

## **Participação Social na Política de Educação/Formação**

**I SESSÃO**



**Maria José Miranda**

*Quero agradecer a confiança da Senhora Presidente em convidar-me a moderar esta primeira sessão do Seminário Educação, Competitividade e Cidadania. Permitam-me que saúde os Oradores e Comentaristas deste Seminário e, também, todos os ilustres convidados. Uma saudação geral a todos os colegas do Conselho Nacional de Educação. Saúdo, em especial a Mesa, a Senhora Dr.<sup>a</sup> Margarida Marques e o Senhor Eng.<sup>o</sup> Roberto Carneiro.*

*O painel que nos vai ocupar tem como título “Participação Social na Política de Educação/Formação”. Gostaria de dizer duas ou três palavras rápidas.*

*Primeiro, que me apraz pessoalmente a expressão “educação/formação”, a qual há muito defendo, não no sentido da diferenciação entre uma coisa e outra por períodos de vida, por objectivos, seja o que for, mas no sentido da articulação real dos dois termos. Ou seja, penso que educação/formação é um binómio interactivo. Refiro e escrevo sobre esta questão há já muito tempo, portanto fiquei muito contente com o uso da designação.*

*Em segundo lugar, e também já o escrevi, penso que o objectivo das políticas educativas é, realmente, a formação integral. Ou seja, indivíduos competentes enquanto técnicos (não interessa, neste momento, a que nível), solidários enquanto pessoas e responsáveis enquanto cidadãos. Não o consigo entender de outra maneira e, sobretudo no quadro deste milénio, o grande sinal distintivo e irreversível é a globalização, a mundialização em todos os planos da vida cultural e social. Essa formação integral não é somente **uma opção**, é a **única opção** em termos de sobrevivência – dos valores, da cultura, do ambiente; da Natureza no seu conjunto “natural” e “sobre-natural” (no sentido do património acumulado pela criatividade humana).*

*Num artigo publicado no dia 4 de Fevereiro de 2001 no jornal O Estado de S. Paulo, a propósito do Fórum Social Mundial realizado em Porto Alegre e das manifestações e sequelas, intitulado Movimentos tentam revogar a lei da gravidade, o escritor Peruano Mario Vargas Llosa escreve "A lição que se deveria extrair (...) é a necessidade imprescindível de globalizar a democracia, não a de pôr fim à globalização" (fim de citação). Considero um artigo notável. Acidentalmente encontrava-me na América do Sul e, a meu conhecimento, o Fórum Social Mundial 2001 não terá sido muito divulgado em Portugal.*

*Passando ao tema do Seminário. Começo pela Educação e recordo uma frase de Churchill de que gosto muito: "If you think Education is expensive, try ignorance". Numa tradução livre: se se pensa que a Educação é cara, experimente-se a ignorância.*

*A competitividade é o segundo aspecto. Penso que a competitividade não é um fim em si mesma, mas um meio. É um meio de integração nessa sociedade mundial, nessa metrópole global, imposta pela globalização/mundialização.*

*No que diz respeito à cidadania, e sem me sobrepor às palavras da Senhora Presidente, penso que a cidadania é a apropriação e a vivência da liberdade, e que arrasta consigo um outro valor, que é o valor responsabilidade no sentido do imperativo ético da intervenção e da participação na vida pública.*

*Efectivamente, liberdade e responsabilidade estão inextricavelmente ligadas. Penso que a liberdade só é possível, ou pelo menos eu não consigo pensá-la de outra maneira, na ordem democrática. Julgo ainda outra coisa, mais importante: a Democracia não é um dado adquirido para o século XXI. Por isso me permiti citar Mario Vargas Llosa, e a sua expressão "globalizar a democracia".*

*Saúdo o Conselho Nacional de Educação pela iniciativa do Seminário e pela escolha dos intervenientes que saberão imprimir a dinâmica e a reflexão ao desafio, porque é de um desafio que se trata e que é lançado a todos os participantes.*

*Muito obrigada.*



## **1.º Caso**

# **A Responsabilidade Social nas Políticas de Educação e Formação – O Projecto da Política Europeia para a Educação**





## **Margarida Marques**

A tríade Educação, Competitividade e Cidadania teve uma enorme importância na Presidência Portuguesa, no que diz respeito ao desenvolvimento visto de uma perspectiva integrada que, de certa forma, atravessa as conclusões da cimeira de Lisboa. Daí que para a minha intervenção recorra fundamentalmente ao processo lançado pela cimeira de Lisboa.

Estruturei a minha intervenção em torno de três pontos fundamentais.

- as conclusões educação/formação na Cimeira de Lisboa.
- os objectivos concretos dos sistemas educativos, em torno do relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos europeus, de que já falou a Professora Teresa Ambrósio
- as conclusões da Cimeira de Estocolmo, no que diz respeito à educação/formação e o *Follow Up*, designadamente, das suas implicações para as políticas de educação/formação ao nível europeu.

### **1. As conclusões da Cimeira de Lisboa**

A Cimeira de Lisboa representou um progresso significativo, um virar da página, no que diz respeito ao desenvolvimento das políticas de educação/formação ao nível europeu. Não se trata de uma análise meramente pessoal – apenas como parêntesis, devo dizer-vos que a semana passada participei numa série de reuniões com jornalistas portugueses da educação e com responsáveis da Direcção-Geral de Educação da Comissão Europeia em Bruxelas e todos eles, incluindo a Comissária Reding, começaram por dizer que as conclusões da Cimeira de Lisboa representaram um virar da página no que diz respeito às

políticas da educação. Há *três* razões fundamentais para dizer que a Cimeira de Lisboa representou este virar da página:

- **o assumir da contribuição da educação/formação para a modernização do modelo social europeu e para alcançar o objectivo estratégico para a Europa, definido pela Cimeira de Lisboa.** Apenas para lembrar, a Cimeira de Lisboa define como grande objectivo estratégico para a Europa para os próximos dez anos, *“tornar-se na economia baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva no mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”*.
- **os Chefes de Estado e de Governo acordaram em fixar objectivos concretos futuros para as políticas de educação e formação na Europa** para os próximos anos. Isso significa, de facto, um progresso relativamente ao passado, na medida em que, antes da Cimeira de Lisboa falar de objectivos comuns, era quase um tabu, pois as iniciativas no campo da educação limitavam-se a iniciativas pontuais, normalmente no âmbito de programas europeus.
- **aplicar à educação/formação o método aberto de coordenação.** O método aberto de coordenação, criado pela Cimeira de Lisboa, é um método de cooperação entre os Estados Membros no contexto europeu, que pressupõe a fixação, por parte dos Estados Membros, de objectivos concretos em determinadas políticas. É a definição, por parte de cada Estado, de como é que prevê atingir esses objectivos e uma metodologia de acompanhamento para o desenvolvimento dos mesmos. Entendeu-se que este método aberto de coordenação se deveria também aplicar no campo da educação e da formação, o que significa, de facto, um progresso relativamente ao passado.

Em síntese: a Cimeira de Lisboa permitiu passar de iniciativas pontuais, no âmbito de programas europeus, a uma estratégia desenvolvida em torno de objectivos comuns. Apenas para clarificar, não se trata de definir políticas comuns, não é isso que está em causa, trata-se, sim, de definir objectivos comuns e isso, só por si, já representa um progresso significativo.

## **2. Na Cimeira de Lisboa, os Chefes de Estado e de Governo encomendaram ao Conselho reunido ao nível dos Ministros da Educação um Relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos**

Este relatório foi preparado pela Comissão Europeia e pelos Estados Membros e fixa, fundamentalmente, cinco objectivos concretos. Mas antes de passarmos a estes objectivos concretos, gostaria de lembrar que os Estados Membros consideram que a educação deve atingir três objectivos centrais: o desenvolvimento do indivíduo; o desenvolvimento da sociedade; o crescimento da economia. O desenvolvimento do indivíduo a fim de poder realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida, "feliz e enriquecedora"; o desenvolvimento da sociedade mais particularmente pela redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos e grupos; e o crescimento da economia, procedendo de modo a que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho, correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores. Portanto, desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e crescimento da economia uma tríade coerente com o próprio título do Seminário: Educação, Competitividade e Cidadania.

Mas para atingir estes três objectivos centrais é necessário uma perspectiva de educação e formação ao longo da vida e uma estratégia que ultrapasse as barreiras tradicionais, entre os diferentes sectores da educação e da formação, sectores formais, não formais e informais.

As principais preocupações dos Estados Membros situam-se em torno de cinco princípios, que já vamos desenvolver relacionando-os com os objectivos: qualidade, acesso, conteúdo, abertura, eficácia. Ou seja, o contexto em que os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos é desenvolvido é em torno dos três objectivos centrais e daqueles cinco princípios.

Passaria agora, dentro do limite de tempo que disponho, a explicitar um pouco mais o que são estes objectivos dos sistemas educativos. Os Chefes de Estado e de Governo, e antes os Ministros da Educação, entenderam que é possível definir *cinco* objectivos concretos e que são os seguintes:

- **melhorar o nível da educação e da formação na Europa**, reforçando a qualidade da formação dos professores e consagrando a necessidade de melhorar a aptidão para a leitura, para a escrita e para a aritmética. Três competências fundamentais que, independentemente de outras competências necessárias, designadamente, em tecnologias de informação e comunicação, e já lá chegaremos, são competências de base que permitem ao indivíduo uma inserção como cidadãos, uma inserção no mercado de trabalho e o acesso à educação e à formação ao longo da vida;
- **facilitar e generalizar o acesso à aprendizagem em todas as fases da vida**. Para o desenvolvimento deste objectivo é fundamental: criar sistemas que facilitem o acesso à educação e à formação ao longo da vida; tornar a educação e a formação mais atractivas nas suas diferentes vias, nas suas diferentes vertentes, nos diferentes momentos da vida activa; criar condições de coerência interna dos sistemas educativos, designadamente, pelo desenvolvimento de *passerelles* entre as diferentes vias, que tornem os sistemas educativos coerentes, que tornem os sistemas de educação e formação como um todo e não deixar que opções tomadas em determinados momentos condicionem opções

posteriores; e, também, que a educação e a formação possam ser um instrumento de coesão social. Dentro desta última preocupação é dada particular importância à necessidade de criar, nos sistemas educativos, políticas específicas para grupos específicos. E, por outro lado, assegurar que o conteúdo da educação/formação seja adaptado às necessidades dos diferentes grupos interessados e que os programas educativos e os materiais didácticos respondam, desta forma, em domínios como a igualdade de oportunidades ou a luta contra o racismo e a discriminação;

- **actualizar as competências de base para a sociedade do conhecimento** integrando, nomeadamente, as tecnologias de informação e comunicação, concedendo uma maior importância às aptidões pessoais e procurando remediar a penúria de determinadas competências em determinadas áreas. É um problema cada vez mais presente na Europa. Alguns Estados Membros, designadamente a Alemanha, fizeram já um exercício de “quantificação” no que diz respeito a este tipo de competências. O *deficit* em tecnologias de informação e de comunicação é um problema importante na Europa. No desenvolvimento deste objectivo colocam-se alguns desafios, designadamente, no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias da informação e de comunicação para todos. Colocam-se, fundamentalmente, três desafios que, aliás, qualquer um deles já tinha sido identificado na Cimeira de Lisboa:

**equipar os estabelecimentos de ensino.** Segundo o objectivo da Cimeira de Lisboa, todas as escolas deverão dispôr do acesso à Internet e de recursos de multimédia até ao final de 2001;

**formar os professores.** A Cimeira de Lisboa quantificava este objectivo. Todos os professores estarão em condições de utilizar a Internet e os recursos de multimédia até final de 2002.

**criar redes e recursos**, no sentido de uma maior cooperação entre os estabelecimentos de **ensino** e uma maior racionalização dos recursos existentes;

- **abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do mundo**, através do ensino das línguas estrangeiras, da mobilidade, do reforço das relações com o mundo das empresas e da instituição de um sistema de ensino virado para a sociedade e para a economia. No que diz respeito ao desenvolvimento deste objectivo, há *quatro* preocupações centrais:

**o ensino das línguas estrangeiras;**

**o aumento da mobilidade e dos intercâmbios** incidindo na necessidade de aumentar a mobilidade dos professores, facilitando aos professores o contacto com outras realidades, com outros projectos educativos, com outros contextos culturais, outras relações da escola com o meio etc. Mas isto levanta problemas ao nível do funcionamento da própria escola e é um problema cada vez mais discutido no sentido de se encontrarem soluções;

**o reforço das relações com as empresas**, aumentando a cooperação entre a escola e as empresas, entre a escola, os parceiros sociais e os actores locais e regionais. Parte-se de um pressuposto, nesta análise: os países em que a educação e a formação se desenvolvem num contexto de cooperação mais estreita com as empresas e com os parceiros sociais, em que os parceiros sociais estão mais presentes na organização da educação e formação, têm uma inserção mais fácil dos jovens no mercado do trabalho. Por outro lado, as escolas, os estabelecimentos de ensino, de educação e de formação, beneficiam de recursos existentes no contexto local que, de outra forma, não beneficiariam;

- **utilizar melhor os recursos educativos.** A Cimeira de Lisboa apontava também para um aumento de recursos financeiros, um aumento da percentagem do orçamento para as políticas de educação/formação. É evidente que a forma como é interpretado este objectivo, refere-se, não só ao aumento do financiamento mas, sobretudo, à racionalização dos recursos existentes para as políticas de educação/formação. Racionalização em vários campos, no sentido de não incidir apenas no aumento do orçamento mas no sentido de racionalizar recursos.

A estes cinco objectivos políticos, no que diz respeito ao desenvolvimento das políticas de educação/formação ao nível europeu, acrescentou-se um sexto objectivo de carácter instrumental: **instaurar uma nova parceria com os estabelecimentos de ensino.** É um objectivo com carácter mais instrumental que aponta “*para a descentralização da autoridade de gestão*”, no sentido de dar mais autonomia às escolas, aos estabelecimentos de educação e formação, criando e promovendo uma cooperação bilateral e multilateral entre o sistema educativo, o sistema económico e social, desenvolvendo, ao nível local, parcerias com organismos privados, com empresas, com actores locais. A supressão dos obstáculos a estas parcerias, supressão esta que deve ser facilitada pelas próprias administrações centrais da educação e da formação, pode revelar-se um meio útil para fazer com que os estabelecimentos de ensino e formação “*possam explorar da melhor forma, a totalidade dos recursos: o capital financeiro, humano, mas também social, que estão à sua disposição*”. É um objectivo instrumental no que diz respeito à organização dos sistemas e à autonomia das escolas que é identificado como objectivo instrumental fundamental, para atingir os outros cinco objectivos políticos.

### **3. As conclusões da Cimeira de Estocolmo no que diz respeito à educação/formação e o *Follow Up* das suas implicações para as políticas de educação/formação ao nível europeu**

Este relatório, sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação/formação, foi apresentado pelos Ministros da Educação ao Conselho Europeu de Estocolmo, na Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo que se realizou no final da semana passada. Mais uma vez, as políticas de educação e formação figuram como um elemento importante nas conclusões desta Cimeira.

A Cimeira de Estocolmo, chamada a Cimeira da Primavera, já se insere na concretização das conclusões da Cimeira de Lisboa porque é a Cimeira de Lisboa que institui as chamadas “cimeiras da primavera”. Esta é a primeira que se realiza depois da Cimeira de Lisboa. Tal como foi previsto na Cimeira de Lisboa, a Cimeira de Estocolmo discute o Relatório sobre os objectivos dos sistemas educativos e adopta conclusões sobre estes mesmos objectivos. Estas conclusões são cinco e são orientadas, especificamente, para a educação. Pela sua importância no tema em debate destaco as seguintes:

- a promoção das competências e tecnologias de informação;
- a necessidade de promoção da aprendizagem ao longo da vida;
- a necessidade de se ultrapassarem carências ao nível científico e técnico;
- e, ainda, uma conclusão que está presente nas conclusões desta cimeira, que é uma economia baseada no conhecimento e que requer “um ensino geral sólido, a fim de facilitar a mobilidade das pessoas na Europa e a aprendizagem ao longo da vida”.

A Cimeira de Estocolmo, adoptando o relatório sobre os objectivos do sistema educativo, entende que o desenvolvimento destes objectivos compete a cada Estado Membro, ou seja, havendo objectivos comuns,



não há políticas comuns. Para alcançar estes objectivos futuros concretos comuns, cada Estado Membro, deve estabelecer as suas políticas, os seus dispositivos de educação/formação, no sentido de concretizar estes objectivos. É no desenvolvimento destas políticas para atingir aqueles objectivos que se reflectem as identidades nacionais, que se reflectem as políticas nacionais, as políticas de cada Estado Membro. São objectivos comuns que, para se realizarem, necessitam de políticas diferenciadas em cada um dos Estados Membros. Aliás, é interessante lembrar o que muitas vezes leva a leituras erradas de alguns estudos comparativos que se fazem ao nível europeu. Os Estados Membros, não só têm identidades culturais sociais diferentes, como partem de contextos, também eles, diferenciados. Por exemplo, no que diz respeito ao objectivo “todas as escolas devem estar ligadas à Internet”, há países que hoje têm já 70, 80, 90% das suas escolas ligadas e há outros que têm 10, 20%. Há esforços diferenciados a fazer. Muitas vezes, alguns indicadores quantitativos que aparecem relativamente à situação nos Estados Membros, são indicadores estáticos que se referem ao momento, e não indicam os progressos que muitos países fizeram para chegar a esses indicadores. Em síntese: objectivos comuns, políticas diferenciadas.

É interessante ainda sublinhar, revelador do carácter estruturante das conclusões da Cimeira de Lisboa, que a Cimeira de Estocolmo peça ao Conselho de Educação que apresente um novo Relatório à Cimeira da Primavera do próximo ano sobre a presidência espanhola. Este Relatório deve, em primeiro lugar, **apresentar um programa de acção concreto para as políticas de educação e formação na Europa para os próximos dez anos. Em segundo lugar, deve fazer a análise, fazer o balanço do desenvolvimento destes cinco objectivos fixados na Cimeira de Estocolmo. E, em terceiro lugar, deve definir uma metodologia concreta para a aplicação do método aberto de coordenação à educação e à formação.** Isto representa, de facto, um progresso no que diz respeito às políticas educativas na Europa.

Finalmente, gostaria ainda de colocar duas questões, que penso que devem ser preocupações deste Conselho.

A primeira questão: como é que o Conselho Nacional de Educação se vai posicionar no que diz respeito ao acompanhamento da realização destes objectivos em Portugal?

A segunda diz respeito à rede Europeia dos Conselhos Nacionais de Educação: no que diz respeito ao estabelecimento e à discussão ao nível europeu das políticas de educação e formação, para além das instituições – da Comissão, do Conselho de Ministros da Educação das Cimeiras, etc. – há um diálogo permanente com os parceiros sociais formais, com os parceiros sociais institucionalizados, que são os mesmos para todos os campos (ao nível europeu, a Confederação Europeia de Sindicatos, a UNICE – Confederação Patronal ao Nível Europeu, o CEEP – Centro Europeu de Empresa Pública, também do lado do patronato); são estes os parceiros sociais “formais”, ao nível europeu, que têm assento nos comités que discutem as políticas de educação/formação. Existem outros que têm um carácter informal, que têm uma presença informal, que as instituições europeias respeitam e reconhecem, com quem dialogam: os Conselhos de Reitores, diversas redes que, entretanto, têm vindo a ser criadas. Penso que a Rede Europeia dos Conselhos Nacionais de Educação, na qual o CNE tem um papel importante e teve um papel determinante na sua criação, deveria fazer todos os esforços no sentido de conseguir esse estatuto de “parceiro informal”, podendo passar a participar enquanto tal nestes debates.

Não tenho uma resposta para estas duas questões; são duas questões que me limito a colocar. Em síntese: como é que o Conselho se pode posicionar, a nível nacional, na elaboração e no acompanhamento do desenvolvimento do Relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos? Como é que a Rede Europeia de Conselhos Nacionais de Educação se pode posicionar para ter um papel mais activo na discussão das políticas europeias de educação/formação?

**Roberto Carneiro**

Permitam-me que comece por saudar todos os amigos, muitos dos quais de longa data, que estão presentes nesta sala. Nesta ocasião, queria também dar um cumprimento muito especial ao Juan Carlos Tedesco, que já não tinha o prazer de ver há algum tempo, e demonstrar-lhe a minha grande satisfação em o ver, uma vez mais em Portugal.

Compete-me produzir um comentário sobre a exposição da Dr.<sup>a</sup> Margarida Marques. Apetecia-me, muito simplesmente, dizer que foi uma excelente apresentação, bem estruturada e clara, sobre um documento que, pelo menos em português, é algo confuso. Portanto, à Margarida Marques o que é de Margarida Marques, ao documento da Comissão o que é do documento.

Começo, pois, por manifestar o meu acordo geral com aquilo a que a Margarida chamou um ponto de viragem proporcionado pela Cimeira de Lisboa, nalguns sectores também chamada a Cimeira “Dotcom”. Esse importante evento representou, de facto, uma possibilidade de relançamento da agenda educativa para a Europa, uma nova “margem de manobra” para as prioridades educativas e formativas da União.

Data de 1976 a primeira definição comunitária de objectivos de cooperação em educação. Não constando inicialmente do texto do Tratado de Roma, a educação nunca conseguiu adquirir um fôlego verdadeiramente autónomo no seio da Comissão Europeia, indo sempre, de certa forma, a reboque da preocupação mais utilitária com a formação profissional.

Nos últimos tempos, vislumbrava-se um certo cansaço na Direcção-Geral de Educação e Cultura (antiga DG XXII), uma visível dificuldade em encontrar um novo alento para o lugar do pensamento educativo, no seio das políticas de construção europeia.

Ora, a verdade é que a Cimeira de Lisboa, ao eleger a competitividade, a nova economia e a economia do conhecimento como temas centrais, formulando a grande ambição de colocar a Europa na liderança do mundo em 2010, sem perda – antes com reforço – da coesão social, criou um desígnio estratégico que, implicitamente, recoloca a educação na charneira de todo o futuro da Europa.

Com efeito, a educação está na raiz da economia do conhecimento. É a dotação de capital humano, reconfigurada na perspectiva do activo intangível *conhecimento*, que representa o motor da nova economia e das novas cadeias/redes de valor. Mas também é inegável que a educação permanece na base da produção de capital social, como alavanca de combate às desigualdades e de criação de valores comunitários. Por isso, a Cimeira de Lisboa trouxe a educação, em pleno, para o centro da arena dos grandes propósitos europeus do século XXI.

Por outro lado, a eleição do que se viria a denominar o *método aberto de coordenação*, a que aludiu igualmente a Margarida, acarreta também consequências muito relevantes. A Cimeira de Estocolmo, ao estabelecer três mandatos claros para a Cimeira de Sevilha a ser levados a cabo pelo Conselho de Educação, fixou no terceiro ponto a reavaliação dos impactes do método aberto de coordenação sobre a concertação dos objectivos da educação europeia.

Foram, assim, estabelecidos os fundamentos de uma nova forma de diálogo no seio do Conselho de Educação, e entre este e a Comissão, os quais poderão contribuir para ultrapassar alguns dos bloqueios mais frustrantes ao processo decisório tradicional.

O desafio de situar a educação na charneira do avanço europeu vai implicar metodologias novas de coordenação e de decisão, já que 2010 está “ao virar da esquina” e a ambição formulada para a Europa é demasiado complexa para se perder em formalismos processuais.

Dito isto, importa ver o que se passou após a Cimeira de Lisboa. A Margarida Marques fez, e bem, o trânsito da Cimeira de Lisboa para a Cimeira de Estocolmo. Mas gostava de lembrar aqui três factos muito importantes que entretanto ocorreram entre as datas de realização daquelas duas Cimeiras Europeias (Março 2000 e Março 2001) e que, a meu ver, merecem meditação aprofundada para o tema que aqui nos reúne.

O primeiro, foi a verdadeira derrocada da *nova economia*. As “dotcoms” entraram em verdadeiro colapso, num estado verdadeiramente “dotcomatoso”. Efectivamente, quando teve lugar a Cimeira de Lisboa, atingíamos o clímax da nova economia. Essa euforia coincidiu com o máximo da cotação das empresas mais significativas: o *Nasdaq* ultrapassava os cinco mil pontos (hoje está abaixo dos dois mil), o índice *Dow Jones* estava acima dos doze mil pontos (hoje, situa-se abaixo dos dez mil).

Haverá, pois, que reflectir sobre se essa crise que no último ano se abateu sobre toda a economia mundial e, em particular, sobre a chamada nova economia (novo “empreendedorismo”, empresas Internet, portais, novas tecnologias, etc.), condiciona o percurso estabelecido na Cimeira de Lisboa e a estratégia educativa dela decorrente.

Porventura, um possível erro da Cimeira terá consistido em “colar” demasiadamente os objectivos estratégicos de uma *Nova Europa* a surtos conjunturais, ao que não passava de uma “bolha” que estava destinada a rebentar, mais dia, menos dia. De certa forma, teremos hoje condições melhores, menos conjunturais, para construir a nossa visão comum de médio prazo sobre o futuro da educação na União Europeia.

Um segundo facto tem a ver com o seguinte: a Europa cresce actualmente mais do que os EUA e do que o Japão. Mas o simples facto de crescermos a uma taxa superior à dos nossos “rivais” no palco das economias internacionais não traz a Europa confortada. Não há o

sentimento de que a Europa esteja a liderar o que quer que seja, nem que esse diferencial de crescimento económico traduza uma vantagem sustentável no tempo.

Isto poderá querer dizer que a Europa económica não é suficiente, por si só, e que o objectivo do crescimento da União Económica e Monetária não se esgota em si mesmo. Continua a faltar a Europa das ideias, a Europa das luzes, a Europa da cultura, a Europa do Novo Renascimento, uma Europa que não vive apenas da materialidade das coisas e da sua posse.

A Cimeira de Nice que, entretanto, ocorreu entre as duas Cimeiras citadas trouxe novamente a agenda social para o centro da discussão sobre o futuro da Europa. Foi uma discussão problemática mas necessária. De facto, competitividade sem cidadania não é satisfatória. Modelo económico sem base social não comporta suplemento de alma.

A construção europeia das últimas cinco décadas é a da paz contra a guerra. A Europa que renasceu dos escombros da Segunda Guerra Mundial quis formular um novo modelo convival que tivesse o mérito de afastar liminarmente um belicismo interior com o potencial de deflagração internacional, como aconteceu por duas vezes no século XX. Ora, a Europa da paz é uma Europa profundamente social e culturalmente consciente do seu papel de motor das consciências rectas.

Um terceiro facto entretanto ocorrido, de contornos bastante preocupantes, é a acentuação de sintomas de clausura identitária no seio da Europa. Os acontecimentos mais recentes nos Balcãs, envolvendo um país que até agora tinha escapado aos fundamentalismos étnico-religioso-nacionalistas – a Macedónia – vieram demonstrar que a intolerância continua a grassar no Continente. A guerra que opõe o nacionalismo estreito ao europeísmo cosmopolita denuncia a continuada incapacidade de viver juntos no seio da grande pátria europeia.

Não será o incremento da capacidade competitiva da Europa a resolver esta conflitualidade “doméstica” europeia. Aqui, também a agenda política tem pela frente desafios muito difíceis a cumprir.

Assim, a terminar, quero sublinhar a circunstância de nos defrontarmos com algumas encruzilhadas fundamentais que condicionam o nosso futuro colectivo e o papel da educação na construção europeia. Não tendo tempo para apresentá-las com o detalhe necessário, limitar-me-ei a enunciá-las, esperando que o debate que se seguirá traga alguma clarificação sobre estes importantes temas.

1. Gostaria de sublinhar, para começar, as duas construções europeias possíveis, os dois modelos em confronto: Dominância vs. Partilha. A dominância é a via de César Augusto, Carlos V, Napoleão Bonaparte ou Hitler. Hoje, o paradigma equivalente seria a dominância económica, havendo quem acalente esse novo sonho imperial. O paradigma alternativo é o da partilha, o da construção democrática, o dos valores da paridade. Uma paridade democrática de ideias, não importando que seja pequeno ou grande quem as propõe, mas o valor intrínseco que as ideias transportam por si próprias.

2. Europeus objectos de mercado ou sujeitos de sociedade/cidadania, eis outra encruzilhada decisiva. Se o nosso destino se esgota numa mera função de mercado – produtores, consumidores, trabalhadores, gestores de conhecimento, fruidores de bens materiais – estaremos condenados à condição de operários de uma mirífica nova economia. Se, ao contrário, somos construtores de cidadania temos nas nossas mãos a edificação de um futuro de autonomia e de civilização.

3. Culturas de conflito ou culturas de contrato. Jean Daniel escrevia, há poucos dias atrás, um curioso artigo no *Nouvel Observateur* sobre esta dicotomia. Infelizmente, como penso ter evidenciado, vivemos na Europa uma fase de ascenso de culturas de conflitualidade: étnica, linguística, religiosa, social e cultural. A acentuação do dualismo de mercado

para a deflagração de conflitos cada vez mais violentos no seio das nossas sociedades. Temos de decidir se a cultura de construção europeia é a do conflito permanente ou se, pelo contrário, queremos privilegiar a da contratualização, na senda da tradição intelectual de Platão, Hobbes, Locke, Rousseau ou Rawls.

4. Outra dicotomia aguda é a que opõe um novo poder associativo da sociedade civil ao modelo predominante de Estado monopolista e prestador único. Este Estado absolutista – um novo Leviatan – é o que venera a força burocrática por contraste com o favorecimento de espírito comunitário e da criatividade participativa na realização do desígnio educativo.

5. Por último, importa apurar se queremos pilotar uma convergência real na educação europeia, a um ritmo possivelmente superior ao da convergência económica ou financeira, ou se, em alternativa, apostamos numa divergência nominal dos sistemas educativos. O tipo de mobilidade do factor humano, num caso e noutro, é marcadamente distinto: no primeiro, é um movimento que tende para a equidade e para o nivelamento; no segundo, favorece-se a sucção dos melhores cérebros pelos mais poderosos, com evidente prejuízo para o desenvolvimento harmonioso das pessoas em todas as regiões da Europa.

Estas dicotomias reconduzem-nos à ideia de uma *cidade europeia* plena, que não se revê no objectivo simplista de uma economia europeia avançada ou mais competitiva, a liderar o mundo em 2010.

Queremos uma sociedade europeia que continue a ser farol para o mundo, fonte de civilização, de valores, de ideias, de humanidade. Ou seja, na raiz dessa sociedade europeia sonhamos com uma *sociedade educativa*, a um tempo empreendedora e generativa, ou seja, capaz de corporizar um ideal europeu mobilizador e de permitir a emergência de critérios sólidos para levar a Europa a um novo destino universal.



## Debate

### **Maria Teresa Ambrósio**

Gostaria de abrir o debate, explicando uma dúvida que tive, relativamente ao título do Seminário de hoje. Verdadeiramente, não gosto de "Educação Competitividade e Cidadania". Gostaria de pôr, mas ficava muito comprido, "Educação entre um Projecto de Competitividade num Projecto de Cidadania Europeu", porque a educação não está ao lado de medidas de competitividade ou de medidas de cidadania. Está, como disse o Eng.º Roberto Carneiro, no centro da matriz das relações entre a sociedade que se produz e a sociedade que se constrói, socialmente e em democracia. Julgo que este enfoque, dado agora no final, tenta responder às perguntas que a Dr.ª Margarida Marques deixou no ar. Como é que vamos equacionar uma política de educação que seja charneira para a resolução do confronto entre o modelo que é dominante no desenvolvimento da Comunidade Europeia e o projecto político, que pode não ser tão expresso socialmente, mas que está implícito nas dinâmicas sociais que se vêem, e que é o da construção europeia da democracia participada? No fundo, como é que a educação pode ser concebida, não como a jusante de um projecto económico, como é por exemplo, a visão funcional que parece estar na base da aprovação do Acordo, ou não ser, exclusivamente isso, mas ser charneira entre exigências da Economia e exigências da Democracia?

Agradeço, pois, a posição que foi colocada pelos dois intervenientes, porque julgo que é um grande desafio para o nosso debate.

### **Fernando Regateiro**

Gostava de referir um aspecto ligado à Internet, visto que se fala nela quase como num ícone. O que me preocupa não é a Internet, mas o que

se faz com a rede. A Internet pode ser encarada como um recurso ou, de uma forma enviesada, como um indicador de desenvolvimento educativo. Isto é, o facto de existirem  $x$  computadores por sala de aula pode significar muito ou pode significar apenas que atingimos um certo nível em relação aos novos indicadores educativos, sem que se faça, efectivamente, com a Internet o que seria desejável. Gostaria de ouvir um comentário sobre esta questão, na medida em que há necessidade de abrir caminho e de demonstrar a importância real deste recurso, sem fazer dele mais do que um recurso.

### **Roberto Carneiro**

A relação entre prioridades económicas e objectivos/políticas educacionais é uma questão permanente dos nossos dias.

Tenho uma opinião relativamente radical e pública quanto a essa matéria. A minha avaliação é que a educação tem sido prisioneira da economia e dos seus objectivos estratégicos nos últimos cinquenta anos, pelo menos.

Durante toda a segunda metade do século XX, para não recuar mais, vivemos sob o jugo das teorias do capital humano. Becker, Schultz, Denison, Blaug e outros, estruturaram toda uma elaboração sobre a educação a partir de algoritmos importados da economia. Nesses termos, a educação é um investimento, potencialmente gerador de um fluxo de produção e de rendimento, seja ao nível individual, seja ao nível de países. Podem, assim, calcular-se taxas de rentabilidade do investimento em educação nos exactos termos em que se calcula o retorno a outro investimento económico qualquer. A política educativa foi, a meu ver, inspirada por este pensamento até ao final do século passado.

Portanto, a minha questão fundamental, nesta fase, consiste em interrogarmo-nos seriamente se toda a retórica cerzida em torno da nova economia e da gestão do conhecimento não constitui, pura e

simplesmente, uma forma encapotada de definir um novo paradigma económico para subjugar a evolução educativa.

Dito de outro modo, estará a educação – e a política educativa na sua acepção mais nobre – condenada a uma mera contagem de quantos postos da Internet, ou de quantos computadores temos nas escolas, como dizia o Prof. Fernando Regateiro? Esta seria a abordagem típica de quem vê no império tecnológico uma forma indiscutível de aumentar a produtividade do trabalho e de formar pessoas melhor apetrechadas para servir os *desiderata* de uma economia sedenta de conhecimento e de competências.

Simplesmente, o problema para as empresas é o conhecimento “ter pernas”, isto é, residir em pessoas. Por conseguinte, não espantará que os manuais de gestão não se cansem de procurar mezinhas para reter as pessoas nas empresas.

Terá a educação uma resposta global e integrada para esta nova equação? Estão as nossas políticas educativas desenhadas para servir este nobre propósito de charneira activa entre coesão social e desenvolvimento económico, entre cidadania e competitividade? Qual a arquitectura educativa para sustentar os objectivos estratégicos da Cimeira de Lisboa para a Europa dos próximos dez anos?

Com efeito, não bastará à União Europeia ser *Mais América* em ordem à realização do seu desígnio. A nossa convicção é que ela terá de ser cada vez *Mais Europa* para se desenvolver no equilíbrio das suas diversas regiões e na harmonia entre os vários povos que a integram. É a velha questão do modelo social europeu em confronto com a tese do modelo económico mundial ao qual a Europa, inexoravelmente, teria de aderir.

Estamos em presença da dicotomia pós-moderna Davos-Porto Alegre. Onde é que nos queremos posicionar: a meio, mais para o lado de Davos, ou mais próximos de Porto Alegre?

A Internet é importante, decisiva mesmo. Mas não a mitifiquemos.

A tecnologia é fascinante, o seu alcance inimaginável, com ela temos o mundo a nossos pés, como sonhou “Citizen Kane”!

Mas o importante é saber o que queremos fazer com ela. Somos mais felizes? Determinamo-nos melhor, somos mais donos do nosso destino? Temos melhor consciência dos nossos propósitos? Do que queremos atingir como pessoas, como cidadãos, como comunidade, como Europa? Temos consciência mais apurada da nossa missão ou acabamos por ser vítimas dóceis das modas, das marcas, do *branding*, dos *banners*, da publicidade?

A questão essencial reconduz-nos ao domínio da consciência humana que é, afinal, o reduto final da liberdade de cada um. Uma liberdade de consciência, de escolha, que não é uma mera liberdade de fruição material, mas uma trincheira irrenunciável da minha condição de ser autónomo e responsável. O tema da evolução consciente adquire, assim, uma dimensão maior no nosso universo de matriz tecnológica.

A ideia, porventura mais estratégica, para repensar a educação europeia a partir das novas avenidas tecnológicas não se confina ao acesso a mais informação, nem sequer à facilidade com que se obtém conhecimento.

Eu acho que a Internet pode ser – ainda não o é – uma tecnologia extraordinária para densificar o relacionamento humano. Ainda que com forte componente virtual, a verdade é que o *high tech* pode ir de par com o *high touch*.

Hoje os *bits* e *bytes* não contêm largura de banda emocional, mas encerram o potencial para uma melhor gestão de carências humanas, para suprir o défice de afectos em que submerge uma boa parte da humanidade, para ajudar a tocar as pessoas independentemente da sua condição geográfica ou circunstancial. Sobretudo, quando a tecnologia

dilata relacionamentos pessoais que lhe são anteriores – e superiores – mas que são capazes de a utilizar a seu benefício.

*As novas tecnologias de relacionamento* possuem um enorme potencial para os educadores e para abrir novas frentes na relação pedagógica. A educação contemplou, desde sempre, uma forte componente de “tocar o outro”, de sobressaltar o próximo, de despertar a sua sede de aprender. A Internet, com todos os problemas que ainda a rodeiam, designadamente a sua desigual repartição no mundo, pode converter-se nessa chave-mestra de uma nova era da educação europeia e de construção de uma verdadeira sociedade educativa.

Os portugueses mantêm-se, aproximadamente, a metade da média europeia no tocante ao indicador de penetração da Internet: 5% em 1998 (Europa 10%), 20% hoje (Europa 40%). Não regredimos, mas também não avançámos.

Mas esses indicadores são meramente “tecnocráticos” e escondem uma realidade muito mais importante. Será que os portugueses estão conscientes do que a Internet lhes permite para melhorar a relação uns com os outros, para alargar o seu diálogo com o mundo e com os demais povos e culturas? Quantos portugueses estão verdadeiramente conscientes do que esta tecnologia coloca ao seu alcance no que tem a ver com uma melhor compreensão do mundo, com uma mais apurada inteligibilidade dos fenómenos sociais, com uma mais cabal apreensão dos seus desafios e missões no mundo?

A educação é – hoje como sempre – a única sede duradoura onde se pode propiciar uma reflexão serena sobre as implicações estruturantes da evolução tecnológica e da sua relação com a marcha da humanidade.

## Margarida Marques

Gostava de fazer duas ou três observações muito rapidamente.

Em primeiro lugar, eu não acho que haja uma alteração muito significativa, no que diz respeito às relações indivíduo economia/sociedade ou, se quisermos, ao posicionamento da educação na velha economia e na nova economia. Devo dizer que não gosto de usar estes conceitos.

A educação, por um lado, tenta sempre afirmar-se como uma área libertada no que diz respeito às relações com a economia. Eu penso, para entrar numa realidade mais concreta, que é interessante nós percebermos, por exemplo, no Relatório sobre os objectivos do sistema educativo, a necessidade de pôr no mesmo contexto, indivíduo, economia e sociedade. É evidente que este Relatório é produzido do lado da educação. Daí eu dizer e achar que, normalmente, a educação considera-se uma área libertada e é esta a abordagem em que se procura fundamentar indivíduo/economia/sociedade.

Penso que a nova economia não vem alterar substancialmente esta relação. A relação da educação vista no contexto educação/indivíduo/economia e sociedade voltará a colocar-se no contexto da nova economia. Penso que, apesar de tudo, na nova economia e no que diz respeito ao papel da educação, pode vir a haver *a posteriori* uma nova realidade. Ou seja, sobretudo se nós nos basearmos na análise marxista da economia e da sociedade, designadamente, das relações do trabalho e do valor do trabalho, eventualmente a nova economia cria ou introduz uma situação diferente, que é o conhecimento, a posse do conhecimento e a exploração do conhecimento, relativamente ao indivíduo. Ou seja, o que foge à análise marxista e que é interessante do meu ponto de vista, de se fazer, no que diz respeito à análise da nova economia é, exactamente, a questão das competências, a questão do conhecimento do indivíduo, que tem uma

forma, para usar a terminologia marxista, diferente de explorar. Portanto, aqui a educação pode vir a ter, de facto, um papel diferente, libertador do indivíduo. Penso que aqui há um campo interessante de análise.

Relativamente ao modelo, penso que o que é extremamente positivo na Cimeira de Lisboa, independentemente dos aspectos instrumentais de que já falámos e dos campos novos que abriu, das formas novas de cooperação é, de facto, a conciliação entre a competitividade e a Europa social. Aqui há, de facto, uma questão muito importante, que nos diferencia dos restantes blocos económicos e onde, evidentemente, a educação tem um papel fundamental, também como instrumento de construção desta Europa social, vista do ponto de vista do desenvolvimento da economia e da competitividade mas vista também do lado do cidadão, do lado do indivíduo.

Apenas um pequeno detalhe sobre o confronto entre Davos, Brasil e Porto Alegre. Como afirmou o jornalista que escreveu um livro sobre estas cimeiras, penso que Davos transformou-se na feira das vaidades. Ou seja, Davos, de certa forma, deixou de ser um espaço de reflexão e é muito mais uma feira de vaidades, onde cada um passa e expõe o seu novo modelo. Mesmo se olharmos para várias apresentações e várias exposições que estiveram em Davos, há uma grande diversidade de posições relativamente ao desenvolvimento do modelo económico.

Todos nós conhecemos o esforço que foi feito no sentido de se chegar ao Euro, o esforço de coordenação no que diz respeito às políticas monetárias, o esforço de coordenação no que diz respeito às políticas económicas e que conduz, por exemplo, a relatórios como a Comissão fez acerca de um mês sobre a situação económica em Portugal, na Irlanda e noutros países. Portanto, aqui há um esforço de coordenação das políticas económicas. Eu defendo a tese que esta coordenação começa a deixar de fazer sentido, na medida em que nós temos de caminhar para o modelo americano, onde cada Estado tem a sua política fiscal, onde cada Estado tem a sua política social, e no sentido de cada país poder, mesmo

nas suas regiões, ter políticas fiscais e políticas sociais diferenciadas. É um modelo liberal, diria, completamente aberto. Teremos de dar mais atenção, designadamente, às políticas sociais e, diria apenas só para exemplificar, às políticas educativas ou às políticas de segurança social. Na Europa, ainda hoje se exige um grande esforço de solidariedade e de criar condições de igualdade de acesso, que não permite uma política liberal nesta matéria independentemente do que é que isso significa em termos de desenvolvimento de futuro.

No que diz respeito à questão da Internet, eu subscrevo aquilo que disse o Eng.º Roberto Carneiro, mas, gostaria de acrescentar algo que me parece ter sido uma preocupação do lado da educação. Duas questões: a primeira diz respeito ao uso da Internet no sentido de que ela tenha a abertura, mas, também, no sentido de que ela possa ser útil em termos educativos e que possa ser um recurso educativo potenciador do desenvolvimento do indivíduo, o que nem sempre acontece. Muitas vezes é evidente que é uma abertura ao mundo, mas há aqui a necessidade de aprender a usar a Internet. Há um segundo aspecto que é cada vez mais preocupante, e que, aliás, há alguns estudos nessa matéria, que é a questão do isolamento dos alunos e do carácter não social da Internet. Ou seja, os jovens que se refugiam na Internet acabam por se isolar relativamente à sociedade fazendo prevalecer a sua relação com a Internet à relação com os outros, à inserção social, à participação social, à participação cultural. Penso que, esta também deve ser uma preocupação dominante nos sistemas educativos.

### **Beatriz Bettencourt Canário**

As questões que se me levantam em relação às políticas europeias no campo da educação relacionam-se com a ideia de que, no esforço de congregar interesses educativos com interesses económicos, se chega a documentos e a políticas que muitas vezes são pouco claras: o Eng.º Roberto Carneiro disse que o documento, de facto, não era muito



claro e eu penso que nele não se tornam visíveis algumas oposições reais. Por exemplo, que as tecnologias da informação, para a educação, serão sempre um meio e, para a economia, são e serão um fim. Ou seja, se para nós, educadores, as tecnologias da educação podem potenciar processos educativos de qualidade, mas o importante é que existam processos educativos de qualidade, do ponto de vista da economia, o que interessa é vender computadores e programas. Ora, depois de se definirem políticas que, no papel, parecem contemplar os dois interesses, o que é que se passa, de facto, na aplicação dessas políticas? Penso que vale a pena ir analisar os orçamentos que operacionalizam essas políticas, aquilo que é investido nos diferentes sectores, para ver qual é, de facto, o ponto de vista respeitado, o ponto de vista educativo, ou o ponto de vista económico. Por exemplo, neste momento são investidos milhões na formação de professores para as novas tecnologias, que é uma das prioridades enunciadas, mas outras prioridades não são contempladas no nosso orçamento.

Em relação a prioridades que me digam respeito, em termos de cidadania, o projecto que neste documento é definido para a sociedade europeia, sermos a sociedade mais competitiva em termos de sociedade de conhecimento, daqui a dez anos, não me mobiliza como cidadão. Mobilizar-me-ia um objectivo que contemplasse sermos uma sociedade com menos diferenças sociais.

Qual é a questão que se me coloca em relação à aplicação das actuais políticas no campo da educação? Quando pensamos em tudo o que se poderia realizar noutras prioridades apontadas, em termos de abertura ao mundo, de ensino das línguas estrangeiras, de mobilidade dos estudantes, vemos que o investimento nessas vertentes, do ponto de vista financeiro, não é nada que se compare ao que é feito nas tecnologias da comunicação e informação. Os alunos que, em Portugal, queiram usufruir dos programas de mobilidade estudantil e que não tenham meios para isso,

não recebem qualquer apoio de origem nacional. Ou seja, não há um investimento nesse tipo de mobilidade.

Penso que temos que aferir os objectivos programáticos face às realidades do financiamento concreto das políticas para ver quem é que ganhou: ganhou o ponto de vista da educação ou o ponto de vista da economia? É essa a questão que eu queria colocar à consideração dos conferencistas, embora tenha adiantado a minha visão pessoal.

### **Margarida Marques**

O meu único comentário, relativamente à observação da Dr.<sup>a</sup> Beatriz Bettencourt Canário é que partilho das preocupações dela. Evidentemente que, a partir do momento em que há recursos, há prioridades, há uma partilha de recursos. Penso que, de qualquer forma, há objectivos que são objectivos consensuais, interessa haver um equilíbrio, uma coerência interna para usar, aliás, uma expressão que já usei durante a minha outra intervenção, havendo prioridades políticas do lado da educação, interessa que essas prioridades, sejam sustentadas por um aumento de recursos e por uma maior partilha de recursos. Portanto, é o único comentário que eu posso fazer à intervenção da Dr.<sup>a</sup> Beatriz.

### **Roberto Carneiro**

Irei prevalecer-me da “imoderação” induzida pela Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação para produzir três comentários finais, dentro dos condicionalismos de brevidade a que estamos naturalmente subordinados.

O primeiro comentário preciso é o seguinte. Eu acho que teríamos condições para, apesar de tudo e de todas as dificuldades, “arrumarmos” rapidamente a questão do acesso a novas tecnologias no sistema

educativo português, virar essa página e olhar para a frente, para questões bem mais essenciais. Ao invés, o cenário que me assusta é que passemos dez anos a dizer que faltam x % de computadores, y % de ligações à Internet, z % de professores convenientemente formados, sem que se congrege uma vontade nacional verdadeiramente transformadora para ultrapassar com determinação o problema.

Façamos umas “continhas” rápidas. O investimento público do país ultrapassa *grosso modo* os mil milhões de contos por ano, entre PIDDAC, fundos europeus e investimentos autárquicos autónomos. Se forem mobilizados consistentemente cerca de 3% do total do investimento público anual durante três anos, na base de uma vontade política clara de dotar as nossas instituições de ensino com infra-estruturas tecnológicas de informação e da comunicação, estaríamos em condições de fornecer o acesso a um computador por cada dois alunos no sistema educativo.

Ou seja, apenas com a “vontade política” de afectar 3% do investimento público anual teríamos resolvido, de uma vez por todas (afora o investimento de manutenção anual), a problemática da infra-estruturação tecnológica do grosso dos nossos estabelecimentos de ensino. Uma medida complementar, que os suecos vêm aplicando há alguns anos, seria: a cada professor que concluísse com sucesso uma acção de formação em tecnologias da informação seria oferecido um portátil para uso pessoal e profissional. Só desta forma é que se pode esperar que o professor utilize correntemente as ferramentas tecnológicas modernas no ensino e que se familiarize com o seu uso no dia-a-dia.

Sendo a educação uma questão eminentemente pública é natural que se peça ao investimento público um esforço extraordinário – mas não incomportável como se tornou patente – para dotar a escola das condições de trabalho que melhor a aproximem das condições tecnológicas da vida corrente no presente e no futuro. Aliás, multiplicam-se os exemplos no mundo de como a demonstração de uma

vontade pública é susceptível de mobilizar o sector privado: as parcerias público/privado encontram, no terreno das tecnologias da informação, um campo propício ao seu desenvolvimento, como acontece na Suécia através de uma Fundação que foi constituída com o expresso objectivo de apoiar as escolas e os professores a vencer esse magno desafio.

Passemos agora ao segundo comentário. Nos anos 60, quando Becker, Schultz e outros prémios Nobel da economia se afadigavam na estruturação das teorias do capital humano, surgiram dois tipos de críticos ferozes. Uns, provenientes do mesmo continente americano, como J. Coleman e C. Jencks, outros, sediados na Europa, como P. Bourdieu, vieram contrapor aproximadamente a mesma objecção. Com certeza que o investimento pessoal na educação é importante, pois ele pode ser gerador de um fluxo de rendimento, mas, o certo é que duas pessoas com o mesmo capital humano mas diferente *capital cultural* (Bourdieu) ou inseridas em meios com diferente dotação de *capital social* (Coleman e Jencks) têm comportamentos económicos distintos.

Há abundante evidência empírica para sustentar as teses das desigualdades sociais e culturais que não são devidamente superadas por um simples investimento educativo igualitário. Nomeadamente, vários estudos de natureza intergeracional vieram demonstrar a resiliência dos padrões longitudinais de desigualdade entre famílias, mau grado a equivalência de investimentos em educação e formação. Isto é, os rendimentos ao longo da vida nem sempre reflectem linearmente o esforço na educação.

Dito isto, torna-se fácil de compreender que o modelo social europeu não é compatível com uma formulação simplesmente neo-clássica da economia da educação que se sustenta num comportamento racional puro dos agentes de mercado. O dualismo e a polarização sociais não se vencem por uma via simplista de investimento educativo por igual e equitativamente distribuído pelas várias camadas sociais.

Terceiro comentário, para terminar. Apesar de, durante anos, ter lutado no Conselho de Educação Europeu pela dignificação do dossier educação, a verdade é que sempre senti que outros Conselhos eram os verdadeiramente importantes: ECOFIN, Conselho da Indústria, Conselho dos Ministros da Ciência. Porquê? Porque são esses Conselhos que decidem as dotações vultuosas no seio da Comissão Europeia: orçamentos, fundos comunitários, programa-quadro de investigação, etc.

Sempre esbarrámos com o problema da escala relativa e a medida das prioridades na afectação de meios europeus. De nada serve bradar que a educação é muito relevante, que ela é super importante para realizar os desígnios colectivos europeus de 2010, se no terreno prático ela continua a mendigar dotações residuais no conjunto dos orçamentos comunitários.

A Europa defronta-se aqui com um problema de métrica, de justa medida das coisas importantes. Cícero falava de uma trilogia: *Gravitas, Pietas e Simplicitas*. A terceira perna do tripé – *Simplicitas* – referia-se justamente à atribuição de valor autêntico às coisas, à sua justa medida. Como dizia o saudoso Prof. Manuel Antunes, “sem educação o homem é apenas uma possibilidade”, sem ela transformamo-nos num dos “seres mais *desmunidos* da escala zoológica”!

Sem um investimento educativo sério e ponderado a Europa corre o sério risco de se ver relegada, como União de povos e de países, não só para o fundo da escala da competição internacional, mas também para a retaguarda das comunidades coesas e operantes.

Vale a pena reconduzir a discussão da educação europeia ao seu terreno de eleição e colocá-la na perspectiva da justa medida do projecto europeu que nos une para 2010.

Sem *Sociedade Educativa* a Europa não passará de uma mera possibilidade.

## **Maria José Miranda**

*Se a Senhora Presidente me permite, um brevíssimo comentário ao comentário do Roberto e que é o seguinte: falou em meios sociais favorecidos e desfavorecidos e das diferenças realmente observáveis. De acordo, **mas** exclusivamente no que se refere a **médias, jamais**, no que se refere aos **indivíduos**, aos casos individuais.*

*Antes de encerrar esta sessão, porém, queria ainda dizer duas coisas.*

*Ficaram no ar, efectivamente, questões sem resposta e para as quais, obviamente, também não detenho a resposta. Mas, havia dois pontos que gostava de assinalar: não sou optimista nem pessimista, acho que sou um crítico aberto ao que vem de fora e ao que vem de dentro.*

*O primeiro ponto é o lugar comum de que no século XX entrámos na Sociedade do Conhecimento. Já disse e escrevi mais que uma vez, que começámos a entrar, ainda no século XX, na Sociedade da Aprendizagem – o que leio como uma luz de esperança para o século XXI.*

*O outro aspecto que eu não queria deixar de focar: penso que o século XX, especialmente nos últimos anos, deixou uma herança enorme para o século XXI: o modelo social do investimento nas pessoas.*

*Com isto termino. Em nome do Conselho, agradeço aos oradores, bem como aos participantes da audiência, as suas intervenções. E peço uma salva de palmas.*

## **2.º Caso**

**Acordo sobre Política de Emprego,  
Mercado de Trabalho, Educação e  
Formação**





**Maria José Miranda**

*Vamos entrar na segunda parte deste painel: Participação Social na Política da Educação/Formação. O orador é o Conselheiro Eng.º Luís Braga da Cruz e o comentador é o Senhor Dr. José Ernesto de Oliveira.*

*Eu passo de imediato a palavra ao Senhor Conselheiro Luís Braga da Cruz.*



**Luís Braga da Cruz \***

Vamos dar início à apresentação do segundo caso, o “Acordo sobre Política de Emprego, Mercado do Trabalho, Educação e Formação”, assinado em Fevereiro de 2001.

Pedem-me que comente este Acordo e, nestes momentos, tenho sempre algumas dúvidas em correr o risco de dizer meras banalidades, embora sejam sentidas. E gostaria também de ressaltar que, quando a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação convida o Presidente de uma Comissão de Coordenação Regional para participar neste Seminário, não pode esperar discursos muito organizados. É uma vida com uma ocupação diária de, pelo menos, 14 horas seguidas e o tempo que resta é escassíssimo para organizar e sistematizar algumas notas.

Vou partir do princípio de que as pessoas leram o documento, mas não deixarei de o comentar, de tecer algumas considerações e, principalmente, de transpor os princípios que estão nesse Acordo para aquilo que me importa aqui sublinhar, ou seja, os seus efeitos práticos no quotidiano e na vida dos portugueses.

Em primeiro lugar, acho que é um texto muito importante, porque nos orienta para uma análise prospectiva do nosso próximo futuro.

Sinto que a sociedade portuguesa anda, de certa forma, encrespada, por razões várias que não importa trazer para este debate, e julgo que todos nós sentimos isso. Por isso, entendo que o Acordo representa um progresso no sentido de cerrar algumas fileiras perante dois temas maiores para o futuro do nosso país e da nossa sociedade, em termos globais e não apenas económicos. E quando digo globais, refiro-me a aspectos sociais, económicos e culturais.

---

\* Transcrição e revisão da responsabilidade do CNE, por impossibilidade de revisão do autor.

A primeira questão é esta: como combater a persistente baixa de produtividade do nosso país? De facto, num contexto europeu, a baixa produtividade que se verifica em Portugal e, em particular, em algumas regiões portuguesas, é preocupante.

Apresentarei um exemplo apenas para ilustrar aquilo que vos pretendo dizer. No segundo Relatório de Coesão, que acaba de sair, estabelece-se a posição relativa das 171 regiões europeias (NUT II) e, em determinado momento, diz-se que Portugal teve algum progresso. Comparando a Região Norte ou a Região Centro de Portugal com a Região da Galiza, verifica-se que o Norte e o Centro de Portugal progrediram mais do que a Galiza e que no que se refere a um indicador tradicional, o PIB *per capita*, ultrapassámos a Galiza. Mas, se formos ver a produtividade, eles têm 30% mais do que nós. O que significa isso? Significa que, sendo o PIB *per capita* o resultado da divisão do produto pelo número de residentes e a produtividade o produto a dividir por aqueles que trabalham e, realmente, eles têm taxas de desemprego muito mais elevadas do que as nossas e têm gente mais idosa que já não trabalha. Portanto, quando se fala em produtividade temos que clarificar, de imediato, que não tem nada a ver com a atitude de cada trabalhador, seja ele um trabalhador intelectual ou um trabalhador manufactureiro perante a máquina ou perante o computador, mas tem antes a ver com a especialização produtiva, ou seja, os galegos ou os espanhóis já não fazem coisas que nós ainda fazemos. Este é um problema estrutural: é necessário averiguar como é que, em Portugal, nos vamos, progressivamente, libertar de coisas que têm pouco valor acrescentado, para alcançarmos níveis de maior produtividade.

Portanto, a resposta à primeira questão passa por encontrar a forma de combater a persistente baixa de produtividade que, como foi dito, não tem a ver apenas com as pessoas mas, sobretudo, com as opções estruturais e produtivas.

A segunda grande questão consiste em averiguar como criar condições para que haja maior competitividade. E recorro que a competitividade pode ser da economia, pode ser dos territórios, isto é, do espaço onde as pessoas se organizam, pode ser das cidades, pode ser dos países ou dos agregados de países, como acontece, por exemplo, na Europa *versus* Estados Unidos e Japão.

Este Acordo é um Acordo muito importante porque nos põe, de certa forma, em convergência em torno de questões que são fundamentais e decisivas para o progresso do país.

Por isso entendo que é necessário, em primeiro lugar, saber ler o país. O país é um território com expressão, tem dualidades estruturais e é decisivo não fazer apenas leituras eruditas, distantes, teóricas, iluminadas num contexto que é sabido.

Ao ler este documento, acho que ele é importante, mas não por causa das palavras bonitas que contém. É importante se as palavras bonitas corresponderem ao Acordo de convergência e, se assim não for, então podemos cair, mais uma vez, apenas em ideias consabidas.

É necessário passar de um bom Acordo e de boas palavras a boas práticas e é aqui que pode começar uma eventual discordância. Há sempre duas vias, mas a via tradicional portuguesa é a via descendente: alguém, iluminado, que está no centro, escreve um papel e entende que aquele papel vai atingir os vários patamares e há outros que cumprem. Ora, é um risco pensar que essa via descendente é a via mais produtiva.

Em primeiro lugar, gosto de admitir que Portugal não é um território pequeno, nem um território homogêneo, nem é um território simples. Somos um país relativamente grande no contexto europeu, mais de metade dos quinze países da União Europeia tem menor dimensão e menos população do que nós. Somos, provavelmente, um dos países com maior diversidade cultural, física, territorial e climática, somos um país

complexo e precisamos de fazer leituras diferenciadas dos nossos problemas para que possa haver boas soluções.

Assim, na minha opinião, interessa valorizar, mobilizar as pessoas, aqueles que têm nas mãos a variedade do país, e partir das experiências bem sucedidas para as políticas e não fazer o inverso, ou seja, partir das políticas para as soluções. Só se consegue produtividade e competitividade com a participação empenhada e responsável de todos.

Recentemente, o Senhor Presidente da República afirmou que não há portugueses dispensáveis e eu já sublinhei isso várias vezes. Julgo que não podemos dispensar nenhuma parcela do território nacional, nenhuma associação cívica, nenhuma associação de desenvolvimento, porque todas têm que ser envolvidos nesta batalha a favor de uma maior produtividade e de maior competitividade.

Deixem-me dizer uma coisa um pouco violenta mas que, por vezes, uso quando sinto alguma agrura ao constatar que o nosso país podia ter excelente progresso mas os indicadores não melhoram com a rapidez que se verifica no Luxemburgo ou na Irlanda: o país não é uma contingência que o centro carismaticamente governa, o país não se desenvolve por arrastamento.

Discordo quando me dizem para não me preocupar porque a região de Lisboa e Vale do Tejo teve maior progresso nos últimos dez anos do que a média do país e a região de Lisboa, ao desenvolver-se e por arrastamento, leva o país atrás. Essa é uma tese que eu rejeito liminarmente porque, se é bom que Lisboa se desenvolva normalmente, essa situação significa que não houve a preocupação de aproveitar todos os recursos e todas as vantagens que estão espalhadas no país e, principalmente, porque isso não é verdadeiro, não é justo e não é vantajoso para o nosso progresso.

Gostaria de vos trazer aqui alguns elementos que podem ser úteis e que resultam, justamente, da leitura do Relatório de Coesão, divulgado em Fevereiro e a que já me referi.

Na década de 88/98, no que se refere ao indicador de prosperidade, PIB *per capita*, Portugal cresce 16,4%, o que é muito importante e é muito superior ao crescimento que tiveram, por exemplo, a Grécia (7,9%) ou a Espanha (7,1%). A França desceu 9,8%, o que significa que convergimos em relação à França 16,4% mais 9,8%, devido ao crescimento negativo deste país. No entanto, o que constitui matéria de reflexão é que o Luxemburgo cresceu 36,7% e a Irlanda 42,2%. Sinto-me orgulhoso porque, da população activa do Luxemburgo, 25% são portugueses, o que significa que os portugueses quando bem enquadrados conseguem atingir níveis de desenvolvimento muito interessantes.

Em relação a outro indicador maior do Relatório de Coesão as coisas já não soam tão bem. Refiro-me à variável de formação dos activos por níveis de instrução. Na faixa dos 25 aos 59 anos, em 1999, para termos uma ideia da média europeia, os quinze têm 36% da população activa na faixa da baixa formação, 43% na média formação e 21% na alta formação. E agora vou indicar, sucessivamente, a percentagem de população com baixa formação, em vários países: na Alemanha 18%, na Grécia 49%, na França 37%, na Irlanda 49%, no Reino Unido 19%, na Espanha 62%, em Portugal 78%, e, na minha zona, no Norte de Portugal 84%. E faço notar que são dados objectivos.

Podemos discorrer sobre se não falta aqui a acreditação de formações adquiridas ao longo da vida, na parte profissional. É uma matéria de que o Acordo fala e que é muito interessante. Mas, se nos limitarmos a estes valores, a conclusão é que isto é endémico e enquanto estes valores persistirem não conseguimos atingir os tais desideratos que há pouco referia.

Já no primeiro relatório que saiu há 4 ou 5 anos se dizia que os factores-chave do processo de crescimento e de convergência, e que relevam da produtividade, são quatro. Para que haja competitividade num território são necessárias quatro condições: em primeiro lugar, a dotação em infra-estruturas e equipamentos; em segundo lugar, a capacidade dos recursos humanos; em terceiro lugar, a capacidade de produzir inovação ou de reter a inovação produzida por outros; e, finalmente, a capacidade para alterar a sua especialização produtiva. Mais de 2/3 do que determina a competitividade depende dessas quatro variáveis.

E, pela primeira vez, dizia-se, há quatro anos, que as cinco regiões portuguesas já não dependiam prioritariamente das duas primeiras variáveis, ou seja, das infra-estruturas e equipamentos e dos recursos humanos. De facto, em matéria de frequência dos diferentes níveis de ensino, Portugal já não está numa situação desastrosa, como acontecia há vinte anos.

Mas então de que depende fundamentalmente? Da inovação, da capacidade de produzir inovação ou de introduzir no seu processo produtivo a inovação produzida por outros, e de um outro factor, tão importante como o da inovação, a capacidade de mudarmos aquilo que ainda sabemos fazer bem mas que os outros já não fazem. É a questão a que há pouco me referia na minha conversa sobre a Galiza.

Isto leva a questões muito engraçadas porque define as dez grandes prioridades para haver maior coesão económica e social. Algumas dessas prioridades relevam de políticas sociais e de emprego, outras são de carácter geográfico ou territorial. E o mais grave, e isto agora já é uma opinião pessoal, é termos em Portugal uma situação deficitária em relação a cada uma destas dez prioridades, ou seja, podermos mobilizar cada uma delas para termos mais progresso. E não deixa de ser curioso verificar que, quando não é possível optar por duas ou três e se torna necessário olhar para todas elas, os resultados são, normalmente, insatisfatórios.



Darei como exemplo o que se passa na área da política agrícola. Portugal tem problemas em todos os domínios e, como não tem um em especial, é o único país da União Europeia que é contribuinte líquido. Não recebemos dinheiro da política agrícola, contribuimos mais para a União do que recebemos. Porquê? Porque, provavelmente, as questões de cereais e de vinicultura são com a França, as questões do azeite são com a Espanha e com a Grécia, as questões do tabaco serão com outro país. Nós temos um pouco de tudo, mas não temos nada com expressão, portanto ficamos penalizados. Esta é uma matéria que nos devia preocupar.

Avançando um pouco, queria chamar a atenção para um risco que existe quando nos lançamos nos problemas da relação da educação com a competitividade. O que o Acordo diz é que há debilidades estruturais no nosso país que determinam problemas – a competitividade, a qualidade do emprego, a sustentabilidade do emprego a médio prazo – e que reclamam que se olhe não só para o problema do emprego mas também para o mercado de trabalho com todas as suas fraquezas e que se defina como articular melhor esforços, como definir uma estratégia e como colher vantagens de um consenso generalizado. Eis os três pontos fundamentais.

Depois há sempre velhos problemas e novos desafios. Relevo um deles que me parece importantíssimo em Portugal e, principalmente, no Portugal industrial do Norte, que tem 50% da indústria de Portugal e mais de metade da exportação portuguesa. Sente-se que a entrada precoce dos jovens no mercado de trabalho, um mercado que não exige grande qualificação, continua a ser o grande problema. Este problema vai persistir durante muitos anos porque estes jovens não tiveram a qualificação adequada, especialmente quando estamos num momento de viragem de especialização produtiva. Aquilo que nós hoje fazemos, na indústria têxtil, no mobiliário, na indústria metalomecânica, na

confeção, dentro de dez anos não vamos continuar a fazê-lo e essa é talvez uma das questões mais importantes.

Há depois uma série de orientações que são apontadas como objectivos estratégicos, tais como a participação e a generalização da educação, a realização de um esforço especial naquelas franjas do sistema educativo onde o desempenho é menos bom. Como é referido, esse esforço deverá incidir, em especial, na educação pré-escolar, o que marcará depois o progresso ao longo do percurso educativo.

No Acordo são feitas considerações muito importantes sobre a valorização da formação profissional, a educação e formação de adultos, o sistema nacional de certificação. A criação de um Conselho Consultivo Nacional para a Formação Profissional, de um Observatório do Emprego e Formação e de um Sistema Nacional de Certificação são também indicações importantes para as quais chamo a atenção. Sem esquecer, no entanto, que para além do enfoque sobre as questões educativas, há outras componentes com implicações cruzadas e que têm carácter horizontal para a solução destes problemas. Ou seja, não é apenas a educação em si que resolve estas questões.

Em 1991, quando foi assinado o primeiro acordo de concertação, a aposta era na formação dos activos, essa foi a grande prioridade que marcou os Quadros Comunitários de Apoio I e II. E que, naturalmente, ainda persiste como uma questão premente e não resolvida. Porém, ao fazer apelo aos valores que aqui referi, somos levados a pensar que deveria ser feita uma verdadeira campanha nacional para identificar quais são os obstáculos e para a partir daí deduzir as políticas.

Sublinho de novo aquilo que há momentos mencionei. Quando compulsamos esta situação da baixa formação de base, podíamos ser tentados a admitir que o problema tem tendência a resolver-se porque, daqui a dez anos, alguns dos que estão cá hoje a sobrecarregar os sistemas estatísticos já não estarão. E, portanto, isto vai melhorando, na

medida em que a escolaridade obrigatória está cumprida, e dentro de pouco tempo passaremos para a obrigatoriedade do cumprimento do 12.º ano e assim progressivamente. Mas os jovens que não tiveram formação suficiente, vão manter-se ainda durante muito tempo no sistema produtivo.

É muito importante fazer uma avaliação do impacto, na sociedade portuguesa e na estrutura produtiva portuguesa, da generalização da escolaridade obrigatória de nove anos. Julgo que isso ainda hoje está por fazer e considero que, ao fim de dez anos, é perfeitamente possível fazê-lo. E, por outro lado, também me parece que há uma relação entre a forma como a população reage perante a escolaridade obrigatória e, digamos, a demanda da especialização produtiva tradicional. É frequente o cidadão comum não guardar da escola uma boa memória, pelo que não realiza quanto a escola pode ser importante e decisiva para a definição das oportunidades futuras dos seus filhos. Ou seja, o que é normalmente opção estratégica das famílias, especialmente nesta área da indústria tradicional, é obter um posto de trabalho, independentemente da necessidade de formação, até porque a oferta generalizada de emprego não reclama formação. Isto é talvez o elemento mais negativo que se coloca a quem tem que ser confrontado com esta mudança de atitude.

Também verificamos que o problema da educação, da cidadania e da formação não se aborda apenas pelo lado da formação/educação, deve ser visto de uma forma muito mais profunda. Dizemos muitas vezes, quando lidamos com a gestão dos fundos estruturais, que normalmente se traduzem em equipamentos e infra-estruturas, que é necessário chamar a atenção para que o desenvolvimento das pessoas, o desenvolvimento da economia, o desenvolvimento social, não se faz só com um botão. O desenvolvimento vive também de muitas acções de natureza imaterial e essas acções reclamam a utilização de mediadores que conseguem, a partir de orientações de política, chegar a boas práticas.

Vou dar um exemplo. Se existirem políticas homogêneas não diferenciadoras, não discriminatórias pela positiva, a persistência da especialização reproduz o modelo existente. No norte de Portugal, em relação às indústrias tradicionais que já referi, qualquer sistema de incentivos que não diferencie essa tendência é imediatamente reprodutor daquilo que já existia antes, estimula a continuação do modelo que não reclama gente com formação e qualificação. No entanto, basta que haja uma pequena orientação em sentido inverso para, perante um estímulo, as pessoas reagirem. Estou a lembrar-me do que se passou, há uns sete ou oito anos, no Vale do Ave, onde predominava a indústria têxtil e houve um sistema de incentivos especialmente orientado para a diversidade da especialização que teve um enorme sucesso.

Para fazer uma referência a uma outra actuação interessante, citarei o desenvolvimento (em todo o país, mas principalmente no norte de Portugal, a partir da Ford/Volkswagen em Setúbal) de um *cluster* novo na área da indústria automóvel e que hoje tem uma completa autonomia. Ou seja, se a fábrica de Setúbal, por qualquer circunstância infeliz desaparecesse ou fosse para outro sítio, a disseminação dessa cultura na indústria automóvel já existe e persistiria com grandes vantagens. Porque, enquanto a indústria tradicional, têxtil, do mobiliário ou da metalomecânica, não é naturalmente estimulante da cooperação, a indústria automóvel é-o. Hoje já não falamos de componentes, mas falamos de módulos ou de sistemas.

Dizendo as coisas de uma outra forma: o industrial hoje em vez de ser um fornecedor de um tablier ou de um pára-choques feito na indústria dos moldes de Oliveira de Azeméis ou da Marinha Grande, é fornecedor da porta completa e a porta tem a parte metálica, tem as pinturas, tem os tratamentos anti-corrosivos, tem todos os moldes, tem o aparelho que faz subir automaticamente o vidro, tem as cablagens correspondentes e quem faz isso bem tem que estar permanentemente de acordo com os outros fornecedores que se cruzam com ele. Isso está a desenvolver-se muito

bem, é muito mais exigente sobre o ponto de vista tecnológico e tem expressão quantitativa na remuneração das pessoas. Portanto, desenvolvendo fileiras completas que podem ser actuações sucedâneas da primeira, estamos a dar destino a essa gente que tem formação.

Voltando à questão da valorização da educação. Recentemente, tive acesso a um relatório em que se dizia que a educação aparece em sétimo lugar nas preocupações das famílias portuguesas, depois da habitação, da saúde, da segurança, da toxicodependência, da acessibilidade, etc. Ou seja, os modelos alternativos para valorizar a educação não são atraentes e não estão formatados à medida das nossas necessidades. Muitas vezes não se acredita na necessidade de ter um diploma para progredir na carreira profissional, porque muitas vezes se pretende gastar energia noutras especializações.

Também gostaria de chamar a atenção para um outro elemento que me parece relevante. Reconhece-se que existe alguma descoordenação entre sectores da administração que têm responsabilidade na educação e na formação. Com esta afirmação, e sem fazer nenhuma crítica, estou apenas a relevar como é difícil ir contra a corrente do jogo e encontrar plataformas de entendimento. Os responsáveis pelo Ministério do Emprego e da Solidariedade Social e pelo Ministério da Educação desenvolvem políticas próprias e os agentes dessas políticas não têm uma disciplina de encontros regulares para as fazer convergir no terreno.

Também penso que, nesta área da formação inicial qualificante, o grande dilema da educação resulta de dificuldades nas estruturas da educação. Refiro-me à necessidade de adaptar as escolas, o corpo docente, os equipamentos e recursos educativos às mudanças que vão ocorrer muito proximamente.

Há um elemento que sublinho. Do ponto de vista económico, que vai ter efeitos sociais, o facto mais relevante dos últimos dez anos, está na monodependência da economia portuguesa do mercado ibérico. Nos

últimos anos deixámos de vender no resto do mundo para vender mais em Espanha e deixámos de comprar em todo o mundo para comprar sobretudo em Espanha e cada vez esta tendência se acentua mais. Hoje, o grau de dependência de Portugal do mercado ibérico é uma realidade incontornável que vai crescer nos próximos cinco anos mais do que cresceu nos últimos quinze. Quem não estiver preparado para isso não pode decidir correctamente, seja em que política pública for.

Hoje já acontece que 40% do que consumimos, comprado no exterior, é comprado em Espanha, quando há quinze anos essa percentagem era apenas de 7%, e estamos a crescer a taxas anuais de 15% ao ano. No sentido inverso, estamos a vender em Espanha com taxas de crescimento de 20% ao ano, como aconteceu o ano passado. Isto significa que temos que nos convencer de que um dos problemas maiores que se coloca no próximo futuro aos formandos e aos formadores consiste em adoptar, como realidade, como pano de fundo, o relacionamento com a Península Ibérica. Isto como subsistema de um mercado mais global e num cenário de economia em desenvolvimento crescente.

Na minha opinião, esta situação reclama um posicionamento adulto, sem preconceitos. Provavelmente, vamos ter que começar a ensinar nas nossas escolas, como língua prioritária, o castelhano. Provavelmente, aqueles da minha geração que foram educados considerando que a História de Portugal era a história da conflitualidade com Castela, têm que pôr de parte esta ideia e compreender a cultura castelhana, a cultura galega e a cultura de outras autonomias espanholas, para melhor nos relacionarmos uns com os outros.

Tenho aqui um último ponto que considero relevante. Fala-se hoje muito de cidadania e porque não falar também na cidadania das empresas? Ou seja, se falamos em competitividade, em produtividade, em formação para a vida activa, a unidade de trabalho é a empresa e, portanto, a empresa pode ser um actor activo e responsável na construção da *polis*, contribuindo para o desempenho de todos estes objectivos, não ficando

apenas no desempenho económico mas tendo uma palavra em tudo o que seja luta contra a exclusão.

Deixe-me terminar, Senhora Professora, só com um apontamento a propósito da Reforma Administrativa, que classificaria como o síndrome de Castelo de Paiva. Algo que nos obrigou a reflectir bastante sobre o posicionamento que devemos ter em relação à matriz organizativa do Estado central já que a ausência de uma cultura de responsabilidade e de serviço público na administração veio aqui ser posta um pouco mais em evidência. Recordo que houve avisos, queixas que não foram atendidas. É uma chamada de atenção sobretudo para todos aqueles que lidam com a responsabilidade de zelar pela aplicação de dinheiro público na construção de novas infra-estruturas e novos equipamentos, uma das tais variáveis que é relevante para a competitividade mas que não é, neste momento, a mais importante.

Quando chegarmos a 2006, as ajudas europeias vão terminar abruptamente e é necessário passar deste afã construtivo para uma disciplina silenciosa de monitorização e avaliação daquilo que fazemos e daquilo que temos sob a nossa responsabilidade. Naturalmente, Castelo de Paiva é o exemplo acabado do erro de que enferma, ainda hoje, a reforma territorial administrativa de Portugal. Castelo de Paiva pertence ao distrito de Aveiro, no entanto, é da Diocese do Porto, pertence à Direcção Regional de Agricultura de Braga, à ARS de Coimbra e, apesar de estar a 30 quilómetros em linha recta do Porto, demora-se uma hora e meia para lá chegar, pela antiga ponte que caiu e agora, sem ponte, pelas estradas que ficaram. Isto deve mexer um pouco com a nossa má consciência. Os problemas de Castelo de Paiva não são municipais, mas também não são nacionais, são de índole regional. A ausência de uma responsabilidade, com autoridade correspondente em todos os níveis, por vezes também dá origem a algumas disfunções que não podem ser correctamente ultrapassadas se não atendermos a que um acordo sobre a

política de emprego/mercado de trabalho, educação e formação também tem que ter uma leitura territorial.

Para terminar, Senhora Professora, lembro que defendi, de forma muito viva, não só a regionalização mas também, depois da regionalização não ter passado, a criação de comités económicos e sociais regionais, como existem em França. Imediatamente aqui no centro disseram que não. Quem? Aqueles que fazem parte do comité económico social nacional. Não critico, nem questiono porque é que fizeram isso, mas chamo a atenção para que a aplicação desta doutrina no terreno tem que ter, naturalmente, uma leitura territorial. Tem que ser construída de baixo para cima e não de cima para baixo. É tudo.



**José Ernesto d'Oliveira \***

Permita-me, Senhora Professora, que, antes de mais, agradeça à Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação o convite que me fez para comentar a intervenção do meu querido colega e amigo Eng.º Braga da Cruz, convite que seria uma honra para qualquer um e que, permita-me que o registre, para mim é especialmente honroso. Agradeço também a oportunidade de poder integrar uma mesa presidida pela Senhora Professora Maria José Miranda, personalidade de referência para todos nós.

Estou aqui numa situação algo difícil e espero que me compreendam. Comentar uma intervenção com esta profundidade, com esta qualidade, com a abrangência do que acabámos de ouvir é por um lado fácil, porque foi brilhante, foi muito boa, mas por outro lado é difícil porque se torna, efectivamente, complicado encontrar elementos que ainda estimulem o debate. E, também, o tempo não permite que este comentário seja suficientemente motivador, já que a assistência deve manifestar as suas opiniões em relação àquilo que foi fundamental, ou seja, a comunicação feita pelo Eng.º Braga da Cruz.

Permitam-me que refira ainda um outro grau de dificuldade. Obrigar um alentejano a falar depressa, ao ritmo do corridinho, aduz complexidade à tarefa. Espero que compreendam que, de facto, este comentário tem de ser pautado por este conjunto de reacções.

De uma forma telegráfica e procurando ser sistemático na análise, queria chamar a atenção para três ou quatro aspectos que foram referidos e que pontuam, de certa forma, uma preocupação que julgo que é comum e para a qual todos somos chamados a dar o nosso contributo.

---

\* Transcrição e revisão da responsabilidade do CNE, por impossibilidade de revisão do autor.

Nós temos, efectivamente um país rural, quer o mundo queira quer não. Na nossa história, na nossa realidade ontológica, sociológica, cultural, todos nós temos a terra. Mas a terra é qualquer coisa que ficou para trás, embora esteja mais próxima para uns do que para outros. Mesmo a própria urbanidade da capital foi constituída em torno de uma constelação de aldeias a que se chamavam os bairros típicos de Lisboa, com uma vivência muito própria e com características urbanas específicas. Mas, também, com submundos culturais com um folclore urbano muito típico e muito arreigado. Isto para aqueles que eram verdadeiros lisboetas.

Hoje é uma realidade o fenómeno de progressiva litoralização do país e, numa faixa de 30Km, temos concentrada 80% da população. Em qualquer análise que se faça na perspectiva das políticas estruturantes para o país, e é disso que estamos a tratar, nunca pode deixar de estar presente esta realidade. E, de facto, ainda recentemente isso foi demonstrado, com as medidas de incentivo fiscal às empresas localizadas no interior.

E há uma realidade objectiva que não podemos ignorar. Em três quartos do nosso território concentra-se, apenas, 25% da nossa população, mas, por outro lado, três quartos do nosso território produzem apenas cerca de 15% do nosso produto interno. E quais são as consequências? Esta situação fragiliza qualquer território e se não existir uma correcção, mínima que seja, ou, pelo menos, um movimento para suster esta tendência, a nossa fragilidade sobre este aspecto terá tendência para aumentar. Recordo aquilo que o Eng.º Braga da Cruz disse das nossas relações no quadro daquilo que hoje se chama o mercado ibérico, ou seja, o mercado interno alargado, conceito que começou por ser adoptado na área do turismo mas que hoje se alarga a outros sectores, nomeadamente à educação e à formação.

Dizia-se há pouco aqui, e muito bem, que provavelmente teremos que inverter as nossas políticas de formação no que respeita às opções de

línguas estrangeiras. Devemos começar a pensar nisso, tendo presente que os espanhóis já começaram há muito tempo. A segunda língua estrangeira ensinada na Universidade de Badajoz é o português. Já o é neste momento e a tendência é crescente, exponencial. E, mais interessante ainda, os espanhóis estão a vir para Portugal. Em Évora, e noutras cidades do Alentejo, já existem muitos e muitos outros devem existir ao longo dessa fronteira, com as suas escolas privadas de ensino do castelhano, do lado de cá.

Todos percebemos as consequências óbvias que isso terá. Começa por ser, de facto, esta dependência de carácter económico mas a seguir virá outra. Hoje todos nós descansamos um pouco nas questões de segurança e nas questões de defesa em termos estratégicos. Mas que perigos corre a independência nacional? A linha de castelos de defesa fronteiriça, de que o Alentejo ficou com uma boa parte, hoje tem outro tipo de vocação. Agora, em termos de querermos continuar como um Estado e como uma Nação, com lugar no presente e no futuro, se calhar grande parte da nossa estratégia de defesa passará por combater a desertificação humana. Não há territórios que se mantenham inelutavelmente vazios e, portanto, é preciso não deixar vazios, passe a expressão, outros espaços, nomeadamente, o espaço da cultura, da educação, da formação.

A Senhora Presidente do Conselho, Professora Teresa Ambrósio, referiu, no início do comentário que fez no final da exposição anterior, uma dificuldade que teve em relação ao título deste debate. Compreendo essa dificuldade e, de certa forma, concordo. Há aqui uma triangulação entre educação, competitividade e cidadania que não pode ser ignorada, estas matérias não podem ser vistas como matérias estanques, separadas entre si e muitas vezes antagónicas, para não lhes chamar adversárias. É preciso entender que se trata de um posicionamento que tem no seu centro o cidadão, o território e a democracia, porque se trata de democracia, como dizia o Eng.º Braga da Cruz, quando se constrói a *polis* com o sentido de participar, com o sentido de usufruto pelo

universo dos cidadãos que a compõem. E isso só se conseguirá se conseguirmos garantir, por via da educação, da formação e da competitividade, sustentabilidade às pessoas, antes do mais, aos territórios, e por essa via, naturalmente, à sociedade.

Esta triangulação gera um vector que deve ser orientado em que sentido? No sentido de uma economia cada vez mais competitiva, com as formulações de que também já ouvimos aqui falar de manhã? Mas, será que vamos continuar a apostar numa competitividade que gera crescimento económico e nos vamos resignar, enquanto cidadãos, apenas a obedecer, como também já foi aqui tipificado, como objectos de mercado – do mercado cultural, do mercado científico, do mercado da formação, do mercado tecnológico? Será esse o sentido? Ou, pelo contrário, ainda iremos a tempo de reformular o sentido desse vector determinante, aproveitando a oportunidade que resulta desta triangulação entre educação, competitividade e cidadania, para a aprofundarmos no sentido de um aperfeiçoamento da vida em sociedade só possível em democracia? Esta é outra das opções que eu julgo que devemos aqui discutir.

Dizia, há pouco, que temos uma origem rural. Provavelmente, seria interessante estudarmos como foi a evolução do nosso usufruto do território. Entretanto, falo daquilo que conheço mais em pormenor, que é a minha terra, o Alentejo. A região do Alentejo funcionou, ao longo da história, sempre como um fole, encheu e despejou, passe a expressão, à medida das necessidades que, nas várias épocas, foram determinantes nas suas zonas de envolvimento. Tivemos alturas de grande apetência para apelar à deslocação de população, noutras ocasiões fomos o reservatório de população que permitiu que grandes momentos da história nacional passassem por ali. Por exemplo, nas guerras da independência os exércitos eram fundamentalmente mobilizados no Alentejo; nos descobrimentos – e não foi só com Vasco da Gama mas também com

Gonçalves Zarco e muitos outros – as tripulações levavam muitos alentejanos.

No Alentejo temos, de facto, uma profunda ruralidade assumida que ainda se expressa das formas mais variadas, no gosto que temos pela terra, na paixão que hoje se nutre nos centros urbanos pelo mundo rural. O Alentejo hoje motiva uma onda de entusiasmo apaixonado porque de certa forma, materializa, corporiza, substantiva aquilo que é a nossa ruralidade, que não foi esquecida, o gosto do contacto com a natureza, dos sabores, dos cheiros, dos sons, dos silêncios, da partilha colectiva da vizinhança, dos afectos, de muito daquilo que constitui a matriz cultural e social deste país.

Julgo que não é excessivo da minha parte dizer que o Alentejo possui tudo isto. Mas, ao mesmo tempo, devo chamar a atenção para os reflexos vários que estas características podem ter. Como é próprio dos rurais, nunca se viu na educação uma forma de ganho de competitividade. A educação, ao longo dos tempos, nunca foi vista com o sentido de qualificar, mas sempre no sentido de facilitar o acesso a um emprego. Ainda não conseguimos dar o salto no sentido de ver na educação a forma de contribuir para a qualificação da pessoa e, por via disto, aumentar a sua competitividade e a sua produtividade. A educação funciona ainda como o caminho mais directo para se chegar ao emprego e isso tem implicações na nossa produtividade e naquilo que ainda hoje nos penaliza nesse aspecto.

Aqui há uns anos, quando trabalhava com adolescentes nas escolas secundárias de todo o Alentejo, mas principalmente no distrito de Évora, fizemos um inquérito através do qual procurávamos esclarecer os factores de aproximação e de rejeição dos alunos em relação à escola. Este inquérito traduzia já uma preocupação com esta questão do abandono escolar que no Alentejo atinge taxas elevadíssimas, mas não, como acontece no Norte, por oferta de emprego jovem, a razão é outra. Procurámos saber quando é que a escola era apelativa e quando era

rejeitada, e os alunos disseram que aquilo de que mais gostavam na escola "era dos feriados e dos intervalos". Esta foi, de facto, a resposta. A escola, enquanto entidade formadora, não era apelativa. Será que esta realidade já se modificou? Seria bom que a resposta fosse afirmativa.

Por último, e para terminar, repito o que já foi dito aqui hoje: há um componente da nossa estrutura administrativa que pode ajudar a dar uma resposta a esta situação.

De uma forma muito simplista, verificamos que temos dois níveis de decisão neste país: o nível local e o nível nacional. O nível local é caracterizado pelo grande contributo que o poder local, através das autarquias, tem dado para o desenvolvimento do país. O que seria do interior sem esse contributo? Há pouco, a Professora Maria José Miranda, citava Churchill quando dizia: "a educação é cara? É, mas experimentem o custo da ignorância". Também eu pergunto: se não se tivesse gasto muito dinheiro no interior, através das autarquias, que país teríamos hoje? O que aconteceria se o poder local não tivesse as competências que tem? Imaginemos o que seria hoje viver em Moura, em Serpa, em Alter do Chão e tantos outros sítios.

Há, efectivamente, um ganho. Mas esse ganho não é suficiente, porque o ganho dado pelo nível local está, na minha opinião, demasiadamente vinculado a um excesso de voluntarismo, que muitas vezes assume as características do bairrismo, e a uma escala diminuta, incapaz de proporcionar níveis de intervenção que, pela sua dimensão, aduzam maior capacidade de se tornarem produtivos. E também, há que dizê-lo, algum protagonismo exagerado, na medida em que há figuras locais que centralizam em si um nível de decisão que, para aquela comunidade, é, de facto, muito grande. Seria uma reflexão que teríamos que fazer. Tem aspectos positivos e tem aspectos negativos.

A nível central há um excesso de dependência. Dependência de lógicas que derivam dos mecanismos de formação do poder, das lógicas de

concentração urbana, das lógicas de concentração económica, e das lógicas que resultam simplesmente de seleccionar as áreas onde mais facilmente se conseguem obter resultados, porque é muito mais fácil melhorar estes indicadores todos nas zonas urbanas de grande concentração do que ir lá para os tais três quartos do nosso território onde também existem professores, investigadores, gente que, apesar de tudo, faz a sua vida.

Falta-nos aqui o nível intermédio, não temos proactividade a nível regional. Não somos capazes de definir, planear e concretizar objectivos no plano do regional. Porque ou estamos na dependência de um poder central, distante e excessivamente dependente de um determinado tipo de lógicas, ou estamos demasiadamente concentrados no Portugal dos pequeninos que, com todo o respeito, representa as autarquias do país.

É neste nível intermédio que se poderia actuar sobre esta triangulação da competitividade, da educação e da cidadania, levando a que tivéssemos pessoas mais qualificadas e a que, por essa via, tivéssemos uma sociedade mais democrática.

Peço desculpa pelo tempo que tomei. Muito obrigado.





## **Debate**

### **Maria Teresa Ambrósio**

Não sei mesmo se teremos ainda tempo para sistematizar o que aqui se discutiu.

Segundo creio, ressaltou, fundamentalmente da discussão, que é completamente impensável que seja possível cumprir um Acordo com políticas de formação e de educação separadas, não coerentes, não convergentes, não apenas nas suas estruturas, como também nos seus princípios de reformulação, de estratégias de aprendizagem para a inovação e, sobretudo, neste contexto de formação contínua. Portanto, há aqui uma coerência, há aqui uma convergência de políticas, entre vários Ministérios, que é importante realizar. Por outro lado, há um acordo de parceiros sociais fundamentais que implica que empresas tomem compromissos relativamente a algumas possibilidades para que essa formação se faça. Julgo que, este era o ponto fundamental para chamar a atenção, voltaremos a isso num futuro Seminário sobre Educação ao Longo da Vida que pensamos promover, e sublinho o que aqui foi explicitado sobre a importância da participação regional e local. Esta necessidade de obter a participação regional e local, como elemento indispensável para que se possa cumprir alguma política.

### **Fernando Regateiro**

O apelo à ruralidade faz recordar Edgar Morin e a forma como olha a cultura quando a refere como alimento de uma “comunidade singular em referência aos seus antepassados, aos seus mortos e às suas tradições”. A educação sendo um processo localizado e um fim em si, projecta-nos para uma dimensão universal, segundo António Sérgio.

Queria também acentuar que, neste Seminário, em que se roda também à volta da Competitividade e da Educação, se olharmos para a educação como um fim em si, estamos a pôr o homem no centro do processo educativo, como sujeito e como objecto. E certamente, cada vez mais, isso vai acontecer porque o desenvolvimento do processo económico, a autonomia no trabalho, a redução dos encargos horários em termos de gasto de tempo e uma melhor rentabilidade da hora de trabalho vão libertar horas, para que o homem, de facto, se preocupe com a sua interioridade e aperfeiçoe o seu interior como fim último da vida, na perspectiva de Bento de Jesus Caraça.

É bom que a economia sirva essa procura de interioridade, sirva a educação como um fim em si, e sirva a cultura.

### **Um participante**

Queria agradecer as exposições do primeiro e do segundo intervenientes que me pareceram brilhantíssimas.

Queria, apenas, acrescentar um pequeno aparte. Parece-me extraordinariamente importante passar de um bom acordo a uma prática correcta. Estive a semana passada no Conselho Europeu das escolas privadas, em Paris, e visitei algumas escolas. Este Acordo já foi feito em França e foi aplicado já há algum tempo. Verifiquei o que se passa numa escola privada, nos arredores de Paris, cuja frequência é, sobretudo, de portugueses de segunda geração, na qual foi criado o que eles chamam o BTS, que é o *Brevet de Technicien Supérieur*. Destina-se a rapazes e raparigas que, no fim do curso secundário, têm mais dois anos para adquirirem uma formação técnica que interesse às empresas. As empresas, por seu lado, apoiam de forma eficaz essa formação

Portanto, em relação ao que se passou com o Fundo Social Europeu, acho que era uma coisa importante a aplicação desses dinheiros a escolas

privadas ou públicas, que tenham uma base e um conhecimento para poderem trabalhar e onde se possa verificar esse desenvolvimento.

Muito obrigado.

### **Luís Braga da Cruz \***

Julgo que foram ditas várias coisas que não foram suficientemente debatidas.

No Acordo há algumas ideias muito interessantes e da boa concretização dessas ideias pode depender muito a melhoria da nossa situação no futuro. Refiro-me, concretamente, à questão de se entender em que medida a carreira de cada trabalhador português pode reverter para a sua qualificação profissional, o que tem muito a ver com a forma como é utilizado o Fundo Social Europeu.

Há determinadas competências que são adquiridas e que podem ser acreditadas num documento individual, como acontece em alguns países, por exemplo, no Brasil. Em Portugal esta situação ainda não se verifica, mas o processo de acreditação está completamente previsto e há metas para a constituição de um sistema de acreditação das formações adquiridas. Está a ser reactivada a Comissão Nacional de Certificação, que já existia mas que não funcionava.

Estamos muito orientados para uma lógica educativa não formativa sob o ponto de vista de valências profissionais, o que pode levar a alguma incongruência. Quando um curso de formação está preparado para dar créditos na progressão da carreira isso significa que um profissional só adquire formação se essa acção contribuir para quantificar créditos que lhe permitem ter anteriormente, essa orientação não se verificava, e, sendo assim, se um um conforto na progressão na carreira. De facto,

---

\* Transcrição e revisão da responsabilidade do CNE, por impossibilidade de revisão do autor.

profissional de cozinha quisesse aprender Excel, e existisse um curso de formação profissional, ele podia frequentar o curso sem utilizar o Excel, futuramente, na cozinha. Enquanto que em países onde esta correlação é de natureza positiva só se pode ter uma determinada formação se ela quantificar créditos no processo pessoal do formando.

A questão que se coloca é entender porque é que não é assim em Portugal. Isto leva-nos a uma questão política realmente complexa. Na minha opinião pessoal, e não li isto em sítio nenhum, o que acontece é que é necessário “desregular” uma situação de alguma indisciplina. Quanto menor for a acreditação de formações adquiridas a um trabalhador mais fácil é ao patrão pagar de uma forma não valorizante da qualificação. Portanto, esta situação é tributária de uma clarificação da relação laboral.

Uma outra situação surge quando estabelecemos uma relação entre educação e qualificação de base. Tenho assistido, com alguma satisfação pessoal, à ocorrência de situações distintas da situação predominante nos sectores de actividade económica pouco exigentes em qualificação profissional, como é, por exemplo, o sector do vestuário, onde qualquer pessoa que vá trabalhar nesta área ganha o salário mínimo nacional e não precisa de nenhuma formação especial, só precisa de ter uma visão que lhe permita coser bem aquilo que lhe está a ser distribuído. Se tiver níveis de produtividade muito elevados, ou seja, se conseguir fazer o trabalho muito depressa e trabalhar muitas horas, tem prémios e os prémios é que são a aliciante para levar para casa um vencimento confortável. Normalmente é gente muito jovem, que saíu da escola precocemente, vive em casa dos pais e, portanto, contribui para tornar confortável o rendimento familiar.

Ora o que está a acontecer, justamente com a indústria automóvel, não é isso. As pessoas que são recrutadas já têm o 9.º ano ou o 10.º ano de escolaridade e, imediatamente a seguir, têm formação profissional que lhes permite ter mobilidade no emprego. Se dentro de algum tempo se

verificar apelo noutro ramo, a formação de base, valorizada pela formação específica profissional, já lhes dá um leque de oportunidades muito maior.

Volto à minha questão: em Portugal é necessário evoluir para especializações produtivas de carácter muito mais exigente e, felizmente, isso está a acontecer. Isto tem imediatamente reflexo no nível remuneratório. Agora, é indispensável que exista uma aproximação voluntarista a estas políticas.

### **Maria José Miranda**

*Só queria dizer duas coisas muito rápidas antes de encerrar a sessão.*

*A primeira coisa é a seguinte: eu repego no comentário da Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, em relação à primeira parte da manhã, que referiu que as políticas de educação deveriam constituir uma charneira entre a competitividade e a cidadania. Estou inteiramente de acordo com isto, agora ainda fiquei mais de acordo depois de ouvir os nossos ilustres especialistas e acrescentava só um ponto que me parece fundamental nessa charneira: a educação para a flexibilidade. Flexibilidade escolar, flexibilidade profissional e também outra flexibilidade, a tolerância.*

