

1.º Debate

Papel do Estado na Educação e a Rede de Oferta Educativa

Moderador – Rui Alarcão

Rui Alarcão*

Senhor Ministro, senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, senhores conselheiros, senhores convidados e participantes. Vamos dar início a este colóquio sobre a Lei de Bases da Educação, em boa hora organizado pelo Conselho Nacional de Educação. Começando por este painel, que tem por título o *Papel do Estado na Educação e a Rede de Oferta Educativa*, serão intervenientes o senhor Prof. Barbosa de Melo e o senhor Prof. Diogo Pires Aurélio. Obviamente que não vou fazer a apresentação, dada a vossa notoriedade pública seria até deselegante e de qualquer maneira inútil. Portanto, dou já a palavra ao Prof. Barbosa de Melo.

* Conselho Nacional de Educação

O Financiamento do Ensino Superior no quadro da Declaração de Bolonha

António Barbosa de Melo*

Preliminares

Agradeço ao senhor Presidente do CNE a honra do convite para usar da palavra no painel *O Papel do Estado na Educação e a Rede de Oferta Educativa*, integrado no *Seminário de discussão pública da Lei de Bases da Educação*, que se reparte pelo dia de hoje e pelo próximo dia 30.

Confesso que o convite me desvaneceu: desde logo, por me trazer a um órgão público especialmente qualificado para reflectir sobre os problemas da educação em Portugal, a um órgão de orientação e consulta, independente e radicalmente pluralista, no qual tomam assento personalidades representativas das mais importantes correntes de opinião, sensibilidades e concepções que percorrem, em cada período, a nossa sociedade; e por me trazer também a um espaço institucional por onde fiz uma breve passagem, já lá vai uma dúzia de anos, e onde me foi dado colaborar de perto com intelectuais e cientistas, com professores e pedagogos, políticos, autarcas, pais e educadores, numa palavra, pessoas com as quais pude aprender o essencial do pouco que sei sobre os problemas da educação do nosso País – problemas desse tempo e, ai de nós, de agora ainda.

O que está em apreciação neste painel é principalmente, assim julgo, a Proposta de Lei n.º 74/IX, publicada no Diário da AR, II Série A, de 31 de Maio de 2003, sobre a qual o CNE, por sua iniciativa e no uso das suas competências próprias, quis promover uma discussão mais ampla, assim desempenhando as suas “funções relativas à política educativa” e assim contribuindo “pela participação das várias forças sociais, culturais e

* Universidade de Coimbra

económicas, para a existência de consensos alargados” neste domínio (como se escreve agora no art.º 7.º da Proposta de Lei n.º 74/IX).

A temática é, pois, vastíssima, ou não estivesse em causa o sistema de valores, de princípios e de regras jurídicas *fundamentais* que há-de regular nas próximas décadas a educação pré-escolar, a educação escolar (ensino básico, ensino secundário, ensino superior), a investigação científica, as modalidades especiais de educação escolar, a educação extra-escolar ou ao longo da vida, a formação profissional, os apoios e complementos educativos, a avaliação, a inspecção, a organização e a administração do sistema educativo, o regime dos recursos humanos (as funções e a formação dos educadores e professores e respectivas carreiras), a rede de ofertas educativas, baseada em projectos educativos próprios, desenvolvidos no âmbito da autonomia das escolas públicas, particulares e cooperativas, capaz de assegurar às famílias “uma efectiva liberdade de opção educativa”, o perfil dos edifícios escolares, o financiamento da educação e sua programação estratégica. Eis aí os tópicos principais, colhidos da leitura da Proposta de Lei em referência, que poderemos e, porventura, deveremos debater neste *Seminário*.

Na minha intervenção vou abordar dois tópicos da reforma legislativa em curso que se me afiguram especialmente importantes para o ensino superior. O primeiro, prende-se com o financiamento do ensino superior – aliás, já regulado pela Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto, mas ainda sujeito a alguma polémica – e o segundo diz respeito à *Declaração de Bolonha*, relativa ao *Espaço Europeu de Ensino Superior*, e à sua repercussão no texto da Proposta de Lei em referência (art.º s 17.º– 22.º).

O financiamento e o regime de prescrições no ensino superior público

O art.º 3.º da Lei n.º 37/2003 recolhe alguns princípios gerais que se me afiguram traves mestras de todo o enquadramento jurídico-político do financiamento do ensino superior público. A implementação de tais princípios e a sua prática efectiva fazem parte do objectivo estratégico da

política educativa que consiste em assegurar, o mais urgentemente possível, qualidade e excelência ao ensino ministrado pelas nossas universidades e institutos politécnicos. É oportuno relembrar quatro desses princípios: Assim:

- 1.º *Princípio da democraticidade, da igualdade de oportunidades e da não exclusão* (art.º 3.º, 1, b) e d); e art.º s 74.º, 2, d) e 76.º da CRP): todos têm direito de acesso, segundo as suas capacidades e sem restrições de natureza económica, aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística, se necessário, mediante o apoio de um sistema de acção social adequado e justo;
- 2.º *Princípio da responsabilidade institucional* (art.º 3.º, 1, a)): cabe às instituições assegurar um serviço de ensino, de investigação científica e de criação artística de qualidade e por isso sujeito a avaliações e a certificações regulares, utilizar de modo eficiente os recursos de que dispõem e garantir a transparência das decisões, nomeadamente através da publicação das contas, dos planos de actividades, dos respectivos relatórios anuais;
- 3.º *Princípio da responsabilidade financeira do Estado* (art.º 3.º, 2, a)): o Estado tem de assumir os encargos financeiros necessários para garantir o funcionamento de uma rede pública de estabelecimentos de ensino de qualidade que será parte integrante da rede da oferta educativa do País;
- 4.º *Princípio da responsabilidade dos estudantes* (art.º 3.º, 2, b)): os estudantes têm o dever de se aplicar de forma a alcançar adequado aproveitamento escolar e de justificar pelo mérito o acesso ao bem social de que beneficiam, sendo este dever “mediado” (diz a lei) através do regime de prescrições que deve ser praticado na totalidade das instituições de ensino.

A conjugação destes quatro princípios cardeais mostra que o sistema de financiamento do ensino superior público, prescrito na Lei n.º 37/2003, se harmoniza perfeitamente com o que determina a Constituição da República.

Lê-se na Lei Fundamental, por exemplo, o seguinte texto lapidar: “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”.

Quer dizer: a Constituição e a Lei de Financiamento do Ensino Superior Público perfilham para o sistema educativo, não o *modelo do Estado-Providência* (ou da sociedade administrada, em que as instituições de ensino valem como repartições da Administração Pública, onde os estudantes e professores dependem totalmente da mão providente do Estado), nem o *modelo do Estado-Liberal* (da sociedade inteiramente desregulada, entregue às leis do mercado e da concorrência, onde não há lugar para a obra da justiça, nem misericórdia para os elos economicamente mais débeis da cadeia social). O que uma e outra querem é um sistema de ensino inspirado na *socialidade*, isto é, concebido para cidadãos responsáveis e solidários, de um Estado que assuma a responsabilidade financeira pela promoção do bem comum e pela criação das condições essenciais da efectiva realização do direito fundamental de todos à educação, à cultura, à investigação científica, ao progresso social.

Neste contexto é que a Lei em referência proclama que “o financiamento às instituições de ensino superior público tem em conta o aproveitamento escolar dos seus estudantes” (art.º 5.º, n.º 1), impondo aos órgãos competentes de cada instituição que definam “um regime de prescrições adequado à promoção do mérito dos estudantes” (n.º 2) e que o não cumprimento deste regime – e a Lei estabelece um regime supletivo, para o caso de as instituições não cumprirem aquela imposição – afectará “o financiamento público das instituições de ensino superior” (n.º 5).

A verdade é que a lassidão dos dirigentes e o egoísmo de sucessivas gerações de professores e estudantes deixaram cair durante décadas, em

muitas escolas, a ideia de que o aproveitamento escolar é um dever de professores e alunos e um dever cujo não cumprimento haverá de ser sancionado em nome da justiça e do direito, da solidariedade social e da ética política, que não pode ser complacente com o desrespeito pelo dinheiro dos contribuintes. O passo agora dado julgo que trará consequências benéficas para a moralização e a eficiência do ensino superior em geral, que delas bem precisa.

Note-se, por fim, que o princípio da responsabilidade dos estudantes, que está na base do regime das prescrições, também faz parte, nos termos da lei, da razão de ser do pagamento da taxa de frequência, tradicionalmente chamada propina. O art.º 15.º, depois de dizer que os estudantes devem demonstrar mérito na frequência das instituições de ensino, impõe-lhes expressamente o dever de “*comparticipar nos respectivos custos*”.

O Espaço Europeu de Ensino Superior e a Proposta de Lei de Bases da Educação

A chamada *Declaração de Bolonha*, subscrita pelo Ministros da Educação ou do Ensino Superior em 1999, anunciou para 2010 a institucionalização do *Espaço Europeu de Ensino Superior* – data que, aliás, foi recentemente antecipada para 2005.

A Proposta de Lei reconhece, no preâmbulo, que a *Declaração de Bolonha* trouxe a toda a Europa uma dinâmica reformadora, da qual Portugal não pode ficar alheado, sob pena de continuar prisioneiro da sua tradicional condição periférica. O princípio da livre circulação dos trabalhadores, inerente à Europa Comunitária e ao Mercado Único, também vale para os diplomados com cursos de nível superior. Daí que a Declaração de Bolonha tenha procurado estabelecer critérios de *comparabilidade* das qualificações oferecidas pelas instituições de ensino superior e assegurar a *mobilidade* de estudantes e professores por todo o espaço europeu, promovendo, assim, a concorrência entre as instituições de ensino superior. Pela lógica das coisas, os diplomados europeus de melhor qualidade

tenderão a deslocar-se para onde houver emprego, ou melhor emprego, no mercado de trabalho europeu. Em contrapartida, os Estados Membros mais poderosos e atentos procuram tornar os seus sistemas de ensino superior atractivos para os melhores estudantes, professores e investigadores de toda a União Europeia, independentemente do seu país de origem.

Toda esta situação gera a necessidade de se harmonizar a duração dos ciclos de estudo e o número dos graus académicos em todo o espaço europeu. É este, talvez, o principal objectivo prático da *Declaração de Bolonha*, a que agora, felizmente, já se fazem contínuas referências nos meios académicos portugueses.

A Proposta de Lei adopta a recomendação da *Declaração*, dividindo o ensino superior em três ciclos de estudos e adoptando, conseqüentemente, três graus académicos: o 1.º ciclo confere o grau de licenciado, o 2.º ciclo, o grau de mestre, e o 3.º ciclo, o grau de doutor. Por outro lado, a duração dos ciclos é, em regra, no 1.º ciclo, de 8 semestres (4 anos); no 2.º ciclo, de 4 semestres, integrando uma parte escolar de 2 semestres; no 3.º ciclo de 6 semestres, integrando uma parte escolar de 4 semestres (3 anos).

Tem-se discutido entre nós sobre se é possível dar em 8 semestre uma formação correspondente ao grau de licenciado, sendo certo que este diplomado tem de adquirir um nível superior de conhecimentos em determinada área científica e a capacidade para o exercício de uma actividade profissional qualificada.

Sou daqueles que julga ser isso possível na generalidade das licenciaturas. Ponto é que os *curricula* sejam expurgados do supérfluo, para contemplar com rigor e profundidade apenas o que é essencial na área respectiva. Só em certas licenciaturas é que o encurtamento deste ciclo de estudos para 4 anos não será aceitável (v.g. Medicina?). A Proposta de lei n.º 74/IX, de resto, admite tal possibilidade: “*em casos excepcionais os cursos conducentes ao grau de licenciado podem ter a duração de mais um a quatro semestres*”.

O regime de avaliação, proposto na *Declaração*, também foi perfilhado pela Proposta de Lei em referência: os ciclos aqui são organizados *por semestres* e por *unidades de crédito* – consoante se pratica já entre nós em múltiplas licenciaturas. E isto tem, como se sabe, conseqüências importantes no aproveitamento escolar.

Unidade e Diversidade no Sistema Educativo

Diogo Pires Aurélio*

A educação aparece intimamente associada ao Estado, desde o primeiro momento em que este se apresentou com a arquitectura que lhe conhecemos nos tempos modernos. Mais conservadoras ou mais liberais, as concepções do Estado que se aplicaram na Europa dos últimos três séculos fazem depender a ordem e a segurança da existência de uma escola pública, a qual é suposto transmitir e consolidar, a título de sucedâneo ou suplemento da homogeneidade religiosa, um conjunto de valores e normas de conduta que induzam a coesão social. Vigiar as universidades era, já na Inglaterra do século XVII, secar as fontes da revolução; abrir uma escola, dizia-se ainda no século XX, equivalia a fechar uma prisão.

Semelhante concepção da escola, que lhe atribui uma função, digamos, supletiva das forças de segurança, havia sido completamente ignorada em séculos anteriores, durante os quais as instituições de educação sempre se desenvolveram periféricamente às instituições políticas e não visaram, do ponto de vista dos conteúdos, senão a transmissão do conhecimento, da experiência e das convicções, de geração em geração. Foi, de resto, contra essa marginalidade do saber, tendencialmente perigosa, e para prevenir os riscos, quer da sua fragmentação por vários centros ou seitas, quer da sua transformação em instrumento de poder, que o Estado moderno se concebeu como um projecto de domínio, estabilidade e progresso, ao qual é necessária a homogeneização das convicções em torno de alguns valores e o recurso ao conhecimento. Absolutista numa primeira fase, republicano depois, o Estado moderno nunca deixou de pensar a escola como agente da ordem e da coesão social e, por conseguinte, como uma instância decisiva no plano político, cuja responsabilidade, mais ou menos directa, ele não poderia alienar.

* Universidade Nova de Lisboa

É certo que, na sociedade industrial e, sobretudo, no chamado estado-providência, já não é exactamente essa a principal das funções que se atribui à escola. A par da coesão, é agora suposto que a escola contribua para a justiça e a promoção social. A ideia de que o saber pode constituir um investimento bem remunerado, tanto do ponto de vista dos indivíduos como do ponto de vista da sociedade, leva a que se pretenda da escola que seja também um instrumento de aceleração do desenvolvimento económico geral e, desejavelmente, da equidade no acesso à riqueza. Daí a convicção de que, disponibilizando o Estado um serviço universal de educação a que todos tenham livre acesso, estariam reunidas as condições, não só para um acréscimo da massa global de bens disponíveis, mas também para um posicionamento, senão igual pelo menos justo, de todos em relação ao mercado de trabalho e às garantias de sobrevivência. Todavia, e pese embora essa visão crescentemente optimista das funções da escola, nem por isso ela foi, entretanto, desobrigada das suas tradicionais tarefas no Estado moderno. Pelo contrário, é cada vez mais para a escola que as sociedades se voltam, a reclamar os antídotos para os novos riscos sociais que emergiram nas últimas décadas e a exigir-lhe, por exemplo, que ensine a cidadania ou que reabilite valores como o respeito, a autoridade e a disciplina, em que outrora assentou a coesão social.

O problema com que o sistema de ensino, hoje em dia, se defronta, resulta do facto de se ter gorado, entretanto, uma parte substancial das expectativas que as sociedades nele depositavam ou depositam ainda.

Em primeiro lugar, o sistema é cada vez menos aquele pilar da ordem e garantia de valores estáveis a que o Estado moderno o tinha destinado, o que é tanto mais paradoxal quanto o caderno de encargos que a sociedade confia à escola, como dissemos, não parou de crescer entretanto. Na realidade, dir-se-ia ser na exacta medida em que as referências onde antes assentava o funcionamento da vida social vão sendo questionadas ou criticadas, perdendo assim o seu poder de coalescência ou coesão da comunidade, que esta se volta cada vez mais para o Estado e reclama o reforço da qualidade da educação, imaginando que o sistema pode continuar a funcionar como um seguro contra a degradação de tudo quanto diz

respeito à salvaguarda do bem comum e mesmo do interesse individual. Será que o sistema educativo pode, realmente, conceber-se como uma ilha que fosse imune ao que se passa em seu redor e onde estivesse a salvo o capital de valores teoricamente partilhados por toda a comunidade? Será que é realista exigir-lhe, por exemplo, que funcione no respeito por uma hierarquia de valores, entre os quais a disciplina e o exercício da autoridade, quando nos restantes espaços sociais – da família à comunicação social – a autoridade e a disciplina se transformam em valores de baixa cotação e as obrigações se entendem, no mínimo, como relativas? São questões, julgo eu, a que não vale a pena darmos respostas demasiado apressadas, pois corre-se o risco de lhes darmos respostas que sejam fruto apenas dos nossos desejos e das circunstâncias em que vivemos, ou seja, respostas meramente subjectivas e sem tradução em verdadeiros programas de acção.

Além disso, as sociedades de que estamos a falar alteraram-se qualitativamente, perdendo a homogeneidade cultural que as caracterizava e que era suposto a escola preservar. Nos dias que correm, essa homogeneidade, mesmo sem contar com o já referido arrefecimento dos valores ou da ética, é atravessada e desafiada pela pluralidade de origens de largos estratos da população, pluralidade esta que o Estado, por uma parte, tem de acautelar a título de preservação da legítima diversidade cultural, mas, por outra parte, tem no mínimo de enquadrar, ou seja, de subordinar a um quadro de referências comuns ou valores partilhados, sem os quais se geram os conhecidos efeitos de ruptura e de exclusão social.

Ainda neste capítulo, um outro aspecto sobre o qual se deveria reflectir é o horizonte próximo para o qual a escola vai formar, daqui em diante, os futuros cidadãos, horizonte esse que eu espero venha a ser, realmente, europeu e que, se assim for, vai ter repercussões em todo o sistema educativo. Decerto, o desafio europeu é um desafio à melhoria do ensino, tendo em vista, se mais não for, a competição económica com outros países. Mas é também um desafio à criação de uma «escola europeia», escola cujo conteúdo, verdadeiramente, ainda não sabemos sequer o que deverá ser, mas sem a qual não haverá cidadãos europeus nem, por conseguinte, verdadeira Europa.

Em segundo lugar, para voltarmos às expectativas goradas em relação ao sistema educativo, é com frequência cada vez maior que nos interrogamos todos quanto à capacidade do dito sistema para produzir a igualdade de oportunidades que era suposto resultar da sua massificação, tal como esta tem vindo a ser levada a cabo, um pouco por toda a parte, pelo chamado estado-providência. A distribuição da riqueza e as assimetrias sociais não se alteraram significativamente por via do acesso de toda a população ao sistema de ensino. Pelo contrário, a desigualdade de condições sociais familiares no momento do começo traduz-se em desigualdade crescente no acesso aos sucessivos graus de ensino e, no caso do ensino superior, aos cursos com maior garantia de emprego para os diplomados. Galgar o fosso que medeia entre as classes mais desfavorecidas e as que, em termos de consumo, se consideram medianamente abonadas está longe de ser uma consequência imediatamente decorrente do mérito e do sucesso escolar de cada um. É por isso que a escola, no momento em que já não lhe sobram muitos outros meios de legitimação além da capacidade de preparar os jovens para o mundo profissional, está, paradoxalmente, a braços com a desmotivação por parte destes e tem de concentrar uma parte importante do seu esforço no combate ao abandono, por forma a evitar que se propague a convicção de que o prometido acesso ao emprego e aos bens de consumo é para muitos uma miragem cada vez mais diferida após a obtenção de um grau académico.

Em terceiro e último lugar, paralelamente ao referido abaixamento de expectativas por parte dos alunos, o sistema educativo é visto pela chamada sociedade civil como desajustado ao mundo empresarial e aos vários sectores da economia. Podemos alegar, e há quem alerte nesse sentido, que o verdadeiro desajustamento, no caso português, não será tanto o das escolas ao mercado de trabalho como o do mercado de trabalho ao ritmo actual de produção de conhecimentos e especialização de competências, ritmo a que, melhor ou pior, as escolas teriam começado a adaptar-se. O mercado de trabalho, contudo, é o que é, possui o seu ritmo próprio e não se transforma por simples razões administrativas. A acusação, por conseguinte, permanece e, pior do que isso, permanece o desajustamento, com todas as suas consequências negativas.

Em que medida a escola deve atender ao enorme volume de críticas que se têm acumulado sobre ela, vindas dos principais empregadores e do meio envolvente ao serviço do qual é suposto ela estar? E em que medida se poderá ler nessas críticas, quotidianamente exaradas na comunicação social e interiorizadas pelo senso comum, uma verdadeira expressão do interesse público, de tal maneira que não restaria ao Estado senão ajustar o sistema escolar às exigências formuladas por tais críticas?

As respostas já conhecidas para todo este leque de questões podem sintetizar-se, para efeitos da presente exposição, em dois grupos, ambos bem conhecidos:

No primeiro grupo, inclui-se aquilo que é, na essência, um prolongamento do modelo consagrado no decorrer dos últimos dois séculos, ou seja, o reforço de uma escola pública, de responsabilidade total ou predominantemente estatal, visionada e monitorizada, até onde possível, pelo poder central, de modo a assegurar, pela igualdade tendencial nos procedimentos, a equidade efectiva nos resultados. Uma parte importante do debate actual continua ainda a decorrer em torno deste modelo, pese embora a sucessão de reformas que alteram a sua interpretação e a sua aplicação, mas não questionam o essencial da sua arquitectura. Face ao que se disse atrás, é duvidoso que este modelo, tal como está, possa responder satisfatoriamente à sociedade de hoje. E, ainda que em abstracto o fosse, mais tarde ou mais cedo, o esforço financeiro por ele exigido atingiria níveis comparativamente insuportáveis, quaisquer que fossem os critérios de organização do OE e de afectação da receita pública.

Além disso, a manutenção de um modelo excessivamente centralizado, no pressuposto de que ele contraria desigualdades e injustiças de vária ordem, se, por um lado, não permite responder de modo satisfatório à diversificação crescente e acelerada do tecido social, por outro, contraria o desenvolvimento de modelos de organização mais consentâneos com essa diversificação. Em vez de promover esquemas de responsabilização e mesmo de protagonismo que lhe emprestariam um outro dinamismo, o desempenho do sistema educativo continua a depender, sobretudo, do

voluntarismo e do esforço individual de muitos professores. Uma parte das dificuldades de articulação entre a escola e a sua envolvência social, sobretudo quando esta é mais exigente e crítica, terá decerto muito a ver com a disparidade de modelos organizacionais que vigoram dentro e fora dos seus muros.

No pólo oposto ao paradigma da escola pública centralizada, está hoje em dia a propagar-se a escola assente no princípio da liberdade de escolha das famílias e dos alunos. Em tese, estaria assim a responder-se, não só ao direito que assiste a cada cidadão de se educar e de educar os seus filhos na escola das suas preferências, mas também, e por acréscimo, às solicitações de uma sociedade cada vez mais descentrada, numa rede de articulações em que o local se conecta directamente com o global. Na sua formulação extrema, o novo paradigma mimetiza até o funcionamento do mercado, encarando os alunos e as famílias como clientes e os estabelecimentos de ensino como unidades de prestação de serviços, com mais ou menos procura consoante a respectiva cotação na opinião pública.

Não vou aqui discorrer sobre as várias modalidades em que já se apresenta este paradigma a que poderia chamar-se de comunitarista. Limitar-me-ei a chamar a atenção para alguns aspectos que os seus defensores, seja por convicção, seja para vincarem apenas aquilo que o diferencia, normalmente não levam em consideração.

Em primeiro lugar, são conhecidos alguns extremismos a que tem levado a fundamentação do sistema educativo unicamente na liberdade de escolha. Em França, há 20 anos, os subsídios a algumas escolas de ensino do árabe foram suspensos por manifesto desvio em relação aos currículos anunciados, os quais serviam para encobrir o proselitismo islamita e o ataque aos valores da república subsidiante. Nos E.U.A., conforme lembrou, há não muito tempo, nesta mesma sede, o Prof. Diogo de Lucena, há já quem se insurja contra o que chamam pejorativamente de «escolas de padres» e considere que uma escola propagandista não deve ser financiada.

Independentemente, porém, de casos como estes, que poderão sempre considerar-se isolados e que, quero acreditar, não põem em causa algumas

virtualidades do modelo, julgo haver determinadas funções que o Estado não deve de modo algum alienar, sem que isso tenha forçosamente de significar a preservação de uma escola centralizada e pouco flexível, para a qual, de resto, já não se antevê futuro.

Antes de mais, é necessária uma regulação efectiva do sistema, a qual julgo ser consensualmente considerada um imperativo para o Estado. À semelhança do que acontece com outros sectores de actividade de reconhecido interesse público, os quais, situando-se embora na esfera privada, são alvo de avaliação, no mínimo para efeitos de certificação, por parte das autoridades, os vários agentes do sistema educativo, seja qual for o modelo adoptado, têm responsabilidades que transcendem a esfera privada.

Mas há, para além disso, responsabilidades do Estado no que toca à orientação global dos currículos escolares, de modo a garantir que a escola não se limite a preparar técnicos para o mercado de trabalho e seja, ainda antes, um centro de formação de pessoas e de cidadãos, um lugar autenticamente de cultura. Eu sei que isto vem ao arrepio do que vulgarmente se está hoje a pedir à escola. Mas aquilo que o dito mercado de emprego pede à escola possui sempre algo de incoerente. Ainda há poucos meses, um jornal português de grande audiência, ao interrogar alguns dos principais responsáveis pela indústria e pelas finanças a respeito da qualidade da nossa escola, chegava a um resultado (pelo menos o resultado transcrito) que era, como agora se diz, «arrasador». Todavia, quando se reparava naquilo que os entrevistados gostariam que a escola fornecesse, o que se obtinha era uma autêntica manta de retalhos, impossível de transformar em currículos escolares. Uns pretendiam mais matemática e física, outros queixavam-se por ter de gastar um ano na empresa a ensinar aos recém-licenciados, uns queixavam-se da falta do português, outros da história, tão importante, diziam, para a capacidade de programação e para os estudos de mercado. Outros queixavam-se até da falta do latim, um exercício mental semelhante em virtualidades à matemática. Ou seja, não havia nenhum fio condutor em relação ao que deve ser a escola, a não ser, talvez, o considerarem que ela teria de preparar empregados tais que o

investimento em estágios por parte das empresas fosse tendencialmente igual a zero.

Que a sociedade civil pretenda esse tipo de escola profissionalmente especializada, não é para admirar, antes pelo contrário. Quando muito, seria para duvidar da possibilidade de uma tal escola, numa época de aceleradas mutações organizacionais e tecnológicas. O objectivo, contudo, para que foi criado e se sustenta o sistema educativo não se esgota nesse destino profissionalizante. Além disso, a escola possui um ritmo próprio: o tempo para a aprendizagem e a maturação do conhecimento não coincide com o tempo e as exigências do mundo do trabalho. Por isso, a escola que serve, realmente, o interesse público, a escola que serve, inclusive, os interesses das empresas e das instituições, de uma forma consistente e continuada, não é, com certeza, a escola *à la carte* que alguns preconizam. Por mais diversa que deva ser a sua configuração, por muito que tenha de se adaptar ao meio em que está inserida e para o qual existe, contrariando assim o modelo napoleónico de um sistema único e imutável, há parâmetros e obrigações específicas a que nenhuma escola deve eximir-se. É aí que reside o papel do Estado, é aí que o seu esforço deve, em última instância, concentrar-se.

Muito obrigado, senhor Prof. Pires Aurélio.

Vamos então dar início ao debate, depois destas excelentes intervenções, ricas de conteúdo e sintéticas na forma, combinação esta nem sempre tão frequente quanto seria desejável. Lembraria, como há pouco salientou o senhor Prof. Manuel Porto, que por razões de tempo conviria que as intervenções fossem breves. O senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação deu também a ideia de quem desejar deixar, para consideração futura, qualquer intervenção escrita, o poderá fazer, ela será efectivamente bem vinda.

Vamos então dar lugar ao debate. Eu próprio gostaria de dizer qualquer coisa sobre esta matéria, mas isso depende de vós, visto que estão primeiro que o presidente ou o moderador. Aliás, o que gostaria de dizer prende-se muito com esta temática, embora seja muito mais genérico e é, no fundo, a ideia de que devemos ter um princípio de contenção legislativa contra aquilo que infelizmente se assiste no nosso país (e não apenas no nosso país), que é um princípio de inflação legislativa. A Europa comunitária dá um excelente exemplo de inflação legislativa, com directivas e leis a torto e a direito, às vezes até mais a torto do que a direito. Não estou agora a pronunciar-me directamente sobre este projecto, mas acho que devemos ter um princípio de contenção legislativa, em vez de, como temos assistido, um princípio de inflação legislativa. Mas, enfim, só direi qualquer coisa sobre isso se efectivamente no debate restar algum tempo, porque a palavra é mais vossa que minha, obviamente.

* Conselho Nacional de Educação

Debate

Adão da Fonseca – Queria começar por congratular-me com esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação. Como o tempo é curto, passava imediatamente às questões.

Este é um assunto importantíssimo para o país e tem no seu fundamento perspectivas sobre o que é o homem e a sociedade e o que é a educação, o que dificulta que em duas palavras se consiga dizer aquilo que é realmente importante. Retendo-me às apresentações que foram aqui feitas, porque há outros aspectos na Lei de Bases que a mim me parecem muito importantes, gostaria de fazer duas referências: uma, que é a mais importante, tem a ver com a questão que foi aqui colocada logo no início, pelo próprio senhor Ministro, para quê esta Lei de Bases? Várias referências e, em particular, esta apresentação do senhor Prof. Diogo Aurélio, têm a ver com a questão da liberdade e da liberdade da educação e os exageros em que pode cair. Penso que é preciso ter muito cuidado com essa referência, porque se nós aceitarmos que cada pessoa adulta, madura, é o melhor juiz do seu próprio bem, falível muitas vezes, mas é o melhor juiz, se não for ele, ele será servo de outro, pois a liberdade é o valor mais importante que um qualquer homem deseja, e a sociedade não pode deixar de ter como objectivo máximo a promoção dessa liberdade. A liberdade, neste contexto, como instrumento de escolha, a liberdade no sentido de liberdade de escolha que cada um usará para prosseguir aquilo que entende.

O problema é que quando vivemos em sociedade, como sabemos, o exercício da liberdade por um muitas vezes afecta o espaço de liberdade dos outros. E por isso temos necessidade de regras, normas, às vezes traduzidas na lei, outras vezes não traduzidas na lei, que enquadrem o exercício dessa liberdade. Mas a liberdade é um valor máximo que temos que promover. E o facto de ser de todos é que explica que depois se fale em igualdade de oportunidades. Penso que há muito confusão e confesso que não percebo a referência do senhor Ministro, que não está aqui presente, mas enfim, a educação para a igualdade ou a educação para a liberdade, porque acho que

é a mesma coisa, educar as pessoas para a liberdade é educar para a igualdade para todos. A igualdade de oportunidades é uma igualdade do exercício de uma escolha: falar em oportunidades é falar em possibilidades de escolha. Portanto, igualdade de oportunidades é igualdade de liberdade de escolha. Educar para a liberdade é educar para a liberdade de escolha e esse é o fundamento que tem que estar presente, pelo que acho que misturar ou tentar pôr as coisas em oposição pode ser enganador.

Obviamente que há certos extremos do uso da liberdade que não são aceites, mas também já hoje ninguém põe em dúvida porque é que deve existir uma educação obrigatória. A educação obrigatória tem a ver com aquilo que, em consenso com a sociedade, se entende que não pode deixar de ser de certa maneira imposto – é retirada a liberdade às pessoas através da educação obrigatória. E, portanto, parte da educação obrigatória significa o que tenho de fazer, mas também algumas coisas que não tenho de fazer. E há determinado tipo de posturas que, obviamente, não podemos aceitar na nossa sociedade, mas dentro desse quadro do exercício da liberdade acho que não é possível conceber uma educação em que a estrutura de fornecimento desse serviço público tem essas consequências que agora não há tempo para estar a aprofundar. Porque o problema (não foi falado aqui mas está bem explícito), é um problema de inovação: um sistema que não é livre, dentro de um quadro mínimo que compete ao Estado definir, é um sistema que não é capaz de inovar e responder às necessidades. Penso que o século passado já nos ensinou que, muitas vezes com más intenções, mas em muitos casos com boas intenções, temos que reconhecer, o poder central mostrou ser incapaz de responder às necessidades das sociedades em que vivemos.

Este era o ponto mais importante. O segundo, esse é muito rápido e relaciona-se mais com a apresentação do senhor Prof. Barbosa de Melo e tem a ver com a questão do financiamento do ensino superior. Penso que aí também é preciso falar um pouco sobre quais são os benefícios que se tiram do ensino superior. Obviamente que tem uma componente social pública, no fundo é a mesma coisa, o que justifica que o Estado e a sociedade se interessem por ele, mas os benefícios recebidos pelo estudante no ensino

superior são, em muitos casos, suficientes. E eu pergunto porque é que estamos presos a certos conceitos, que me parecem completamente ultrapassados, e não nos abrimos a algumas soluções que têm sido propostas por iminentes professores, inclusivamente da própria Universidade de Coimbra, diga-se de passagem, que se abrem à ideia de que todas as pessoas que têm capacidade deveriam ter acesso ao ensino superior e o Estado deveria garantir a todos o financiamento necessário? Financiamento não só das propinas, mas do custo associado a não poder estar a trabalhar, e ligar depois o pagamento que cada um deverá fazer ao regime de impostos, após terminar o curso. De uma forma muito simples, as pessoas recebem ao longo dos seus estudos, recebem de uma instituição que pode ser o Estado, ou um instituto criado pelo Estado, depois ao longo da vida, se ganharem mais do que aquilo que ganhariam em média se não tivessem o curso superior, então teriam uma majoração do IRS. Diga-se, de passagem, que isto tinha uma vantagem muito grande, pois esse instituto não precisava de ser financiado pelo Estado e iria aliviar imensamente o Orçamento do Estado. É uma pergunta que deixo aqui.

António Ponces de Carvalho – Estou de acordo com o senhor Ministro quando diz que temos um projecto de educação para o país; só lamento que esse projecto comece aos três anos. Esta lei é omissa quanto ao problema dos zero aos três anos, e lamento pelo seguinte: sou Presidente da Direcção do Comité da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – uma ONG formada há mais de cinquenta e cinco anos por cem países –, estivemos há quinze dias reunidos no Conselho Mundial onde se esteve precisamente a debater a importância da educação dos zero aos três anos; vimos quanto os nossos parceiros da Europa estão a avançar e a importância dada, em termos de educação, em termos de formação da pessoa humana, a este nível. Compreendo que o Ministério da Educação, ao alargar agora a escolaridade para doze anos, tenha medo da enormidade da tarefa de contemplar também dos zero aos três anos. Só que há muitas formas de o fazer, mantendo um sinal implícito e muito forte da importância da educação para o desenvolvimento da pessoa humana, no sentido mais lato, dos zero aos três anos, por um lado. Por outro lado, continuamos a ver o caricato da situação de duas colegas licenciadas, uma por trabalhar com crianças de três

anos, outra por trabalhar com crianças de dois, terem salários, terem progressões na carreira, terem regalias completamente distintas. Isto cria uma injustiça e creio que não se dá a verdadeira atenção e a verdadeira importância ao desenvolvimento da criança dos zero aos três anos.

Segundo aspecto, muito rápido: lamento que se tenha feito um retrocesso nesta lei ao voltar a pegar no nome de educação pré-escolar. Já em muitas instâncias se tinha adoptado o nome de educação de infância, porquê? Porque a educação de infância, ou seja, a educação dos três aos seis anos, tem razão por si própria, tem objectivos próprios, não visa preparar para nada, não visa preparar para a escola, visa sim dar, também como dos zero aos três e dos três aos seis, a preparação do ser humano. E, portanto, é uma desvalorização, poderão dizer que é uma questão de nome, não é uma questão de semântica, é mais importante do que isso.

O terceiro aspecto é sobre a questão de Bolonha. A questão de Bolonha é uma questão que neste momento devia ser central em Portugal e não está a ser. Em Setembro, tive a oportunidade de participar, em Viena de Áustria, num encontro da Associação Europeia para a Internacionalização da Educação, com uma forte participação do Canadá, dos Estados Unidos da América e de todos os países europeus. Verifiquei quanto estamos ainda longe de realmente interiorizar, primeiro dentro das nossas universidades, esta verdadeira mudança de paradigma. Não é meramente transformar as disciplinas em ECTS, é realmente uma verdadeira mudança de paradigma educativo que está em curso e, portanto, não chega as universidades, as instituições, terem uns grupos de especialistas que estão a trabalhar nesta matéria. Porque se a universidade, toda a universidade com o seu corpo docente e discente não mudar, não serve de nada. Mas o que me preocupa é que não está a ser discutida na nossa sociedade esta mudança de paradigma nos outros níveis de ensino: no ensino pré-escolar, no ensino de infância, no ensino básico e no ensino secundário. Não serve de nada termos um ensino secundário baseado em aquisição de conteúdos, quando depois na universidade, fruto do processo de Bolonha, o que temos de valorizar são as capacidades, as destrezas, as vulnerabilidades, os valores e as atitudes. Portanto, há realmente aqui uma mudança radical e não podemos estar à

espera que os nossos jovens, ao entrar na universidade, mudem de paradigma automaticamente. Foi uma decisão da União Europeia começada pelo telhado, agora temos é que realmente reformular todo o nosso paradigma educativo, de maneira a que todo ele esteja imbuído no espírito de Bolonha.

José Custódio – Senhor Presidente, muito obrigado. Agradeço as intervenções brilhantes dos senhores Prof. António Barbosa de Melo e Diogo Pires Aurélio.

Represento a Federação Nacional das Instituições de Solidariedade Social. Gostaria de referir dois pontos que são os seguintes: no que diz respeito à Lei de Bases, o senhor Ministro falou nos princípios da liberdade e da igualdade, mas não falou no princípio da subsidiaridade; todos sabemos que é um dos princípios principais da União Europeia, que leva à coesão social. Penso que seria extremamente importante que a Lei de Bases conferisse também este princípio, de forma a assegurar que todos os jovens tenham, de facto, acesso principalmente ao ensino secundário. Todos nós sabemos que a grande taxa do abandono que existe (quanto a mim porque o sistema, principalmente no segundo ciclo, não tem condições atractivas para que os jovens continuem nas escolas), implica que se criem condições mais atractivas que levem os jovens a seguir a escola. Quais as condições atractivas? Sinceramente, não sei quais. Sabemos que nos últimos dois anos, o investimento estrangeiro em Portugal tem sido mínimo, e porquê? As grandes empresas investem em países com uma base de educação elevada e com formação profissional. Nós, com a situação que temos, não podemos esperar que nos próximos dez anos haja grandes investimentos em Portugal, porque as grandes empresas não procuram baixos salários, procuram uma base educacional e formação técnica de forma que as pessoas possam executar funções complexas.

Portanto, eram apenas estes dois pontos: a questão da atractividade que é necessário que exista e, de facto, o princípio da subsidiaridade.

Antônio Barbosa de Melo – Praticamente não há questões; houve aqui intervenções complementares, mais divergentes, mais concorrentes, mas, enfim, foi uma participação por parte do auditório que só enriqueceu o que foi adiantado pelas intervenções iniciais. Podemos sempre fazer um esforço em relação a qualquer coisa, ir buscar o último e fundamental axioma de todo um qualquer sistema. A educação tenderá a ser um sistema, poderemos assentá-la na liberdade, mas o princípio da liberdade é essencial a todas as coisas porque tem a ver com a dignidade humana, mas podíamos se calhar ir mais longe, e aí o princípio maior é o da dignidade humana. Julgo que são exercícios todos interessantes, mas aqui temos este problema: estamos a falar do papel do Estado na educação. Essa é uma tarefa do Estado, o Estado está aqui a tentar dar orientações à educação e o problema é saber até onde – e as críticas que já se percebem do auditório, estão certas – até onde é que o Estado pode ir nesta sua função pedagógica, orientadora da sociedade? De qualquer maneira, a ideia de que há aqui um serviço público parece ser um ponto assente entre todos nós e, como tal, um serviço onde o Estado tem o especial papel de fiscalizar, de regulamentar, de regular – já não sei se tanto, porque acho que a função de regulação não é igual à função de regulamentação, apesar de haver aí muitas coincidências, do meu ponto de vista não inteiramente certas, entre estas duas dimensões das coisas. A regulação é uma tarefa onde está presente a liberdade do regulado, a regulamentação não: é um conjunto de regras que limitam a liberdade do disciplinado. Portanto, não sei se o Estado aqui pode fazer, ele próprio, toda a regulação da educação; julgo que não, mas deve fazer a regulamentação essencial, cabe-lhe a ele, porque é o senhor da ordem jurídica – o Estado tem o dever de não se alhear da educação.

Quanto à ideia de como financiar a educação. Chamei aqui a atenção para uma coisa que me pareceu importante neste pacote legislativo, chamemos-lhe assim: é a ideia de que a participação dos estudantes nos custos do ensino superior (estou a falar nos cursos do ensino superior), uma participação mais ou menos densa, não é isso que está agora em causa. Essa ideia tem a ver com o princípio da responsabilidade de todos aqueles que estão na escola, na universidade ou no instituto politécnico para desempenharem a sua função de formação. Chamei a atenção para isso, este

aspecto do financiamento é importante, desde logo (isto está justificado na proposta e parece-me muitíssimo bem), porque vem pôr em destaque uma coisa que julgo que é uma chaga do nosso sistema universitário, pelo menos universitário, se não também do politécnico, que é não haver prescrições. Para um sujeito o difícil foi entrar na universidade ou no ensino superior; dentro do estabelecimento pode-se lá estar o tempo que se quiser, perdendo aulas, perdendo anos, à custa de quê? Daquele diferencial poderoso que o Estado deve continuar a despende na educação, mas que vai retirar aos contribuintes, porque o Estado são os contribuintes todos juntos. Isto parece-me uma coisa elementar, ainda não tinha visto isto posto assim claramente, como está agora na Lei do Financiamento, de 22 de Agosto. Acho que é bom chamar-vos a atenção para isto: a participação dos estudantes através da propina é uma expressão do princípio da sua responsabilidade no aproveitamento escolar.

Temos um paradigma em mudança, decerto a Declaração de Bolonha tem essa consequência: já dizia há doze anos, antes da Declaração de Bolonha, um dia, numa pequena tertúlia de amigos de várias faculdades, reunida no Hotel D. Luís, em Coimbra, eu dizia aos meus companheiros que aquilo que precisamos de fazer na universidade vai um dia entrar-nos pela porta dentro, por força das decisões comunitárias. Porque não somos capazes de, por nós próprios, metermos as mãos à obra e modificar isto, não somos capazes. E um dia isto entra-nos de qualquer maneira, já está aí. De repente, começou a falar-se muito de Bolonha: tenho algumas dúvidas sobre muitos que falam da Declaração de Bolonha; tenho alguma dúvida se a leram, mas está bem, fala-se já disso. Porque aqui está uma nova mudança – é realmente um novo paradigma da educação.

Agora o dilema, aqui tudo isto são dilemas. O dilema geral, o que está subjacente, é se o Estado vai abandonar a educação? O Estado não vai abandonar a educação, não pode fazê-lo. Não vamos cair aqui em americanices, eles têm lá o seu modelo, pois que se governem com ele; nós temos outro, temos é de corrigir o nosso modelo. Não é passar de um momento em que o Estado nada faz, ao momento em que o Estado tudo faz. Não é esta a lei europeia. O nosso critério, fundado a partir do Estado

polícia do século XVII, do despotismo iluminado, é outro e nós temos, nesse aspecto, que ser fiéis às linhas estruturais do modelo europeu, o modelo destes Estados, do Estado Nação, que espero não seja assim destruído, como se julga querer fazer agora. Portanto, julgo que tudo é dilemático, mas temos de ter em atenção que as nossas ideias de justiça, de dignidade humana, estão incorporadas nas nossas instituições; não podemos dar de barato as instituições e fazer uma qualquer macaqueação do que vem lá de fora, porque agora é moda. É moda fazer assim, entregar a órgãos independentes, eles é que fazem tudo, ninguém responde por nada, é o cúmulo da irresponsabilidade. O senhor Lula, no Brasil, fez uma coisa muito interessante, fez o seguinte: acabou com as entidades reguladoras, porque ele disse aos brasileiros que ia fazer tudo para terem uma refeição por dia, para toda a gente, e com entidades reguladoras, desresponsabilizadas perante o eleitorado, não conseguia chegar lá, de maneira que essa moda está a acabar no Brasil. Portanto, vamos lá a ver se nós mantemos o bom senso histórico, que é esse o segredo dos europeus.

Diogo Pires Aurélio – Também não me senti propriamente refutado, ou sequer questionado, pelo contrário, vi vários desenvolvimentos em relação àquilo que aqui disse e em relação àquilo que penso. Julgo que o único orador que foi aqui questionado já cá não está, foi o senhor Ministro e, tanto quanto sei, ninguém tem aqui procuração para o defender. Embora creia que, talvez por deficiente formulação daquele extracto da sua intervenção, poderá ter introduzido alguma matéria para se discutir, quando apresentou em confronto dois modelos, um centrado na liberdade, outro centrado na igualdade, conforme já aqui foi discutido. Creio que até por uma questão de elegância, não deveremos desenvolver muito essa discussão. No entanto, não queria furtar-me a dizer mais algumas palavras, até porque, pelo menos na última das intervenções que aqui escutámos, se formulou um problema concreto que poderá estar no espírito, para não dizer no horizonte, que é o de, porventura, se estar a assistir a uma demissão do Estado e mais ainda, à entrada, numa escala completamente diferente, dos privados na esfera do ensino. A curto prazo, será matéria para muita contestação, na medida em que essas escolas se irão sentir cerceadas por toda e qualquer intervenção ou

avaliação por parte do sector público. Creio interpretar correctamente a última das intervenções sobre esta matéria.

A esse respeito direi duas breves notas: a primeira é que não defendo a demissão do Estado, defendo sim um recentramento do Estado em tarefas que, porventura, só ele pode desempenhar cabalmente. E essas tarefas não são, certamente, o exercício exclusivo do ensino, da oferta de conhecimentos e de competências para toda a população escolar. Defendo que aí deve haver maior flexibilidade e creio que o diploma agora em discussão dá alguns passos importantes nesse sentido, que podem, porventura, dar-nos uma escola mais responsável (e responsável ao nível de cada uma das suas unidades), do que aquela que agora conhecemos. Dito isto, creio que todos os indivíduos, todas as pessoas, todas as associações que vão ter oportunidade de se juntar àqueles que já estão no sistema educativo, alargando assim, digamos, em termos muito, muito rápidos, a oferta do sector privado e cooperativo na esfera da educação. Creio que esse passo não equivale, do meu ponto de vista, a qualquer necessidade de demissão do Estado. Julgo que qualquer desses intervenientes vai ter de responder – é isso que se chama responsável – perante uma sociedade politicamente organizada.

Não me custa aderir a que o objectivo fundamental da educação é, de facto, a liberdade. Essa liberdade terá de ser sempre a liberdade duma sociedade politicamente organizada, e não uma liberdade num aglomerado de unidades atómicamente justapostas. Quer isto dizer que há toda uma esfera que tem a ver, antes de mais, com a definição de horizontes de médio e longo prazos para a sociedade no seu conjunto, tem a ver com preservação de determinados valores que são supracomunitários, referindo-me aqui às comunidades particulares que podem querer constituir-se em unidades no sistema escolar. Mas há valores que são supracomunitários: para dizer rapidamente, valores republicanos que há que preservar; se não lhes quisermos chamar republicanos, chamemos-lhes outra coisa, mas há elementos que são decisivos para a preservação de uma sociedade politicamente organizada e com o mínimo de coesão social. Por outro lado, há, como também foi aqui dito, necessidade de sustentar alguma coerência

no sistema educativo, a bem de todos os outros sistemas sociais que com ele interferem e que dele dependem. Em qualquer deste tipo de actividades, creio que o Estado tem um papel decisivo, senão mesmo insubstituível. Por conseguinte, se o Estado se demitir, julgo que devemos todos responsabilizá-lo e exigir que não o faça.

Já não vai, obviamente, haver tempo para uma segunda ronda de intervenções, porque mal temos tempo para acabar a primeira. Eu próprio gostaria de intervir, mas como há bocado deixei cair aquela ideia, também em estilo telegráfico, direi só que não estamos aqui a discutir uma proposta de lei. De facto, como jurista (e antes disso como cidadão), preocupo-me com a inflação legislativa que grassa no nosso país e não só, mas o nosso país é aquele que nos interessa mais. Muitas vezes, os nossos políticos têm essa ideia de resolver tudo com leis, julgo que sofremos muito mais de excesso de leis do que de falta delas. E é necessário ter, a meu ver, um princípio de contenção legislativa, quanto a legislar, quanto à área sobre que se legisla, quanto ao termo como se legisla, inclusivamente não esquecer um princípio de sabedoria antiga, que diz *lex imperat non docet*, a lei é feita para comandar, não é feita para ensinar. Não devemos ter uma preocupação pedagógica, a lei não deve ser um manual; as leis de educação, por exemplo, não devem ser um manual que se ensina numa faculdade na disciplina de ciências da educação, a lei deve ser densa. E, portanto, esse princípio de contenção legislativa é um princípio fundamental que tem sido realmente violado a cada passo entre nós e, se isto é consolo para nós, também noutros países. Hoje, a teoria da legislação e a chamada legística dizem que é preciso ponderar se é preciso uma lei; no caso de ser preciso uma lei, articulá-la com a legislação anterior, ver o que é que é preciso alterar. Há leis que são afastadas sem sequer terem sido verdadeiramente cumpridas. E esse princípio da contenção legislativa é um princípio fundamental que os legisladores, na matéria de educação ou qualquer outra, devem ter presente, por exemplo, evitar extensões excessivas por leixidades.

Não vou apreciar aqui este documento, gostava de o fazer mas não tenho tempo. Em todo o caso, direi que gostei muito da exposição de motivos, é um texto de inegável merecimento, como o próprio texto legal mas, com vantagem, poderia realmente ser reduzido dentro deste princípio de contenção legislativa.

* Conselho Nacional de Educação

De qualquer maneira, muito obrigado. Agradeço o convite, agradeço as excelentes intervenções e as excelentes respostas que ouvimos. Está terminado este primeiro painel.

Muito obrigado.