a alguma aprendizagem escolar? Há países em que as crianças chegam ao primeiro ano de escolaridade e sabem ler e escrever... Que sentido é que isso faz no nosso contexto e, simultaneamente, qual o papel do 3.º ciclo, o chamado ensino secundário inferior? Deverá haver alguma diversificação das aprendizagens a partir dos 12 anos?

No caso do Processo de Bolonha, alterámos com facilidade os ciclos do ensino superior; com facilidade, do ponto de vista administrativo. Já as outras envolventes dessa alteração, não vamos tratar disso hoje com pormenor, representam uma grande questão deste debate. Eu deixava para já estas questões: como é que vêm estas alterações? Era interessante ou não produzirmos, dentro de algum tempo, alterações nesta morfologia do



sistema? Isso teria ou não alguns efeitos potenciais na melhoria da qualidade da educação que temos?

**Eduardo Marçal Grilo** – Sinceramente, o debate e a discussão que nos leva a perspectivar uma alteração da Lei de Bases é um bocadinho ao contrário do que o Prof. Roberto Carneiro nos propunha e com que estou de acordo. É que, se voltamos a falar em grandes reformas, aquelas de alterar de cima a baixo, julgo que não nos levará a parte nenhuma.

Eu era muito pragmático nisto, acho que a pergunta que é feita pelo Conselho Nacional de Educação tem respostas simples. Há um conjunto de medidas que podem ser colocadas no terreno. Eu não gosto de reformas, nunca ninguém me ouviu falar de grandes reformas, aliás, nem o Prof. Roberto Carneiro falou em grandes reformas. A grande reforma vinha da anterior ao Prof. Roberto Carneiro, como todos nos recordamos. E essa reflexão, nessa altura, acho que foi muito importante.

Este ponto que o Joaquim está a focar foi muito tocado naqueles debates, em que muitos de nós estivemos envolvidos, eu não tanto, porque não sei muito dessa matéria. Mas era capaz de ser muito pragmático e dizer o seguinte: temos um sistema educativo, digamos, uma articulação, uma morfologia, como o Joaquim lhe chamou, que tem uma educação pré-escolar dos três aos cinco anos, introduzida primeiro sem grande formalismo, e que em 1996/1997 se consolidou em algo que foi assumido pela sociedade civil, pelo Estado, por vários parceiros, no sentido de alargar e consolidar a ideia de um serviço educativo, que não era apenas um serviço social de guarda de crianças, mas introduzindo uma componente educativa, autêntica, para estas crianças dos três aos cinco anos.

Sempre me bati muito por isso. Este Conselho bateu-se imenso pelo pré-escolar antes de 1995. Hoje não sei quais são os números, penso que há uma parte significativa, mais de 70 % das crianças, dos três aos cinco anos, estão hoje cobertas. Há muitas zonas do país em que ainda há muitas carências, mas eu veria o pré-escolar como a antecâmara da educação obrigatória. Isto é, a educação pré-escolar tem um papel de grande reforço

no que respeita ao combate às desigualdades. Há ali uma componente social muito importante, a socialização das crianças dos três aos cinco anos. “O difícil é sentá-los” vem daí, da dificuldade dos miúdos que durante tantos anos não têm qualquer espécie de enquadramento, têm apenas uma relação familiar, com a mãe, sobretudo. Daí a importância que o pré-escolar tem. E reforço o que o Dr. Joaquim Azevedo colocou como uma das primeiras questões, nomeadamente em relação à língua materna, que é uma competência que se adquire.

Depois, se a educação de infância, ou se a infância termina nos onze ou nos quinze anos, não iria muito por aí, não alteraria os ciclos. Acho que os seis mais os três, mais os três, isto tudo pode perfeitamente funcionar. Acho que podemos centrar-nos muito mais na organização da escola, na autonomia da escola, na importância que a escola deve ter e no facto de os conteúdos poderem ser muito flexíveis.

Os ingleses não têm currículo nacional obrigatório. Não têm!

Acho que esta ideia de que é preciso mudar a educação, que é tudo um desastre e um cataclismo, mostra que há umas pessoas que gostariam de pegar no sistema centralizado e injectar-lhe aquilo que eles acham que é bom! É! É a ideia! As pessoas olham para isto e dizem, “Ah, isto aqui os livros são péssimos! Os manuais escolares são... O programa tem não sei o quê. Eles não sabem isto! Não leram o Camões! Não sabem quem é o Gil Vicente! Portanto, agarramos nisto, e nós...” Isto é uma ideia que passou pela cabeça de muita gente.

A propósito desta ideia do sistema, vou recordar uma história que se passou comigo e com o Prof. Roberto Carneiro. Fomos em 1983 a S. Tomé, numa viagem absolutamente histórica, estivemos vinte dias em S. Tomé, nós os dois e o Prof. Fraústo. E no Ministério da Educação havia dois assessores cubanos que tinham montado um sistema em S. Tomé. E o sistema o que era? Era as escolas serem todas iguais. De tal forma, que uma vez estávamos no Ministério e um cubano abriu um livro e disse assim: “Agora, em todas as escolas, estão todos aqui”. Nós ficámos impressionadíssimos. Mas como é possível, ter aqui uma espécie de tentáculos que eles procuravam controlar como se fossem uma escola única?

Como se fosse uma turma, partida em turmas espalhadas pelo país, com uns professores e uns monitores que estavam a fazer exactamente aquilo que eles tinham dito. Acho que isto é o paradigma da escola centralizada, é exactamente o que nós não precisamos. Nós precisamos que cada escola seja uma escola e vamos demorar muito tempo até que cada escola seja uma escola. Porque uma escola, para ter o seu projecto, para ter a sua capacidade, as suas estruturas próprias, os seus objectivos, tem que ser uma organização. E aqui nós temos um salto enorme a dar, temos que ultrapassar imensos obstáculos, alguns que estão na cabeça das pessoas.

Há aqui outra área, que também vale a pena focar, que é o papel das autarquias. Passar responsabilidades do Governo central para as autarquias e fazer com que cada autarquia seja uma espécie de um pequeno governo, o desastre será ainda maior. Há autarquias belíssimas, não estou aqui a pôr em causa, não sei se está aqui alguém da Associação Nacional de Municípios, tenho um grande respeito por imensas câmaras, são trezentas e oito. Há câmaras que fazem um trabalho fantástico, na área da educação, mas esta área de autonomia das escolas, é uma coisa que as pessoas ainda não interiorizaram.

Isto prende-se com uma outra questão que também queria aqui referir. O Prof. Roberto Carneiro falou de um ponto que acho muito relevante, no caso da Finlândia, sobre a importância que se atribui à escola, a credibilidade da escola e o respeito que se tem pela escola. No caso da Finlândia. Vou completar o que o Prof. Roberto Carneiro disse quando saíram os últimos resultados do PISA. Eu pertenço a uma coisa chamada Universidade das Nações Unidas que realizou uma reunião das Nações Unidas na Finlândia, em Dezembro de 2004. Nessa altura, a ministra recebeu-nos, e os resultados eram de facto fantásticos, a Finlândia estava à frente em tudo, no ensino das ciências, da matemática, da língua materna, e eu perguntei-lhe: “Diga-me lá, qual é o segredo disto?” E a ministra disse-me o seguinte: “Há imensos factores relacionados com o funcionamento da escola. Temos apoios sociais, temos isto, temos aquilo, etc.” E depois acrescentou: “mas há aqui um ponto que não posso deixar de lhe referir, é que nós, finlandeses, somos a sociedade do mundo onde mais se lê em família, a chamada leitura em família”.

Bem sei que na Finlândia, o sol se põe ao meio-dia e meia, e que, portanto, as pessoas têm que ficar em casa, é um bocadinho diferente daqui. Agora, este aspecto cultural importantíssimo que é o da leitura, acho que na leitura, no livro, na biblioteca está quase tudo. Está muito na *Internet*, não ponho em causa a importância das tecnologias, é um ponto que eu não referi.

O Prof. Roberto Carneiro tem uma preocupação enorme. Eu também acho que temos que fazer um esforço muito grande na introdução e no uso das tecnologias, como um instrumento ao serviço dos saberes e do conhecimento. Mas o livrinho, a leiturazinha, aquilo que é o contacto com o objecto-livro e a leitura, o que se absorve da leitura e a capacidade de reflexão que se ganha com a leitura, não é idêntica à que se ganha com as tecnologias. As tecnologias têm aqui um aspecto muito encantatório, mas o aspecto de reflexão perde-se muito. Acho que valeria muito a pena que isso fosse um ponto central, sobretudo para a aprendizagem das línguas.

O último ponto é sobre a avaliação e eu não queria passar sem deixar aqui uma pequena nota. Está aqui o Prof. Adriano Moreira e gostava de dizer isto. A avaliação tem uma importância de que as pessoas, muitas vezes, não se apercebem. Por exemplo, o trabalho feito pelo CNAVES, dirigido pelo Prof. Adriano Moreira, é um trabalho de uma importância enorme para a universidade e para os politécnicos portugueses.

Vou dar um exemplo: o Governo lançou agora um concurso para acreditação de escolas, que vão fazer cursos na área da administração pública, e o Governo, na portaria que enquadra a avaliação, impôs que os resultados dos relatórios do CNAVES fossem tidos em conta, o que foi de uma enorme importância. Eu pertenci a esse júri de selecção das instituições, e os valores, as recomendações, aquelas classificações (a, b, c, d, e, f), que eram dadas pelo CNAVES, foram o ponto essencial que permitiu acreditar as instituições.

Isto é de uma importância enorme, do ponto de vista estruturante e do ponto de vista da informação sobre o que as instituições são. Muitos de nós devemos isto ao Prof. Adriano Moreira e eu, pessoalmente, devo-lhe imenso, porque aceitou o meu convite para fazer o sacrifício. Também

gostou do trabalho, mas fez o sacrifício, porque foi uma coisa que ocupou imenso o seu tempo.

Percebermos a importância que tem a avaliação, como factor que aumenta a transparência do sistema e que permite que a informação sobre este seja muito mais detalhada. E isto impulsiona, depois, muitas outras coisas, como sejam, por exemplo, a escolha, a liberdade, a capacidade e o desejo de incentivar, ou, em certa medida, desculpem o termo, a punição das escolas que não são capazes de atingir determinados patamares.

**Roberto Carneiro** – Jerome Bruner ensinava-nos, na Universidade de Harvard, que há duas formas de conhecimento. Uma é o conhecimento paradigmático: teoremas, axiomas, leis, chavetas, *powerpoints*, enfim, inferências retiradas a partir de “regularidades”. A outra forma de conhecer – mais natural e permanente – é o conhecimento narrativo, o *story telling*, aquele que brota da característica humana de “proverbiais contadores de histórias”.

E a propósito de histórias, recordo-me de que trabalhei na preparação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, a lei-quadro de Veiga Simão. Lembro-me de que havia dois documentos postos a debate público: o projecto do sistema escolar e as linhas gerais da reforma do ensino superior. Na sequência da discussão pública, que se desenrolou intensamente em 1970, 71, 72, produziu-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 5/73, de 25 de Julho, que, a propósito da morfologia do sistema, optava pelo sistema 4 + 4 + 4. Para o preparar, lançaram-se em regime de experiência pedagógica os “novos” terceiros e quartos anos do ensino preparatório nos anos iniciais da década de 70. O objectivo era estabilizar um segundo ciclo de 4 anos ao qual se seguiria um terceiro ciclo de 4 anos, que seria o ensino secundário (2 + 2), a exemplo do que ocorria em Espanha.

Quando se fez a lei 46/86, de 14 de Outubro, em sede de negociação na Assembleia da República, a estrutura do sistema educativo foi amplamente debatida, tendo-se optado por manter os ciclos existentes: o 1.º ciclo de quatro anos, o 2.º de dois anos, o 3.º ciclo de três anos – que

constituíam a escolaridade básica –, seguidos de um ciclo de três anos em que se consubstancia o ensino secundário. Esta foi a solução mais óbvia, mais fácil, a de manter inalterados os ciclos “tradicionais” do sistema escolar, provindos ainda dos moldes dos antigos liceus e escolas técnicas.

Aquilo que o Professor Joaquim Azevedo nos pergunta é o que é melhor? Eu acho, como o Professor Marçal Grilo, que não deveremos entrar em cirurgias muito profundas do sistema educativo. O actual 3.º ciclo do ensino básico pode evoluir tendencialmente para um *junior secondary*, pondo cobro a uma singularidade portuguesa. Na realidade, não conheço países da Europa com um ensino secundário de apenas três anos, que não chegam para cumprir o papel de plataforma diversificada de estudos. De resto, ainda temos muito professores que são comuns para as disciplinas do 3.º ciclo e do secundário.

Onde penso que tem que haver maior arrojo de intervenção é acabar com a forte descontinuidade entre o 1.º e o 2.º ciclos. A Lei de Bases de 1986 diz enigmaticamente que o 2.º ciclo será gradualmente constituído na base de áreas disciplinares, não por disciplinas, mas nunca se conseguiu verdadeiramente chegar aí. O aluno actual ainda transita bruscamente do 4.º ano para o 5.º ano de escolaridade, passando de um professor único, generalista, para nove professores especializados, um mergulho muitas vezes traumático. Nunca se conseguiu configurar esta transição de forma *seamless*, isto é, “sem costura”.

Nós temos um problema seríssimo na estrutura do sistema educativo, que é o das transições. Aliás, é nas transições que se verificam as maiores taxas de insucesso escolar. Países com experiências positivas interciclos, como a Holanda ou a Finlândia, têm equipas mistas permanentemente constituídas para acompanhar os alunos numa transição do pré-escolar para o primário ou em interfaces subsequentes. Tiveram mesmo programas intitulados *breaking the barriers*, visando superar as barreiras entre ciclos de estudo. Noutros países, como a Inglaterra, o professor do final do secundário não se dissocia do destino dos seus alunos quando ele transita para o ensino universitário. Bem pelo contrário, esse professor é co-responsável pelo sucesso da candidatura do seu ex-aluno ao ensino superior, intervém activamente nesse processo e sente-se co-responsável

pelo seu acompanhamento, pelo menos durante o primeiro ano do ensino universitário.

Se olharmos para aquilo a que chamamos o ensino básico, não tenho dúvidas que o pré-escolar o deve integrar. Hoje, esse ciclo inicial cobre já 90 % das crianças de cinco anos de idade, o que nos permite aspirar a que, em 2010, 90 % dos três aos cinco anos de idade, sejam beneficiados. Podemos falar num pré-escolar gradualmente generalizado, que será indiscutivelmente associado a uma escolaridade básica não-obrigatória. O alargamento da educação pré-escolar justifica-se cada vez mais por razões sociais, com fundamento na necessidade de despistagem precoce de situações de risco, por motivos de inclusão social de subdotados, bem como de sobredotados.

**Joaquim Azevedo** – Vamos abordar a questão da formação dos professores, que é uma questão que tem estado sobre a mesa e que tem sido controversa ao longo dos anos. Tem havido vários modelos, talvez menos de formação inicial mas muitos outros de formação contínua ou de formação em serviço. Tem havido trabalhos de sistematização e fala-se hoje de uma nova agenda de alterações, quer na formação inicial, quer na formação contínua, nomeadamente também no acesso à carreira.

Há aqui questões do estatuto que também se cruzam com a actividade docente e a questão anda à volta disto: como é que nós deveríamos encarar, num futuro próximo, quer a formação inicial, quer a formação em serviço? O Professor Roberto Carneiro já foi adiantando alguns aspectos mais específicos, a nível mesmo de organização; quando começar, por exemplo, como articular a formação inicial e a contínua? São todas essas questões que estão agora sobre a mesa.

**Roberto Carneiro** – Como afirmei, sou apologista de reavaliar profundamente a ideia de uma formação imediatamente pós-secundária de formação de professores. O modelo das Ciências Pedagógicas e dos Estágios, embora pesado, teve também as suas virtudes. Mas queria,

sobretudo, lembrar aquilo que terá sido uma história de sucesso na formação de professores das últimas décadas, que foi a profissionalização em serviço. Tratou-se de um modelo de formação inicial assente num programa de dois anos dirigido à profissionalização de docentes provisórios com experiência seminal de ensino: um primeiro ano de ciências da educação e um segundo assente na reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, no terreno concreto da escola.

Veja-se, a este propósito, a verdadeira revolução que está a acontecer nos Estados Unidos da América com o movimento *Teachers for America*. Ele consiste num sistema alternativo de formação e recrutamento de professores (<http://www.teachforamerica.org>) que se baseia na ideia seguinte: qualquer profissional que tenha formação superior, que tenha um número significativo de anos de experiência profissional concreta, pode fazer a opção de ir ensinar para uma escola. Na realidade, acontece frequentemente que, depois de uma experiência profissional bem sucedida, um adulto amadurecido ache que a sua vocação, a sua missão, seja passar conhecimentos, valores, educação a uma geração mais nova, como terão feito com os seus próprios filhos.

É claro que não entram numa escola completamente “desarmados”, desmunidos de qualquer formação. Podem submeter-se a uma formação inicial relativamente intensa, com a duração de alguns meses, são recrutados para escolas de primeiro e segundo ciclo, sob orientação de um supervisor, e continuam estudando numa universidade próxima por forma a, ao fim de dois a três anos, se qualificarem para o exercício profissional da docência. A ideia de atrair para a escola pessoas com maturidade, com experiência profissional fora da cultura escolar, é muito interessante e representa um forte influxo de criatividade nas escolas.

Sem optar definitivamente por um sistema ou por outro, vale a pena reflectir sobre a matéria, pôr a questão em cima da mesa e ver se, pelo menos, não teremos vantagem em permitir a coexistência de dois sistemas. Pensar na possibilidade de mobilizar, em benefício da educação, gente que tenha uma densidade pessoal de vida e de reflexão profissional, poderá constituir uma forma alternativa de recrutar e formar bons professores.



**Eduardo Marçal Grilo** – Estou amplamente de acordo com o que o Prof. Roberto Carneiro diz, na questão da maturidade, e vou dar um exemplo que me parece relevante. O país teve, durante muitos anos, quando o Estado Novo teve um problema sério de professores primários, as regentes escolares que, curiosamente, tinham como habilitação a 4.<sup>a</sup> classe; o que tinham era uma grande maturidade, não eram os jovens com vinte e dois anos, como o Prof. Roberto Carneiro referia. Conheci muitas na zona da Beira Baixa e eram pessoas muito maduras, eram pessoas com uma grande educação cívica. Não tinham grandes conhecimentos, nem pedagógicos, nem didáticos, mas tinham uma grande maturidade e uma grande experiência de vida. E eu acho que o que nós hoje temos são pessoas que têm uma formação avançada, porque têm, pelo menos, quinze anos de escolaridade. Um professor que tenha um curso de ensino superior com três anos tem, pelo menos, quinze anos de escolaridade. Portanto, do ponto de vista teórico, tem uma bagagem que nenhuma regente escolar poderia ter na altura, mas, seguramente, falta-lhe uma componente de maturidade que vale a pena reforçar.

O segundo ponto é este reforço da componente científica de que falei na minha intervenção. Tenho muita preocupação com a insuficiente formação científica que muitos dos nossos professores têm. Não é possível ensinar, estou a utilizar o termo propositadamente, aritmética e geometria se não se tiver uma bagagem matemática significativa. E aqui tenho as maiores dúvidas sobre o nível de formação científica que muitas das nossas escolas fornecem aos seus diplomados.

O terceiro ponto tem a ver com a importância do ensinar. É muito importante que se criem as condições e o contexto da aprendizagem, que se criem as condições para que cada um aprenda a aprender.

Dei dez anos de aulas, no Instituto Superior Técnico, e orgulho-me muito do que ensinava. Havia coisas que eu sabia e eles não sabiam mas chegávamos ao fim da aula e havia coisas que eles sabiam que, antigamente, só eu sabia. Portanto, ensinei, não tenho vergonha nenhuma em ensinar, pois claro, criei condições para eles aprenderem, hoje são engenheiros. São todos

engenheiros mecânicos, têm as suas vidas profissionais, sabem muitíssimo mais do que aquilo que lhes ensinei, sabem todos muito mais do que eu, mas ensinei-lhes coisas.

Muitos professores têm a ideia, não sei de onde é que veio, mas pensam que basta apenas criar as condições de aprendizagem. Não é possível criar condições de aprendizagem numa criança pondo-a a discutir se a Terra anda à volta do Sol, ou se o Sol anda à volta da Terra. A Terra anda à volta do Sol e ponto final. Explica-se por que é que a Terra anda à volta do Sol; está demonstrado há quatrocentos anos! Aliás, até um pouco mais, mas houve ali umas dúvidas numa fase. Portanto, isto é algo que temos de transmitir.

Não tenho medo da transmissão dos conhecimentos. O professor tem que ser treinado para ensinar e não para criar apenas o contexto. O que tem é que saber que aquilo que ensina são os conceitos básicos, nos quais assenta depois o gosto de aprender, a necessidade de aprender, o prazer que se tem em aprender, o prazer que se tem em ler...

Portanto, estes três pontos reforçava-os na formação:

- a maturidade, e aí haverá muitas fórmulas; o Prof. Roberto Carneiro sabe muito mais disto do que eu relativamente ao modo como se pode ganhar esta maturidade;

- o reforço da componente científica, eventualmente a componente didáctica em sala de aula. Tenho algumas informações de escolas em que a componente didáctica na sala de aula é fraca. Os professores têm alguma dificuldade em lidar com a sala de aula, possivelmente será também um problema de maturidade; e, finalmente,

- esta componente do ensino, que acho muito importante que seja introduzida com mais força.

**Joaquim Azevedo** – Muito obrigado a ambos. Talvez tenha chegado o momento de passar a palavra para a assembleia. Eu gostava de explicar duas coisas. A primeira é: por que não avanço para o tema das reformas na

educação. Creio que quer um quer outro dos nossos convidados já abordaram esta questão, embora de uma forma um bocadinho fugidia. E ambos são contra grandes reformas. Qualquer ministro que chega actualmente ao Ministério da Educação, como agora não está na moda fazer grandes reformas – sobretudo falar em reformas – começa a reformar o sistema sem falar em reforma. Eu creio que a questão continua a ser muito actual e muito pertinente: mudar porquê e mudar como? Como é que se muda o sistema, como é que vamos melhorar a educação em Portugal, no sentido aqui mais sistémico? Por isso é que esta questão continua a ser muito importante.

**Maria José Miranda** – Empregando as palavras do Senhor Presidente, queria também prestar, em nome dos Senhores Conselheiros, a minha homenagem à Professora Teresa Ambrósio, dado que é a primeira reunião a ter lugar depois da sua morte.

Acabámos de ouvir as intervenções de dois oradores brilhantes, que foram extremamente estimulantes. Eu gostaria de tocar num ponto que foi abordado pelo Professor Marçal Grilo, com o apoio do Professor Roberto Carneiro. É, evidentemente, o tema do ensino superior. O Professor Marçal Grilo falou no governo, no Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), no sistema de financiamento e no recrutamento internacional. Eu devo dizer que fiquei extremamente surpreendida quer pela sua afirmação, quer pela do Professor Roberto Carneiro, em relação à governação das universidades, porque a designação de um reitor é uma coisa que me põe os cabelos em pé. A legitimidade democrática do reitor vem da eleição. Eu penso que não há, como disse o Professor Marçal Grilo, o *lobby* dos professores. Poderá haver ao nível da composição do colégio eleitoral e, sobretudo, na composição do sistema (docentes, discentes, funcionários). O *board of trustees*, evidentemente, tem todo o meu apoio, desde que seja escolhido pela universidade e integre empresas, autarquias, alunos, ex-alunos e, eventualmente, um representante do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, um representante da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Isso acho extremamente importante. De qualquer maneira,

eu rejeito totalmente a designação do reitor e acho que esse é um caminho muito errado.

Em relação ao CRUP, que frequentei durante doze anos, com o meu amigo Professor Júlio Pedrosa, não penso que ele seja um órgão de homogeneização, muito menos um *lobby*. O Professor Marçal Grilo deu os exemplos das universidades de Aveiro e de Lisboa. Aveiro é uma universidade altamente departamentalizada, não tem nada a ver com o corporativismo da Universidade de Lisboa. Penso que o Professor Júlio Pedrosa concordará comigo que os Conselhos de Reitores têm um papel a desempenhar – e eu tenho experiência no Conselho português e no brasileiro.

No que se refere ao sistema de financiamento, eu penso que as universidades não têm uma cultura empresarial. Nós pensamos nos presidentes das universidades americanas, que são avaliados pelo *board of trustees*, mas são fundamentalmente *money raisers*. Efectivamente, a nossa universidade não tem a cultura de receitas próprias, em termos de contratos, de *joint ventures* do sector público com o sector privado. É uma cultura que é necessário implementar, sem isso não se chega a parte nenhuma.

No que diz respeito ao recrutamento internacional, eu referia o tema em termos de mobilidade para fora e para dentro. Faz parte da cultura da universidade portuguesa, claramente. Faz parte, até, com muitos apoios da Fundação para a Ciência e Tecnologia, da FLAD, etc.

Um último ponto que eu realmente acho importante no discurso do Professor Marçal Grilo é Bolonha e o que isso significa em termos de nível de formação, ou seja, de competências efectivamente definidas.

**Maria José Gonçalves** – Falamos de formação de professores... Que professores? Nunca é tocada a formação dos professores no ensino superior, porquê? Poderíamos questionar se o facto do elevadíssimo insucesso nos primeiros anos do ensino superior se deve ao que é habitualmente invocado, ou seja, à falta de preparação dos alunos no ensino secundário.

Reportamo-nos aqui apenas à formação dos professores do ensino básico e secundário? Não há dúvida de que é necessário investir na sua formação de base e numa formação de qualidade científica, para que não aconteça que os jovens escolham a profissão de professor, não porque se é muito novo (porque se é novo aos dezoito anos para escolher qualquer profissão, penso eu), mas porque queriam ser engenheiros e acabam por ir para uma Escola Superior de Educação devido às suas baixas notas. Não estou a falar de cor, isto são casos que eu já constatei. Também poderíamos questionar-nos sobre se a juventude, por falta de maturidade, será inimiga do bom professor.

De qualquer modo, parece-me importante a questão da motivação. Isto é, se a professores bem preparados se não deve, também, dar um salário adequado, como tem, por exemplo, um engenheiro. Finalmente, é preciso que as escolas sejam organizações que aprendem. É muito necessário preparar as lideranças não só de topo, mas também as lideranças intermédias.

Penso, ainda, que a sociedade portuguesa, em geral, não intervém muito. Exige mas não intervém, não colabora, senão muitas coisas não estariam assim. Talvez pudéssemos trazer à baila a questão da educação de adultos, porque não é só a escola que tem de ensinar, são também as famílias, e estas não estão preparadas para o fazer. Por isso, a Finlândia, desde 1917, altura em que se tornou independente, assumiu a educação como o seu cavalo de batalha, sendo a formação ao longo da vida a mais institucionalizada e a mais antiga da Europa. Não é de crer que essa seja a leitura que se faça das famílias portuguesas, nem de metade nem de um quarto das mesmas.

**António Carmelo Rosa** – Penso que o debate é saudável, sobretudo com quem teve experiência governativa prolongada. Aproveitando a oportunidade de estarem aqui os dois ex-ministros, eu gostaria de tocar um ponto que não focaram muito, que é o problema das limitações de poder. Nos anos oitenta, o Eng.º Roberto Carneiro fez um estudo, no qual eu participei, que tentou analisar quais as medidas educativas que tinham tido

sucesso e porquê. Todos nós sabemos, pela audição dos ex-ministros e dos governantes que temos aqui na mesa, que toda a gente está disposta a melhorar o sistema educativo, ninguém quer piorar os serviços educativos. Então, por que é que não se melhora o sistema educativo? E por que razão há umas medidas que têm sucesso e outras que o não têm? Isto tem a ver, de facto, com as limitações de poder que foram aqui, vagamente, abordadas.

Eu gostaria muito que os nossos dois ex-ministros falassem desses dois aspectos, que são fundamentais e que podem explicar muitas situações que a todos nós angustiam. Portanto, a questão que eu deixava para a reflexão é o problema do que têm sido, ao longo do tempo, as limitações de poder.

Nós podemos citar exemplos estrangeiros. A Finlândia tem estado na moda e nós citamos muito os seus exemplos. Mas podemos, também, citar outros exemplos estrangeiros onde há sucesso, onde há bons resultados educativos. Foram referidas muitas teorias, mas há uma que eu conheço bem, que não foi citada, que é a questão da importância da cultura. Nós não temos a cultura da Finlândia, como não temos a cultura do Japão, dos Estados Unidos ou de alguns estados americanos. Estas teorias têm sido muito aplicadas para o desenvolvimento dos países, mas são, também, muito aplicáveis ao contexto educativo. É evidente que podemos dizer que a nossa cultura é outra. Não vamos caminhar nesse sentido, porque as culturas também se modificam, demoram é muito tempo a fazê-lo.

Lembro-me que o Eng.º Roberto Carneiro falou, a certa altura, no respeito que havia pelas instituições, na Finlândia. Nós temos muito menos respeito. Mudar esse valor do respeito pelas instituições, em Portugal, vai levar algum tempo. A senhora ministra falava ontem, numa reunião sobre o Plano Nacional de Leitura, na persistência das acções. A persistência das acções é um aspecto importante que referiu e com o qual estou de acordo: é importante continuar.

Para terminar, e peço desculpa por isto, iria aludir a uma ideia referida pelo nosso prezado amigo Marçal Grilo. Eu penso que dizer-se que o CRUP deve ser extinto é uma frase bombástica, da mesma maneira que há outras pessoas que gostam de dizer bombasticamente “extinga-se o Ministério da

Educação”. Eu acho que ele não a deve dizer, porque não é com frases bombásticas que se resolvem os problemas. Aquilo que está em causa, e ele citou muito bem, é a promoção da homogeneização das universidades. Mas sobre isso eu penso que o CRUP tem, com certeza, menos responsabilidades que o Ministério da Educação, e talvez até tenha menos que o Parlamento.

Se nós olharmos para a Lei da Autonomia verificamos que ela veio homogeneizar o governo das universidades, ao contrário do que acontecia antes, em que havia diferentes modelos de governo. A Lei da Autonomia veio impor uma maior homogeneidade. Eu penso que o CRUP não tem o monopólio do que está mal na homogeneização. Não é por se extinguir o CRUP que se acaba com a homogeneização das universidades, que é um erro, que é um defeito, mas não é só pelo CRUP. Deve-se combater o CRUP na medida em que este homogeneiza aquilo que se faz nas universidades. Portanto, é só para explicar por que é que eu acho que o Professor não deve fazer isso.

**João Grancho** – Tenho aqui dez questões para colocar, mas, como o tempo é escasso, vou directamente a estas duas que têm a ver com a autonomia das escolas e uma outra relacionada com a formação de professores. Antes, porém, gostaria de desfazer aqui um equívoco sobre a formação inicial de professores que tem a ver com o acesso. Hoje eu li com alguma atenção os resultados do acesso deste ano ao ensino superior e, paradoxalmente, se calhar encontra-se em engenharia informática notas muito superiores ao acesso à formação inicial de professores. Portanto, as engenharias hoje, porventura, já terão, algumas delas, notas superiores à formação inicial de professores. Mas isso é uma questão de pormenor. Outra questão que também queria clarificar é a que o Professor Marçal Grilo aqui trouxe, relativamente à abordagem dos resultados do PISA. Esse pormenor é extremamente importante porque, por regra, tomam-se os resultados na sua globalidade para se situar os jovens e o seu desenvolvimento em termos de progresso no sistema educativo.

Passando à questão da autonomia, que ficou pendurada no debate e que também tem a ver com a Lei da Autonomia. Desde 1989 que se fala na autonomia e em 1998 reforçou-se essa ideia.

A questão que eu deixo aqui, muito sinceramente, porque enquanto este debate decorre a política acontece, é a seguinte: que passos concretos devem ser dados para que as escolas sejam efectivamente autónomas? Porque, à semelhança do Conselho de Reitores, nós estamos a assistir à constituição de um Conselho Coordenador dos Conselhos Executivos das escolas do ensino não-superior. Digamos que é um processo, a meu ver, de controlo central da execução, e não só, das medidas de política educativa. Portanto, estaremos, de facto, a promover a tal igualdade de todas, sendo que todas são, ao fim e ao cabo, diferentes.

Como bem sabem, hoje, toda a gente defende que a organização da formação inicial de professores precisa de ser mudada. Uma das mudanças, já foi referida aqui, é uma ligação mais estreita, mais concreta, às escolas. Isso é evidente, mas também é preciso saber que mudanças queremos. Quando, em termos de governação, se situa em duas alíneas de um despacho a organização curricular do primeiro ciclo (a título de exemplo: oito horas para Língua Portuguesa, incluindo uma de leitura por semana, sete horas para Matemática, cinco horas para Estudo do Meio e as restantes cinco para as áreas das expressões), em duas alíneas apenas se destrói aquilo que o Senhor Professor referiu, que foi a reorganização curricular do ensino básico ou, pelo menos, a abordagem aí consagrada. É por isso que me parece que a esse nível temos também de responder de imediato se queremos ou não uma formação de base. Queremos esta ideia, que parece que se pretende criar uma formação por disciplinas, ou por áreas disciplinares, desde o 1.º ciclo, ou queremos manter a monodocência, pelo menos até ao 6.º ano e tendencialmente por áreas disciplinares até ao 5.º e ao 6.º?

Queria, também, ressaltar o que penso ser uma falta evidente quanto à formação de professores. O que significa ser professor hoje? Nós não temos um quadro claro, um código deontológico para a profissão. O que temos são duas afirmações, ou duas referências estatutárias, que são os direitos e os deveres dos professores, aquilo que é o seu compromisso consigo próprio e com a sua profissão. Aquilo que é o seu compromisso com a escola, com a



sociedade, que é o seu código de referência profissional, que está para além das ideologias e das definições pontuais de cada ministro, tem a ver com a auto-regulação. Já agora, gostaria de ouvir a vossa opinião sobre a questão da auto-regulação.

**Isabel Matias** – Não vou fazer perguntas, embora as intervenções dos Senhores Professores me tenham suscitado algumas. Vou fazer algumas considerações, resultantes da minha reflexão pessoal sobre a educação em geral e, em particular, sobre a formação de professores. Reafirmo a expressão que já foi aqui usada muitas vezes, de que a sociedade mudou abruptamente. E somos nós, que potenciámos mudanças radicais na sociedade, que estamos hoje a discutir o problema da educação, no sentido de dar contributos para o futuro. Sou também do tempo do livro único, mas quero acrescentar que os do tempo do livro único são aqueles que não assistiram às novas tecnologias da comunicação. Há um vício da educação e isso será porventura aquilo que modificou radicalmente.

Os professores hoje têm que encarar a escola e a sua função, porque as TIC na educação não a aligeiram, antes a tornam mais exigente. Ser professor, hoje, numa sociedade em que os alunos têm acesso à informação, exige que o professor tenha novas competências para saber lidar com isso e saber ajudar o aluno a passar de um conjunto de informações para o conhecimento, porque informação não é conhecimento. Isso exige desafios à formação de professores que implicam investimentos fortes, nomeadamente, ao nível do modelo ou dos modelos de formação, porque não tem de ser um modelo único.

É desejável que haja mais possibilidades de formação de professores, que tenham em consideração os conteúdos da formação e a forma como se faz a avaliação da formação de professores. A avaliação não pode ser interna, tem de ser balizada por padrões externos. Tem-se vindo a evocar, e eu não consigo resistir a chamar também a atenção para o modelo da Finlândia, para referir que esse país apostou na formação de professores. A formação de professores na Finlândia é de raiz e tem cinco a seis anos. Não

é uma formação curta, não é uma formação incipiente, não é uma formação que se faz em cima de outra coisa qualquer, é uma formação de raiz.

A questão da profissionalização no sistema teve o seu papel nos anos 80, foi muito importante e teve êxito porque conseguiu profissionalizar professores, mas eu, enquanto pessoa que assistiu a esse movimento, não participei dele mas acompanhei, permito-me fazer a pergunta sem esperar uma resposta. Eu pergunto onde está o êxito dessa formação? Através de que resultados é que ela pode ser medida? É que eu não os conheço; eu sei que os professores tiveram um diploma de aplicação para a profissão, mas qual foi o resultado, qual foi o grande impacto real disso? Não foi o dos resultados da aprendizagem, porque senão não estaríamos hoje aqui com as preocupações que temos.

Sobre o ingresso dos jovens de dezoito anos no ensino superior, universitário ou politécnico, em cursos de formação de professores, eu permito-me dizer aqui que discordo radicalmente que venham para a formação de professores e educadores os piores alunos. As universidades, os politécnicos recrutaram nesta primeira fase para cursos de formação inicial de professores do ensino básico e educadores de infância jovens que têm notas de ingresso superiores a muitos cursos de engenharia, por exemplo. Eu não posso aceitar que seja dito que na formação de professores estão os alunos do secundário de maior insucesso. Por exemplo, o curso melhor classificado no ensino superior para formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico, a nota mínima de ingresso, em quarenta, é 14,2. Isto não é uma coisa insignificante.

Sobre a questão da relação entre a investigação, a educação e o sistema educativo, diz-se que não se vê resultados, que não há nada. Eu permito-me dizer que há relação e há impacto. Há impacto, por exemplo, nos novos programas concebidos para o ensino secundário que estão em vigor. Ainda não houve tempo de avaliar o resultado dos novos programas, a não ser com o que foi noticiado pela comunicação social, as más notas dos alunos que seguiram os novos programas, e para perceber qual é o impacto dos novos programas, que foram concebidos, muitos deles, por equipas de trabalho que os produziram à luz dos melhores referentes internacionais. E estou a falar no caso das ciências, por exemplo, mas não é só nas ciências.

É preciso ver daqui por três, quatro, meia dúzia de anos qual é o impacte desses programas, se os professores os compreenderem e estiverem preparados para os executar.

Há também uma grande expectativa relativamente aos programas de formação contínua de professores que estão previstos para o ensino básico, 1.º ciclo, para o reforço da Língua Portuguesa, da Matemática e do ensino experimental das ciências que também foram concebidos por equipas que são de investigadores em educação nestas áreas. Portanto, precisamos de saber qual é o impacte que isto vai ter.

**Albino Almeida** – Sou ex-presidente da CONFAP e, actualmente, presidente da Federação das Associações de Pais de Vila Nova de Gaia, que tem 110 associações de pais activas, 104 escolas EB 1, 87 jardins de infância, 15 EB 2/3, 13 secundárias, 7 ensinos privados e alguns quantos cooperativos e também muitos profissionais, como o Doutor Joaquim Azevedo bem sabe.

Queria aqui deixar uma nota prévia para lembrar também a Professora Teresa Ambrósio, que, há muitos anos atrás, convidou a Federação de Gaia para estar aqui presente em audições públicas, pelo telefone e não através de papéis frios, que por vezes chegam depois da data em que os eventos ocorrem. Lembro-me bem da última vez em que estive aqui com ela e dos comentários acutilantes que ela fazia à brilhante intervenção do Professor Barata-Moura, da Universidade de Lisboa.

Gostava de salientar aqui a importância da autonomia. Em Gaia, ontem, estivemos até às duas da manhã, com oitenta associações de pais, a tentar perceber como é que centros culturais, centros desportivos, clubes, paróquias, se uniram à Câmara para implementar a escola a tempo inteiro. Isto não seria possível com 104 escolas EB 1 se nós estivéssemos sujeitos a medidas centralizadas no Ministério da Educação. Eu, que tive a honra de ver assinar o primeiro contrato de autonomia da escola pública, gostava que as conclusões deste debate sobre o que temos de fazer pela educação no

próximo decénio acentuassem esta necessidade imperativa de autonomia e de deixar que as escolas, as comunidades e as autarquias façam.

É verdade que é difícil sentá-los, Senhor Professor Eduardo Marçal Grilo, é de facto difícil. E nós às vezes também temos dificuldades em nos sentar com quem nos encerra as escolas depois de ouvir as assembleias municipais e outras e continua teimosamente a encerrar escolas dizendo que não é administrativo. Mas isso nem é tanto a Senhora Ministra, que tem sido cautelosa, mas uma Direcção Regional que às vezes é demasiado possessiva e afirmativa nestas matérias. Seja como for, o que a Federação de Gaia quer dizer é que era impossível erigir a escola a tempo inteiro para todas as escolas de Gaia e agrupamentos se não fosse esta capacidade e esta autonomia que houve para realizar no terreno.

E por isso, deixava aqui mais uma nota importante, a de que também foi possível incluir nos projectos dos agrupamentos e das escolas a Escola de Pais da Federação de Gaia, em contexto de agrupamento. É preciso de facto acreditar nas comunidades, acreditar nos conselhos executivos porque, quando postos perante desafios e até com datas curtas, os portugueses são imbatíveis nesta matéria. Depois estaremos lá para avaliar, mas primeiro o Ministério que se reduza e deixe fazer.

Para terminar acrescentaria, ainda, que estamos à espera que quatro engenheiros da DREN se entendam para pôr umas caixinhas para os meninos passarem o cartão de identificação à entrada da escola. Não imaginam a confusão que aquilo é. Não faz sentido que a escola precise que quatro engenheiros da DREN se entendam para comprar as máquinas.

**Uma interveniente** – Gostei do que o Professor Marçal Grilo disse relativamente a não passar o Ministério da Educação para as autarquias.

Gostaria apenas de avançar uma questão muito concreta, relativamente à autonomia das escolas. É uma questão que tem a ver com a celebração de contratos personalizados a nível de escola. Isto já existe em vários países. São simples negociações dentro do ensino entre o professor e os pais ou encarregados de educação de um aluno, que estabelecem três ou

quatro regras muito simples, que exigem responsabilidade ao aluno, ao professor e aos pais e em que a avaliação é fácil. São regras que podem ir sendo melhoradas a nível das reuniões, que poderão ser mensais, e contratos que serão celebrados todos os anos com metas próprias e uma avaliação transparente, clara.

Podem-me explicar quais as dificuldades que vêm na realização destes contratos personalizados que envolvem três partes, em que o aluno em determinada idade também deve participar? Estes contratos não se fazem neste país, porquê?

**Vítor Trindade** – Tentarei ser rápido. Em primeiro lugar, saúdo os oradores. Gostei imenso daquilo que ouvi, embora, naturalmente, como quase toda a gente, tenha algumas questões e algumas perplexidades. O primeiro caso é o da formação de professores, essencialmente a formação inicial. Perguntava apenas isto: será apenas uma questão de maturidade? Será apenas uma questão de via única?

A Professora Isabel Martins referiu o caso da Finlândia. No caso da Finlândia, a formação de professores dura seis anos, tem dois ciclos de 3 + 3 e a selecção é importantíssima. Mesmo nos Estados Unidos ninguém vai para professor sem passar por provas de selecção. Essas provas de selecção são variadas, são múltiplas, vão além dos testes psicotécnicos e entrevistas.

E o programa *No child left behind*, do presidente Bush, tem muito a ver com outra coisa que aqui foi dita, que é a questão da autonomia das escolas e da avaliação institucional. Eu conheço relativamente mal o programa, mas daquilo que li não me parece que seja para favorecer o ensino privado, mas sim para reforçar a questão da autonomia das escolas. As escolas para serem autónomas têm que ser responsáveis, o que se evidencia através da avaliação institucional. Essa avaliação tem consequências que podem realmente passar pelo seu encerramento. A autonomia tem outro problema, que o Senhor Professor Marçal Grilo referiu, que é a necessidade de transformar as escolas em verdadeiras organizações. Mas cada vez a lei é mais controladora, cada vez se exige

mais do modelo da escola pública. Qual é a participação, por exemplo, da sociedade civil nos modelos de gestão, quer das escolas do básico e secundário, quer do ensino superior, em que há a participação das autarquias e de outras instituições? Como é que ela pode pedir responsabilidades, como é que é feita a gestão?

Veja-se o caso de Inglaterra onde, geralmente, os *deans* não são eleitos pelos professores, são pessoas que dão dinheiro, presidentes de fundações que sustentam as universidades ou doutras instituições e aquele conselho é que gere a universidade. Não é possível pensar que a par do orçamento de Estado há um orçamento que vem de organizações que financiam as universidades e que depois essas organizações não têm participação na gestão das universidades, isto é, não têm poder decisório sobre as universidades.

Eu acho que são pontos muitíssimo importantes em que temos de reflectir. Cada vez mais, as autarquias têm responsabilidade, é muito perigoso, concordo, mas também não as podemos deixar de lado, porque se elas representam a comunidade e se aquela comunidade quer uma determinada educação para os seus filhos, elas têm que intervir com certeza nos conselhos das escolas.

**Maria Leonor Machado de Sousa** – Eu queria apenas focar dois pontos, um do princípio, outro do fim do sistema.

Primeiro, o Professor Marçal Grilo disse que achava que o reitor não deveria ser eleito. Eu não sei se estou de acordo, nem sei o que hei-de pensar, porque isso pode levar a uma politização do lugar. A nomeação poderá ter os seus perigos. Perguntava-lhe se seria só o reitor a ser nomeado e como se organizariam, então, os outros órgãos das universidades.

Um outro ponto é relativo ao insucesso escolar. Eu acho que ele vem sobretudo de uma coisa que ainda ninguém falou, que é a falta de exigência. Eu ensinei Literatura muitos anos e os alunos ficavam escandalizados porque eram avaliados também pelo seu português. Não só não sabiam exprimir-se, como os erros são crassos. Há muitos anos, num tempo em que ainda nem havia o livro único, havia uma exigência muito grande

relativamente ao português. Quando nós saíamos da 4.<sup>a</sup> classe, tínhamos uma preparação em língua que hoje não existe.

A minha neta mais nova tem onze anos, foi sempre a melhor aluna da turma, e ao fim da 2.<sup>a</sup> classe ainda não conseguia ler fluentemente, não lhe era exigido, quase soletrava ainda. Portanto, isto leva a que eles nunca mais retomem ou possam tomar uma actividade mais exigente para realmente suprirem uma deficiência. Quanto a isso, estamos todos de acordo, é fundamental na Língua Portuguesa.

**José Luís Presa** – Gostaria de suscitar aqui algumas questões relacionadas, essencialmente, com o problema das transições dos ciclos do ensino básico para as formações de uma natureza mais vocacional e profissional. Hoje toda a gente sabe como é que estas coisas funcionam. Há escolas, quer públicas, quer privadas, a gastar rios de dinheiro com a promoção de certos cursos que foram reprovados em determinados concursos, mas eu penso que não poderá ser este o caminho.

Gostaria de ouvir a opinião de ambos os membros de governos anteriores, que aqui estão hoje, sobre estas matérias, no que se refere à necessidade de termos referenciais claros para análise das necessidades de formação.

Por outro lado, será que os serviços de orientação escolar e vocacional fazem sentido nas escolas? Eu penso que sim, mas gostaria de os ouvir a esse respeito.

Há pouco falou-se de uma outra questão que me parece extremamente relevante. Tem a ver com o papel dos professores que acompanham os alunos de um ciclo para o outro, que acompanham o seu percurso escolar e, eventualmente também, o seu percurso profissional.

Gostaria ainda de suscitar as vossas opiniões, de recolher alguma informação, sobre o Quadro de Competências Europeu, a sua integração naquilo que são as ofertas a nível nacional e se isto pode ou não corresponder a etapas que nós temos de vencer. Penso que temos de nos esforçar por vencer, porque se continuarmos neste ritmo, com os índices de

alunos no ensino secundário de formação profissional que temos, eu pergunto quando é que chegamos ao nível de competências dos restantes países da União Europeia.

**Márcia Trigo** – Eu queria pôr uma questão à mesa, em relação aos professores. Está-se a falar em formação de professores, em carreira, e se os resultados devem ou não ser importantes para a progressão na carreira, na medida em que hoje, no mundo empresarial, isso é importante. Obviamente que os professores não gostam, mas gostava de pôr essa questão.

A segunda questão que eu gostava de colocar vai na linha do que expôs o Professor Roberto Carneiro. Eu estou de acordo e achava que se devia aprofundar, sem grandes reformas, a sugestão que ele deu em relação à morfologia do sistema que consiste em, deixando o pré-escolar de fora, seis anos básicos com um professor, com apoios de outros professores, mas um único professor até ao 6.º ano que, como sabem, teve muito bons resultados na Nova Zelândia e noutros países da OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development), e depois a 3 + 3, sendo o 3.º ciclo, a seguir ao 6.º ano, já um pré-profissionalizante. O Professor Roberto Carneiro notou esta questão que eu acho que devia ser aprofundada no âmbito destes debates, e não só.

Voltando à Finlândia, li a entrevista do ministro que foi referida e nós, no ano passado, fizemos um *case-study* sobre a Finlândia, fazemos sempre sobre economias e sobre sistemas onde, obviamente, o sistema educativo foi aprofundado. O que para mim ressalta da entrevista tem a ver com três ou quatro pontos do *paper* do Ministro: o primeiro é a tal cultura de confiança. É que todos cumprem, como ele diz; os professores, os alunos, as autarquias, a escola, todos cumprem. O que eu retirei foi que é um país que cumpre aquilo que escreve.

Por isso, tanto as escolas, como os ATL que as autarquias, as associações ou os pais organizam têm resultados e, portanto, as instituições tornam-se confiáveis. Nós não temos confiança porque ninguém cumpre. Eles têm gente que cumpre, cada um no seu papel.



**Um interveniente** – Estive vinte e dois anos numa escola do concelho de Évora, com responsabilidades na gestão. Pegando nas palavras do Professor Marçal Grilo, quando diz que em primeiro lugar as escolas têm de ser valorizadas, eu diria que é um dado objectivo que as escolas têm sido desvalorizadas e que o papel dos professores tem sido altamente depreciado.

Para mim, a palavra autonomia começa a estar gasta, devo dizê-lo com toda a sinceridade, porque toda a gente fala de autonomia. Há até regressões assinaláveis quando se dão instruções directas aos órgãos de gestão das escolas sobre como fazer. Tenho muito pena, Senhor Professor Roberto Carneiro, eu que tive a honra de estar à frente de uma escola que experienciou o Decreto-Lei 43/89, que poucos passos tenham sido dados desde aí. Para mim, esta é a lei mais avançada sobre autonomia que já se fez em Portugal, mas claro que deve ter sido muito cara a sua implementação, como muito cara deve ter sido, também, a formação de professores no que diz respeito ao modelo.

Hoje, quando se faz esta desvalorização do papel dos professores e do papel das escolas, fala-se muito em avaliação, mas eu acho que as instituições de ensino superior deviam também ser fortemente avaliadas. Em Portugal adere-se com facilidade à moda, tal como acontece com os telemóveis, e é por isso que, embora julgando que as ciências da educação têm um importante contributo a dar para a educação, elas não podem dominar a questão ideológica da educação em Portugal. E eu julgo que é o que se tem verificado, particularmente nos últimos dez anos. Há um domínio das ciências da educação sobre a formação científica que é absolutamente imprescindível questionar ao mais alto nível. De facto, é verdade que há professores com 22, 23, 24, 26 ou 30 anos que escrevem os sumários com erros de português, o que é absolutamente inadmissível, e é bom que se saiba isto. Julgo que é importante que os governantes tenham em atenção que é preciso uma formação de alta qualidade na gestão de topo e, sobretudo, como alguém referiu, na gestão intermédia das escolas para a sua organização e para o cumprimento dos objectivos que, a meu ver, devem ser não os do projecto de lei, mas os do plano estratégico que a

escola deve ter. O projecto educativo mantém esta designação, que terá a sua razão de ser em contextos diferenciados, que devem, no entanto, conseguir aproximar-se dos objectivos do ideário nacional.

**Eduardo Marçal Grilo** – Vejo que as perguntas e as afirmações que foram feitas levavam aqui um tempo que nós não dispomos. Seguramente, não irei responder a tudo como deveria; há algumas questões que foram tocadas por mais do que um dos intervenientes, e começava por uma que foi tocada pela Professora Maria José Miranda e pela Professora Maria de Leonor Machado de Sousa, relativamente aos reitores.

Esta matéria está muito discutida, não se trata de uma proposta feita no ar. Fizemos isto durante dois anos na Fundação Calouste Gulbenkian. Publicámos um livro sobre isto, sobre o governo das universidades. O Professor Júlio Pedrosa era um dos autores, conjuntamente com o João Filipe Queiró. Eu fiz o prefácio e esse livro foi o resultado de uma longa reflexão. Fizemos três *workshops*, reunimos com todas as universidades do país e com os autores, neste caso o Professor Júlio Pedrosa e o Professor João Filipe Queiró. Fez-se uma proposta muito aberta às universidades, no sentido de reformular o sistema de governo.

Custa-me um bocadinho ouvir o que aqui foi dito sobre a legitimidade democrática da designação dos reitores. Nós não precisamos de legitimidade democrática dos reitores, nós precisamos é que os reitores governem as universidades! E nós temos, muitas vezes, reitores com legitimidade democrática e representatividade que têm a liderança, a capacidade e a competência. Isto não está em causa, nem aquilo que estamos a propor está a pôr em causa as qualificações, as qualidades, as competências e o enorme empenho que os nossos reitores têm. Não se trata de uma coisa pessoal, trata-se, apenas, de olhar para o modo como as universidades funcionam, para a forma como as lideranças são construídas, porque, hoje, o que temos são lideranças naturais, dado que o sistema não gera verdadeiras lideranças.

Com os sistemas de hoje, Professora Maria Leonor, ao contrário do que diz, é que as universidades são partidarizadas. Dentro de muitas das

universidades, faz-se uma eleição e aparece um candidato que é apoiado pelo PC, outro pelo PS e outro pelo PSD. Isto aparece em quase todas as universidades, a não ser que tenhamos pessoas com perfis muito especiais, que são capazes de estabelecer muitos consensos e que estabelecem outro tipo de ligações, que têm a ver com formações científicas, com faculdades, com equilíbrios, etc., etc.

A questão que se coloca aqui é a de um combate à corporação dos professores. Sejamos muito claros, há uma corporação de professores. E a Professora, que está hoje fora do sistema, sabe perfeitamente que nos departamentos se defendem os lugares para o melhor doutorado, estamos à espera desse doutor, com uma vaga aberta, que não é aberta durante  $x$  tempo para poder meter lá a pessoa da sua confiança.

Isto passa-se, eu estou fora do sistema e digo isto com algum à-vontade, mas isto tem que ser combatido. Não estou a dizer que há um modelo ideal. Não há modelo ideal, há modelos. O meu modelo é não haver modelo. Aquele do livro que o Professor Júlio Pedrosa assina não é um modelo, são formas de abordar a questão da gestão, do governo e da *governance* das instituições, dos sistemas de decisão internos, que eu acho que têm de ser revistos. O sistema actual é um sistema que se reproduz a si próprio. É um sistema da base para o topo, tem uma enorme demagogia, mas tem uma raiz, que é a raiz de 1976.

Neste diploma, que ainda vigora, o reitor, o presidente do conselho directivo, a assembleia de escola, o conselho pedagógico, tudo isto veio apenas para ultrapassar a situação de bagunça total que se viveu entre 1974 e 1975. Quando cheguei ao Ministério, como director-geral do ensino superior, em Setembro de 1976, a universidade portuguesa era um caos, um verdadeiro caos. Havia instituições que estavam de rastos. Posso aqui enunciar cinco, seis ou sete. Elas são referidas no decreto da reestruturação das universidades e das faculdades, que permitiu ao governo meter dentro das universidades os conselhos científicos com professores nomeados de outro sítio, porque a bagunça era absolutamente total. Mas as pessoas esquecem-se disso.

Aquele diploma serviu para segurar uma situação de caos. O Instituto Superior Técnico, onde eu estava como professor, foi governado por cinco assistentes que governavam em democracia directa, reunindo toda a assembleia, na sala de honra, às sextas-feiras de manhã, para discutir o expediente sobre o que se ia fazer. Eu aturei isto durante seis meses. E, portanto, o caos foi retido à custa de um diploma em que se aceitou um poder, que era o dos conselhos científicos, numa altura em que havia muitíssimo poucos doutorados no país. O Instituto Superior Técnico, naquela altura, tinha cerca de sessenta doutorados, enquanto hoje tem cerca de oitocentos e cinquenta. E quando se deu ao Conselho Científico todo o poder para seleccionar os professores, para fazer os concursos, para nomear os júris e para organizar as aulas e os programas, é evidente que foi num contexto completamente diferente do que existe hoje. O Conselho Científico do Instituto Superior Técnico, hoje, para reunir, tem que o fazer num anfiteatro com mil pessoas e tomar decisões que não fazem nenhum sentido.

Portanto, julgo que vale muito a pena que a universidade portuguesa faça uma reflexão sobre isto. Houve uma universidade que o fez. A Universidade do Porto, há uns três anos, fez uma reflexão interna muito séria sobre isto. Produziu um documento particularmente interessante, em que a Universidade do Porto se propunha criar um *board of trustees*, que seria a entidade que designaria o Reitor da Universidade. Acho que hoje há aqui um caldo cultural que o vai permitir. Isto parece-me incontornável. As universidades portuguesas, nos próximos cinco ou dez anos, vão alterar radicalmente o seu modo de governo.

Não está cá a Professora Maria José Miranda, que levantou a questão relativamente a Bolonha. Acho que Bolonha foi uma oportunidade perdida para as universidades europeias e elas não o perceberam. Eu estive na Declaração de Bolonha e assinei-a em nome de Portugal. Tenho muita honra nisso. Acho que foi um grande passo para a Europa, sobretudo para as universidades europeias reflectirem sobre si próprias. Mas as universidades não perceberam a oportunidade que tiveram. E como não perceberam, deixaram passar o tempo para que os governos viessem e tomassem o processo. E quando se passou da Declaração para o Processo, isto parece uma *nuance* mas não é, e o Professor Júlio Pedrosa sabe isso, as

universidades não tiveram qualquer iniciativa. As universidades não foram verdadeiramente capazes de se entenderem em termos europeus, como a Declaração permitia e encorajava, porque o Processo de Bolonha era o processo que tinha um *top/down* e um *bottom/up*. Isto é, tinha uma acção que vinha dos governos para baixo e tinha uma acção que ia das universidades para cima. As universidades deviam ter-se organizado por áreas disciplinares, por áreas profissionais, havia já vastos acordos em áreas como a arquitectura, as engenharias, a veterinária, tudo isto tinha acordos a nível europeu, que as universidades não foram capazes de agarrar para fazer acordos inter-universitários e estabelecer o que é um currículo e o que são os currículos que permitem a mobilidade dentro da Europa. Porque o grande objectivo da Declaração de Bolonha é o da criação de condições para mobilidade, comparabilidade e competitividade. Não se diz lá se é três mais dois, se é quatro mais três, três mais dois ou quatro, se a arquitectura queria isto, as engenharias, o direito e as medicinas aquilo...

É evidente que a grande maioria das pessoas, que participou no debate da Declaração de Bolonha, leu a Declaração na tangente e nunca foi ler os antecedentes da Declaração de Bolonha. O que é que motivou as pessoas que fizeram a Declaração de Bolonha? Já contei essa história muitas vezes, não a vou contar agora, porque ela é mais longa que o tempo de que disponho. Mas Bolonha foi uma oportunidade perdida. Nalguns países não foram os governos, foram os parlamentos que agarraram e fizeram legislação no sentido de dizerem: agora é assim. E por aqui, o debate que se verificou, foi essencialmente na área política. Andou tudo a discutir se deviam ser dois mais três, três mais dois ou quatro, se a arquitectura queria isto, as engenharias, o direito e as medicinas aquilo...

Na minha perspectiva, perdeu-se uma oportunidade que agora está aberta, mas com atraso, que é de fazer uma reflexão séria sobre os programas, os conteúdos e a forma como se faz o ensino superior.

O Doutor Carmelo Rosa levantou aqui uma questão interessante que é esta limitação do poder. E sobre isto há aqui uma pequena distinção a fazer, é que o Professor Roberto Carneiro esteve num governo de maioria

absoluta, eu estive num governo de maioria relativa. E isto tem um significado muito fundo, no que respeita ao modo como se exerce o poder.

O poder é sempre algo muito fluido e se não se usa também se perde. Por exemplo, no caso específico do governo em que eu estive, aquilo que o Professor Roberto Carneiro há pouco referiu, da sua dependência do governo na sua globalidade e do peso do Ministério das Finanças, eu tive-o, sobretudo, no Parlamento, na passagem das principais leis. Aquilo que se fez, e acho que não cometo aqui nenhuma indiscrição, passou no Parlamento com o acordo directo do Presidente do Partido Social Democrata, que era o Professor Marcelo Rebelo de Sousa. Ele pôs-se de acordo connosco para deixar passar quer o pré-escolar, quer a lei do financiamento, quer depois a rectificação da lei da autonomia, quando foi pedida pelo Parlamento. Isto foi feito num acordo muito mau, segundo se diz, porque são coisas feitas às claras no Parlamento, com tudo aos gritos. Mas, no fundo, foi um acordo que tinha de ser feito, senão a lei não passava. Não haveria pré-escolar, não teria havido a lei do financiamento, nem as célebres propinas, se não se tivesse feito este acordo, que era claramente extra-parlamentar e extra-governamental.

Quanto à questão levantada pela Professora Maria José Gonçalves, não posso estar mais de acordo com a sua preocupação relativamente à formação de adultos, que é uma área de uma importância muito grande, conjuntamente com um outro ponto que levantou, o das lideranças intermédias. Ou seja, não basta ter líderes no sentido de condutores de processos, é necessário ter empreendedores e líderes nos níveis intermédios, senão não é possível, sobretudo quando as organizações são maiores.

A questão da maturidade deixá-la-ia, porque julgo não ter experiência suficiente para poder falar sobre ela.

O Doutor António Grancho levantou aqui uma questão muito sensível, que é a das organizações nacionais dos conselhos directivos, e chegou a falar em controlo ideológico. Eu vejo-a de uma outra forma. É assim: o debate em Portugal, hoje, na área da educação, sobretudo para quem está fora, é entre o ministro e os sindicatos. E os sindicatos falam em nome de todos, em nome das escolas, em nome dos professores, em nome das

condições, em nome das autarquias, em nome das necessidades, falam em nome de tudo. Eu acho que a criação da escola como organização vai, e bem, retirar espaço aos sindicatos, porque quem fala em nome das escolas são as escolas. Quem tem que falar em nome das escolas é quem está dentro delas.

Uma coisa muito curiosa, e julgo que todos os que estão nesta mesa têm experiência disso, é ter, quando se está no governo, uma reunião com os sindicatos, com uma longa agenda e, no dia seguinte, ir a uma escola onde ninguém tem ideia nenhuma do que é essa agenda, nem aqueles pontos constituem qualquer preocupação para os professores. Ou seja, há uma descentragem muito grande entre aquilo que é o papel dos sindicatos, que tem uma lógica própria, tem um calendário próprio, que define as datas das greves, das manifestações, e as escolas. Os sindicatos têm uma lógica própria como organização que se contrapõe a uma escola que não é uma organização. E é por isso que defendo muito que a escola deve ser uma organização. E é por isso que não penso que o termo autonomia esteja gasto, senhor professor. Não está gasto, não está é feita. Agora, a autonomia é absolutamente essencial. Se a palavra está gasta podemos chamar-lhe independência ou outra coisa qualquer. Queremos é que a escola, enquanto organização, tenha capacidade. O senhor professor, que tem uma experiência de gestor na escola, que é, com certeza, um líder ou uma pessoa com capacidade de liderança, sabe que um dos aspectos fundamentais é o de conseguir mobilizar e ter a participação dos outros, porque sozinho não é capaz de fazer. E conseqüentemente, quando se fala desta coisa, por exemplo, dos directores nomeados, não sou contra um director designado por um conselho. Se a escola tiver um conselho e o conselho designar o director, o grande problema que ele tem, é que para exercer a sua liderança e o seu papel tem que mobilizar as pessoas, ninguém consegue liderar contra. Os professores não fazem parte do problema, fazem parte da solução. Os professores são a peça essencial de funcionamento das escolas. Os pais têm uma importância muito grande, mas que tem sido muito negligenciada. Como alguém dizia ontem, num debate em que estive, a participação dos pais, em termos globais, é capaz de ser 10, 15 ou 20 %, é muito pequenina. Temos que incrementar muito esse papel dos pais, não enquanto pais dos

meninos que estão na escola, mas enquanto cidadãos. Não é o pai que se interessa pela escola apenas porque o filho teve um dez em vez de ter tido um doze ou que devia ter passado e não passou. Não! É uma atitude cívica. A primeira vez que fiz visitas a escolas em Inglaterra encontrei muitos presidentes dos conselhos, dos *boards*, que não tinham filhos naquela escola. Eles estavam a actuar como cidadãos, realizando uma actividade meramente cívica.

**Roberto Carneiro** – Vou ver se consigo ser telegráfico e espartano. Primeiro ponto, designação do reitor. Quando cheguei ao Ministério da Educação, a 17 de Agosto de 1987, tinha em cima da minha mesa três processos para nomear um reitor e dois presidentes de politécnicos. E pensei: como é que eu os nomeio? Com que critério é que assino estes despachos? Quem são estas pessoas? Serão elas as pessoas com os perfis mais adequados ao exercício dos cargos?

A autonomia universitária está constitucionalizada, não é a lei ordinária que a consagra em primeira mão. Portanto, a Lei n.º 108/88 e a Lei n.º 54/90, que foram votadas por ampla maioria na Assembleia da República sob proposta do Governo, vieram a contemplar o princípio da não-nomeação pela tutela de reitores de universidades e de presidentes de institutos politécnicos.

O problema é que o processo electivo tornou o reitor da universidade ou o presidente do instituto politécnico responsável exclusivamente perante os seus pares do colégio eleitoral, eximindo-os à prestação de contas perante a sociedade em geral. O excessivo corporativismo daí resultante é nocivo para a instituição. Haverá que encontrar um novo figurino mediante o qual os responsáveis máximos das instituições de ensino superior são responsabilizados perante a sociedade em geral.

Segundo ponto, a questão da formação de professores. A reflexão ao nível internacional sobre as chamadas *care professions* (médicos, enfermeiros, assistentes sociais, professores, sacerdotes, etc.), que cuidam do bem-estar físico e psíquico, do corpo e da alma, das pessoas, postula o imperativo de uma formação inicial longa e exigente. Tendencialmente,



ninguém poderá ou deverá entrar como profissional numa dessas *care professions* sem possuir no mínimo o mestrado, preferencialmente um doutoramento. Uma sociedade que cuide do bem-estar dos seus cidadãos tem de se preocupar com a formação e os requisitos profissionais daqueles que vão ter sob sua responsabilidade esse bem escasso e fundamental.

O problema da auto-regulação. Um país que conheço bem, a Austrália, dispõe de um sistema exemplar de auto-regulação dos professores. A *Australian College of Education* dotada de uma administração totalmente autónoma, essencialmente formada por professores, auto-regula completamente a profissão: condições de admissão, exames profissionais, formação contínua, o controlo ético, regime sancionatório. O prestígio da profissão docente e a valorização socio-profissional dos professores dependem nuclearmente da acção desse órgão.

Liderança e gestão são duas coisas diferentes. Sem gestão não há eficiência, sem liderança não há mudança. As pessoas não nascem competentes. Há quem tenha características inatas para líder, mas têm de ser formadas para o seu exercício, sobretudo quando estão em causa instituições complexas. Alguns países recorrem ao modelo de concessão privada de escolas para o efeito. Por exemplo, no Reino Unido, através de um sistema de pré-qualificação de entidades regionais, seleccionam-se as mais aptas a quem são entregues o orçamento e a gestão dos centros escolares. Recentemente, foi publicado um decreto-lei do Ministério da Educação onde se prevê a possibilidade de concessão total da gestão de uma escola portuguesa no estrangeiro a uma unidade externa. O precedente encontra-se aberto em Portugal.

Formação parental. O Doutor Albino de Almeida falou da necessidade da escola de pais. Como sabem, a minha universidade foi pioneira no lançamento de cursos de formação parental. No ponto dez da minha intervenção inicial, digo isto: “é necessário desenvolver a formação parental junto de todas e cada uma das escolas do ensino básico e secundário.” Acho que esse é um ponto fundamental no desenvolvimento de uma parceria activa escola-família.

A questão levantada pelo Doutor Carmelo Rosa é verdadeira. Nós sofremos de um síndrome fatal, letal, que é o problema da usura das reformas, que procurei desmitificar na minha intervenção inicial. As limitações do poder são naturais em democracia, que é o contrário do poder absoluto. Todos os poderes são submetidos a *checks and balances*. Um conhecido escritor e politólogo contemporâneo, Norberto Bobbio, diz que a boa governação é um governo de maioria que governa com espírito de minoria. Somos um país de vaidades. Os políticos querem deixar o seu nome associado a uma reforma, fazendo leis e normativos uns sobre os outros. Nós temos um conceito *sui generis* de governação em Portugal. O Governo compete constantemente com a Assembleia da República na feitura de leis. Há poucas democracias em que isso acontece. Quem faz leis é o Parlamento; o Governo, trata de governar. Numa empresa, o *CEO* não faz leis, nem passa a vida a emitir regulamentos; ele ou ela “governa” a empresa. Na educação tem de haver estabilidade estratégica, um núcleo mínimo de grandes questões fundamentais sobre as quais se geram grandes consensos na sociedade, que não dependem de mudanças de governos, de alternâncias democráticas, de mudanças constantes ao sabor do capricho do poder. Há que ter persistência e continuidade nas políticas educativas fundamentais.

A família é muito importante, vital para a educação. Veja-se como o humanismo chinês assenta num *corpus* conceptual radicalmente distinto daquele que inspira o humanismo ocidental. É o comunitarismo *versus* o individualismo. No conceito oriental é sobretudo a comunidade que tem direitos, a família, a comunidade escolar. Ainda que haja derivas individuais, se a comunidade for forte ela repara e reconstrói as rupturas individuais. É este o conceito básico de humanismo confucionista, situado nos antípodas de um Ocidente individualista, refém de uma pós-modernidade caracterizada por um super-individualismo galopante. A crise da família é a primeira das crises da educação. O fortalecimento da família, e dos contextos familiares educadores, é decisivo para a reabilitação do papel da escola.

Sobre a autonomia da escola, não vou “chover no molhado”. Custa-me a entender que não se façam mais contratos de autonomia; por que é que

além do caso da Escola da Ponte não haja já outros vinte, trinta ou quarenta contratos? As “*charter schools*” nos Estados Unidos atingiram muitos milhares em poucos anos. Porque é que não há mais celeridade na celebração de contratos de autonomia, traduzindo uma vontade política publicamente afirmada?

Quanto às novas tecnologias, chamo a atenção para o ponto sete da minha intervenção de abertura, onde abordo duas questões fundamentais. As TIC são, de facto, uma grande alavanca, não a solução final, mas falta ligar as tecnologias com as estratégias de mudança institucional e pedagógica. Isto é, não basta pôr computadores na escola; a questão não se reduz a um problema informacional, é um problema de mudança radical da organização institucional e pedagógica, de um novo modelo de relação pedagógica. Em segundo lugar, devia fazer-se da escola o instrumento privilegiado de combate à exclusão digital. É por aí que nós podemos combater os “sem-abrigo digitais”, um perigo de nova exclusão que está aí a aparecer e que pode constituir a mais séria fonte de desigualdade no século XXI.

Por último, o Ministro da Educação da Finlândia, que tem sido aqui muito referido. Tenho uma entrevista à minha frente que passo a citar: “Os professores têm sido um dos segredos do nosso sucesso. A população finlandesa confia na educação. A profissão de professor tem raízes profundas no nosso país e razões históricas para ser valorizada.” Quem desvaloriza os professores no seu sistema vai colher tempestades. Bem ao contrário, é preciso mobilizar, animar, libertar energias, estimular as comunidades para que elas participem activamente no processo de regeneração do tecido educativo português. O Conselho Nacional de Educação tem um grande papel a desempenhar neste particular. É através da discussão elevada, com respeito mútuo, em atitude de escuta, arriscando ideias e propostas com liberdade e com independência, que nós podemos deixar uma marca social de mudança efectiva do estado de coisas.

Termino prestando a minha homenagem ao Conselho Nacional de Educação, reconhecendo que ele pode desempenhar um papel fulcral – e insubstituível – no debate educativo e na condução da melhoria da educação.