

ENCERRAMENTO

Muito boa tarde a todos.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o convite para encerrar os trabalhos deste seminário que visou reflectir sobre a situação actual e as perspectivas de renovação do ensino das ciências em Portugal. Trata-se de um tema cuja importância deve ser sublinhada. É hoje consensual o reconhecimento do papel fundamental da educação científica de base na formação de cidadãos capazes de compreenderem a sociedade em que estão inseridos, de participarem nela de forma informada e de se inserirem com sucesso numa vida profissional qualificada.

Por outro lado, existe também o reconhecimento mais ou menos generalizado da existência de problemas na formação científica das nossas crianças e jovens, problemas esses que adquirem maior visibilidade pública, por exemplo, quando são conhecidas as baixas classificações dos alunos nos exames nacionais de algumas disciplinas científicas ou os resultados de estudos internacionais, como o PISA. O último estudo do PISA, realizado em 2003, revelou que, tal como acontecera em 2000, os alunos portugueses têm um desempenho médio na área da literacia científica significativamente inferior ao da média dos países da OCDE.

Agradecendo esta oportunidade para expor, no Conselho Nacional de Educação, algumas das linhas de orientação da política educativa do Ministério da Educação, gostava de renovar aqui a ideia de que os problemas que hoje podemos identificar no sistema educativo português teriam soluções facilitadas se as medidas de intervenção tivessem como orientação o reforço da componente científica e tecnológica nos diferentes níveis de ensino, sobretudo o reforço do ensino experimental.

Actualmente, identifico no nosso sistema de ensino três grandes problemas.

* Ministra da Educação

O primeiro problema é o do insucesso no ensino básico, decorrente da fragilidade da sua consolidação. Peço-vos que retenham apenas dois números: 15% dos jovens do 9.º ano de escolaridade não concluem este nível de ensino, o que tem como resultado acumulado que, hoje, 26% dos jovens entre os dezoito e os vinte e quatro anos abandonaram a escola sem concluir a escolaridade básica. Em 2001, ano do censo, cento e quarenta mil jovens, activos, entre os dezasseis e os vinte anos, não tinham concluído o 9.º ano de escolaridade. Estes números revelam que há uma margem no sistema de ensino básico que produz insucesso de forma resistente às medidas de melhoria do sistema que têm vindo a ser introduzidas, o que revela, de facto, uma fragilidade e uma falta de consolidação. Será necessário pensar que medidas serão as mais adequadas para melhorar estes indicadores, que se traduzem não apenas nos resultados, mas também reflectem a qualidade dos processos de ensino.

O segundo problema que identifico, geralmente designado por saída precoce, situa-se ao nível do ensino secundário. Os níveis de insucesso neste grau de ensino são muitíssimo elevados: começam no 10.º ano de escolaridade e, de forma persistente nos últimos cinco, dez anos, cerca de 35% dos alunos que entram no 10.º ano de escolaridade abandonam o Ensino Secundário, sem o concluir. Esta situação reflecte-se no indicador muitas vezes apresentado: 45% da população activa entre os dezoito e os vinte e quatro anos, abandonou a escola sem a conclusão do ensino secundário. As razões destes problemas no ensino secundário – que são muito diferentes das do básico – relacionam-se, sobretudo, com a fraca diversidade de ofertas educativas e formativas do sistema. Apesar do desenvolvimento dos cursos profissionais (cujo *numerus clausus* tem dificultado a sua expansão), aquilo que temos hoje, como retrato, é uma predominância das chamadas vias gerais de ensino e uma fraca diversidade das ofertas profissionais, vocacionais ou tecnológicas, que são, portanto, mais experimentais também. Assim, relacionaria este insucesso no nível secundário, com a pouca diversidade de ofertas formativas.

Finalmente, o terceiro grande problema que identifico e que constitui, na minha opinião, o desafio do futuro do sistema educativo, é a questão do

défice de qualificação da população activa. Este défice de qualificação que decorre, por um lado, da história do nosso sistema de ensino e do nosso país, reflecte-se no facto de existirem adultos de muitas gerações que, no seu tempo, não tiveram oportunidade de acesso aos níveis de ensino mais elevados. Mas, por outro lado, este défice de qualificação tem sido, nos últimos anos, alimentado pelo próprio insucesso que o sistema de ensino gera. E, portanto, hoje, a população activa tem défices de qualificação, não apenas nas gerações mais avançadas, mas também nas gerações mais jovens, como os números que há pouco apresentei nos indicam. O défice de qualificação da população activa é um problema que nos coloca dificuldades relacionadas com a capacidade produtiva e de competitividade do país, mas é também um problema que não facilita a melhoria do sistema de ensino, no sentido em que não permite gerar representações mais positivas da escola, que contribuam para a criação de dinâmicas positivas de recuperação do insucesso. O défice de qualificação dos adultos pesa negativamente sobre os jovens, mas também sobre a escola. Este círculo vicioso tende a estreitar-se e a ficar mais pesado, quanto maior for o insucesso dos próprios jovens. Significa que se a resolução do problema da qualificação dos adultos é positiva para a escola, a promoção do sucesso escolar na população mais jovem também pode contribuir para alterar as representações negativas dos adultos sobre a escola, melhorando aquilo que podemos designar genericamente como expectativas dos pais em relação à educação dos filhos e ao potencial que a educação pode ter nas suas vidas futuras.

Dito isto e identificados estes três problemas, de que forma se podem organizar as medidas de política educativa, umas já anunciadas, outras em preparação? Podemos identificar um primeiro pacote de medidas com uma grande incidência no 1.º ciclo do ensino básico. Neste grande grupo de medidas, que têm como objectivo reforçar, consolidar e melhorar as condições de ensino e de aprendizagem, inclui-se a medida relativa à obrigatoriedade do ensino experimental desde o 1.º ciclo. Estamos a trabalhar tecnicamente para perceber como é que se pode tornar efectivamente obrigatório o ensino experimental no 1.º ciclo, tendo em conta não apenas a medida em abstracto, mas também as condições

concretas de ensino no nosso país, nomeadamente a rede de escolas, as qualificações dos professores e os alunos.

Outro conjunto de medidas que nos pode ajudar a perceber qual será o caminho a seguir para implementar a obrigatoriedade do ensino experimental é o programa que lançámos de formação contínua em matemática para professores do 1.º ciclo. O modelo adoptado rompe com aquilo que é a tradição da formação contínua de professores em Portugal, pelo menos nos últimos anos: por um lado, porque faz entrar no sistema da formação contínua novos actores, nomeadamente as escolas superiores de educação e as universidades; por outro lado, também em termos metodológicos, uma vez que são os professores das escolas superiores de educação e dos departamentos de educação das universidades que vão às escolas do 1.º ciclo, em vez de serem os professores do 1.º ciclo que abandonam os seus alunos para ir fazer formação contínua noutra local.

No que respeita às condições de aprendizagem, há um problema muito referido e difícil de ser resolvido: a dispersão da rede das escolas do 1.º ciclo. Temos ainda duas mil escolas com menos de dez alunos, em que as condições de aprendizagem são as que todos facilmente podemos imaginar. E não há forma de resolver este problema, a não ser com medidas que efectivem a transferência de competências para as autarquias e para as comunidades educativas, valorizando as competências destes agentes do sistema educativo.

Apesar do condicionalismo da dispersão da rede escolar, que requer uma intervenção política determinada para a sua resolução, o pacote de medidas relacionadas com as condições de aprendizagem inclui a medida anunciada do alargamento do horário de funcionamento das escolas do 1.º ciclo. A generalização da escola a tempo inteiro visa, por um lado, normalizar o funcionamento dos estabelecimentos, e, por outro lado, permitir o desenvolvimento de actividades extracurriculares, como o inglês, o desporto escolar ou outras actividades sócio-educativas, que contribuam para criar um espaço de igualdade de oportunidades no acesso a outros recursos escolares e sócio-educativos.

Estas medidas de intervenção constituem um esforço para consolidar todo o ensino básico a partir do 1.º ciclo, investindo na melhoria da qualidade de condições de ensino e de aprendizagem, com o objectivo de criar dinâmicas positivas que se estendam aos outros níveis de ensino.

É evidente que há medidas que foram anunciadas e nas quais estamos a trabalhar que não têm o mesmo efeito nem são da mesma natureza, entre as quais se incluem aquelas que estão relacionadas com a revisão das condições de formação inicial e de formação contínua dos professores, tendo sido solicitado às instituições responsáveis pela formação inicial que se pronunciassem sobre as alterações que é necessário introduzir, tendo em vista a melhoria das condições de ensino. De qualquer modo, estas decisões estão em paralelo com a necessidade absoluta de rever a definição das habilitações para a docência e os grupos de docência. Há um enorme desajuste entre aquilo que foi o crescimento do sistema de ensino superior e a definição destes grupos, com adaptações e ajustes que não correspondem àquilo que são as necessidades de melhorar a qualidade do ensino.

Outras medidas convergentes com este objectivo de melhorar e de consolidar o básico são relativas ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Nos últimos anos, na minha opinião, regrediu-se muito em matéria de tecnologias de informação e comunicação nas escolas – apesar da inclusão de novas disciplinas nos currículos, tanto do básico como do secundário; apesar do esforço de formação de professores; e apesar do apetrechamento de todas as escolas com salas TIC. O balanço que faço é bastante negativo, sobretudo porque se disciplinaram as tecnologias de informação e porque se abandonou completamente a ideia de projecto, de dinamização, de desenvolvimento de actividades de instrumentalização das tecnologias de informação e comunicação para as finalidades de ensino e de aprendizagem. Portanto, vai ser necessário rever aquilo que tem vindo a ser feito.

Finalmente, na minha opinião, a medida mais importante tanto para o ensino básico como para o ensino secundário é a diversificação das ofertas formativas. É preocupação do Ministério da Educação assegurar e alargar o

funcionamento de cursos profissionais e de cursos de educação e formação nas escolas do ensino secundário, que terão um papel muito activo neste processo, uma vez que lhes cabe gerir os seus recursos em função das novas ofertas formativas.

Também ao nível do ensino básico coloca-se de forma muito clara um problema na organização do sistema de ensino relacionado com a escassez de ofertas formativas, para o qual é necessário arranjar respostas já a partir do próximo ano. Para uma percentagem ainda significativa de jovens que não termina o 9.º ano de escolaridade, a alternativa para dar continuidade aos estudos é o ensino recorrente nocturno. Assim, há que reforçar a aposta em ofertas formativas profissionalmente qualificantes, onde sejam valorizados os conhecimentos técnicos e o saber-fazer. Coloca-se ainda a questão da convivência destes jovens de dezasseis, dezassete anos com os alunos de idades mais jovens, tendo em conta a reacção dos pais e das comunidades educativas decorrente deste desajustamento das idades. Provavelmente, podem vir a desenvolver-se ofertas formativas alternativas para estes grupos etários, sendo que, nestas condições, as escolas secundárias públicas ou profissionais podem ter um papel na resolução dos problemas destes alunos que necessitam de ter novas oportunidades de conclusão e prosseguimento dos estudos. É, portanto, nossa convicção que uma grande parte do problema do secundário e uma parte mais reduzida do problema do básico passa pela diversificação das ofertas formativas e pela reorganização dos recursos actualmente existentes.

Quanto ao terceiro problema identificado, que é a questão dos défices de qualificação dos adultos, os programas vão no sentido de melhorar e ampliar as ofertas existentes, nomeadamente os cursos de educação e formação de adultos e o sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências. Quanto aos cursos de educação e formação de adultos, que actualmente só têm oferta equivalente ao ensino básico, é necessário estender os referenciais ao secundário e estimular as escolas a apresentar essas ofertas formativas. Quanto ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências, que se traduz na atribuição de diplomas com base na avaliação das competências adquiridas ao longo da vida, é preciso

melhorá-lo, do ponto de vista da sua eficiência, ao mesmo tempo que se estende a sua oferta. Neste momento, existem cerca de noventa centros de reconhecimento, validação e certificação de competências. A ideia é diversificar a tipologia de entidades que promovam estes centros, desde os centros de formação profissional, às sedes de agrupamento de escolas, passando pelas empresas e pelos organismos da administração pública. É nossa convicção, também, que se pode ter ganhos de eficiência neste sistema de validação de competências, se os centros estiverem sedeados em locais onde exista simultaneamente formação. Até agora, os centros não têm estado associados à oferta formativa, sendo que, no despiste das necessidades de formação, isso gera enormes desperdícios e ineficiências que é necessário eliminar. Neste sentido, o facto de permitir às instituições de formação, às escolas e aos centros de formação o acesso a este regime de validação das competências adquiridas por experiência ao longo da vida parece ser um caminho que permite multiplicar os diplomas que actualmente estão a ser atribuídos. Só para terem uma ideia (é um número que tenho divulgado já em muitas outras ocasiões), estava inscrita como meta no PRODEP para 2006 a atribuição de trezentos mil diplomas, e, na realidade, até este ano, foram atribuídos cerca de vinte e quatro mil diplomas. Portanto, há uma distância enorme entre aquilo que eram as metas e objectivos, e aquilo que foi na realidade concretizado. Podem ganhar-se aqui alguns níveis de eficiência.

São estas as medidas para os três problemas que identificámos. Há uma linha que atravessa estas medidas que se relaciona com a valorização da experimentação, da diversidade e das componentes tecnológicas e vocacionais no sistema de ensino.

Depois há muitos outros problemas que não são tão facilmente arrumados, que têm incidências muito diferentes e que se relacionam com a heterogeneidade do nosso sistema de ensino. Aquilo que é talvez o seu principal traço é a convivência de experiências de casos e de práticas absolutamente excepcionais, muito acima da média, com casos e práticas de escolas, como as escolas do 1.º ciclo com menos de dez alunos, em que as condições são muito desajustadas daquilo que são hoje os níveis de

exigência de qualidade. Esta convivência entre o que poderíamos dizer muito bom e o muito mau atravessa todo o sistema de ensino, e tem incidências e até evidências muito diferentes. E este traço tem subsistido por ausência de algumas linhas de intervenção que são transversais e que importava desenvolver: uma tem que ver com a monitorização e a avaliação do sistema. A monitorização e a avaliação das reformas, das iniciativas ou das medidas lançadas não estão enraizadas, não estão integradas nos hábitos e nas práticas mais usuais. Os exemplos, na minha opinião, mais paradigmáticos desta situação são a reforma do ensino básico, lançada em 2001, e a reforma do ensino secundário, lançada no ano lectivo de 2004/2005, que estão sem quadro de monitorização e de avaliação.

Esta ausência de cultura de avaliação traduz-se noutros problemas: fazem-se provas de aferição, faz-se o PISA, fazem-se os exames, e daí não se retiram consequências para melhorar os currículos, para melhorar as práticas de ensino e para melhorar aquilo que é a vida das escolas. E, assim, mesmo quando há alguns casos de avaliação, depois dessa avaliação não se retiram as consequências que é necessário retirar, não se leva esse exercício até às últimas consequências. A vida das escolas, nos seus diferentes aspectos, é toda ela afectada por esta ausência de cultura de avaliação, que é muito importante introduzir e desenvolver, embora evidentemente, de forma faseada e de diferentes maneiras.

Neste relacionamento com uma cultura de avaliação, coloca-se o problema da autonomia e gestão das escolas, que é um tema muito presente e muito discutido. Na minha opinião, a cultura de avaliação está relacionada com a cultura de autonomia. Creio que vai ser necessário trabalhar ainda durante algum tempo para desenvolver uma cultura de avaliação e de autonomia, antes de se poder lançar novos modelos de gestão das escolas. O que significa, ainda, continuar a trabalhar sob este modelo que pesa, de uma forma muito forte, sobre todo o sistema educativo, e cujo paradigma é o modelo de colocação de professores. Costumo dizer que o Ministério da Educação é uma espécie de empresa com cento e trinta mil funcionários e onze mil delegações, que todos os anos recoloca os seus funcionários nas onze mil delegações. Esta situação conduz não só a problemas técnicos

relacionados com a forma de proceder, mas também a problemas que resultam de um outro elemento: é que estes funcionários, todos os anos, têm o direito de mudar de local de trabalho, de pedir para mudar desta delegação, deste lado da rua, para o outro lado da rua. Portanto, este é o exemplo mais paradigmático, mais excessivo, do centralismo, que pesa de uma forma muito negativa, mas não há uma solução imediata para este problema. É um problema sobre o qual tem que se reflectir, sendo que é apenas um exemplo. Há um excessivo centralismo noutras dimensões da actividade do nosso sistema educativo que pesa muito fortemente sobre a actividade do Ministério da Educação. E isto relaciona-se com o último problema, também transversal, e que é a absoluta necessidade de racionalizar os recursos: recursos de todo o tipo, sejam recursos infra-estruturais, sejam recursos humanos. E racionalizar significa, em muitos casos, fixar, gerir de outra forma, pode significar avaliar, pode ter muitas dimensões de intervenção.

Termino. Muito obrigada pela vossa atenção.

Debate

Anabela Martins – Gostei muito de algumas medidas que a senhora Ministra enunciou, quando fala da diversidade de oferta do ensino secundário, e estendê-lo ao ensino profissional e tecnológico, estou plenamente de acordo. Mas, como professora de uma escola, onde coexistem alternativas dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos, e como também trabalho numa escola profissional, que estou a tentar implementar, gostaria, se me permite, de chamar a atenção para uma coisa: sou professora de Física, na minha escola, tínhamos uma disciplina de metais, onde não havia oficina de metais, e os de Química davam polímeros, onde pouco faziam de polímeros. Portanto, quando se fala neste alargamento, acho que as actuais escolas secundárias, antigos liceus (não as escolas secundárias actuais, antigas escolas comerciais e industriais), não estão adaptadas para receber esse alargamento da diversidade profissional e tecnológica, ou então, os cursos tecnológicos que neste momento se dão, são um *bluff*. Actualmente saiu-se do curso de Artes Gráficas e Design que era um *bluff*, para o actual Multimédia, Cinema e Som, e não há um microfone nas aulas dos professores, que antigamente davam Arte e Design e agora dão Multimédia e Som. Portanto, isto é muito complicado. Penso que esta componente prático-experimental, está muito defraudada, já a nível só da Física e da Química, quanto mais, senhora Ministra, a nível do resto. Por exemplo, ainda ontem estive numa escola de Artes, o Presidente da Sociedade de Física hoje falou aqui de uma coisa muito importante, que é a machadada enorme que as Artes receberam na educação em Portugal. A Música desapareceu das escolas secundárias onde faz imensa falta, a Arte, a Pintura, tudo. Portanto, já para não falar nesse aspecto, ontem estive, nomeadamente na Escola Soares dos Reis – faço parte de uma equipa que está a fazer programas de Física e Química, em nome da Sociedade de Física, – e já que a senhora Ministra está aqui, nem sequer existe uma sala de estar para os alunos, sentados nas escadas ou na rua, com 38 °C! Nas oficinas não têm condições, uma escola onde não há uma sala de música, uma escola de artes! Não pode ser, não se pode alargar nem diversificar se não houver apoios logísticos. É a formação de professores, que a senhora

Ministra já referiu, mas também a adequação das instalações fundamentais. Não estou a pedir uma escola nova para a Soares dos Reis, mas, quando vi os alunos, quase me apetecia fazê-lo!

Uma participante – Só queria perguntar à senhora Ministra se existe algum paralelismo entre as actividades pedagógicas sugeridas para o alargamento do horário escolar no 1.º ciclo do ensino básico, com as actividades de complemento curricular que já existem e que estão previstas nas Lei de Bases.

José Dias Urbano – Senhora Ministra, é a primeira vez que a oiço falar sobre os seus projectos, e digo que tem uma tarefa muito grande à sua frente. De facto, o problema do insucesso escolar é dos problemas mais graves que temos. E é mais grave ainda não só por estas percentagens, que são alarmantes, mas também, tenho algum receio, pela qualidade da formação dos que tenham sucesso. Este problema julgo que não se resume apenas a esta percentagem de insucesso, mas também à qualidade da formação que estamos a dar aos nossos jovens que têm sucesso escolar.

Mas essa questão da diversidade acho que é importantíssima. De facto, se formos ver, os grandes países que se desenvolveram tecnologicamente, nos finais do século XIX, como a Alemanha, o Japão, etc., apostaram fortemente nesses cursos secundários, profissionalizantes. Acho que temos que abrir essa porta aos nossos jovens, as inteligências não são todas iguais. De facto, nem todos têm uma inteligência abstracta, que tenha seguimento em cursos universitários, têm inteligências práticas, que são tão úteis como as outras, e têm de ser aproveitadas. Portanto, apoio inteiramente essa sua intenção. Agora, tenho algum receio desta validação, digamos, da formação, a certa altura poderá ser uma maneira administrativa para resolver um problema que é real. Quer dizer, entregar às escolas, se não houver validação da forma como as escolas têm de fazer essa validação ou a acreditação dessas formações adquiridas, tenho receio que possa ser uma forma administrativa de resolver um problema que é grave.

Mas de tudo fiquei, de facto, um pouco decepcionado, não haver uma referência, já que estamos no Ano Internacional da Física, àquele problema que existe, e que é também uma machadada no estudo da Ciência em Portugal, que é não permitir aos alunos, no 12.º ano, uma formação científica, por exemplo, em duas disciplinas que são básicas: a Física e a Química ou a Biologia e a Química, apenas se podem matricular numa delas. Já não vou ao ponto de querer que fosse obrigatório para aqueles que querem seguir cursos de engenharia, matriculem-se todos. E digo à senhora Ministra que a Ordem dos Engenheiros está muito preocupada com este assunto, e pensa organizar um encontro nacional, que depois gostaria de ter oportunidade para falar com a senhora Ministra, para saber quais são as perspectivas do Governo quanto a isso. Foi, de facto, numa opção entre flexibilização e currículos essenciais, optou-se pela flexibilização dos currículos, os alunos escolhem parte daquilo, eles é que sabem do que é que precisam. Ora eles não sabem, acho que é uma responsabilidade muito grande estar a condená-los, digamos assim, a alunos que querem ir para cursos de engenharia, a terem de escolher de três disciplinas, uma delas, aquela que for mais fácil para ter boas notas para entrar num curso. Julgo que isso é uma má medida, e eu chamava a atenção da senhora Ministra para esse ponto.

Maria Odete Valente – Ia falar de outra questão, mas agora esta intervenção sugeriu-me só um comentário, é uma acheга. Eu participei, como de costume, nos dois grandes congressos americanos que têm a ver com a educação em ciências, um tinha quinze mil pessoas, e o dos investigadores tinha quinhentos, e fiquei surpreendida com o esforço que está a ser feito na maior parte dos Estados americanos, em definições deste tipo. Até aqui a grande definição era que todos os alunos no secundário tinham que ter, pelo menos, uma cadeira científica, depois passou para duas, e em grande número de comunicações, já não estavam satisfeitos com três e queriam quatro. E quais eram as cadeiras? Era a Física, a Biologia, a Geologia, ou a Física, Biologia e Química, e depois a quarta era Geologia, Ambiente, enfim, havia ali variações. E eu estava com alguns colegas que estão aqui, por acaso, e pensei, isto em Portugal, alguém defender que todos os alunos tinham que ter não só uma disciplina científica, mas duas ou três

devia ser um terramoto! Pensei eu! Isto ser defendido em público. Bom, mas isto é só uma informação.

Mas ia dizer outra coisa que tem a ver com a metodologia. Acho que, senhora Ministra, estaremos todos de acordo, que as três questões que identificou são cruciais, são importantes, haverá outras, mas que essas são, com certeza, muito importantes, e que é bom centrar-se sobre algumas. No diagnóstico das situações, penso que estamos de acordo, depois como é que a gente caracteriza o problema bem, e depois como é que o vai atacar. Naturalmente, temos que nos perguntar como é que durante trinta anos se anda a defender o ensino experimental nas escolas, e até através da lei, e, de facto, tem havido assim uns surtos de vez em quando, mas são episódicos. Quer dizer, duram enquanto duram e apagam-se. Acho que o grande problema, é que na própria definição das soluções e nas propostas, têm de ser associados os participantes que vão trabalhar nisso. Sei muito bem que o ensino experimental a dada altura, parece uma caixinha com um conjunto de experiências para fazer em todas as escolas, seria assim a visão mais revolucionista que alguma vez poderíamos ter, como é que a gente põe a ciência a funcionar nas escolas. E eu que também já trabalho há trinta anos a fazer experiências para as escolas, acho que aqueles que andam há trinta anos a experimentar e a ver os problemas, talvez devêssemos ser associados às escolas. Porque isto é muito complicado, porque não basta fazer experiências, hoje estivemos aqui todo o dia a falar, como é que a ciência entra no ensino das ciências, como é que pode entrar bem, ou como é que pode entrar sem ter interesse nenhum. E nós vimos o que foi o Ciência Viva, fui a coordenadora dos dois primeiros concursos e depois afastei-me, por alguma razão, naturalmente. Porque é que as coisas depois são episódicas? Umas funcionam bem, outras nada bem, mas também se desvanecem, acabam o programa, já não há nada na escola a acontecer.

Portanto, era só uma espécie em nome do Conselho, já que sou Conselheira e sou Coordenadora da Comissão do Ensino Básico, acho que quando se fazem as medidas é preciso muita maturidade, muita reflexão e muita associação de pessoas, para que o empenho não venha a ser mais um grupo de salvadores, como disse há bocado na intervenção, que agora tem

uma grande trajectória histórica para desenvolver, depois vem outro, depois vem outro e depois outro. E só para dizer, senhora Ministra, em 1976 fiz um currículo científico para as escolas, para os 7.º e 8.º anos, em que não havia uma aula teórica, era tudo experimental. O conceito de energia nascia das experiências, tudo nascia das experiências, era lindíssimo, do meu ponto de vista, e não funcionou. Ao fim de três anos, disse: “Tira-se, não é possível”. Porque me disseram: materiais tem que ser só com o livro. E eu disse: “Proponho que eles façam alguns destes pequenos equipamentos”. E foi dito: “Não! Um currículo de Física impor que alguém faça os objectos, impor, propor ou pedir, nem pensar!” Acabou. Portanto, acho que as incapacidades manifestam-se em vários pontos, e penso que este projecto só poderá ir a bom termo se for carregado com muita energia de vários pontos de vista e com muita gente associada.

Ministra da Educação – Agradeço os comentários e sugestões. Começo por comentar a observação da senhora Dra. Anabela Martins, acerca das condições para alargar e diversificar as ofertas formativas.

Estamos todos de acordo que, onde há condições, é possível alargar e diversificar. E este é que é o problema do sistema de ensino em Portugal. É que ele é tão heterogéneo e tão diferente nas condições, que estas são muitas vezes invocadas para não fazer onde, de facto, há condições. E esse é que é um aspecto crítico: neste momento, encontramos centenas de exemplos de escolas que, de facto, não têm condições. Mas encontramos centenas de exemplos de escolas que têm condições e, nestas, umas fazem, outras não fazem. Perante esta situação e diagnóstico, o esforço é fazer com que todas façam: as que têm condições que façam, que se generalizem as boas práticas, e nas que não existem condições, melhorar para que possam fazer também. Ontem estive em Aveiro, na Escola Secundária Jaime Magalhães Lima, que também tem 3.º ciclo, e fiquei impressionada com o trabalho que é feito, no que respeita ao ensino experimental das ciências. Um professor muito entusiasmado, que mantém um laboratório impecável, que produz com os seus alunos material pedagógico usado por alunos e professores, e para formação contínua e inicial de professores. No mesmo país, provavelmente no mesmo distrito, na mesma cidade, numa escola ao lado,

não se passa nada de semelhante. É o problema da enorme heterogeneidade do nosso sistema, a todos os níveis e nas várias dimensões. A diversificação da oferta formativa no ensino secundário tem que começar nas escolas que têm as condições, para depois se generalizar às outras, criando estímulos e dinâmicas próprias. E isto aplica-se não só às escolas secundárias, aplica-se a todos os níveis de ensino.

A extensão do horário das escolas de 1.º ciclo, que fecham, na maior parte dos casos, no nosso país, às três da tarde. Eu pergunto, porque é que as escolas fecham às três da tarde? As invocações, os motivos, são da mais diferente natureza. De facto, há escolas onde tem que ser assim: têm sobreposição de horários, têm excesso de alunos e falta de salas, têm dificuldades com a organização dos recursos humanos, há escolas onde tem que ser assim, mas são uma minoria. Porque, na maior parte das escolas, existem salas, existem professores, existem condições para um horário normal, e para oferta de actividades sócio-educativas que permitam às crianças permanecer na escola mais tempo. Não se trata de mais carga lectiva, não é o aumento do horário da componente lectiva, é a criação de oportunidades relacionadas com actividades sócio-educativas e extracurriculares. A inexistência deste tipo de actividades, o facto de as escolas de ensino básico, em Portugal, fecharem às três da tarde, pesa, sobretudo, nas crianças das classes sociais mais desfavorecidas. Não tenhamos ilusões sobre isso, porque, nas classes médias, nas classes elevadas, ou as crianças frequentam o ensino privado onde nada disto se passa, ou as famílias se organizam para que as crianças se desloquem da escola pública para o espaço dos ATLS, etc., onde tudo é compensado. Agora, podemos ou não fazer o esforço de rentabilizar os recursos que o país tem, proporcionando melhores condições de ensino e de aprendizagem. Assim, quando falo destas medidas, os exemplos de insuficiência e de dificuldade podem ser invocados, mas não explicam a maior parte dos problemas que temos. Na minha opinião, a maioria das escolas estão hoje bem equipadas, têm professores suficientes para se organizarem e terem a tal diversidade de oferta formativa. São necessárias, de facto, orientações, não se trata de responsabilizar exclusivamente as escolas. Pelo contrário, o Ministério da Educação deve assumir inteiramente as suas

responsabilidades: cabe-lhe identificar estas situações, estimular e dar orientações.

Quanto às questões relacionadas com a qualidade da formação, com a importância da diversidade das ofertas, como medida para responder ao insucesso, que foram levantadas pelo Prof. Dias Urbano, bem como quanto à questão dos RVCC, que se pode ligar também com a qualidade da formação:

Estou consciente do risco associado a este discurso, a esta ideia da diversidade como combate ao insucesso, sobretudo num país como Portugal, em que a diversidade, sobretudo a diversidade que respeita ao saber-fazer, à componente mais experimental, mais profissional é tradicionalmente desvalorizada. A sociedade portuguesa, por razões várias, tem essa dificuldade de valorização das componentes práticas, tecnológicas e profissionais, e, portanto, é o reino do academismo, da retórica, do discurso e da explicação. Só para dar um exemplo: em muitas escolas as crianças aprendem o que é um microscópio através da sua descrição, sem nunca na aula o verem: tem um parafuso, tem duas lentes, tem um pé, e as crianças fazem exercícios e testes em que descrevem o microscópio. Portanto, vive-se em muitas aulas no reino da retórica, do descritivo e não do mais analítico, e sobretudo do mais experimental.

No que respeita à qualidade da formação, acho que são sempre questões com alguma tensão, nas quais o equilíbrio não é fácil alcançar. Tento, sobre esta questão, fazer reflexões um pouco mais distantes. E, normalmente, tendo a concluir que as formações hoje têm um nível de qualidade superior às do passado. Não tenho dúvidas quando faço observações mais genéricas, acho que os alunos, os jovens, saem hoje da escola sabendo mais do que há vinte ou trinta anos. Depois, é evidente que estas conclusões, estas generalizações, como todas, são contrariadas na prática, há sempre um caso de exceção que as contraria. Mas há uma dimensão no nosso sistema de ensino que é o da massificação. E raramente se mobiliza para estas análises ou para estas reflexões sobre a qualidade das formações, a massificação e o aumento muito significativo do número de alunos. Quando entrei para a universidade, entraram comigo, para o curso de

Sociologia, vinte alunos; no ano lectivo de 2004/05 entraram duzentos alunos. Isto faz uma grande diferença. Por um lado, no tempo em que entravam vinte, a selecção era muito apertada, nem sempre por razões relacionadas com as capacidades e o mérito, mas relacionadas com outros atributos. Há trinta anos, o sistema de ensino estava a crescer, e daí resultou que os vinte eram todos “óptimos”, muitos deles acabaram professores universitários. Com os actuais duzentos, as coisas passam-se de maneira um pouco diferente. Podemos dizer que os actuais alunos são menos bons? A qualidade do ensino decresceu? Na minha opinião, não! Ensino há dezassete anos, passaram-me já muitos alunos pelas salas de aula, o ano passado tive duzentos e oitenta alunos no primeiro ano, e o balanço que faço é que há mais de tudo: há mais alunos muito bons, há mais alunos maus e há muito mais alunos médios. E dito isto, estou convencida que a curva de distribuição continua a ser uma curva de distribuição normal. Portanto, tenho grande dificuldade em concluir de forma muito definitiva sobre a qualidade do ensino, porque acho que temos o elemento da dimensão que perturba a nossa percepção dos problemas ao longo do tempo.

Sobre as referências à reforma do ensino secundário: a reforma do secundário tem muitos problemas, o principal dos quais é o da absoluta necessidade de se fazer a monitorização e avaliação do que se está a passar. Não está nenhum instrumento de acompanhamento no terreno. Espero, no final do ano lectivo, definir qual vai ser o modelo de monitorização e de avaliação desta reforma. Portanto, como em qualquer reforma, em qualquer mudança curricular, há provavelmente problemas. Não sei o que é que se passa, por exemplo, com o ensino experimental no secundário, o que é que aconteceu às técnicas laboratoriais. Provavelmente numas escolas passar-se-á bem, noutras escolas terá sido a oportunidade para terminar com as técnicas laboratoriais: há-de depender do perfil dos professores, há-de depender dos recursos, há-de depender da vontade do conselho executivo, e vai ser preciso fazer a observação de todos estes processos, para perceber, na prática, como é que se está a concretizar a reforma, e que ajustes e mudanças será necessário fazer.

Agora também há uma coisa que gostava de dizer sobre o secundário, que me parece que tem afectado muito negativamente este nível de ensino: é

a sua subordinação ao ensino superior. Neste momento, o ensino secundário serve quase exclusivamente para o acesso ao ensino superior. As avaliações, as decisões, as melhorias que se procuram introduzir, têm sempre em vista a sua adequação ao acesso ao ensino superior. Esta situação justifica uma parte do insucesso, e tem justificado a forma como o ensino secundário, na realidade, está organizado. O excessivo peso dos cursos gerais, a subordinação dos cursos tecnológicos, e o seu quase abandono, justificam, por um lado, a expectativa das famílias de que as crianças, os alunos, os jovens adolescentes prossigam estudos no ensino superior, e levam a que os que não vão para o ensino superior abandonem os estudos. Isso é muito evidente nos dados disponíveis: cerca de quatrocentos e oitenta mil jovens entre os 18 e os 24 anos têm habilitações inferiores ao ensino secundário e destes, cerca de cento e vinte e quatro mil passaram pelo ensino secundário sem o concluir. Numa década, milhares de alunos passaram por este nível de ensino e acabaram por o abandonar, entram no mercado de trabalho sem nenhum diploma.

Isto leva-me à questão dos diplomas, e se eles são de natureza administrativa ou não. Se me permitem esta generalização que pode ser considerada abusiva, mas não resisto: a sociedade portuguesa, na realidade, é pouco generosa com os conhecimentos adquiridos pela experiência. E isto talvez se relacione com o seu academismo, com o seu ensino muito baseado na retórica, tudo o que não seja muito literário, muito académico, não tem valor. A sociedade portuguesa tem uma dívida para com as gerações que nos antecederam. Na geração dos adultos que têm hoje 50 anos, eram muito poucos os jovens que acediam à universidade. Depois, com o 25 de Abril, a situação alterou-se muito, mas não podemos esquecer os muitos adultos que entraram no mercado de trabalho, que têm uma vida activa de aquisição de competências das mais variadas. O país necessita de um sistema de reconhecimento destas competências. Perante este problema, na sociedade portuguesa, alguns defenderão que é uma questão de exigência, de rigor, de nível de qualidade, a mim parece-me uma questão de generosidade e de pagamento de uma dívida, através da criação de novas oportunidades para todos aqueles para quem a escola não foi uma efectiva oportunidade.

Muito obrigada.

C

CNE

CNE C