

A EDUCAÇÃO E A EUROPA

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Vou fazer uma breve apresentação do Prof. Vidal Beneyto, dado que, para alguns, certamente não será pessoa ainda conhecida e com a qual estejam familiarizados.

O Prof. Vidal Beneyto é professor nas Universidades de Madrid e Paris; é Director do Colégio dos Altos Estudos Europeus; Conselheiro especial do Director-Geral da UNESCO; Secretário-Geral da Agência Europeia para a Cultura; membro do Conselho de Administração da Fundação Europeia de Cultura, com sede em Amsterdão, e membro do Comité de Honra da Academia das Ciências, das Artes e das Letras de Paris. É ainda autor de diversos trabalhos no domínio dos «media», da cultura e da educação, foi Director-Geral da Educação, das Ciências e da Cultura do Conselho da Europa e é colaborador regular de alguns dos mais importantes jornais europeus, como o El País, o Monde Diplomatique e o Europa-Zeitung.

O Prof. Vidal Beneyto é, pois, um conferencista extremamente qualificado. O Conselho Nacional de Educação sente-se altamente honrado por ele ter aceite o convite para vir a Lisboa propositadamente para participar nesta Conferência, e é para nós um privilégio poder ouvi-lo e dispor do Prof. Vidal Beneyto durante meio dia, para o ouvirmos e podermos aprender aquilo que ele tiver a gentileza de nos apresentar aqui.

Os dois Comentadores são suficientemente conhecidos para eu não fazer uma apresentação especial, mas como o Eng^o Charters d'Azevedo está há muitos anos fora, é já um "expatriado", eu diria que ele é hoje funcionário na Comissão, na «task force», e é um homem com muitas

responsabilidades em muitos programas europeus, daí termo-lo convidado para fazer um dos comentários à apresentação do Prof. Vidal Beneyto. No entanto, o Eng^o Charters d'Azevedo é um homem da casa e um nosso amigo pessoal, temos muito gosto em tê-lo aqui e agradeço-lhe ter-se também deslocado expressamente de Bruxelas para participar, à semelhança do ano passado, nesta Conferência do Conselho Nacional de Educação.

Ao Dr. Guilherme d'Oliveira Martins os meus agradecimentos, mas o Dr. Guilherme d'Oliveira Martins é duplamente da casa, uma vez que é também membro do Conselho Nacional de Educação.

Prof. Doutor José Vidal Beneyto

Mesdames et Messieurs,
Chers Collègues,

Bonjour. Tout d'abord vous dire pourquoi je suis ici: je suis ici parce que j'aime le Portugal et que, chaque fois que l'on m'invite et que je pense que j'ai quelque chose à dire de pas tout à fait, disons, inutile, j'accepte. Et j'ai accepté cette fois même si l'Éducation n'est pas mon sujet de travail:

Je suis professeur titulaire à l'Université de Madrid - «Catedrático» d'Epistémologie des Sciences Sociales et de Sociologie de la Connaissance; j'enseigne à Paris - à Paris I j'enseigne Socioéconomie du Développement et à l'Institut d'Etudes Européennes j'enseigne Epistémologie des Sciences Sociales et Politiques et Théorie de la Culture. Donc, tout ceci n'a rien à voir avec l'Éducation, et vous me

direz: comment ça se fait que vous avez osé venir ici à prétendre de professionnel de l'Éducation? Et voilà, je vais vous dire quelles sont mes titularités: tout d'abord, j'ai une expérience dans le domaine de l'enseignement supérieur, je dirais très large, puisque j'ai déjà un certain âge, ou plus exactement un âge certain, et que j'ai été toujours ce que nous appelons en Espagne «un activista», «un inquieto», c'est à dire quelqu'un qui n'arrive pas à tenir sur place et qu'il faut qu'il fasse des choses. Alors, j'ai été mêlé à beaucoup d'activités universitaires depuis toujours dans le domaine de l'Europe, je suis un militant de l'Europe depuis que j'étais très jeune et je crois que depuis toujours j'ai eu une certaine présence dans l'activité éducative en Europe - en plus que j'ai enseigné dans cinq pays européens différents, ce qui est donc un palmarès, une bonne moyenne pour un citoyen européen. De plus, le fait que j'ai été pendant sept ans au Conseil de l'Europe comme Directeur de l'Éducation, la Science et la Culture m'a donné en effet une connaissance réelle de beaucoup de secteurs de l'Éducation. En fait, je crois que je peux dire, aujourd'hui je suis «senior spécial advisor» - c'est un de ces termes anglais que l'on n'arrive pas à traduire en français parce que dire «vieux conseiller spécial», ça serait tout à fait exacte... mais un peu particulier, donc auprès de Frederico Mayor, où je m'occupe spécifiquement d'Europe, d'un côté, et de l'Éducation, de l'autre. Donc, les deux termes du libellé de cette intervention correspondent un peu à mes fonctions d'aujourd'hui.

Mais je suis en plus, et j'en suis très fier, Directeur du Club Européen des Recteurs, une association presque informelle que j'ai lancée au temps de mon rôle au Conseil de l'Europe et qu'après j'ai repris avec moi, maintenant encadrée par l'Académie de Paris et des Universités de Madrid, mais à laquelle appartiennent de grandes

universités européennes des capitales de l'Europe - ici au Portugal c'est l'Universidade Nova de Lisboa qui est membre aussi de notre Club. Et nous faisons des choses importantes. J'espère que j'aurai l'occasion de vous parler de la dernière réalisation du Club Européen des Recteurs. Donc, disons que pour l'Université je crois avoir une certaine titularité. Mais je suis aussi père de famille, et j'ai eu quatre enfants qui ont fait le baccalauréat et j'ai maintenant trois petits enfants et une fille toute jeune, qui a maintenant six ans, qui a fait le jardin d'enfance et qui est donc dans le primaire. Disons que, d'une façon vécue, directe, j'ai une certaine familiarité avec l'enseignement secondaire et avec l'enseignement préscolaire.

Mais plus important que tout ceci - qui n'aurait pas suffi à légitimer ma présence ce matin parmi vous - c'est le fait que dans le cadre du Collège de Bruges, le Collège d'Europe à Bruges - une institution qui travaille très étroitement avec la Commission puisqu'elle est financée en grande partie par la Commission et elle forme les spécialistes dans l'administration européenne et dans les problèmes européens - dans le cadre, donc, du Collège d'Europe, nous avons développé une recherche que j'ai co-dirigée avec un collègue allemand sur «Convergences - Divergences» en Europe, et j'ai assumé la responsabilité de l'Éducation à l'intérieur de ce projet. Voilà donc ici le texte qui est le résultat de cette étude que nous avons terminée fin 1992, donc elle a déjà un an d'âge, mais même si le rythme de changements en Europe est très accéléré, une année ne modifie pas substantiellement la situation. C'est donc sur la base de ce texte que je veux m'efforcer de vous présenter des choses qui ont un certain fondement. Mais, en tout cas, soyez tranquilles - moi, quant à moi, je suis très tranquille - il y a deux Commentateurs qui viendront mettre les points sur les ii et leur

compétence, leurs qualifications les autorisent, et je suis certain qu'ils ne failleront pas à leur tâche.

Chaque fois que nous parlons de l'Europe il y a un stéréotype, c'est devenu un stéréotype, mais beaucoup de stéréotypes ont un fondement réel important qui est à double bouche: l'Europe est un ensemble qui se veut d'une certaine manière unitaire, comme fédérale, etc. mais, en tout cas, dans sa postulation il y a l'unité mais nous nous efforçons tous de dire que c'est une unité faite de diversité. Il est très difficile d'aller au-delà de cette espèce de «slogan». Je crois qu'il faut essayer de le faire. Et il faut essayer de le faire en brisant la tentation de rester dans le cadre strictement des unités nationales. Je veux dire que si nous disons: l'Europe est faite d'un ensemble unitaire - et voyons quels sont les traits communs de cette unité, tout d'abord les sources communes et après les traits dominants qui dominent certaines communautés à cette Communauté - , il est extrêmement difficile de prétendre quelles différences sont les différences de chaque état-nation, et là où il y a des communautés à vocation nationale, comme c'est le cas dans mon pays, l'Espagne - c'est le cas de la Catalogne, c'est le cas du Pays Basque, c'est le cas dans une grande mesure de la Galice et d'autres communautés - pourquoi s'arrêter à la différence de l'état-nation le plus traditionnel? Je parle maintenant, pas du point de vue politique, je parle du point de vue méthodologique, n'oubliez pas que je suis professeur d'épistémologie des sciences sociales - et donner donc raison encore une fois théorique, méthodologique, à ceux qui disent, comme les Catalans, nous sommes une nation sans état et non une communauté régionale, donc il faut nous tenir présents - au titre des différences, attention! - de même que vous parlez d'une autre

nation qui est l'état espagnol et qui est surtout, d'une certaine manière, la Castille.

C'est pour vous dire que le problème des différences est un problème extrêmement complexe et qu'on ne sait jamais où il faut s'arrêter car, en effet, j'ai parlé de la Catalogne mais quant à nous, les Valenciennes - je suis né dans un petit village de Valence, une région au sud de la Catalogne, avant d'arriver à Murce et Andalousie - est-ce que nous avons aussi une spécificité, ou bien est-ce qu'il faut nous englober dans cet ensemble catalan, puisque les Catalans parlent des pays catalans, problème que nous n'allons pas aborder aujourd'hui, il est très complexe et dramatiquement difficile à résoudre, surtout chez nous à Valence. Mais, en tout cas, il nous pose d'emblée l'extrême difficulté de savoir où s'arrêter concernant les différences. C'est pour ça que beaucoup des personnes qui, comme moi, prônent les études européennes, nous pensons que les différences, sans nier les différences des contextes les plus concrets, éventuellement les municipalités, en tout cas les grandes villes - pas de doute que Barcelone, à l'intérieur de la Catalogne, a une très forte spécificité, elle a un contexte socioculturel, une identité communautaire qui lui est propre - donc municipalités, surtout grandes villes, mais aussi régions, mais aussi états-nation, etc. sans nier toutes ces spécificités, toutes ces différences, il faut arriver à quelque chose de plus, il faut arriver en Europe à pouvoir décrire les spécificités de ce que nous appelons, faute de mieux, des aires éco-culturelles. Et il y aurait donc l'aire l'Europe du Sud ou l'Europe Méditerranéenne, plus exactement l'Europe Méditerranéenne, faudrait-il dire, il y aurait l'Europe Centrale, il y aurait l'Europe Orientale et il y aurait l'Europe du Nord - celle-ci ne pose pas de problèmes parce-qu'elle a même une structure politique,

comme vous le savez, qui est le Conseil de Ministres des Pays Nordiques - NORDICOMET - et il y a, bien entendu, tout le monde anglo-saxon qui, d'une certaine manière, a vocation aussi à être aire éco-culturelle. Tout ceci pose énormément de problèmes. Par exemple la France: est-ce que la France est un pays du Nord ou un pays méditerranéen? C'est que la France a un Parallèle qui est le Parallèle 45, qui la divise en deux, c'est clair.

En plus, chaque fois qu'il nous faut parler un peu vite, comme nous allons le faire ce matin, nous ne pouvons parler que des dominantes, et les dominantes n'évitent pas et n'épuisent pas les nuances, c'est évident. Donc, je sais que beaucoup d'objections peuvent être faites à beaucoup de choses que je veux dire, comme celle que je suis en train de dire maintenant, mais je vous demanderais que, dans votre dialogue implicite avec ce que je suis en train de dire - peut-être après vous l'expliciterez un peu - et dans les interventions, objections, commentaires, critiques qui seront faits par mes commentateurs, vous visiez surtout les dominantes beaucoup plus que l'exception dominante, parce que les exceptions dominantes, si je devrais les faire, il faudrait prévoir un séminaire d'un certain nombre de jours pour s'approcher du succès.

Je rentre maintenant dans mon sujet, en commençant tout d'abord parce qu'aujourd'hui, Décembre 1993, dans la perspective de ce que nous appelons l'Europe de l'unité, nous avons, nous les européens, en commun. Dit d'une autre manière, quelles sont les tendances lourdes qui sous-tendent toutes les activités, toutes les pratiques, tous les processus, tous les comportements éducatifs et éducationnels aujourd'hui en Europe? Voilà celles que j'ai retenues - elles ne sont ni exhaustives ni excluantes, je vous les donne dans l'ordre. Et pour que

ça soit clair un peu pour nous tous, je me propose de procéder à une présentation dans laquelle, tout d'abord, je vais vous présenter très brièvement ces tendances lourdes, c'est-à-dire, ces traits de convergence, et après nous verrons niveau par niveau de l'enseignement quels sont les comportements différents dans les différents pays, aussi bien au niveau des structures qu'au niveau des pratiques, c'est très important. - Pourtant il y a une polarisation qui est apparue très nettement quand nous avons réalisé cette étude, j'étais accompagné par une de mes assistantes, de l'Université de Lille, nous avons vu très clairement qu'il y avait deux grands pôles, le Nord et le Sud; ça a l'air très banal, mais c'est, malgré tout, une polarisation qui est là, aussi bien au niveau des structures qu'au niveau des pratiques. Même si, évidemment, il y a de très fortes tendances de compensation, nous le verrons tout au long de mon exposé: le Nord tend à copier où à introduire certains comportements dominants du Sud, et le Sud tend à introduire certains comportements dominants du Nord, donc il y a un processus de convergence généralisé ou d'homogénéisation mais il y a, malgré tout, une sorte de constante, une sorte de persistance des traits spécifiques au Nord et au Sud.

Finalement, je terminerai - je suis en train de vous présenter un peu le schéma de mon intervention - par une considération sur la dimension européenne de l'enseignement qui, dans un sujet sur l'éducation et l'Europe, ne peut pas être absent.

Donc, premier trait: l'augmentation des effectifs d'écoliers et d'étudiants scolarisés, dans tous les niveaux, notamment dans l'enseignement post-obligatoire et dans l'enseignement supérieur. C'est différent par pays et par niveau mais, dans tous les niveaux, il y a une augmentation très importante, à tel point que nous disons tous que nous

sommes dans un enseignement de masses. Et je m'interrompe déjà pour vous dire, ou ajouter un commentaire: nous avons toujours - les français ont une expression qui le consacre, un dire - nous avons tous le vice de nos vertus, ou la servitude de nos grandeurs. Et nous avons réussi - et je dis nous en pensant surtout aux gens de mon âge, il y en a pas beaucoup mas je m'aperçois de quelques-uns comme hypothèse, en tout cas - nous avons réussi depuis les années 50 à démocratiser l'enseignement en Europe. Et c'est une grande conquête. Sous des formes différentes, multiples, nous l'avons démocratisé. Mais démocratiser veut dire ouvrir l'accès, intégrer d'avantage de gens, donc, finalement, on a fait récolte pleine et, aujourd'hui, nous sommes dans un enseignement qui est un enseignement de masses, à tous les niveaux. Un enseignement de masses tempéré par le fait que le «baby-boom» s'est interrompu et que maintenant nous avons moins d'enfants, moins d'adolescents, moins de jeunes disponibles - je dirais, c'est la seule chose qui nous a sauvés partiellement de la massification. Mais nous avons voulu la démocratie et la démocratie est non seulement liberté mais égalité, et égalité veut dire, dans la société actuelle, massification. Donc massification à tous les niveaux de l'enseignement. Premier trait: augmentation.

Deuxième trait: multiplication et diversification des diplômes. Ceci a été dérivé, plus ou moins suivant le pays, par l'augmentation des possibilités de choix, c'est à dire, il y a une volonté des états et des instances du monde de l'éducation auquel vous appartenez tous d'offrir d'avantage de possibilités aux étudiants, à tous les niveaux, mais il y a aussi des demandes sociales qui se sont imposées d'une façon impérative et auxquelles il a fallu répondre en offrant des titres, des

grades, des formations qui correspondent à ces besoins. Donc, multiplication et diversification des diplômes, deuxième grand trait.

Troisième grand trait: allongement général de la durée moyenne des études. On est arrivé à cet allongement essentiellement à travers deux voies: par le rattrapage effectué dans certains pays, surtout en ce qui concerne la durée de l'éducation obligatoire, soit qu'on ait prolongé l'âge de l'éducation obligatoire, comme dans mon pays, en Espagne et d'autres, soit que dans beaucoup de pays le redoublement s'est profondément accentué, ce qui a allongé la durée de scolarisation des enfants. Et il y a eu aussi une augmentation très importante du taux de pré-scolarisation et de scolarisation post-obligatoire et supérieure. Je ne rentrerai pas dans les causes de cette augmentation, il n'y a pas de doute, malgré tout, sans vouloir être masochiste mais en étant un tout petit peu autocritique que, d'une certaine manière, l'enseignement couvre une partie des besoins de «parking» qui ont aujourd'hui les sociétés européennes pour repousser de quelques années l'immense problème du chômage des jeunes. Donc, je ne dis pas que ce soit la raison essentielle, je dis que c'est une des raisons et que nous ne devons pas non plus nous la cacher.

Le quatrième trait extrêmement important et plein d'enseignements pour nous tous est la dévalorisation de la valeur des diplômes. Encore une fois, nous en sommes aux effets pervers, aux conséquences inévitablement négatives de la démocratisation. Si vous avez 60% de la population qui a un titre d'enseignement supérieur, au niveau de la sélection après, du poste de responsabilité dans une société concrète - et les candidats sont beaucoup plus nombreux, bien entendu - il nous faut donc introduire d'autres critères de sélection, de choix, de hiérarchie, que ceux simplement du titre. Cette dévalorisation vient aussi - encore

une fois c'est un exercice d'autocritique - du fait que la qualité de nos enseignements, en général, a diminué, compte tenu, attention, des possibilités de cet enseignement. Je veux dire que, chaque fois qu'on procède à une évaluation, il faut évaluer à partir de la plate-forme dans laquelle on est. C'est pour ça qu'il est si terriblement difficile, au niveau de l'Europe, même à l'intérieur de l'Europe Communautaire, de procéder à des évaluations valables, aussi bien du point de vue de la rigueur du procédé évaluatif que du point de vue de l'équité du procédé d'évaluation.

Cette dévalorisation a eu une conséquence, le cinquième trait:

c'est le glissement vers un niveau supérieur des qualifications intellectuelles et professionnelles demandées lors de l'entrée sur le marché du travail. Et, en conséquence, l'accroissement de l'importance accordée au prestige des centres d'enseignement à tous les niveaux. Ceci, je dirais, est nouveau en partie en Europe, à l'exception de certains pays, la France notamment, où les grandes écoles ont été depuis déjà avant la II Guerre Mondiale, depuis les années trente, la pépinière par excellence de production de la classe dirigeante française. Mais c'est surtout le propre du monde anglo-saxon, Etats-Unis, Royaume-Uni - Grande-Bretagne pour parler de choses que nous connaissons tous, Eton depuis soixante-dix ans est donc le centre où il faut être au niveau de l'enseignement secondaire, de même que Cambridge, Oxford etc. Il est donc clair que cette espèce d'introduction déterminante de l'excellence des centres est aujourd'hui une caractéristique commune à toutes les universités, même dans les pays du Sud.

Un sixième trait, celui-ci dramatique, c'est l'augmentation des besoins de financement et, en conséquence, la nécessaire diversification des sources de financement. Là je dois vous dire - justement, le Club de Recteurs a eu il y a maintenant trois ans, ici à Lisbonne, une réunion sur le financement de l'enseignement supérieur, seulement de l'enseignement supérieur. Et nous avons fait les constats - surtout comme chaque fois qu'il s'agit d'argent - des limites, des limites des possibilités de trouver des sources complémentaires aux sources de l'Etat. Les états n'ont pas, je dirais, été cohérents avec leurs propres a prioris - il faudrait dire peut-être les gouvernements, pas les états, mais nous savons tous que ça c'est un des traits marquants de la vie politique, si les hommes politiques devaient être cohérents dans leur faire et leur dire, ce monde serait le meilleur des mondes... Donc aujourd'hui il n'y a pas de gouvernement qui ne déclare pas que la première priorité est l'éducation, systématiquement; les cinq gouvernements socialistes l'ont fait, Mr. Balladur est arrivé, c'est la première chose qu'il a fait... disons, un peu suivant l'orientation des gouvernements, parfois ça s'appelle éducation, parfois ça s'appelle formation - avec Mr. Balladur, ça a été formation. En fait, ça revient au même et, après, les efforts de financement consentis ne correspondent aucunement à cette première priorité. C'est à dire, la France continue - la France qui est pour moi presque un pays d'adoption, puisque j'étais longtemps exilé en France, etc., donc je dois dire qu'elle continue à se payer des sous-marins atomiques - deux petits sous-marins atomiques qui permettraient de transformer complètement les conditions de l'enseignement en France et on ne sait pas contre qui va les utiliser la France, ces sous-marins atomiques, etc., etc. - enfin, ils vont être malgré tout construits. Donc il y a cette limitation de ressources, parce-qu'il est clair que les sources privées n'iront pas venir en aide à

l'éducation, surtout dans les pays du Sud. Il est extraordinaire que l'essor de fondations qu'ont eu certains de nos pays, par exemple le mien, en Espagne, ces dix dernières années, a toujours été focalisé vers la culture, pas vers l'éducation. Les entreprises même, de plus en plus, quand elles dévouent de l'argent à l'éducation ou à la formation, elles le font de plus en plus pour leurs propres activités éducatives et de formation, non pour des activités de la société en général, à quelque niveau que ce soit. Et j'ai échoué complètement au Conseil de l'Europe quand j'ai essayé de créer, en plus du fonds culturel que l'on avait, un fonds éducatif, les états ne voulaient pas mettre de l'argent et les privés encore moins.

C'est pour vous dire qu'il est presque inutile, nous nous gargarisons donc du secteur privé comme source de financement - pas comme source d'enseignement, parce-qu'il existe - mais comme source de financement, et je crois que ça ne mène pas loin. Je dirais d'avantage: les autres systèmes de financement tournent courts très rapidement. Nous avons évoqué longuement ici à Lisbonne, il y a trois ans, la possibilité d'intérioriser les pratiques professionnelles dans le cadre universitaire, c'est-à-dire, les grands avocats qui sont des professeurs d'université, les grands médecins qui sont des professeurs d'université, les grands cabinets d'architectes, d'ingénieurs qui sont des professeurs des écoles polytechniques, etc., etc. faire leur travail à l'intérieur des cadres universitaires, ou d'un centre d'enseignement supérieur: nos amis de l'Université de Londres, le Vice-Chancellor Sutherland nous a présenté des acquis de l'Université de Londres très limités; le Recteur Johnson de l'Université de Stockholm nous a présenté le bilan à l'Université de Stockholm extrêmement modeste, etc., etc. Par ailleurs, l'autre forme d'augmenter nos ressources c'est le

droit d'entrée, c'est-à-dire, le droit d'inscription chaque année; et il est clair - je crois que maintenant vous, au Portugal, vous êtes en train d'être témoins des territoires des réactions à cette mesure, qui a des arguments pour et contre, comme presque tout dans la vie, mais l'éducation est, je crois, à juste titre un des sujets sociaux les plus sensibles, parce-qu'elle nous mobilise tous dans tout ce que nous avons de plus important, qui est notre passé, notre présent et notre avenir. Et il est normal que nous suscitions donc des réactions allergiques extrêmement fortes. C'est non seulement l'inquiétude des jeunes - bien entendu que les jeunes sont beaucoup plus disponibles que les adultes, comme les adultes sont plus disponibles que les vieux, en tout cas jusqu'à la retraite - mais en dehors de ça, c'est clair que c'est un sujet qui est au coeur même de la vie des sociétés.

Nous avons de plus en plus un trait européen extrêmement préoccupant que j'appelle l'auto-problématisation de l'enseignement en Europe, surtout dans les niveaux élevés, surtout au niveau de l'Université. Il y a un questionnement qui parfois est un questionnement à vocation de positivation, qui veut trouver d'autres pratiques, d'autres possibilités mais que très souvent est purement masochiste - c'est-à-dire, il est malheureusement intellectuel, c'est cette partie lamentable des intellectuels, sur l'efficacité des systèmes éducatifs. Il est clair qu'il y a beaucoup de raisons pour cette espèce d'auto-problématisation. La plus forte de toutes, la plus importante est le chômage. J'ai publié une fois un article dans le journal El País - il s'appelait «A Universidade - fábrica de desempregados» et, en effet, cette conscience que nous avons de plus en plus que nous produisons beaucoup de chômeurs problématise fortement notre croyance, notre foi dans le travail que nous faisons. Mais il y a aussi ce que nous disions

auparavant: nous avons tous conscience que nous sommes dans une situation extrêmement complexe dans le domaine de l'enseignement, pour une double raison: parce que nous avons une masse énorme d'étudiants, partout, avec des insuffisances de structures partout, dans tous les pays. Prenons le cas de ma fille, en France - puisque, maintenant, c'est surtout la France qui m'accueille et qui m'opprime - : ma fille, qui a six ans, cette année il y a maintenant trois mois qu'elle a changé dans une école publique; dans cette école publique il y a quarante petits enfants par classe, alors je trouve que c'est trop, quarante c'est trop! Et alors ils disent: mais il y en a où il y a soixante-dix. Il peut en avoir cent-cinquante, mais quarante c'est trop. Mais dans les universités, dans les cours magistraux des universités, quand j'ai fait la première semaine de Socioéconomie de l'Environnement, qui est tout de même une matière nouvelle - d'ailleurs je n'y connais pas grand chose, mais c'est passionnant parce que je suis en train d'apprendre ce que j'enseigne, on est en train de construire une discipline - et bien, nous avons environ 450 étudiants, 440! Donc, je veux dire, c'est monstrueux, ce n'est pas possible, nous sommes ici déjà trop nombreux, nous serons peut-être 180, 150, nous sommes déjà trop nombreux pour avoir une vraie interaction. Alors nous sommes conscients de ça par rapport à une situation extrêmement complexe, et comment aborder cette complexité dans un contexte éducatif défavorable et quand nous avons un ennemi redoutable, terrible, qui est la communication de masses, notamment l'audiovisuel et notamment la télévision, dont le principe est la simplification? Comment donc, quand nos enfants sont habitués depuis qu'ils ont 3 ans, 4 ans, 5 ans à des messages hypersimplifiés et redondants par excellence, leur montrer que le monde est divers et que le monde est complexe?

Et nous sommes extrêmement tentés de nous décourager, parce que à tout ceci vient s'ajouter quelque chose d'extraordinaire - extraordinaire parce que c'est extrêmement stimulant mais extrêmement «stressant», angoissant: c'est que nous n'avons pas de solutions, nous n'avons que des problèmes. Je veux dire, l'effondrement des grandes vulgates, des grands credos - le marxisme, mais aussi le positivisme, la phénoménologie, l'interactionnisme symbolique, tous les grands corps doctrinaires se sont effondrés dans l'espace de quarante ans et, aujourd'hui, nous sommes dans une situation que moi avec d'autres nous qualifions de «perplexité paradigmatique» - je crois que c'est surtout Edgar Morin, qui est aussi un habitué du Portugal et que certains d'entre vous doivent bien connaître, qui le plus s'est penché sur cette situation de la perplexité paradigmatique - nous n'avons pas de solutions. C'est extraordinaire, parce que nous avons récupéré notre pleine disponibilité intellectuelle, mais celle-ci, comme la pleine liberté, est extrêmement inconfortable pour se conduire convenablement et ne pas faire n'importe quoi, parce que nous savons tous que la liberté, ce n'est pas faire n'importe quoi, mais faire ce que nous voulons, faire ce qui n'est jamais facile. Donc, cette espèce de perplexité paradigmatique au niveau de l'éducation, pour les personnes qui ne sont pas inscrites dans une structure autoritaire rigide, est aussi extrêmement inconfortable et angoissante.

Neuvième trait: c'est le renforcement de la présence et de la légitimité de la dimension privée et corporatiste dans le monde de l'éducation, c'est-à-dire, cette espèce de rejet - je parle de pays à tradition laïque, la France est un excellent exemple - qui était massif, compacte, hermétique de tout ce qui était enseignement privé ou enseignement corporatiste, aujourd'hui est battu en brèche un peu

partout, et nous assistons à une acceptation beaucoup plus généreuse de la nouvelle situation. Et ça s'est produit dans la plupart des pays et non seulement dans les pays du Nord.

Mes chers amis, je n'ai fait que la première présentation. Et puisque le temps me manque, évidemment je ne pourrai pas, inévitablement, faire une sorte de parcours comme je voulais sur la pré-scolarisation, la scolarité obligatoire, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur et les variables sociales et l'échec scolaire. Je vais essayer de vous dire - ça sera beaucoup moins précis, beaucoup plus approximatif et impressionniste - mais je vais essayer de vous dire rapidement et en oubliant un peu mes papiers quelles sont les dimensions dans les différents niveaux de l'enseignement au sein de ces deux pôles, le pôle Nord et le pôle Sud.

Alors commençons par la pré-scolarisation: il est clair que dans les pays du Nord ce qui domine, et c'est très important, c'est la fonction de socialisation, c'est-à-dire, on amène les enfants en dehors de la famille pour les socialiser dans le groupe extra-familial, on veut leur apprendre l'interaction sociale, essentiellement. Deuxièmement - nous sommes toujours au Nord - il s'agit de développer la personnalité de l'enfant. Finalement, donc, nous voyons qu'il s'agit de former un individu en société, c'est le développement de la personne et sa vie sociale qui constituent les deux grandes orientations du jardin d'enfants qui correspondent, bien entendu, à la culture protestante du Nord et qui ont aussi une conséquence: c'est que dans le Nord en général - pas dans tous les pays, parce que là il faudrait que je vois mes papiers, et qu'on voit pays par pays - mais ces jardins d'enfants, c'est-à-dire, cette pré-scolarisation est prise en charge, non par la dimension publique mais par la dimension privée. Dans nos pays du Sud elle est aussi prise

en charge par la dimension privée, mais dans les pays du Nord elle est prise d'une façon très, très largement majoritaire. Evidemment quand nous parlons du secteur privé, au Nord, nous parlons des églises - comme au Sud - mais nous parlons aussi d'associations de familles et d'associations privées de type communal, de type municipal, qui n'existent pas dans le Sud. Bref, il y a toujours une sorte de circularité cumulative dans les comportements sociaux (ça c'est une de mes vieilles manies...) qui fait que les effets deviennent causes et les causes deviennent des effets à nouveau, etc. Il est clair que la plus grande socialité publique des pays du Nord pousse à développer d'avantage le sens de la socialité chez les enfants, et cette conscience de socialité plus développée de chez les enfants renforce la tendance à la socialité publique de cet ensemble de pays, etc. etc. Je ne vous découvre rien si je vous dis que le nombre d'associations volontaires dans tous les pays du Nord est quinze fois supérieur à celui des pays du Sud, de tout type, de tout ordre, bien entendu. Dans le Sud, nous avons l'école maternelle - et là, essentiellement, une fonction de préapprentissage, c'est une sorte d'école publique. Il est extraordinaire que dans les écoles maternelles on commence à évaluer la «performance» des enfants très rapidement, ce qui est absolument contraire au Nord: dans la plupart des pays du Nord, on s'oppose à ce que les enfants apprennent à lire avant un âge relativement avancé - 6 ans et demi, 7 ans, etc. En Espagne, de mon temps - les choses, heureusement, ont changé - moi j'étais un petit prodige parce que à trois ans je savais lire, alors n'importe quel singe est capable de faire ça, pourvu qu'il ait une mère dévouée, qui travaille sur lui x heures par jour. Alors, en fait, tout ceci - et encore je viens me corriger - n'est pas compact, aujourd'hui il y a une tendance vers l'homogénéisation qui est très forte, et il y a l'introduction de pratiques, de mesures, de dispositions qui tendent à ce

que, par exemple: aujourd'hui, en France, jusqu'à six ans on n'apprend pas à lire aux enfants, c'est-à-dire, c'est à partir de 6 ans qu'ils commencent à avoir connaissance des lettres, de l'alphabet, la syllabation, etc., pas auparavant. Avant, c'était à 4 ans, déjà, donc je veux dire il y a une tendance un peu, je dirais de même que le fait de l'interaction sociale aujourd'hui dans nos pays commence à s'ouvrir chemin - en Italie il a été très développé dans les dix dernières années - donc, il y a cette tendance dans le Sud. De même que, dans le Nord, par contre, on commence à introduire certaines pratiques d'apprentissage. Il y a, donc, une sorte de tendance vers l'homogénéisation.

Je passe à la scolarité obligatoire: la scolarité obligatoire est un domaine horriblement compliqué à cause de la multiplicité des systèmes en Europe. L'allongement de la scolarité obligatoire, qui répond à l'allongement général dont nous avons parlé précédemment, qui fait qu'aujourd'hui la durée de l'enseignement obligatoire oscille entre 8 ans et 12 ans, s'achevait auparavant à 14 ans - je crois qu'au Portugal elle s'achève encore à 14 ans, je ne sais pas si je me trompe ou non, mais dans la plupart des pays, elle s'achève maintenant à 16 ans, l'Espagne, entre autres - et elle ouvre après la voie vers une scolarité post-obligatoire qui, en Espagne, va de 16 à 18, 19 ans, un peu dans le système allemand, etc. Alors, en fait, la notion d'enseignement obligatoire devient moins pertinente à mesure que ce développe un enseignement secondaire post-obligatoire qui rassemble un pourcentage de plus en plus élevé de jeunes entre 15, 16 et 18, 19 ans.

Quelle est la fonction majeure de l'enseignement obligatoire? Je crois que nous en sommes tous maintenant à admettre que, au-delà de l'enseignement primaire dans le but surtout d'apprendre à apprendre,

l'enseignement obligatoire tend surtout à fournir un noyau dur de connaissances de base et à orienter l'apprenant vers sa carrière postérieure. Il y a, donc, ces deux concepts, aujourd'hui je crois que ça c'est clair et que c'est partout. Nous ne pouvons pas considérer l'enseignement obligatoire exclusivement comme une voie pour faire des études postérieures, mais il doit être de plus en plus considéré aussi comme une phase pendant laquelle nous acquérons une somme de connaissances nécessaires pour nous ouvrir après un chemin dans la vie. Je vous dirais même qu'il y a de plus en plus une tendance à penser que, déjà dans l'enseignement primaire, cette somme de connaissances suffisantes devrait être instruite. Seulement là il y a une diversité: les gens qui parlent des champs des connaissances, comme la familiarité essentiellement avec les langages et avec les problèmes - et quand je dis les langages je dis les langues, bien entendu, donc les langues naturelles, mais je dis aussi le langage iconique; je dis, parmi le langage iconique, le langage cinématographique, filmique ou audiovisuel; je dis aussi la familiarité avec l'informatique et la télécommunication, donc, il faut dire tous ceux qui sont langages artistiques - il y a, donc, de plus en plus une tendance à dire que tout ceci doit entrer dans le primaire. Simplement, il faut se rendre compte que la capacité horaire est limitée, que les enfants de six à douze ans ont un âge, tout de même, où il faut respecter un peu les périodes de croissance, leur nature physiologique, je dirais même, donc on ne peut pas non plus lui emboutir tout. Mais, en tout cas, ce qui est important c'est qu'un nombre d'experts comme vous tend à dire: dans le primaire déjà il s'agit de transmettre une somme de connaissances suffisante, et ces sommes de connaissances suffisante sont des sommes thématiques - histoire, géographie, mathématique - bien que la mathématique, on la considère langage - littérature, un peu de physique, enfin, un peu de

connaissance des sciences de la nature, des sciences de la terre, des sciences de la vie; ou, au contraire, des langages, essentiellement des langages. C'est là où les gens qui sont penchés sur les problèmes n'arrivent pas à se mettre d'accord.

En tout cas, un problème qui reste au centre du débat de l'enseignement obligatoire est celui de sa structure: doit-elle être une structure unifiée, c'est-à-dire, un enseignement qui prend un enfant et le laisse à 16 ans d'un coup, comme c'est le cas du Danemark - au Danemark, ça commence à 7 ans et de 7 à 16 ans il y a un enseignement unique, une structure unifiée; en Espagne c'était comme ça auparavant avec l'«educação geral básica», mais maintenant ça a changé - ou bien des structures mixtes, avec un cycle primaire et le premier cycle du secondaire? Alors là nous sommes dans des structures binaires, avec un premier cycle intégré, une de variantes - c'est le cas surtout de l'Europe du Sud, la France, l'Italie, la Grèce, le Portugal et l'Espagne, celle-ci après la réforme, ainsi que le Royaume Uni - ou une structure binaire avec cycles différenciés - comme c'est le cas en Belgique où, après deux années d'observation, normalement de 12 à 14 ans, on opère de 14 à 16 ans une diversification vers un enseignement général et un enseignement technique, ou un enseignement artistique ou formation professionnelle. Et après il y a finalement la structure à premier cycle de filières - c'est le cas surtout de la République Fédérale d'Allemagne, et là c'est un point essentiel auquel il faut se référer: c'est le grand débat ouvert surtout par l'Allemagne concernant le cycle à filières multiples. En Allemagne, à partir de l'âge de 10 ans - maintenant on l'a repoussé à 11 ans et il semble qu'ils vont le repousser à 12 ans - mais en tout cas, dans les premières phases de l'éducation, les écoliers doivent choisir ou, plutôt, sont choisis en vertu de leur

«performance», mais toujours en accord avec la famille, ça c'est très important à souligner; l'enfant est dirigé vers d'autres écoles, et vous avez donc une école primaire en Allemagne, c'est la «Grundschule», école de base, nous dirions, école fondamentale, que jusqu'à l'année dernière allait jusqu'à 10 ans et, à partir de là, les écoliers doivent choisir, ont leur dit de choisir et on les oriente - avec l'accord de la famille, j'insiste - soit vers les «Hauptschulen» - des écoles d'apprentissage qui durent cinq ans - soit vers les «Realschulen», qui sont destinées à des formations professionnelles mais du secteur tertiaire, non du secteur primaire ou secondaire, comme dans les «Hauptschulen», ou bien vers le «Gymnasium», vers le lycée, qui est l'équivalent du lycée français traditionnel et qui se termine par un diplôme terminal de l'«Abitur», qui est le prévu dans l'entrée dans l'enseignement supérieur. Alors, évidemment l'Allemagne a prévu de plus en plus une sorte d'harmonisation a posteriori dans laquelle, pendant deux ans, si vous venez de la «Realschule» ou de la «Hauptschule», vous pouvez récupérer la filière, disons, des «Gymnasium» et avoir finalement votre «Abitur», c'est-à-dire, votre titre de Baccalauréat.

Toute cette organisation a été extrêmement mise en doute, questionnée depuis la réunification de l'Allemagne. Dans l'ancienne RDA, il y avait ce qu'on appelle une structure unifiée dans le cadre des écoles polytechniques - «Politechnische Oberschulen» - qui scolarisaient les jeunes dans une structure unifiée de 6 à 16 ans. Maintenant, tous les syndicats de l'ancienne Allemagne Orientale refusent d'admettre le système de l'Allemagne Occidentale, enfin, de l'Allemagne, en disant que la structure unifiée est beaucoup plus démocratique que la structure à trois filières autonomes propre de

l'Allemagne Orientale, et qu'ils ne veulent pas accepter ce recul dans le processus de démocratisation des écoliers. Ce problème est difficile à résoudre, et les grands arguments que donnent les autres c'est que finalement le seul déterminant décisif, ce sont les faits. Et les faits sont qu'en Allemagne, aussi bien Orientale qu'Occidentale, anciennement 80% des étudiants qui étaient dans les «Politechnische Hochschulen» ou qui étaient dans les «Hauptschulen», «Realschulen» ou «Gymnasium» se tournaient vers des orientations professionnelles soit du tertiaire, soit du secondaire. Ce que je prétends dire par là c'est que, au-delà des structures, il y a ce que nous pourrions appeler la culture de l'éducation, qui est absolument déterminante dans un pays. La chose la plus extraordinaire de l'Allemagne c'est que le fait d'avoir une qualification professionnelle ne vous déconsidère pas socialement, et qu'un boucher réussi - ne disant rien d'un hôtelier réussi - est aussi respectable, ou peut-être d'avantage, qu'un architecte, un médecin ou un avocat. Donc ceci c'est la culture de l'éducation.

Et j'enchaîne ceci avec une considération qui me semble aussi extrêmement importante, qui est celle de la formation professionnelle: nous ne réussissons pas la formation professionnelle si nous ne dotons pas d'une grande légitimation sociale la formation professionnelle. Et doter de légitimation sociale, ça dépend de la société mais ça ne dépend que de l'état, donc du gouvernement, donc de la classe politique d'accepter la multiplication des passerelles entre une chose et une autre. Je veux dire: aujourd'hui, plus que jamais, toute formation professionnelle est conçue dans le cadre de la formation continue. J'étais hier matin, à Paris, à un Colloque comme le nôtre convoqué par le Chef du Gouvernement Français, Mr. Balladur, autour de la problématique éducation et entreprise où il y avait très peu

d'enseignants - je n'y étais pas à titre personnel, mais en tant que représentant du Directeur-Général de l'UNESCO - mais où il y avait toutes les grandes entreprises françaises, un bon nombre d'entreprises espagnoles et même deux banques portugaises, etc., présentes. Et tout le problème était de dire: écoutez, aujourd'hui la formation professionnelle est une formation continue, il faut que nous assumions, nous, la formation professionnelle, peut-être pas dans la phase initiale comme font les gens du Nord, disaient les gens du Sud, disaient les Français, mais en tout cas après la phase initiale. C'est-à-dire, quand les gens sont dans notre entreprise, il faut que nous fassions nôtre l'obligation de les mettre à jour, le recyclage doit être permanent. Non seulement - et c'est ça qui est extrêmement important - au niveau des connaissances techniques, mais aussi au niveau des connaissances culturelles et sociales, car l'argument qui a été donné par le président du Groupe Schneider était: si nous parlons d'une culture d'entreprise, il faut que l'entreprise assume les valeurs de la société dans laquelle elle vit, et il faut que ces valeurs avec les problèmes soient transmises aux gens qui travaillent chez nous. Donc, c'est une sorte de formation continue que les entreprises veulent introduire, non seulement par rapport au contenu technique, mais aussi aux contenus sociaux, humains, politiques, etc., du monde dans lequel elles vivent. Je crois que ça c'est extrêmement important.

Il est clair que la formation professionnelle fonctionne admirablement bien là où elle est prise directement par les agents de cette formation, qui sont justement les entreprises. Aucun mystère à ce qu'en Allemagne la formation professionnelle soit une énorme réussite - pourquoi? parce que la formation professionnelle est initiée dans des structures d'enseignement privé ou publique mais, disons, académique,

mais elle est immédiatement reprise déjà au niveau initial par des stages dans des entreprises; et à partir de là, l'entreprise ne l'abandonne pas. Et là vous avez beaucoup de systèmes - est-ce qu'il vaut mieux les systèmes alternés, est-ce qu'il vaut mieux le système de séquences consécutives, c'est-à-dire, est-ce qu'il vaut mieux avoir des enseignements théoriques pendant trois semaines et après passer une semaine à l'entreprise ou vice-versa, ou est-ce qu'il vaut mieux à l'intérieur de chaque semaine diviser entre trois ou quatre jours dans un lieu et un ou deux jours dans l'autre, etc.? Tout ceci a ses pour et ses contres. Mais ce qui est évident, c'est que la formation professionnelle ne peut se faire qu'en partant des professions.

Alors, l'idée que la formation professionnelle est indissociable de la formation continue et que la formation professionnelle est indissociable du travail dans le lieu concret de la formation professionnelle est quelque chose que nous, enseignants d'établissements privés ou publiques, mais surtout à culture académique, nous devons incorporer dans notre mentalité, c'est essentiel. Ce Collège de Hautes Etudes Européennes auquel on a fait allusion dans mon C.V., que nous avons créé il y a à peine un an et qui groupe toute une série d'universités parisiennes et de grandes écoles, puisque nous avons Nîmes, Sciences Politiques, etc., mais aussi des universités du Sud de l'Europe, il ne fait que de la formation professionnelle européenne, c'est-à-dire, nous apprenons aux cadres professionnels de l'Europe du Sud qu'est-ce que c'est que l'Europe. Qui sont ces cadres professionnels? Ce sont les cadres des entreprises, mais aussi les cadres des administrations nationales, régionales et municipales, il faut qu'ils sachent qu'est-ce que c'est que l'Europe - mais d'une façon pratique; et ça veut dire que, pour enseigner ce que c'est que la pratique du métier d'avocat en

Europe, les enseignants doivent être surtout des avocats, des juges, magistrats, etc., avec une expérience directe de l'Europe. Cela n'empêche que ces avocats peuvent être des professeurs, ou ces juges peuvent être des professeurs plus difficilement, ou l'avoir été, mais en tout cas c'est à travers le contexte professionnel qu'une formation peut être donnée. Et il est clair, mes chers amis, que ce recyclage est absolument capital, en tout cas en ce qui concerne l'Europe.

Si, finalement, la tentative de la construction de l'Europe institutionnelle ne nous fait pas faux bond et nous n'assistons pas à une sorte de dilution ou d'implosion de l'ancienne Communauté Européenne à travers les abâtardis de l'Union Européenne, l'élargissement, etc. - ce que je souhaite vivement, pour mes convictions et pour la retraite de notre ami Commentateur, parce que, évidemment, si nous implosionnons, votre retraite, je la vois réellement «in globo» comme on dit en Espagne... - donc, si effectivement nous réussissons à maintenir ceci, il faut connaître les pratiques européennes.

Je voudrais déjà commencer à terminer, je laisse trop de choses dans l'encrier, parce que j'étais à la scolarité obligatoire... Je veux dire deux choses de l'Université, malgré tout, sans ça je me sentirais trop frustré:

Il y a un grand problème aujourd'hui à l'Université - c'est que l'Université est, par définition, un enseignement global - «uni-versitas» - et un enseignement d'élites, un centre d'excellence; et que nous sommes en train de faire des enseignements extrêmement parcellaires et des enseignements qui n'ont rien à voir avec des enseignements d'excellence. De plus en plus les Universités - excusez-moi pour me

citer, j'ai publié dans le Europa-Zeitung un article sur l'Université comme supermarché, c'est-à-dire, où évidemment les acheteurs sont les étudiants et nous ne sommes que les exposants, nous les Universitaires ou les Universités. Mais je vous assure que je n'exagère rien, je suis - mais c'est un peu un privilège aussi de l'âge - très, très souvent président de jury, et parfois je pose des questions, etc., alors donc j'étais cette année au mois de juin dans un jury sur la Guerre d'Espagne, à l'Institut d'Études Européennes; alors j'ai interrogé les étudiants au sujet de la Guerre d'Espagne et là ils m'ont répondu: non, nous connaissons très, très bien «Guernica», le tableau de Picasso qu'on nous a expliqué, pour le reste on ne connaît rien. C'est-à-dire que, pour eux, la lecture de la Guerre d'Espagne était réduite à «Guernica», ils ne savaient même pas que Guernica était un village dans le Pays Basque, mais ils connaissaient très bien la structure du tableau, etc., donc on avait fait réellement une analyse sémiotique du tableau «Guernica», picturale, etc.. Mais ils ne savaient rien d'autre. Donc, en effet, on ne peut pas arriver dans notre permissivité jusqu'à ce contresens de réduire la Guerre d'Espagne au tableau de Picasso «Guernica».

Et ça veut dire que nous avons dégradé énormément l'ordre universitaire et je crois qu'il faut que nous le disions - surtout qu'ici il n'y a pas la presse, enfin je l'espère, et si il y a la presse, on nuancera après... - donc, nous avons dégradé énormément notre enseignement, dans l'offre universitaire, dans le recrutement de professeurs, dans toutes ces choses, dans la structure même de ce que c'est qu'aujourd'hui que l'Université. Mais nous avons une raison pour cela: c'est que l'enseignement en général et l'universitaire beaucoup plus, comme tout ce qui est une activité des services, a augmenté

énormément, je veux dire les coûts de l'inflation, le coût de l'université a représenté plus de 40% dans les huit dernières années, c'est énorme, ça dépasse la plupart des coûts de beaucoup d'autres services, tandis que, par contre, les ressources n'ont pas été augmentées. Alors tout ce dégrade - je ne veux pas parler du Portugal mais, enfin, je pourrais aussi parler du Portugal - donc dès les structures d'accueil au niveau des bâtiments jusqu'à tout le reste. Mais, disons, qu'est-ce que nous pouvons faire - parce que, comme disait un de mes anciens collaborateurs, «problemas tenemos todos, lo que queremos son soluciones» - donc, qu'est-ce que nous pouvons faire? Je crois que tout d'abord changer un peu le concept de notre Université classique. Aujourd'hui, l'Université n'est pas seulement un lieu d'enseignement, elle est aussi essentiellement un lieu d'enseignement et de recherche. Alors, dans beaucoup de nos pays - je pense au Sud, à la France, à l'Espagne, à l'Italie - il y a des choses qui s'appellent «Conselho Superior da Investigação Científica», Centre National de la Recherche Scientifique, etc., où la recherche est localisée, seulement isolée, séparée de l'Université, à l'Université on fait autre chose, des livres, etc. etc.. Donc, il faut que l'enseignement et la recherche soient ensemble. Il faut que la formation et l'enseignement soient ensemble. Ceci est absolument capital. Moi je suis, entre autre, avocat en Espagne, j'ai terminé mon doctorat en Droit en Espagne où, en plus, j'ai fait une thèse sur «Contencioso Administrativo Municipal» - et je n'avais jamais été dans une mairie, et je n'avais jamais été dans un palais de justice! J'étais trop bon étudiant, je ne voulais pas perdre mon temps, n'est-ce pas, à aller dans des mairies ou dans des cours de justice, etc. ... C'est absolument démentiel!

Enseignement - recherche - formation. Mais aussi une autre chose capitale: l'Université doit être de plus en plus un instrument de services, services professionnels et services sociaux. Je veux dire, il est clair que les municipalités sont extrêmement avares vis-à-vis des universités et les financent avec une extrême parcimonie; mais c'est aussi que les Universités ne remplissent pas des rôles sociaux qu'elles devraient remplir, il y a une force de travail là extrêmement importante qui est absolument inutilisée. Quand, au contraire, ça dynamiserait beaucoup - imaginez nos étudiants: pourquoi est-ce qu'on ne cherche pas des rôles sociaux pour nos étudiants? En accord avec les villes, en accord avec les structures communautaires, non seulement les structures politiques et administratives; là il y a donc des fonctions sociales, des fonctions de service qui doivent être rétribuées d'une manière ou d'une autre, mais que les universités doivent de plus en plus accomplir.

Et je crois finalement que l'Université est un agent social majeur, parce-qu'elle est un agent de socialisation forte pour le reste de la société. Vous me direz qu'il y a un peu de corporatisme, peut-être, dans ces dernières choses que je dois vous dire - peut-être que c'est inévitable, on n'arrive pas à se séparer jamais de soi-même mais, en tout cas, nous sommes tous en train de parler depuis une quinzaine d'années déjà de la société civile comme le grand acteur, comme le grand protagoniste de la vie du 21ème siècle. Bon, parmi ces acteurs, je sais bien qu'il y a les gangs et les mafias et tout ça, mais il faut aussi qu'il y ait des universités au niveau concret de vie des régions, des états-nation, au niveau mondial des réseaux d'universités, comme des acteurs de la mondialisation de la vie actuelle. Parce que s'il y a des O.N.G. extrêmement positives, par ailleurs, dont le travail doit être

élément salué avec enthousiasme et avec reconnaissance, même si parfois elles sont très combatives, et un peu provocatrices, etc., mais des O.N.G. comme «Amnistry», comme «Green Peace», comme «Terre des Hommes», comme «Médecins Sans Frontières», etc., font un travail excellent, sont vraiment des acteurs de la société civile, au niveau du local et au niveau du global, les Universités doivent l'être. Elles peuvent l'être. Bon, il faut changer.

Je vais terminer en vous racontant ma dernière expérience qui n'est pas vieille: elle a eu lieu de jeudi de la semaine dernière à mardi de cette semaine: j'ai passé cinq jours et quatre nuits dans une ville qui s'appelle Sarajevo. Je suis allé là en tant que Directeur du Club Européen des Recteurs pour donner un Prix que le Club avait institué. Le Club a institué cette année un Prix de 80.000 dollars pour la paix et contre le racisme et la xénophobie, et la candidature qui a remporté le Prix a été composée d'une femme professeur de l'Université de Zagreb, d'un professeur de l'Université de Belgrado, d'un professeur de l'Université de Sarajevo et de deux moyens de communication. Nous avons donné ce Prix à Madrid, mais les trois personnes primées de Sarajevo n'ont pas eu la possibilité de venir, n'ont pas été autorisées, donc je suis allé là pour leur remettre les prix qui leur revenaient. Je suis allé aussi au nom du Directeur-Général de l'UNESCO pour déclarer Sarajevo «ville ouverte de la Culture». Et je vous assure qu'il faudrait que vous alliez tous, les européens, là-bas, tous: car, finalement, la Bosnie-Herzgovine - je ne rentre pas dans cette arithmétique extrêmement compliquée où personne se reconnaît, si 2 km de plus, 4 km de moins, etc. etc. - ce qui est clair c'est qu'en Bosnie-Herzgovine il y avait une multi-culturalité effective, il y avait des communautés religieuses, ethniques, culturelles tout à fait différentes à Sarajevo.

Vous voyez à quelques 100 mètres de distance un temple orthodoxe, un temple protestant, évangéliste, un temple catholique et une mosquée; vous les avez là, dans un périmètre peut-être de cinq-cent mètres-carrés - un peu détruits, il faut dire, mais ils sont encore là, on arrive à les reconnaître. Donc, cette réalité multi-culturelle sans laquelle l'Europe n'est pas pensable, parce que si nous ne pensons pas à la multi-culturalité, comment voulons-nous nous regorger en disant toujours que l'Europe est faite de différences? Il faut que les différences apprennent à vivre ensemble; là elles vivaient ensemble, aussi bien qu'elles ont vécu dans l'Espagne du 12 ou 11ème siècle, il y avait trois religions et trois communautés différentes qui vivaient en Andalousie et dans toute la partie sud de l'Espagne ensemble. Mais ceci est en train de disparaître, est en train d'être réduit à l'impossible. Et je me suis rendu compte là-bas - parce que la chose la plus extraordinaire de Sarajevo c'est que, dans une situation de guerre, où il n'y a pas d'eau, il n'y a pas d'électricité, il n'y a pas de lumière, les gens continuent à vouloir vivre une vie normale dans une situation absolument anormale. Et ils m'ont fait l'honneur de me prendre comme membre honoraire d'un jury pour une thèse, en plus, sur une oeuvre d'un juif sépharate espagnol qui a écrit son oeuvre à Constantinople. Donc, je veux dire que c'étaient tous les éléments pour que je sois profondément ému, comme je l'étais, parce que, en plus, ceci s'est passé à quatre heures de l'après-midi et il n'y a pas de lumière, donc c'était à la lumière de bougies. Alors c'est là où on voit qu'effectivement l'Université est l'alma mater d'une communauté et en général de l'éducation.

Donc, université en tant qu'éducation. Et c'est ce message essentiel que la culture et l'éducation sont surtout et avant tout des structures de production de sens que nous devons retenir aujourd'hui de tout le

travail éducatif en Europe. Sans le sens, la vie est invivable. C'est pour ça que le message de Sarajevo - que j'ai transmis à Frederico Mayor qui est toujours à l'UNESCO - était de lui dire: tous ces gens-là disent qu'ils sont arrivés à s'habituer à vivre en mangeant de la soupe et du pain, à dormir sans chauffage à moins sept degrés à l'intérieur de la maison, à ne pas se laver, mais ils ne peuvent pas vivre sans sens, il leur faut un sens et ce sens est donné par la dimension culturelle et éducative.

Merci beaucoup.

Dr.Guilherme d'Oliveira Martins

Antes de mais, naturalmente, quero agradecer ao meu querido amigo José Vidal Beneyto a magnífica intervenção que aqui nos fez. Neste meu comentário, necessariamente breve, limitar-me-ei a indicar, telegraficamente, algumas das questões que julgo essenciais neste tema.

Em primeiro lugar, o nosso Orador começou por nos dizer que, sendo um homem da cultura, de algum modo não estaria inteiramente à vontade a falar de educação. A sua intervenção desmentiu por completo essa afirmação de modesta; e mais: a conclusão - e é por aí que eu começo - leva-nos a ligar intimamente as questões Cultura e Educação. Não é mais possível, e muitas vezes isso acontece, infelizmente, como bem sabemos, considerar em dois territórios à parte a política cultural, muitas vezes entendida mais como propaganda ou como espectáculo, e a política educativa. Cultura e educação estão intimamente ligadas e, no fundo, correspondem às estruturas de produção de sentido. E como Vidal Beneyto acabou de nos dizer, através do seu testemunho

extremamente impressivo e impressionante sobre a ida a Sarajevo, a verdade é que não é mais possível considerarmos cultura e educação em dois domínios separados.

Segunda nota: a Europa - unidade feita de diversidade corresponde a uma realidade onde as complementaridades têm de ser estudadas e incentivadas, favorecidas, compreendidas, para que percebamos exactamente que há interesses comuns e que, em simultâneo, há o pluralismo entendido como valor, como valor próprio que tem de ser devidamente enaltecido.

Não falo de um pluralismo que favoreça os egoísmos, nem de um pluralismo que favoreça a separação, mas de um pluralismo que represente a aceitação das diferentes identidades e das várias pretensões. Justamente aquilo que Ortega y Gasset referia como correspondendo às várias pertenças, e que José Vidal Beneyto, em vários dos seus textos e intervenções, tem salientado com muita ênfase.

Terceira nota: tem a ver com a contraposição convergência - divergência. Se é certo que temos de começar por referir a polarização Norte/Sul - que esteve bem presente em algumas das considerações que aqui nos trouxeram hoje - havendo outras polaridades que não podem ser esquecidas. Há, por exemplo, a polaridade abertura/fechamento e, se é verdade que salientamos a importância das sociedades abertas, no sentido popperiano, não podemos esquecer que há sinais preocupantes de fechamento nas sociedades contemporâneas sobre si mesmas. Por outro lado, a polarização pluralismo/monismo, a tentação de não considerar as estruturas de produção de sentido numa lógica pluralista, numa lógica de complementaridade, de procura plural, mas sim o regresso de fundamentalismos ou de lógicas monistas e totalitárias que

põem ou podem pôr em causa o pluralismo. E as questões da educação e da cultura naturalmente que aqui têm tudo a ver. Também a polarização igualdade/desigualdade, uma vez que, se é verdade que a cada passo nós nos preocupamos com o tema da igualdade de oportunidades - e no ensino, na educação essa questão é crucial - , o certo é que, de facto, encontramos hoje sinais preocupantes de privilégio, de desigualdade, de disparidade que não só se mantêm como também se agravam.

Quarta nota: liga-se à questão da complexidade, da diversidade de soluções e da mobilidade. Encontramo-nos num mundo onde a diversidade, a mobilidade e a complexidade coexistem. Isto leva a que as soluções, para dar resposta a quem dizia "temos problemas que nos basta, faltam as soluções", não podem deixar de partir desta ideia de complexidade, da diversidade, uma vez que o mundo não é compreensível a partir de categorias simplificadoras. E daí as dificuldades, justamente quando nos encontramos perante problemas como os do ensino de massas, do alongamento da duração média dos cursos, do aumento dos efectivos, da desvalorização dos diplomas, do aumento das qualificações exigidas para a entrada na vida profissional nas universidades, da alteração nas necessidades de financiamento e da necessidade da diversificação de fontes nesse financiamento e, por outro lado, do insucesso escolar. Nós estamos perante questões difíceis de responder, porque têm a ver com uma sociedade extraordinariamente complexa, onde coexistem elementos contraditórios.

Quinta nota: tem a ver com a multi-culturalidade e o multilinguismo. Sarajevo é um exemplo trágico da multi-culturalidade, e há um sinal bem presente segundo o qual falamos de mais em multi-culturalidade e praticamos de menos essa mesma multi-

culturalidade. Ora, se há tema onde a questão da multi-culturalidade tem de se ver e pôr, é naturalmente o da Educação e da Cultura.

Sexta nota - a questão da prioridade educação-formação. Todos sorrimos quando José Vidal Beneyto nos disse que o discurso quase lugar-comum que hoje ouvimos de todos os governantes dos vários horizontes se baseia na prioridade à educação e à formação. Falta agora apenas dar o salto da palavra ao acto. Porque não basta dizer que é prioritário apostar na educação e na formação, sobretudo porque é necessário sabermos exactamente de que educação estamos a falar e de que formação - formação contínua. Naturalmente que isto põe o tema da ligação escola - sociedade e da ligação escola - empresa, bem como o problema da concepção do ensino básico, do ensino pré-escolar, da educação pré-escolar e depois, naturalmente, de tudo o que é o ensino pós-obrigatório e superior.

Esta nova relação entre escola e sociedade, entre educação e sociedade, entre educação e formação é, claro está, um tema absolutamente crucial e de difícil solução. O Conselho da Europa tem-se preocupado, por exemplo, com a questão da educação de adultos - educação de adultos que não é a velha educação de adultos ou recorrente, de que estávamos habituados a falar, mas é a educação de adultos ligada à formação contínua, ligada no fundo, a esta opção, que tem a ver com a justiça, com uma ideia de justiça complexa, adaptada a uma sociedade complexa, com a ideia de igualdade de oportunidades e com a ideia óbvia de resposta aos desafios perante os quais nos encontramos.

A sétima ideia é a ideia de cidadania. E a ideia das condições, ou da criação de condições para um exercício da cidadania. E nesse ponto que

Vidal Beneyto hoje não pôde desenvolver, ficou-nos apenas indicada essa questão numa forma clara e impressionante. A verdade é que se trata do tema, do papel, da função da sociedade civil e dos cidadãos, papel que, no fundo, representa o tomar em nossas mãos os destinos do nosso futuro. E isso é algo que corresponde a um movimento contra uma tendência que se revela a cada passo nas sociedades contemporâneas. Porque se é verdade que se fala muito de sociedade civil, o certo é que temos, infelizmente, grande dificuldade em afirmar efectivamente o papel dos cidadãos, a sua voz contra as burocracias, contra o centralismo, contra a distância relativamente ao poder e aos poderes. E esta questão é de facto fundamental, a ponto de, ao falarmos na educação, na cultura, na criação, nós temos de falar na criação de condições, para o exercício da cidadania. Os jovens, as crianças são já cidadãos, são já cidadãos na medida das suas capacidades e são já chamados à responsabilidade, e foi importante que se tivessem referido aqui com especial ênfase as funções da educação pré-escolar, designadamente no tocante à socialização, ao desenvolvimento da personalidade da criança e depois, da criação de condições para a igualdade de oportunidades. Pois bem, é já a cidadania que aqui está, é a questão da cidadania que não pode deixar de ser devidamente referida.

Naturalmente que a cidadania e o realce do papel da sociedade civil envolve um elogio das **soluções leves** - e aqui reporto-me a algo em que José Vidal Beneyto tem insistido particularmente - a necessidade de soluções leves e eficazes. Leves, que permitam compreender a própria complexidade e responder a essa complexidade, na medida em que estruturas extremamente pesadas, extremamente rígidas e burocratizadas não têm condições de responder aos problemas perante

os quais nos encontramos, num contexto educativo, que envolve as várias pertenças, a diversidade, a pluralidade e que envolve ainda as estruturas de produção de sentido, a produção de símbolos de que Robert Reich no seu livro "Work of Nations" fala como sendo ponto fundamental a ter em consideração. Tudo isso tem de corresponder cada vez mais a soluções que sejam claramente determinadas por objectivos, objectivos e valores. Porque, afinal, a Europa é uma comunidade plural de destinos e valores, não já a velha ideia negativa de comunidade de destino - singular - , mas sim de vários destinos, que têm de ser compreendidos.

E Sarajevo é um exemplo evidente desses vários destinos que se encontram e dos riscos que têm de ser assumidos. Há pouco, no intervalo, José Vidal Beneyto referia a necessidade de assumirmos os riscos, os riscos calculados. Tais riscos exigem soluções leves, mas dominadas por dois objectivos fundamentais: por um lado, a **equidade**, naturalmente; é necessário percebermos e compreendermos que há uma igualdade de oportunidades a criar, através de condições para o exercício da cidadania; por outro lado, a **eficiência**, não existindo esta se não houver equidade. E estes dois pontos dilemáticos são naturalmente evidentes e naturalmente difíceis.

Eng^o Ricardo Charters d'Azevedo

Não posso estar mais de acordo com aquilo que o Prof. Vidal Beneyto apresentou e aí reside a minha dificuldade, como comentador. Procurarei, portanto, ressaltar alguns aspectos da sua comunicação e ligá-los às políticas comunitárias que neste momento se desenvolvem

com vista a dar um impulso, a nível europeu, ao crescimento, ao emprego e à competitividade.

A discussão, que a nível europeu, se iniciou sobre as políticas a desenvolver na área da educação e da formação, tem estado falseada pela confusão entre os fins e os objectivos que devem prosseguir, e nomeadamente se a educação deve responder a desafios culturais ou económicos. É necessário clarificar esta questão de forma a que possamos utilizar um mesmo "vocabulário". Será que todos nós aceitamos as ligações entre a educação e a formação, o crescimento económico e os objectivos sociais do crescimento, tais como o aumento do rendimento, do emprego e da qualidade de vida?

Se bem que haja hoje um consenso para que a educação prepare os jovens para serem activos, cidadãos autónomos e difusores de valores culturais nos quais se encontram os europeus, desde a II Guerra Mundial cresceu a pressão para que a escola e a universidade desempenhem um papel cada vez mais de cariz económico. Tal se tornou mais acentuado a partir do choque petrolífero dos anos 70, por duas razões:

- as mudanças económicas estruturais levavam-nos a acreditar que a competitividade económica da empresa, da nação ou da Europa, está cada vez mais dependente da qualificação;
- a nível individual a resposta ao desafio de encontrar emprego está cada vez mais ligado ao sucesso anterior na escola ou na universidade.

A presente discussão que se lançou a nível europeu, sobre que estratégia a adoptar para o crescimento, a competitividade e o emprego,

surge quando as forças e as fraquezas da Europa são mais difíceis de identificar, ao mesmo tempo que um novo modelo económico e produtivo começa a tomar forma, no qual a competitividade global, as mudanças tecnológicas e os médias influenciam os europeus. Neste contexto, cultura, economia e sociedade são aspectos muito interligados.

Por um lado, o sistema económico está mais dependente, que no passado, da criatividade científica e cultural das universidades e das outras instituições de ensino superior e da capacidade das escolas em formar jovens com capacidades de aprendizagem e competências numéricas e linguísticas, assim como capacidade de viver em sociedade e não mais com qualificações vocacionais de banda estreita.

A rapidez das transformações económicas e sociais significa que os indivíduos, jovens ou mais velhos, devem ser "acompanhados" durante toda a sua vida activa de forma a compreenderem e a contribuir para as profundas mudanças sociais que se desenvolvem à sua volta. O resultado é que os objectivos culturais, sociais e económicos da educação e da formação devem ser incluídos num mesmo pacote, se pretender identificar políticas realísticas.

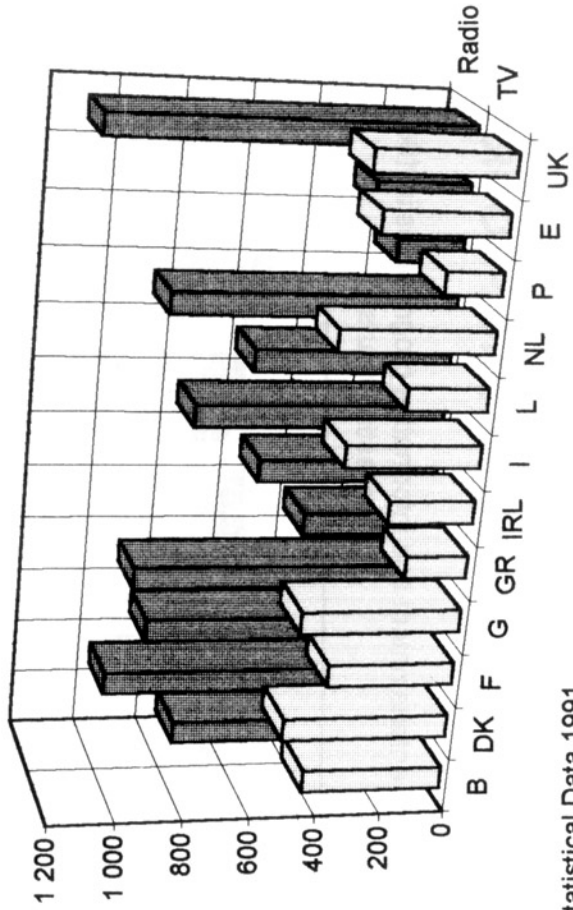
Esta análise da herança do pós-guerra leva-nos a afirmar que *mais meios financeiros não significa mais qualidade na educação e na formação*. Por outro lado as experiências até hoje conhecidas, da utilização das novas tecnologias com vista a promover uma maior eficiência na educação e na formação, leva-nos ainda a afirmar que: *"boas escolas, só com bons professores"*. E estes são igualmente solicitados, quando competentes, pelo mundo económico. Daí que para a resolução desta equação é necessária a parceria entre o mundo escolar

e o económico e entre o público e o privado. Mas como é isto possível sem sacrificar a igualdade de oportunidades e as outras políticas ?

Um pequeno comentário primeiro para dizer: porque não usar o sistema público de comunicação social? Nós podemos ver que, em relação ao número de licenças dadas para receptores de rádio e de televisão, verifica-se, por exemplo, que existe praticamente um receptor de rádio, em média, por habitante - isto é feito por mil habitantes - e que existe meio, ou seja, cada pessoa tem meio receptor de televisão. Não estou a contar aquela história da galinha em que cada dois portugueses tinham direito a ter uma galinha e meia, de modo que cada português tinha uma galinha - uma história antiga - , não, o que se verifica é que, de facto, existe uma média de meio televisor por habitante, o que significa o seguinte: se nós formos usar a televisão para transmitir informação, há conflitos na família porque, se é 4^a feira, as pessoas querem ver uma coisa, futebol, e o resto da família quer ver talvez um programa de formação, ou cultural.

Number of receivers in use and/or licences issued per 1000 inhabitants

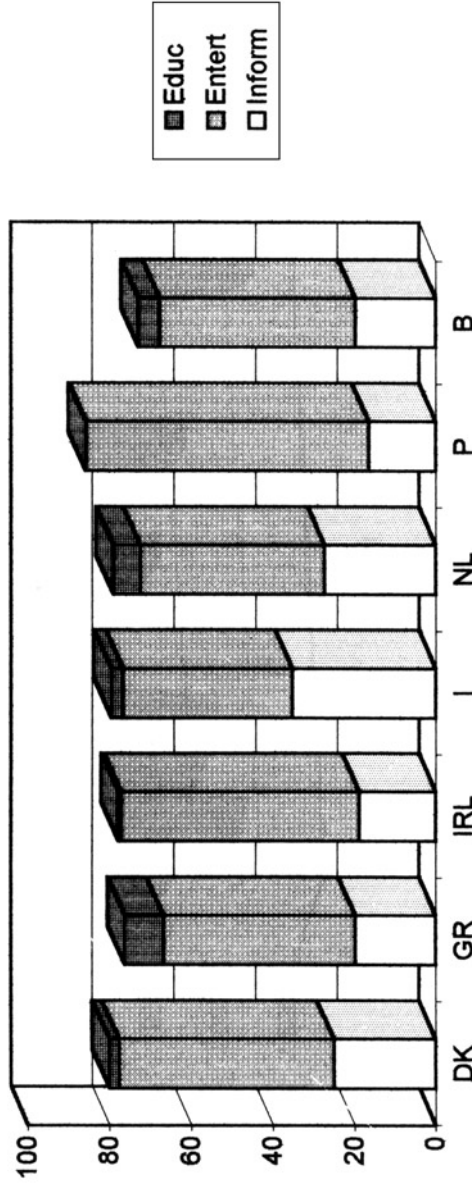
1989



UNESCO Statistical Data 1991

TELEVISION BROADCASTING PROGRAMMES

% of educational, entertainment and informative programmes in 1989 on the total annual broadcasting hours



UNESCO Statistical Data 1991

Mas mais esclarecedor é o facto dos canais de TV europeus dedicarem em média menos de 3% (1% em Portugal) do seu tempo a programas educativos quando, como o Prof. Vidal Beneyto o confirmou, todos afirmam ter a educação uma alta prioridade nas políticas nacionais. Lembro que todos os países europeus têm *ainda* um ou mais canais de TV ou de Rádio e são *ainda* detentores das redes de telecomunicações. Nada mais fácil, como o Eng. Roberto Carneiro o afirmou ontem, prestarem o serviço público equivalente, isto é produzirem, nas cadeias públicas de rádio e de TV, e difundirem, através das redes de telecomunicações pertencentes aos monopólios públicos, os programas de formação e educativos necessários e a preços que os "utilizadores e consumidores" possam suportar. Espero que quando todos os canais forem privatizados não venham então os governos a exigir a estes os níveis de desempenho que eles não atingiram neste domínio.

Mas que fazer, e para que consenso europeu caminhamos ? Julgo que temos desafios comuns que nos levam a alguns objectivos e políticas convergentes a nível europeu:

- os círculos económicos, os empregadores, assim como os sindicatos, estão de acordo em que todas as crianças devem ser dotadas de uma educação básica de alta qualidade (leitura, escrita e contas), de uma apetência para o uso das tecnologias e qualificações linguísticas e sociais. Isto quer dizer que os mundos económicos e educativos começam a falar a mesma linguagem;

- como os jovens que hoje saem do sistema educativo não têm apetências e/ou capacidades para apreenderem o mundo económico, devem ser treinadas num um sistema de formação vocacional capaz. O desafio europeu é o procurar desenvolver, a nível nacional, uma versão moderna da "aprendizagem", implicando encontrar uma solução entre o sistema "dual" e o sistema "escola de ensino secundário";
- as universidades e as instituições de ensino superior têm ainda um longo caminho a percorrer de forma a incluir nos seus objectivos científicos e culturais o económico. A estes devem ser ainda acrescentado o desenvolvimento do seu papel crítico e criativo na sociedade e na economia;
- a obsolescência rápida do "capital humano" obriga a uma rápida expansão da formação de adultos e da formação contínua, para o que devem existir incentivos para indivíduos e empresas.

Finalmente, Senhor Presidente, gostava de ressaltar o aspecto "consumidor" em contraponto ao aspecto "fornecedor ou vendedor". As escolas e as universidades estão em ligação com os médias nesta última situação. A interactividade dos médias, que será uma realidade a curto prazo, irá obrigar igualmente os "fornecedores" da educação e da formação a adaptarem-se à lei da procura. É incompreensível que tenhamos afirmado aos jovens que se estudarem e obtiverem um diploma terão um emprego e que eles não o encontrem quando saem da universidade. Agora, porque tal se verifica cada vez mais (lembro os 45% de jovens de idade inferior a 25 anos em Espanha não têm emprego), os jovens irão "revoltar-se" contra o poder instituído por lhes ter "fornecido" um produto que não é "utilizável". O sistema de

cheque para a formação, com o qual o aluno em formação profissional poderá escolher a instituição que maiores garantias lhe dá, parece ter hoje capacidades evidentes de inovação e de correcção do mercado.

Após a entrada em vigor do tratado da União Europeia, a Comunidade irá aprovar um conjunto de 3 programas de acção comunitária (no domínio da educação, da formação e da juventude), que procurarão apoiar os Estados membros no ensaio de projectos de cooperação transnacionais naqueles domínios. Estes programas substituirão os existentes programas de acção comunitários ERASMUS, COMETT, LINGUA, FORCE, EUROTECNET, Juventude para a Europa, PETRA, etc. No momento em que todos os sistemas educativos são confrontados pela exigência de mais qualidade a fim de que eles possam dar a cada um reais condições de integração e de desenvolvimento pessoal num contexto europeu alargado, os programas de acção comunitária que serão propostos ao Conselho de Ministros, em Janeiro de 1994, nos domínios da educação da formação e da juventude, inscrevem-se no objectivo de contribuir, com os meios que lhe são próprios, á cooperação transnacional. Possivelmente o programa de acção comunitária no domínio da educação chamar-se-á SOCRATES e o no domínio da formação LEONARDO.

O 4º programa quadro de ID&T, que se encontra já em discussão no Parlamento Europeu e no Comité Económico e Social, contém pela primeira vez um eixo de investigação socio-económica finalizada no domínio da educação e da formação. Tal permitirá uma sinergia entre a investigação e a educação e a formação permitindo a estas difundir os resultados daquela e o desenvolvimento da educação e da formação apoiando-se na investigação científica.

Um participante

Eu queria naturalmente mostrar a minha satisfação pela actualidade de informações dadas e ao mesmo tempo por saber que pessoas tão bem colocadas perfilham as mesmas preocupações de alguém que está talvez um pouco mais no terreno.

Tinha duas questões a colocar relacionadas creio que a qualquer um dos intervenientes mas talvez, preferencialmente, ao Prof. Beneyto, pelo conhecimento que tem, noutros países, de uma realidade que creio ser relativamente recente em Portugal: tem a ver com a escola de massas. E o que eu lhe pedia era uma certa caracterização dessa mesma escola, comparando-a com a escola anterior e, particularmente, no equilíbrio que essa anterior tinha em termos de relacionamento com a sociedade e o conjunto de disciplinas que ela tinha. Isto é, dito de um outro modo: se poderia caracterizar um pouco os objectivos e os conteúdos da escola de massas. Ao mesmo tempo, referiu também o carácter simplificador ou de simplificação dos meios de comunicação social e, não me recordo agora se o terá dito, mas pelo menos eu liguei esse carácter com o carácter complexificador da escola, particularmente no que diz respeito aos discursos; isto é, o discurso teria por função, de uma forma sintética, incluir uma quantidade razoável de informação devidamente articulada, oportuna, naturalmente, e isso corresponderia a uma «complexificação», como eu lhe chamo, da educação, da escola. E a segunda questão seria: como caracterizar as duas componentes educativas - porque ontem foi dito, que tanto os meios de comunicação social, como a escola tinham também a função de educação - e, então,

como caracterizar a componente educativa dos meios de comunicação social e naturalmente da escola?

Dr^a Maria Emília Galvão

Departamento do Ensino Secundário

A questão é uma questão global, remete sobretudo para aquilo que o Prof. Vidal Beneyto referiu, a que eu sou particularmente sensível, que é a cultura da educação, não é só a cultura e a educação, é a cultura da educação. Parece-me, remetendo isto para uma leitura que fiz há pouco tempo - «L'invention de l'Europe», que o Prof. Vidal Beneyto tocou exactamente nalguns pontos fundamentais da polarização Norte-Sul, e a minha pergunta vinha nesse sentido, ou seja: na definição daquilo que se entende por dimensão europeia na educação - e chamo a atenção para as partículas em português - ou dimensão europeia da educação, há dois mundos, por assim dizer, e está a polarização, se quisermos, da cultura da educação. Porque podemos perspectivar este conceito em termos de contaminação do Sul em direcção ao Norte, ou manipulação do Norte em direcção ao Sul. Eu gostaria que os membros da Mesa e, em particular, o Prof. Vidal Beneyto fizesse um comentário.

Luísa Brinco

Estudante Universitária

Perante o que se falou aqui sobre as universidades, como a massificação, a enchente que se tem verificado nas universidades - e eu falo em Portugal neste momento - e face à desqualificação geral do ensino superior - e eu, como estudante, debato-me todos os dias com dificuldades, desde material, a programas desactualizados, mesmo professores pouco qualificados - além de que vejo poucas perspectivas de mudanças no nosso país no ensino superior - perante isto tudo, e porque estamos num debate sobre Educação e os «mass media», isto face às tendências comerciais nos «mass media», a questão que eu coloco é: que futuro, que geração é que estamos a preparar, que Europa é que vamos ter? Será que a Europa do Sul vai continuar a ficar para trás, ou não?

Dr. Joaquim Simões Redinha

Inspector de Educação

Queria apenas colocar duas questões dentro desta enormidade de informação que nós realmente recebemos com muito prazer e muito agrado: a primeira diz respeito às saídas para a vida activa e, conseqüentemente, formação ou escolarização, e trabalho. Penso que há uma grande diversidade a nível da Europa no que se refere ao ensino chamado técnico - e aqui penso que não é bem o Norte-Sul mas talvez também haja uma relação. Por exemplo, em Portugal nós temos, por hipótese, 3% de alunos a nível de ensino secundário que frequentam o ensino técnico e profissionalizante, enquanto, por exemplo, nós vemos

que na Irlanda, embora um pouco maior, essa percentagem também é bastante baixa - cerca de 6%; no próprio Reino Unido, isso para mim foi uma surpresa, cerca de 10%, não sei exactamente os números mas sei a ordem de grandeza; na Espanha, por exemplo, 20 e tal %, e suponho que na Bélgica, que é quem tem mais, cerca de 40 e tal %. Eu gostava de perguntar: porquê? Quer dizer, quais as razões básicas desta diversidade que é enorme nesta dimensão da Europa Comunitária? Eu sei os números, não sei as razões, e gostava de pôr este problema aqui.

A outra questão, de natureza diferente, relaciona-se com o problema dos objectivos a nível de ensino básico - o chamado ensino obrigatório - em que, de facto, nos preocupa o problema que na realidade a escola, a esse nível, deverá ter duas grandes preocupações: a preocupação do domínio cognitivo - e isso foi aqui frisado - e as preocupações no domínio daquilo que eu considero objectivos sociais, eu costumo usar o termo objectivos de metodologia, mas metodologia de vida. Também gostava de saber, no contexto europeu, quais as preocupações que, neste campo, neste momento ou estão em prática ou em esboço, porque nos parece a nós em Portugal que será, digamos, um grande campo onde se pode perder ou ganhar aquilo que se pode considerar como a tal cidadania, mas a cidadania realmente no sentido pleno do termo, portanto a cidadania do homem futuro, não só do homem futuro europeu, com certeza, mas estamos a falar no contexto europeu. Portanto eram estas as duas questões básicas que eu tinha para colocar.

Dr. António Manuel Castro Soutinho

Fundação Luís António Verney

Nós ouvimos aqui ontem os representantes das Televisões, ouvimos já hoje aqui membros das Comissões Comunitárias falarem numa linguagem de supermercado, de volumetria de cursos, etc. mas, curiosamente, julgo que ainda não se fez a ligação entre a educação e os meios de comunicação social. Ou seja, nós estamos perante um mercado de largos milhões de pessoas, e a verdade é que os meios de comunicação social não mostram interesse em relação a estes problemas. E, quando ele surge, já surge não como um problema da educação, não como um problema da formação, mas sim como um problema do desemprego, um problema da formação profissional não como formação "ab initio", mas sim como formação para o desemprego ou para o mercado comunitário, o mercado económico.

Julgo que, por outro lado, por parte da escola existe também um desconhecimento ou uma não-utilização por parte da comunicação social para fazer chegar a todos os interessados - e os interessados são os pais, os jovens, os empregadores - quais são efectivamente os problemas, as questões e as vias para se alcançar. Nós vemos por exemplo que estamos numa fase, em Portugal, de implementação de uma reforma do ensino, e eu pergunto: para além de uma percentagem que eu julgo andar à volta dos 80 ou 90% dos agentes que estão sujeitos a essa reforma, quem é que em Portugal sabe qual o tipo e qual a natureza dessa reforma que está a ser implementada? Se isto é assim, vejam-se os problemas e as questões que se levantarão a breve prazo, tanto para os professores como depois para os agentes económicos porque, efectivamente, não vale a pena fazerem-se cursos ou dar-se

formação a nível de um secundário ou mesmo a nível superior quando depois, inclusivamente, o próprio mercado não conhece a existência desse curso. Esta interligação entre a educação, a formação, as necessidades do mercado é efectivamente uma realidade que tem de ser analisada e, nesse aspecto, a comunicação social tem de ter, de facto, uma intervenção, seja em termos de intervenção do Estado e de participação no seu custo, seja em termos do próprio interesse da comunicação social relativamente a um mercado, porque se as pessoas forem para o desemprego, haverá menos publicidade, e as estações de televisão e de rádio terão o seu preço publicitário a um custo mais baixo, portanto aí também, em termos económicos, os meios de comunicação social têm obrigação, como agentes, obrigação essa que é do seu próprio interesse ou do seu próprio objecto comercial. Julgo que devemos, de facto, acentuar mais isto e a minha perspectiva e o meu grande interesse em relação a este seminário foi precisamente conseguir-se fazer esta ligação sociedade - escola, precisamente através do único meio que existe que é a comunicação social.

Um participante

Eu tenho sempre uma certa dificuldade em ver as coisas apenas por um ângulo de visão. Neste momento queria alertar que estou a fazê-lo numa base de enquanto produtor mas também consumidor de dois meios distintos de informação e de socialização - a escola e os «media»; por outro lado, não posso deixar de perguntar quais os custos sociais das perspectivas, das tradições e dos pressupostos da vivência europeia. A sociedade europeia caracterizou-se durante bastantes anos em modelos tradicionais que se traduziram na segurança e na protecção.

É evidente que a evolução social que está implícita à evolução tecnológica implica novos conceitos, conceitos de emprego versus trabalho, conceitos de responsabilidade do sistema e de responsabilidade de cada sub-sistema, dos quais a escola, tecido social, tecido empresarial - e lá temos a empresa gerida pela cultura - e então pergunta-se: quais são os custos sociais evolutivos da participação da educação no desenvolvimento regional e no desenvolvimento comunitário?

Prof. Doutor Orlando Lourenço

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

Eu começava por felicitar o conferencista, Prof. Beneyto, gostei de ouvir a sua comunicação, senti-me confortável, é o critério que utilizo para dizer que gosto das coisas; senti-me também confortável quando ouvi os Comentadores fazerem algumas apreciações. E passo a pôr duas questões que gostava de levantar, dirigidas sobretudo ao Prof. Beneyto; porventura também os Comentadores poderão pronunciar-se.

Primeira questão - desculpem começar por uma frase de Sócrates, que dizia há muitos anos o seguinte: o fim último da educação é tornar as crianças inteligentes e boas. É por vezes minha convicção que a educação actual tende às vezes para educar crianças não boas, não inteligentes, mas espertas - eu penso que há uma diferença importante entre ser inteligente e ser esperto - não boas, mas «santinhas», entre aspas, para não ofender as pessoas. Pergunto ao Prof. Beneyto se esta minha convicção está profundamente errada, ou se a educação europeia

efectivamente orienta as crianças e os jovens para serem inteligentes e bons.

Segunda questão - e desculpem pensar num psicólogo, uma vez que sou psicólogo de desenvolvimento e a psicologia facilmente me vem à ideia - o psicólogo Murray dizia há um par de anos uma frase para mim muito bela: cada pessoa tem aspectos comuns com todas as outras pessoas, tem aspectos comuns com algumas pessoas e tem qualquer coisa que é único e idiossincrático. É também minha convicção que a educação, para ser integrada, devia estar atenta a estas três facetas: ao que é comum em todos nós - e às vezes esquecemos que todos temos fome, todos gostamos de dormir numa cama bonita, de comer um bife com batatas fritas, etc.,etc.; que há aspectos que são meus e de alguns e não são de todos, e há aspectos que são únicos. Também gostava de ouvir a opinião do Prof. Beneyto, que tem muita experiência da educação na Europa, sobre se, de facto, a educação na Europa actualmente visa de modo integrado estas três facetas, ou se não corre o risco - e falou na sua experiência de Sarajevo, gostei muito de a ouvir - de se orientar para um ponto de vista em detrimento dos outros, correndo o risco de não ser harmónica, voltando a Sócrates, de não educar nem para a justiça nem para a inteligência.

Prof. Doutor Duarte Ramos

*Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*

É natural que tenha apreciado a dissertação que todos ouvimos, em particular no que diz respeito à degradação da Universidade. É um

problema que vivo diariamente, para o qual tenho proposto soluções, soluções que encontram resistências do próprio sistema a serem implementadas e que não se consegue, digamos, modificar.

Essa degradação, do meu ponto de vista, resulta fundamentalmente da tendência para a massificação. Detectada, digamos, esta causa, e tomando como princípio que a Universidade tem por função as três funções que declarou de ensino, aprendizagem ou formação e investigação, e atendendo a que a Universidade, no seu caminho para a massificação e para a constante progressão e evolução do conhecimento pela investigação, tem cada vez mais dificuldade em responder a essa massificação - eu cheguei à conclusão, e disso tenho escrito não em jornais europeus, mas em jornais para engenheiros, um pouco sobre a engenharia da educação. E parece-me que, se este problema é um problema fundamental dos tempos de hoje, um problema fundamental da Europa, fundamental para Portugal, eu acho que deveremos encontrar soluções e não só enunciar o problema. Tudo, de um modo geral, que eu aqui ouvi foi enunciado de problemas, as soluções não foram propostas.

Gostaria de aproveitar esta oportunidade, pelo menos, para apresentar uma solução para a Universidade: era olhar-se concreta e definitivamente para o conceito de Universidade e verificar se este conceito responde às exigências da sociedade de hoje, nos moldes em que ela tem vindo a evoluir e nos projectos que estão previstos para o futuro. Parece-me, no meu entender, que se deverá construir um novo tipo de escola entre o secundário e a Universidade, que responda à massificação da formação que as empresas solicitam mais e cada vez mais, e levar a Universidade a que não se degrade, porque se ela não sair desta situação em que se encontra que é a massificação, o ter que

responder também à massificação, ela não consegue e degradar-se-á mais e cada vez mais. Portanto, tenho a impressão que chegou o momento de verificarmos que todo este processo de educação, desde a pré-primária até ao universitário, deverá inserir e deixar finalmente as licenciaturas para outro tipo de escola, ou seja, poderá ser uma escola de ensino superior, e deixar a universidade realmente para as suas funções de ensino-aprendizagem a nível mais elevado, e de investigação. E não deixar de exercer esta função, que é fundamental. Porque com a massificação não poderá continuar a exercer todas estas funções.

Dr. Agostinho Monteiro

Professor na Escola Secundária do Alto do Seixalinho

Eu preocupo-me um pouco mais com o ensino secundário, e a questão que iria pôr já aqui foi levantada, mas mais para o ensino técnico: o problema da unificação ou não unificação a nível do secundário. O Professor falou no exemplo da Alemanha, eu não sei, dez anos de facto é possível que seja muito pouco, mas penso que dezasseis anos é muito tarde. E quando nós, em Portugal, tínhamos uma coisa boa que era o ensino técnico e ele foi completamente desmantelado por um complexo - porque, de facto, o ensino técnico, portanto as escolas comerciais e industriais funcionavam mal, mas foram completamente desmanteladas e eu estou à espera que se ultrapasse o complexo que foi essa desmontagem, porque nós tínhamos escolas que poderiam funcionar muito bem e que não funcionam tão bem hoje por causa desse complexo. Nós criámos um ensino paralelo que é o ensino profissional, para onde vão dois ou três ou quatro

miúdos que eu vejo abalar todos os anos da minha escola do unificado para essas escolas semi-profissionais ou profissionais, e ainda não vi a vontade de reestruturar. Porque as escolas que nós tínhamos a funcionar como escolas industriais e comerciais estão lá, sobretudo apetrechadas para uma continuação dum ensino politécnico, portanto do ensino técnico a nível industrial, e continua a não haver uma vontade de se ultrapassar aquilo que eu acho que é um complexo - eu andei numa escola comercial, não tenho complexo de dizer que lá andei, é evidente que fui para lá porque era pobre e as outras pessoas ricas iam para o liceu, mas também a questão é esta: dezasseis anos é muito tarde para se começar com uma via - quando é que nós restructuramos de maneira a não fazermos, como na Alemanha, aos dez anos, mas também não fazermos aos dezasseis anos, que talvez não seja a altura adequada?

Uma participante

A minha pergunta divide-se em duas, mas vai ter ao mesmo: será que o problema que existe no ensino secundário não será pelo facto de muitos professores irem para lá por última alternativa, por não arranjarem emprego naquilo em que, de facto, se formaram e, no ano em que têm esperança de ir para aquilo em que se formaram, vão para o ensino secundário? Eu própria tive professores que me deram aulas durante um ano e não desenvolveram trabalho porque acharam que não valia a pena, já que para o ano seguinte não faziam tenções de lá ficar, e tudo isso contribuiu para que não houvesse um estímulo, quer por parte do professor, quer por parte dos alunos. E preocupa, porque tenho irmãos que estão no ensino secundário e tenho um que nem sequer lá chegou ainda. Por outro lado, no ensino superior, que me preocupa a

mim directamente, tenho professores que não promovem nenhum trabalho de investigação, não há nenhum trabalho que estimule os alunos. E eu pergunto: será que quando eu acabar o ensino superior terei algum lugar, ou será que estarei estimulada para trabalhar? Isto porque as minhas frequências são feitas com base em livro, em sebatas, em Volumes 1, 2 e 3 de determinado autor, e não num trabalho de investigação - lê-se determinado livro, comenta-se, resume-se, faz-se uma síntese, e depois nem sequer se tem a certeza que é lido... Sei que, no ensino superior, aquilo que uma pessoa faz numa frequência e aquilo que faz num trabalho, a nota nunca corresponde, portanto o que uma pessoa realmente é, nunca é coincidente com a nota.

É uma questão que me preocupa e portanto será que, para além duma ajuda dos países do Norte da Europa, será que não é preciso uma reflexão profunda na educação e, em Portugal, além duma ajuda, não será preciso uma grande reflexão e uma formação, algo mais profundo do que uma ajuda?

Prof.Doutor Eduardo Marçal Grilo

Eu dava por encerrado o debate, lamentando, como sempre, não poder prolongá-lo, mas temos grandes limitações de tempo.

Eu tenho sempre uma grande honra e gosto pessoal em dirigir um debate destes. Mas, por outro lado, sinto uma grande frustração em não poder intervir, porque gostaria de poder intervir. E não vou resistir a fazer duas notas, antes de passar a palavra ao nosso Conferencista e

aos nossos Comentadores, sobre dois aspectos que aqui foram referidos e que me parecem extremamente interessantes.

Um tem a ver com um dos temas de fundo que o Prof. Beneyto aqui colocou, que é o da unidade feita da diversidade. Eu tenho ideia - e sobretudo ouvi aqui já há um tempo ao Prof. Vidal Beneyto, numa outra conferência sua tão ou mais brilhante que a de hoje, sobre este tema, em que ele fez uma análise mais profunda desta unidade feita da diversidade. E a questão parece-me ser esta: é que isto não é inteiramente pacífico, em termos europeus. Ou seja, há algumas tendências no sentido contrário, há uma tendência uniformizadora, há algumas tendências uniformizadoras. E na construção europeia desta unidade feita da diversidade, há que manter as especificidades, mas manter estas especificidades em termos de diálogo entre as especificidades, porque a chamada identidade cultural tem um risco alto: é que, levada ao extremo, também conduz a coisas como o racismo, ou a xenofobia. Isto é, a diversidade é importante, é importante que nós saibamos preservar a diversidade da Europa, porque a maior riqueza que a Europa tem é a sua diversidade interna, mas é necessário que esta diversidade seja naturalmente mantida e que se mantenha o diálogo intercultural de forma a que a chamada dimensão europeia não seja um conceito artificial ou um conceito abstracto.

De modo que eu reforço muito esta linha que o Prof. Beneyto aqui nos deixou, para dizer: a educação é fundamental, e alguém aqui disse e distinguiu entre a dimensão europeia da educação e a dimensão europeia na educação, e eu estou bem de acordo com esta distinção e com a necessidade de termos em conta as duas vertentes. Nós falamos muito da Europa, a Europa hoje no nosso país é uma espécie de panaceia, porque tem os fundos e os dinheiros e as obras, enfim, toda

esta parafernália de coisas, mas, na verdade, há um debate por fazer relativamente ao papel de Portugal na construção europeia, que é o papel específico da educação e da dimensão europeia na educação. Eu acho que temos procurado desenvolver esta linha - o próprio Conselho, e julgo que o Guilherme d'Oliveira Martins foi o relator desse magnífico parecer que o Conselho aprovou por unanimidade há cerca de um ano - vamos tentar desenvolver, em 1994, algumas das ideias colocadas nesse parecer, aprofundar algumas dessas linhas que me parecem essenciais como contributo do Conselho para o debate em termos educativos.

O segundo tema tem a ver com esta solução que aqui foi avançada relativamente à questão extremamente importante da massificação e da engenharia da educação, e à resposta aqui preconizada quanto à criação de uma nova escola entre o Secundário e a Universidade. Pessoalmente, penso que a resposta à questão que o Sr. Professor colocou é uma questão que está identificada, digamos que se lhe conhecem razoavelmente os contornos, está muito no conceito que o Prof. Vidal Beneyto aqui colocou quando falou da Universidade.

O Prof. Beneyto colocou o problema da Universidade e utilizou três linhas de aproximação: o ensino global, a formação das élites e os centros de excelência. Eu, pessoalmente, estou convencido, depois de ter alterado a minha opinião em certas coisas, que o problema da qualidade em termos globais é um falso problema. O problema que se coloca relativamente, quer ao ensino superior, quer a qualquer um dos outros níveis, é o de que nós temos de ser capazes, de ter a coragem de introduzir no sistema, sobretudo no sistema educativo, o conceito de centros de excelência. E o conceito de centros de excelência não é um conceito elitista, é um conceito que leva, na prática, à criação de centros

onde são criadas condições especiais de funcionamento e que são introduzidos no sistema com o objectivo de se transformarem no "standard", no padrão, é como se se metesse no sistema o metro, o novo metro, que tem como objectivo não criar apenas um centro que é melhor que os outros, mas criar um centro de referência, de forma a que os outros sejam capazes de lutar por esse "standard", por esse padrão. Esta teoria tem um pouco a ver com a minha formação de engenheiro mecânico; por mais incrível que isso pareça, há um conceito muito interessante em metalurgia que é o conceito da recristalização, que conhecem as pessoas que têm essa formação: é possível, a partir de um cristal e através de aquecimentos e arrefecimentos, fazer uma recristalização, e essa recristalização faz-se à base de núcleos de recristalização. Eu penso que os centros de excelência são os núcleos de recristalização de qualquer sistema ou sub-sistema educativo. Não há ciclos de quantidade e ciclos de qualidade; isto que se tem dito ultimamente em Portugal, um discurso que passou bastante por um ciclo da quantidade e o ciclo da qualidade - eu não sei o que é o ciclo da quantidade e o ciclo da qualidade, penso que existe uma compatibilização. Nós não podemos dizer às pessoas: vocês agora estão no ciclo da quantidade e, portanto, formam-se todos, mas a vossa formação não tem nenhum interesse, não serve para nada, e agora vamos fazer o ciclo da qualidade e vamos então começar a formar pessoas que têm relevância e qualidade. Nós temos que ser capazes de compatibilizar. E, se perguntarmos a todos os responsáveis pela Educação em Portugal, pelo menos desde o início dos anos 70, se se bateram pela melhoria da qualidade, todos se bateram pela melhoria da qualidade, ninguém se bate pela desgradação da qualidade. É necessário é saber qual a estratégia para que a qualidade solidifique no

médio e longo prazo, porque nesta matéria da educação não há varinhas de condão para mudar as coisas.

Pedia agora, para terminarmos, que os Comentadores primeiro, e o Prof. Vidal Beneyto no fim, encerrassem o debate. E dava a palavra ao Dr. Guilherme d'Oliveira Martins.

Dr. Guilherme d'Oliveira Martins

Queria apenas frisar e apoiar o que acaba de ser dito pelo Prof. Eduardo Marçal Grilo. Por outro lado, quando a Dra. Maria Emília Galvão nos fala na importância da cultura na educação e da distinção, muito oportuna e adequada, como já foi aqui realçado, entre dimensão europeia da educação e dimensão europeia na educação, naturalmente que isso nos leva à questão portuguesa, ou seja, às dificuldades que temos de enfrentar relativamente ao défice de qualificações da população activa e, depois, às repercussões que isso tem no próprio ensino.

Há que referir ainda a questão dos professores, a questão da dignificação da profissão e da função do professor. Esse ponto é absolutamente crucial: não é possível termos um ensino de qualidade se o professor vai para a profissão, não por uma opção positiva e clara, mas por exclusão de partes.

Focando ainda telegraficamente a questão da comunicação social: o Eng. Ricardo Charters de Azevedo referiu esta questão. É uma questão muito interessante que está subjacente a esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação, e eu permitir-me-ia chamar a atenção para um

facto: é que hoje estamos a assistir a profundas alterações nesse domínio, e designadamente não podemos já falar apenas na comunicação social monoactiva ou uniactiva. Quero dizer, já não estamos na fase da telescola. Foi uma fase, num determinado momento. Hoje estamos já na era da inter-actividade. E estamos na fase das redes e da importância dos multi-media. Daí a importância da ligação entre escola e sociedade a esse nível. Há vinte anos ou mais, nós líamos os textos de Ivan Illich sobre a relação entre escola e sociedade e achávamos aquilo um pouco radical. Hoje, sabemos que a abertura da escola à sociedade é uma inevitabilidade, quer dizer, é óbvia, é algo que já entrou no lugar comum. Ora bem, se nós pensarmos em redes de leitura pública, se pensarmos em redes de mediatecas públicas, se pensarmos na necessidade da porta aberta da escola, das pessoas poderem entrar na escola para ler os livros e não só ler os livros mas também para aprender, para ouvir e para ter aquela informação e formação complementar de que necessitam, estamos a pensar numa questão que é já do presente, mas também do futuro, e que tem tudo a ver com as qualificações das pessoas e com a melhoria dessas qualificações. Mas, como o Prof. Marçal Grilo dizia, eu também não conheço o que seja ciclo de qualidade e ciclo de quantidade. Uma coisa é certa: qualidade é sempre cara, e sendo a qualidade sempre cara, exige necessariamente investimento, a mobilização de meios, de recursos, e a dignificação de quem naturalmente se encarrega de ensinar e de ministrar a formação.

Eng^o Charters d'Azevedo

Procurarei responder a dois ou três pontos. Um deles é a questão que o Dr. Soutinho colocou sobre a interligação dos fornecedores de formação e de educação e os «media». Eu penso que isto deve ser posto ao contrário, ou seja: não são os «media» que vão propagandear os bons cursos; os fornecedores de educação e de formação deverão fornecer a boa educação e a boa formação e não precisar que sejam propagandeados pelos «media» e, portanto, a ligação é ao contrário. Não haverá efectivamente uma ligação de fornecedor simples, mas haverá a adaptação dos fornecedores às necessidades dos utilizadores e, portanto, aí tem toda a ligação que hoje a nível europeu se lança sobre a protecção do consumidor, que aqui também existe.

Um outro comentário sobre a relação Norte-Sul se, de facto, o Sul é gerido pelo Norte ou se as soluções que o Norte usa são as melhores. Eu queria lembrar-vos que, por exemplo, a Ministra da Educação, Assuntos Sociais e Formação de um dos cinco novos Länder alemães, Brandenburgo, dizia no outro dia, numa reunião num centro de formação profissional que a Comunidade tem em Berlim: "Vocês estão aqui todos a discutir (ela presidia a uma sessão) os métodos, as formações, os sistemas, etc.; mas, eu tenho um problema: Nós temos uma taxa de desemprego enorme, temos um sistema económico que está a mudar completamente, temos todos os instrumentos, temos o marco, temos o melhor sistema de formação (todo o mundo o diz), estamos na terra alemã, e não conseguimos mudar o sistema, não conseguimos criar emprego". Portanto, os instrumentos são mais do que a mudança desses instrumentos. É um problema de cultura, é um

problema que vem da ânsia que nós temos também de ser imbuídos, como dizia o Prof. Vidal Beneyto.

Prof. Vidal Beneyto

A verdade é que as perguntas têm sempre algo de extraordinariamente fecundo, e é que levam a resposta dentro, e quando alguém pergunta, está pedindo uma resposta - caso mais claro é o da nossa companheira estudante, mas todos exactamente alinham um pouco por aí. E, claro, quando uma pessoa pergunta e quer uma resposta, isso toca-o, afecta-o, doi-lhe profundamente. E há uma série de temas contidos nessas interrogações, que para mais são os temas centrais, são os temas que a mim também me doem e me preocupam.

O primeiro tem múltiplas versões e é o do ensino técnico ou ensino clássico, ensino humanista, chamemos-lhe como lhe chamarmos. Temo-lo sempre vivido, e continuamos a vivê-lo ainda hoje, de uma maneira antagonista. E não se pode viver de uma maneira antagonista. Isto está também muito em relação com o do centro de excelência, e com o da universidade de massas, que é um tema que o nosso colega Presidente do Conselho nos apresentou.

Reparem: não podemos deitar à rua os estudantes. As nossas universidades são universidades de massa, isso é um facto. Agora, o que é monstruoso é que sejam umas universidades de massa com conteúdos teóricos e retóricos de ensino, isso, sim, é que é monstruoso. E o exemplo mais claro é o do meu país: a Espanha é o país que tem uma taxa de transição do ensino secundário ao ensino superior mais elevada, estamos cerca dos 90, ou seja, 87% daqueles

que podem entrar na universidade, entram. A Espanha tem, além disso, a taxa mais elevada de estudantes universitários no seu grupo de idade, a mais importante não da Europa, mas do mundo. E ao mesmo tempo hoje, na Europa, é o país que, como disse muito bem o amigo Eng^o Charters, tem a percentagem maior de desempregados de menores de 25 anos na Europa - segundo o registo de uns, 45%, segundo o de outros, 59%. Os da oposição dizem sempre cerca de 60%, quando mudam já é diferente... Mas enfim, se é 45 ou se é 60, seja como for, o número é impressionante e, em qualquer caso, é a maior percentagem da Europa.

Eu não me atrevo a estabelecer uma correlação porque, como saberão, as correlações não podem ser singulares e portanto não me pode servir de máxima o caso de Espanha. Mas digamos que é uma singular correlação, singularmente inquietante - sermos o país que tem mais estudantes universitários e sermos o país com maior número de desempregados. Aqui dar-se-ia razão ao autor do livro: "A Universidade - «parking» de estudantes"... Em qualquer caso, o que a mim me parece indiscutível é que temos de introduzir outros tipos de ensino que não os do ensino livresco desembocando num título universitário de licenciado, ou seja, isso sem dúvida que não tem nenhum sentido. Então, que fazer? Há que ir até uma especialização técnica e profissional e é evidente, reduziremos o número de desempregados e reduziremos o número de gente competente? Porque, vejam, é clara a pergunta que fez o companheiro sobre «inteligente» e «esperto» - é uma pergunta de cuja intenção eu partilho plenamente. Quer dizer, na resposta positivadora de desenvolver as capacidades cognitivo-intelectivas - que é o que equivale à pergunta - frente aos conceitos técnicos específicos que são a parte resposta da pergunta, aí

eu coincido, partilho inteiramente do que ele nos diz. Em contrapartida, não coincido com a valoração que creio que há subjacente - quer dizer, que a inteligência é uma potência homogênea - e dizem-me os psicólogos que o é - que tem duas grandes funções: a análise e a síntese. O que eles nunca me disseram é que os conteúdos destas funções tenham gradações de excelência em virtude da sua própria natureza, quer dizer, um inteligente em filosofia, um inteligente no terceiro grau de abstracção que requer o conhecimento filosófico-metafísico não é superior à inteligência analítico-experimental do cristalógrafo de que falou o Presidente do nosso Conselho... não vejo como nem porquê... O que eu creio, isso sim, é que no Sul da Europa, sobretudo no Sul, continuamos privilegiando e qualificando positivamente um tipo de processos cognitivos que não têm em si mesmos e no seu próprio mecanismo processual nada de superior. Isto tem consequências muito importantes.

E partilho da opinião do Presidente sobre a função de ponto de referência que tem um centro de excelência. E como padrão, há que estendê-lo a tudo, quer dizer, os processos de formação têm um nível de excelência, evidentemente, não só os processos de abstracção teórico-intelectual. E essa excelência, há que reivindicá-la em qualquer modo de comportamento educativo, e isso são os centros de excelência.

E aqui, para aflorar a pergunta que nos apresentaram, eu não creio que a Universidade de massas deva descuidar, muito menos eliminar a formação. E creio que a formação, enquanto "lifelong learning process", tem de ser reivindicada absolutamente pela Universidade, porque necessitamos que a Universidade acolha todos aqueles que estão fora do processo produtivo directo. É evidente que os desempregados e que a terceira idade têm de voltar à Universidade, a

Universidade tem de acolher essa faixa da população, porque é a mais disponível para os processos de aprendizagem e a que mais deles necessita, porque a degradação do que não trabalha e a degradação do «maior d'edad» - e trata-se de uma preocupação dominante para mim - necessitam absolutamente de uma massagem intelectual intensa, caso contrário definha, esclerosa-se e, em definitivo, idiotiza-se - no sentido próprio do "idiot". É, portanto, decisivo que a Universidade comporte tal gente. Porém, o núcleo da Universidade tem de ter a função de ponto de referência dos comportamentos sociais que têm algo a ver com a aprendizagem.

E, respondendo também a outra pergunta: o ensino técnico - pensemos no caso alemão. O companheiro colocou uma pergunta sobre a idade: 10, 16, 12, 14, etc.? Eu vivi sete anos na Alemanha, e o mais curioso de tudo é que na Alemanha encontram-se muito poucos adolescentes com frustração de estudos e na minha terra, na Espanha, encontramos muitíssimos. Quer dizer, creio que, apesar de todos os inconvenientes que tem a selecção aos 10 ou aos 12 anos, há uma grande vantagem: quando aos 10 anos ou aos 12 anos um rapaz, com o alento da família, decide que vai ser electricista e vem a ser um excelente electricista, esse rapaz não tem nenhuma frustração no processo de aprendizagem! Na sua vida, no dia de amanhã, poderá ter - se é mulher porque não encontrou o homem da sua vida, se é homem porque não encontrou a mulher, porque não chegou aos níveis que queria, porque em vez de ter um Mercedes terá um Volkswagen, etc - , mas não terá a frustração do processo de aprendizagem. Em contrapartida, onde actualmente moro, em Madrid, acontece que um rapaz com os seus 15 anos, se termina o secundário - «baccalauréat» - para estudar numa escola de formação audiovisual de televisão creio

que é um «mierda», como dizem em Madrid, digamos, um «pouca-coisa», um nada, um fracassado.

O importante é que a Universidade, os sistemas de aprendizagem, o sistema de ensino, ofereçam práticas e estruturas de capacitação cumprida, de capacitação auto-satisfatória. E pode dizer-se que eu tenho um posição de imperialismo universitário, pois sim, é possível, claro, que eu queira meter tudo na universidade e que será, pois, preferível voltar às escolas especiais mas, em qualquer caso, o que eu aponto é que não vejo porque é que a Universidade há-de renunciar e, aliás, a meu ver não deve fazê-lo. Claro que tão-pouco pode pretender ser o único, evidentemente, a única estrutura educativa que assuma esses compromissos.

Há uma coisa que é muito importante dizer: é que a educação necessita imperativa e urgentemente de incorporar os valores no ensino. Quer dizer, uma sociedade sem valores não pode continuar. E a nossa sociedade está muito vazia de valores. Já pensemos que todos os comportamentos tribais, que toda a tribalização - creio que já o disse noutra ocasião, nesta sala, porque é uma obsessão para mim - todos os comportamentos de tribalização, todos os neo-corporatismos são busca da identificação com conjuntos de valores sobre os quais assenta uma comunidade, uma micro-comunidade, uma seita religiosa, etc. etc., inclusivamente uma equipa de futebol. Quer dizer, na educação os valores têm de estar absolutamente presentes, não podemos prescindir dos valores, como tem que estar presente o conteúdo humanista e eu não sei muito bem como se consegue isso, e acabámos de criar, no Clube de Reitores, um grupo - não me recordo agora bem quem assume a sua presidência - sobre o conteúdo humanista que tem de ter o ensino geral e especificamente o universitário. Porque creio que o que

também não podemos, é evidente, é introduzir - e este é um receio grande que me dá a mim acerca do trabalho que fez o Conselho da Europa ou que fazemos agora na UNESCO sobre o ensino da democracia, o ensino dos direitos humanos, etc., etc. - nós não podemos reintroduzir agora, nas nossas Universidades ou nos nossos ciclos de ensino obrigatório ou pós-obrigatório, aquilo que fizeram os comunistas com a via Marx, com o materialismo dialético, ou o que tínhamos na Espanha franquista em que eu me eduquei: havia três disciplinas obrigatórias que eram religião, educação física e formação política. E é evidente que, quando eu era juvenzinho, era ainda o franquismo puro e duro, que para mim era insuportável, mas quando eu era um pouco maior, aí a «gozação» era quase pior, porque não há coisa pior do que empurrarem-nos, fazerem-nos engolir temas como os da cidadania, os da transcendência e os do cuidado do teu corpo... quer dizer, é um tema extraordinariamente difícil, mas não pode estar ausente.

Termino dizendo, Presidente, que o tema da Educação na Europa é um tema central. Eu sou europeu entre outras coisas porque creio e penso que, com muitas razões - não sei se com razão mas, em qualquer caso, com muitas razões - penso que a Europa é hoje para todos os que pertencemos a um contexto europeu, seja regional, local ou de estado-nação, é hoje uma plataforma necessária. Porque é a única maneira de resistir à homogeneização. A homogeneização não nos vem da Europa, a Europa pode salvar-nos da homogeneização; a homogeneização vem-nos, sim, da lógica da produção e do consumo de massas em todos os âmbitos, e não só no económico, incluindo também no âmbito cultural. E reparem, nos Estados Unidos já não se pode resistir. Quando vocês conseguem em qualquer quarto de

qualquer hotel cinquenta ou sessenta canais de televisão disponíveis, e isso reduz-se a cinco ou seis programas, que para mais normalmente se viram noutras ocasiões, pois isso é indicação de que a homogeneização é inevitável.

Aí eu digo: necessitamos da Europa para resistir a esse «rouleau compresseur» da homogeneização cultural ou do consumo de massas. E necessitamos dela para defender a especificidade das nossas diferenças. Como podemos defendê-lo? Através daquilo que hoje é o instrumento por antonomásia da homogeneização, que é o audiovisual e a televisão. Não é possível que a minha filha, quando me acorda às sete da manhã, ligue a televisão - até que eu me levante e a apague, claro - mas que a acenda e logo apareça um desenho japonês, que é, evidentemente, violento, ou um desenho norte-americano que é chalado e que não tem nada que ver com a Europa! Que não tem nada que ver connosco!

E eu digo: a dimensão europeia na educação consiste em quê? Essencialmente em duas coisas: primeiro em que falemos línguas, é capital, porque não é possível - lembro-me quando conheci a minha primeira mulher em Heidelberg, éramos os dois bem jovens, e ela uma francesa que estudava alemão, dissemos: bem, nós falamos quatro línguas, os nossos filhos hão-de falar cinco. E toda a gente havia de falar três, quatro línguas porque, claro, o que nós dizíamos era o seguinte: se os Suíços o fazem, porque é que não o hão-de fazer os Franceses ou os Espanhóis, que são mais inteligentes? Pois realmente não o fazem, passaram-se quarenta anos, e não o fazem. O que é inaceitável, porque ainda por cima temos muitíssimos meios hoje, todos os da tecnologia, para aprender, e com toda a facilidade. Além de

que, tratando-se de crianças, é um facto que facilmente se aprende línguas.

Estamos a falar da dimensão europeia. Porque é que continuamos a dar títulos de licenciados ou de bacharéis a uma pessoa que não domina profundamente uma segunda língua? Não pode ser bacharel, não pode sair do ensino pós-obrigatório, não pode ter nem o certificado, não o deve ter, pelo menos uma língua é indispensável, e uma pessoa que saia da universidade tem que ter uma segunda língua, duas línguas é algo elementar sobretudo quando agora - e aí brindo ao psicólogo - está demonstrado experimentalmente que a aprendizagem de línguas é tão desenvolvedora dos neurónios como a aprendizagem da linguagem matemática. E por isso é monstruoso que não o façamos! É inaceitável!

E que custaria aos Ministros da Educação acordarem no seguinte: não há nenhum título de certificado de ensino obrigatório sem uma primeira língua dominada, e não há um título universitário se não houver duas línguas dominadas - não lhes custava nada, mas os "lobbies" dos países deles e, habitualmente, a reeleição para os cargos de deputados e de ministros... veja-se os Ingleses mas, também, os Ingleses já são tão pouco europeus...

Segunda coisa a nível do ensino na Europa, e com esta termino, Sr. Presidente: eu evidentemente muito obcecado com a minha filha - porque ainda por cima esta sou eu que a estou a criar - vejo o seguinte: a miúda fica fascinada por aprender canções e por ouvir contar contos de outros países. Ora, aí eu digo: às crianças, nos colégios - a minha tem quase seis anos e há de cinco, há dos quatro aos dez anos - haveria que ensinar a realidade dos países europeus e isso apaixoná-los-ia, saber histórias se não de todos, pelo menos de alguns.

Segundo: a partir dessa idade, com o que viajamos todos, os pais com os filhos, os filhos sozinhos, etc., isso é o que se chama a civilização e aquilo a que Jack Lang chama a cultura, a cultura dos costumes, enfim, a cultura antropológica, digamos, a cultura em sentido de vida quotidiana é uma coisa absolutamente apaixonante - ora, porque não se ensina nas escolas?