

Painel III – A Formação das Pessoas

Presidente da Mesa – Jacinto Jorge Carvalhal

Jacinto Jorge Carvalhal*

Quero começar por agradecer ao senhor Presidente do CNE, Prof. Doutor Manuel Porto, a honra do convite que me dirigiu para presidir a este painel, dedicado ao subsistema de *A Formação das Pessoas*, inserido naturalmente no tema da conferência *Educação e Produtividade*, honra que, por certo, não mereço, atendendo, designadamente, ao estatuto dos ilustres intervenientes nesta Mesa, os senhores Professores José Veiga Simão, Eduardo Marçal Grilo e José Manuel Canavarro, a quem cumprimento vivamente e que me dispenso de apresentar, uma vez que se trata de individualidades do maior relevo na vida nacional e, portanto, de todos sobejamente conhecidas.

Ao jeito de introdução, direi que, na relação da educação com a produtividade, designadamente da educação formal assegurada pelo sistema escolar, se quiséssemos suscitar controvérsia, verificaríamos que existem posições que vão desde a afirmação da quase irrelevância dos níveis de qualificação escolar para a produtividade até às posições que sustentam que essa qualificação constitui factor decisivo para a produtividade da economia. Não vou evidentemente alongar-me sobre o assunto, até pelo adiantado da hora. Todos esperam é que passemos rapidamente à intervenção dos nossos conferencistas.

Uma vez que iremos tratar do tema da formação das pessoas e da sua relação com a produtividade, não resisto ainda a chamar a atenção para o problema da produtividade do próprio sistema educativo que, como sabemos, não estará a produzir os resultados que se esperaria, isto independentemente do problema referido anteriormente, ou seja, do contributo da qualificação das pessoas para a produtividade da economia e para a produtividade e competitividade das nações.

Mas vamos passar de imediato às intervenções do nosso painel, começando por ouvir o senhor Professor Veiga Simão, a quem agradeço a sua participação.

* Conselho Nacional de Educação

José Veiga Simão*

Como muito bem disse o Prof. Manuel Porto, vivemos numa era de mudanças profundas e complexas, em que os imperativos do crescimento económico e da competitividade se enlaçam com as exigências de coesão social, sendo certo que o conhecimento avulta como um facto decisivo nas economias e sociedades actuais.

Com este enquadramento global, o senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação referiu um conjunto de novos problemas e de desafios ao sistema e processo educativos, qual deles o mais importante.

Desde logo se conclui que o tema *Educação e Produtividade* se pode desenvolver em dois espaços: o da contribuição da educação e formação para a produtividade e, conseqüentemente, para a competitividade, e o das reformas e mudanças a operar no sistema educativo e formativo para que ele próprio seja mais competitivo e corresponda aos desafios da internacionalização e da dimensão europeia.

O tema proposto obrigar-nos-ia a contribuir para a clarificação da inter-relação entre educação e desenvolvimento, apontando para factos, demonstrativos ou não, da existência de relações causais. É uma polémica a gosto de alguns investigadores, sociólogos e historiadores e que no nosso entendimento permite análises comparativas de enorme interesse, que ajudam à compreensão da evolução económica e social de diversos países.

Desde o conceito difundido por empresários portugueses, nos fins do século XIX, em que a escola devia ensinar a ler, escrever e contar porque para ensinar a trabalhar estavam eles, desde o predomínio da habilidade manual até à cientificação do trabalho, desde o culto ou abandono da observação científica e cultural e do saber experimental na escola até à excessiva concentração no saber jurídico e humanista, com realce para as ciências sociais, muitas facetas se poderiam tentar articular, sendo certo que permaneceríamos longe de conclusões únicas.

Não vou por esse aliciante caminho, mas antes analisar alguns aspectos do binómio educação-desenvolvimento, no contexto da sociedade do conhecimento, sabendo que nela o saber é um factor económico decisivo.

Nesse quadro parece-nos essencial precisar alguns conceitos.

* Universidade de Coimbra

1. A Educação e Formação ao longo da Vida (*Carta Magna*, 26 de Janeiro de 1998)

Os novos conceitos de Educação e Formação não podem deixar de ser consequência e causa duma nova filosofia do desenvolvimento, aquela que assenta no princípio materialista de que os custos da desadaptação de cada um recaem sobre todos os outros, mas que, surpreendentemente, vem iluminando os caminhos duma nova ética de feição solidária e humanista. Tal significa que nos encontramos no limiar da definição dum novo conceito de *cidadania* e de *civilidade* que operará a partir dum novo sistema educativo e formativo.

No cerne desse novo sistema, está a concepção das próximas ou já contemporâneas *sociedades de conhecimento*, ou sociedades em *permanente aprendizagem*, sociedades de múltiplos saberes, que ao mesmo tempo dinamizam e respondem aos imperativos da sociedade tecnológica, da sociedade da informação e à globalização e internacionalização. Assim, qualquer estratégia para o desenvolvimento que venha a ser delineada deve ter em conta as alterações profundas que se estão a operar no domínio das práticas, dos conceitos e dos valores, designadamente:

- a) um novo conceito de saber e produzir;
- b) a assunção, na sociedade do futuro, da exigência da partilha do conhecimento;
- c) a aceitação de que entre os desígnios da educação e da formação se integra a preparação para a integração na actividade produtiva e, na sua acepção mais lata, para a empregabilidade, o que se associa à capacidade de risco da mobilidade profissional, com novos padrões da segurança social;
- d) o reforço da motivação de cada cidadão para a sua educação e formação, sob pena, caso não o faça, de caminhar para a sua própria exclusão;
- e) a alteração do papel do Estado e da relação do poder político com o poder da informação, o que se traduz em complexidades diferentes das que se estabeleciam entre aquele e o económico;
- f) a criação de condições propícias à permanente negociação entre a oferta e as necessidades do mercado, fazendo proliferar a

- micro-segmentação dessas ofertas, o que só poderá ser feito com uma nova óptica da gestão e uma redefinição do papel do Estado;
- g) a associação do mundo em liberdade com o mundo em competitividade, com os países a competirem sob a égide da globalização da economia, a qual oferece “armadilhas sociais” que é necessário minimizar; aliás, um País de economia saudável é aquele que sabe equilibrar com inteligência a economia da proximidade com a economia da globalidade;
 - h) um novo crescimento, baseado na educação permanente dos cidadãos, através de projectos educativos de intervenção do mais variado âmbito, capacitando os cidadãos para a invenção e a criatividade;
 - i) a crescente e progressiva consciência de que o planeta Terra deve ser preservado, por regiões e na sua globalidade, como um património comum, mas esgotável e perecível;
 - j) a assunção de que a pessoa humana é antes de mais um ser que nasceu para criar sendo o trabalho parte da sua criação; o emprego deve inserir-se na sua natureza criativa, como elemento da sua libertação; a cultura do lazer, da actualização permanente, da participação cívica e da mudança de actividade, desempenham papéis cruciais nos novos contextos sociais;
 - l) a civilidade como coração do desenvolvimento, dado que semear civilidade e criar capital social é o grande desafio da sociedade do conhecimento;
 - m) a consciência de que a ciência é indomável, mas a tecnologia escapa ao controlo da humanização; a cultura não pode deixar de intervir como elemento humanista moderador;
 - n) a abertura de auto-estradas de sinergias e de novas convergências entre a Arte, a Ciência e a Tecnologia, recuperando laços quebrados a partir do século XVIII, sobretudo a partir da Revolução Industrial;
 - o) consciência de que quem não agir a tempo atrasa-se irremediavelmente na caminhada para o futuro; a educação e a formação são quadridimensionais, com o factor tempo a ser determinante no seu desempenho.

2. Estratégia única nos *objectivos* da educação e formação na Europa.

Neste domínio, está na fase inicial um programa comunitário, divulgado em 14 de Junho de 2002 e apresentado no passado dia 14 de Março na Fundação Calouste Gulbenkian pela Comissão, sob a égide dos Ministros da Educação, da Ciência e Tecnologia e do Emprego e Segurança Social, no qual se elege a educação e formação como domínio-chave prioritário da estratégia de Lisboa: *tornar a economia da União Europeia baseada no conhecimento, a mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com mais coesão social.*

Para que assim seja, a União Europeia definiu uma estratégia global única para a educação e a formação, o que, no meu entendimento, em Portugal se devia traduzir não na revisão da *Lei de Bases do Sistema Educativo* nem na publicação duma primeira *Lei de Bases da Formação Profissional*, mas sim numa só *Lei de Bases da Educação e Formação ao longo da Vida.*

Entre os *objectivos* desse programa, e com relação com a produtividade, surge a optimização de utilização de recursos, *objectivo* que é expresso do seguinte modo:

“proporcionar uma aprendizagem abrangente ao longo de toda a vida na sociedade do conhecimento, o que irá aumentar a necessidade geral de investir na educação e na formação e implicar despesas públicas em recursos humanos, despesas nas empresas privadas e investimentos individuais. Embora, de um modo geral, as finanças públicas estejam a ficar cada vez mais limitadas nos países da UE, a Europa não se pode permitir regredir neste sector. As conclusões da Cimeira de Lisboa apelam a um substancial aumento anual nos investimentos per capita em recursos humanos, salientando que o futuro da economia europeia depende em grande parte das competências dos seus cidadãos que, em contrapartida, necessitam de se actualizar continuamente. Por outro lado, o sector da educação e da formação deve pressionar as finanças no sentido de incentivar uma distribuição e uma utilização dos recursos tão eficiente quanto possível e de atingir os mais elevados níveis de qualidade”.

3. Conceitos de *Produtividade e Competitividade*

Ao aprofundarmos os conceitos de educação e formação importa também clarificar os conceitos de *produtividade* e *competitividade*, sendo certo que os especialistas não deixam de chamar a atenção para alguma subjectividade no seu conteúdo e que, perante ela, a nossa recomendação é a de se adoptarem as definições que prevalecem na União Europeia e na OCDE.

Para melhor precisarmos esta observação, teríamos de, em primeiro lugar, definir os conceitos de produtividade e competitividade. Em manuais da economia diz-se que um dos conceitos mais perfeitos da produtividade é o da produtividade física, o que, porém, só é aplicável a produções homogéneas. Afasta-se este conceito dos relativos à produtividade bruta e produtividade líquida. A produtividade física, calculada para um certo período resume a influência de diversos factores como a *organização*, a *taxa de utilização de capacidades*, o *número de horas de trabalho* e a *qualificação das pessoas*.

É um assunto que merece reflexão devendo tomar-se como base o excelente manual da OCDE “Medir a produtividade – medir o seu crescimento” divulgado em 2001, no qual se sugerem indicadores relacionados com a produção ou desempenho e o valor acrescentado, e que aprofunda a produtividade física multi-factorial.

Mas qualquer que seja o conceito de produtividade, ele obriga a uma crescente preocupação em medir não só os fenómenos conducentes à criação e à produção, o que deve ter expressão numérica, física ou monetária, mas também medir múltiplos factores e indicadores relacionados com o desempenho educativo, científico e social.

No que respeita à *competitividade* entre nações, ela relaciona-se intimamente com os processos de criação de riqueza, motores do *standard* de vida dum sociedade, sendo medida a partir da interacção de vários factores, designadamente entre a performance global, a eficiência governativa, a eficiência empresarial e os graus de acessibilidade a

infra-estruturas, sejam elas educativas, formativas, de transporte, científicas e tecnológicas, de comunicações, ambientais, de saúde ou outras.

A educação-formação é um factor transversal para a competitividade. E hoje, mais do que nunca, uma característica da competitividade moderna é a de que, para além dos bens e serviços, as nações competem com *cérebros* e, por isso, o conhecimento passou a ser no mundo moderno o factor competitivo mais decisivo para a prosperidade duma nação. É neste contexto que assume papel determinante o impacto cultural, conducente a modelos de comportamento humano diferenciados, e o impacto da reforma do Estado ao serviço do cidadão, entendidos como incentivadores e reguladores de políticas, integradas em programas que concretizem uma visão estratégica para o nosso país, e nas acções conducentes ao seu desenvolvimento sustentado e sustentável.

A competitividade entre nações assume-se, desta forma, como um conceito dinâmico que, não só enfatiza *bens tangíveis, exportações e infra-estruturas básicas*, mas também realça a importância do binómio *educação-formação*, de *bens intangíveis* e das *infra-estruturas do conhecimento*.

Pelo que dissemos, conclui-se, naturalmente, que no cálculo da competitividade se têm de integrar múltiplos factores, sendo razoável ajustar a respectiva matriz à situação nacional, até porque, no nosso caso, o Estado surge com exagerada dimensão, pelo que é razoável agregar alguns graus de acessibilidade às infra-estruturas com indicadores da eficiência governativa. De um modo ou de outro, devemos referir que os factores mencionados se podem desdobrar em duzentos a trezentos indicadores, impondo-se seleccionar os mais determinantes para construir carteiras que permitam um *benchmarking* compreensível pela opinião pública.

Registe-se este texto⁽¹⁾:

“Durante toda a década de 1990, a atenção do mundo financeiro foi atraída para correlação decrescente entre o valor de uma empresa no mercado

⁽¹⁾ JUNIOR, Charles O. Holliday; SHMIDHEINY, Stephan e WATTS, Philip. Cumprindo o prometido “*Walking the Talk*”, Editor Campus, 2.^a edição, 2002, Brasil

de acções e seus parâmetros financeiros tradicionais, como lucro e valor contável. Mesmo levando em conta os ciclos de empolgação e prostração dos investidores, o valor de mercado das empresas bem-sucedidas era significativamente maior do que a soma de seus activos financeiros. Por exemplo, várias das 20 líderes em sustentabilidade do índice de sustentabilidade da Dow Jones tinham valor de mercado de cinco a quinze vezes superior ao próprio valor contabilístico em 2000. Esses números variavam de uma para outra empresa e também sofreram grandes oscilações de 1997 a 2000.

Os grandes excedentes de valor na estimativa dos fluxos de caixa pelos investidores resultavam de activos que não constam dos balanços patrimoniais, por causa da sua natureza intangível. Alan C. Shapiro, professor de finanças e economia empresarial na Marshall School of Business, Universidade do Sul da Califórnia, escreve:

Os activos intangíveis são excluídos dos balanços patrimoniais por causa da dificuldade de avaliá-los de maneira objectiva. Contudo, tais activos – na forma de habilidades gerenciais, reputação, posicionamento estratégico, patentes e direitos autorais – são geralmente os mais importantes das empresas bem-sucedidas (Shapiro 1991: 704).

Braden Allenby, vice-presidente de meio ambiente, saúde ocupacional e segurança do trabalho da AT&T, concorda:

Em vez de depender de inputs tradicionais, como capital, trabalho e recursos naturais, boa parte do valor agregado no futuro decorrerá de operações baseadas no conhecimento. A mobilização do processo de transformação organizacional em torno da valorização e retenção desses activos intangíveis será crucial.

A constatação dessa importância tem deflagrado muitas iniciativas para melhorar o actual sistema de mensuração e divulgação do desempenho das empresas. Talvez leve algum tempo mas, em razão dos interesses financeiros envolvidos, tais iniciativas não descolarão enquanto não se tiver alcançado consenso quanto aos novos indicadores de desempenho que monitorizem os bens intangíveis, oferecendo a mesma confiança com que o retorno sobre o capital, o giro dos estoques ou o retorno sobre as vendas monitorizam o desempenho dos activos tangíveis. Por todas estas razões, a Securities e a Exchange Commission dos Estados Unidos, a União Europeia e a OCDE estão a estudar melhorias na divulgação de informações pelas empresas”.

4. Avaliação da Educação-Formação e da Produtividade

A medida do desempenho na educação-formação e o seu relacionamento com a produtividade necessita, também, de uma clarificação política, designadamente no que diz respeito ao cumprimento das leis.

De qualquer modo são apresentados, em relatórios nacionais e internacionais, os desperdícios dos nossos sistemas, entre os quais os educativo e formativo, que necessitam de correcta quantificação e de eliminação.

Mas esse trabalho, a realizar-se com rigor e transparência, determina o cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelece, nos seus artigos 49.º, 50.º, 51.º, o seguinte:

“O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural” (art.º 49.º, n.º 1).

“A investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente, nas instituições de ensino superior que possuam centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio” (art.º 50.º).

“As estatísticas da educação são instrumento fundamental para a avaliação e o planeamento do sistema educativo, devendo ser organizadas de modo a garantir a sua realização em tempo oportuno e de forma universal.

Para este efeito devem ser estabelecidas as normas gerais e definidas as entidades responsáveis pela recolha, tratamento e difusão das estatísticas da educação” (art.º 51.º, n.ºs 1 e 2).

Uma lacuna que tem permanecido incompreensivelmente, durante 17 anos, pois ainda não existe a Rede de Bases de Dados que permita elaborar carteiras de indicadores de qualidade, designadamente para as instituições, para as suas unidades orgânicas e para os cursos e actividades que ministram.

Essa rede de bases de dados tem sido reconhecida como necessária em leis e em protocolos, assinados com entidades da sociedade civil, mas tem

havido uma notória incapacidade para construir o edifício inerente à qualidade e excelência. Essa rede de bases de dados é ainda imprescindível para avaliações rigorosas e credíveis, das quais resultem consequências que esclareçam a opinião pública, permitindo juízos de valor, com fundamentação clara, sobre o desempenho nas diversas actividades.

É necessário e urgente estabelecer uma cultura de *rating* baseada em indicadores universalmente aceites. Os estudantes dos diversos níveis de ensino são as principais vítimas de uma situação em que não se assume a “medida da qualidade”.

Num momento em que a sociedade do conhecimento exige essa medida e, bem assim, da produtividade e da competitividade, e em que as análises comparativas internacionais (*benchmarking*) são essenciais a uma programação estratégica é óbvio que o actual estado de coisas não pode manter-se, sob pena de se pôr em causa a credibilidade das escolas e centros de formação e dificultar modelos contratualizantes de avaliação, com a adesão consciente dos professores.

Uma análise mesmo superficial da situação do sistema de educação e formação revela-nos um forte desequilíbrio no binómio qualidade-quantidade. Como consequência, as carteiras de indicadores da inovação da União Europeia e as diversas carteiras de indicadores – elaboradas pelo Banco Mundial, pelo Eurostat, pela OCDE, pelo FMI, pelo IMD, pelo Fórum Económico Mundial –, dão-nos conta de enormes fragilidades nacionais, revelando uma situação que, sem perda da esperança, deve preocupar todos os portugueses.

Os desperdícios nacionais tornam-se particularmente evidentes a partir de análises comparativas de indicadores básicos de produtividade e competitividade entre nações. Assim, no que respeita à educação, não deixa de ser surpreendente que, ocupando Portugal entre o 34.º e o 37.º lugar na competitividade global entre 50 países mais desenvolvidos do Mundo, apresente os seguintes indicadores quanto à aplicação de recursos:

- 12.º lugar em despesas de educação/PNB (5,8%);
- 5.º lugar na relação professor/aluno no ensino básico (1/12);

- 15.º lugar na relação professor/aluno no ensino secundário (1/13);
- 21.º lugar em despesas de saúde/PNB;
- 29.º lugar na frequência do ensino secundário (78%);
- 19.º lugar na frequência do ensino superior (10,5%, 17-34 anos);
- 32.º lugar no interesse dos jovens pela ciência e tecnologia;
- 41.º lugar no ensino da ciência nas escolas.

Tudo isto significa que o esforço financeiro altamente significativo realizado pelo governo na área da educação durante os últimos anos não teve ainda os resultados esperados no sentido da eficácia e da eficiência. É certo que os investimentos na educação têm uma lógica de médio/longo prazo, mas parece poder concluir-se por alguma aplicação irracional dos meios humanos, financeiros e materiais, a que não serão alheios um desajuste da organização do sistema educativo, a sua inadequada articulação com o sistema de I&D, a dimensão exagerada da estrutura central do Ministério da Educação, apesar da regionalização dos serviços, e a própria incapacidade do poder político para introduzir medidas de controlo de qualidade nas actividades sob sua responsabilidade.

Neste quadro, não é fácil introduzir as mudanças necessárias para criar um ambiente propício a uma utilização racional de recursos humanos e financeiros que fomente a inovação, a criatividade e a competitividade. É que os comentários aos relatórios dos organismos internacionais sobre a educação são fundamentados por análises de custos/benefícios associados a indicadores académicos e económicos. A mudança exige uma grande mobilização. Afinal é, efectivamente, preocupante o facto de a rentabilidade do sistema e o seu grau de eficiência oscilarem entre metade e dois terços dos correspondentes aos sistemas educativos de outros países europeus de dimensão comparável.

Muito embora, no caso português, as médias globais não representem a diversidade institucional, pois há casos de escolas e cursos com excelentes níveis de eficiência e de qualidade, os gráficos comparativos que se apresentam constantemente nos estudos publicados evidenciam a gravidade

da existência de significativos desperdícios e sugerem não só uma elevada irracionalidade organizativa como a inexistência de uma forte política incentivadora da qualidade (Valadares Tavares, 2001). Dessas análises internacionais resulta que o sistema do ensino superior português é mais eficiente do que na Grécia e na Itália, mas menos do que na Espanha, na Hungria, na Holanda, na Irlanda, na Dinamarca, na Finlândia e na Suécia, designadamente no que diz respeito à correlação entre a percentagem de estudantes que completam o ensino superior na idade normal e a percentagem de despesa em função do PIB, ou em função da despesa anual por aluno ajustada à paridade do poder de compra.

A preocupação de eficiência não pode deixar de exigir medidas correctivas baseadas no incentivo à qualidade e numa programação estratégica definida por objectivos, certos de que é intolerável que a percentagem de estudantes que completam o ensino superior na idade considerada normal (18 aos 24 anos) seja da ordem dos 17% e não tenha correlação com as despesas do ensino superior *versus* a percentagem do PIB ou com a despesa anual por aluno ajustada à paridade do poder de compra.

Face à situação descrita, pode concluir-se que se impõem, com urgência, novos modelos de gestão e uma cultura de avaliação da eficiência das instituições no sistema educativo com resultados publicitados.

Em face dos fracos valores nos indicadores de rentabilidade torna-se, ainda, necessário efectuar um esforço de identificação de áreas de desperdício, por forma a definir medidas de racionalização na aplicação dos recursos, procurando melhores resultados com os meios disponíveis.

Não se pretende com esta análise enveredar por um economicismo estrito no sistema educativo. Aliás, e no que respeita à educação-formação, muito embora se não subscreva em abstracto a tese de que a eliminação de desperdícios pode matar a inovação, reconhece-se que a missão das escolas não se esgota no imediatismo dos resultados de curto prazo, sendo necessária prudência na análise dos indicadores de desempenho, por forma a não pôr em causa o ambiente adequado à reflexão, à aprendizagem e à criação. Tal não significa, porém, que se fechem os olhos a irracionalidades

gritantes na gestão dos recursos, que não se exija uma rigorosa análise de custos e que não se ponham em evidência os resultados.

Em síntese, um primeiro nível de análise tem a ver com a organização do sistema educativo, podendo assinalar-se, designadamente, as seguintes áreas a merecerem atenção:

- O peso da administração central do Ministério da Educação, que não teve a redução esperada na sequência da criação das direcções regionais de educação; pelo contrário, funcionam dois sistemas administrativos em paralelo, aumentando o peso e a carga burocrática da administração; o mesmo acontece na formação;
- A ineficiência do sector do ensino recorrente, cujos resultados não correspondem aos objectivos traçados e que apresenta uma relação custos/benefícios astronómica, que tem vindo a ser corrigida;
- A deficiente utilização dos recursos humanos, expressa nomeadamente nos rácios docente/aluno no 1.º ciclo do ensino básico, no número de professores com horário zero, na irrazoabilidade de muitas reivindicações sindicais, no carácter redutor dos conteúdos funcionais dos agentes educativos;
- O mau aproveitamento das infra-estruturas, cuja utilização poderia ser racionalizada com vista a acções de aprendizagem ao longo da vida ou à promoção da dimensão cultural da escola e da sua actuação junto da comunidade;
- A deficiente articulação entre as entidades promotoras de formação contínua para os agentes educativos;
- A inexistência de uma política de apoio criativo aos estabelecimentos privados de interesse público, designadamente no incentivo à sua capacidade inovatória;
- Os índices de insucesso educativo, expressos no baixo número de diplomados face ao número de estudantes inscritos, como consequência de factores diversos, desde uma deficiente selectividade no acesso até ao anquilosamento dos paradigmas de ensino adoptados;

- O elevado número de abandono escolar, sem qualquer certificação de capacidades ou competências adquiridas;
- O financiamento de estudantes no ensino superior por períodos demasiado longos, por falta de coragem política para implementar o conceito de estudante elegível, introduzido pela Lei n.º 96/97, ou um sistema de prescrições com impacto a nível de todo o sistema;
- Uma utilização ainda insuficiente das potencialidades das tecnologias da informação e da comunicação;
- Os deficientes mecanismos de gestão financeira e patrimonial, baseados num sistema de contabilidade pública que privilegia a conformidade formal do processamento das despesas, em detrimento da eficiência da gestão.

5. Carteiras de indicadores

Os retornos do investimento em educação são de longo prazo e em grande parte intangíveis, pelo que o indicador ideal, segundo Cave, Kogan e Smith (1990), capaz de estabelecer uma relação entre os benefícios do processo educacional e os custos relevantes, não é fácil de definir. Isso não significa, porém, que não se possam identificar produtos da formação e construir à sua volta indicadores qualitativos e quantitativos relevantes. É igualmente possível especificar processos que promovam padrões elevados de qualidade no ensino, processos esses susceptíveis de uma avaliação expressa em indicadores mensuráveis.

Como afirmámos, as preocupações com a qualidade e a eficiência do ensino estão, porém, longe de se esgotarem nos aspectos mais economicistas do retorno do investimento.

Pelo que dissemos, é natural que as carteiras de indicadores tendam a ser excessivamente pormenorizadas, constituindo um quadro de aspectos de reflexão a ponderar pelas instituições no desenvolvimento dos seus processos de auto-avaliação para uso interno.

No entanto, a sua adaptação a *processos globais de avaliação*, que correspondam a ciclos que integrem as componentes de auto-avaliação e de avaliação externa, exigem um tratamento que, sacrificando o pormenor, acabe por relevar o que se considere mais importante e, sobretudo, susceptível de realização tempestiva e transponível para todos os casos.

Quer isto dizer que, num processo de avaliação consistente, aplicável a todas as escolas em condições de realização oportuna, torna-se necessário *reduzir* as carteiras de indicadores através de uma escolha que considere o essencial e proceda a agrupamentos coerentes, susceptíveis de proporcionarem imagens reais do desempenho institucional.

Na base dessas escolhas e realização dos agrupamentos, um critério deve tornar-se relevante: a intenção de internacionalização da avaliação.

Assim sendo, as *carteiras de indicadores* aplicáveis ao sistema nacional de avaliação devem ser cotejadas com o que se passa nos outros países, designadamente da União Europeia, garantindo comportamentos similares que permitam a prossecução de um objectivo, que não pode perder-se de vista, relacionado com o reconhecimento mútuo de *agências de avaliação* de países distintos.

Nessas carteiras de indicadores, que podem ser mais ou menos amplas, não podem deixar de ser considerados alguns que, em sequência de qualquer processo de avaliação, devem ser divulgados para conhecimento da opinião pública. Trata-se, no fundo, de indicadores básicos de qualidade incidindo em:

- Recursos humanos – indicadores por escola, unidades orgânicas e actividades;
- Programas de qualificação de professores por área disciplinar e por actividade;
- Caracterização do sistema de qualidade da escola;
- Grau de participação e caracterização de projectos-internacionais;

- Indicadores financeiros, designadamente custos por instituição, unidade orgânica e actividade;
- Indicadores físicos, de actividades pedagógicas, de investigação, de grau de acesso a TICs e caracterização dos sistemas informáticos e bibliográficos e grau de acessibilidade à Internet.
- Eficiência formativa e indicadores de sucesso escolar;
- Grau de inserção profissional dos diplomados, designadamente em instituições, serviços e empresas.

6. Problemas urgentes na Formação

O atraso da Europa em relação aos EUA, revelado por um enorme fosso tecnológico mensurável, deriva, em grande parte, da baixa taxa de introdução das TIC nas empresas e da debilidade do espírito empreendedor europeu, pelo que as instituições do ensino superior devem, como já referimos, articular entre si um programa global com incidência nos jovens e em estratos seleccionados da população activa.

A sociedade do conhecimento, ao impulsionar a *e*-economia e a *e*-gestão, obriga a transformações nas empresas e nas instituições, de modo a evitar flagrantes desequilíbrios no universo das profissões e emprego. Na realidade, deve ter-se em conta que:

- A procura em especialistas de TIC vai exceder, na próxima década, a oferta, apontando cálculos recentes para um défice na Europa de 15% e nos EUA de 18%. Este défice pode provocar, na Europa, uma redução de 3% no seu potencial de crescimento;
- Os modelos de desenvolvimento sustentável, em construção, obrigam a critérios de gestão mais rigorosos e transparentes, pelo que deve ser dada ênfase à necessidade de especialistas com elevados conhecimentos, em simultâneo, de ciência e tecnologia e de gestão. Entre outras, são eleitas como áreas preferenciais de actividade os novos materiais e sua reciclagem, as energias limpas, a poluição zero em processos industriais, a organização e gestão de

zonas urbanas, a segurança das pessoas e dos alimentos, a exploração do espaço e o comércio electrónico.

Enfatiza-se, com maior acuidade, que as escolas secundárias, tecnológicas e profissionais, as universidades, institutos politécnicos e centros de formação, não podem ignorar a aprendizagem ao longo da vida, dado o desajustamento da estrutura de qualificação dos recursos humanos da população activa e a evolução do conhecimento associada a conquistas permanentes da ciência e da tecnologia com aplicações imediatas, provocando alterações contínuas e significativas nos perfis profissionais. Aliás, o Eurostat revela-nos, neste domínio, a enorme debilidade da Europa perante os EUA, quando analisamos as percentagens de níveis de qualificação e educação da população entre as idades de 25 e 64 anos, o que põe em evidência que Portugal apresenta uma população com exagerado nível de cidadãos só com a educação básica ou com baixos níveis de qualificação na educação secundária e na superior ou pós-secundária. Acresce que, dos 79,9% só com a educação básica, menos de 13% completaram o 2.º ciclo desse ensino (números de 1998).

Por outro lado, utilizando como indicador de progresso a percentagem de adultos acima dos 30 anos de idade que frequentaram cursos de formação nos últimos meses de 2000, as percentagens apuradas dão-nos conta da pouca eficácia das políticas governamentais em curso. Não podemos continuar neste ritmo. Note-se que a percentagem de qualificação da população activa é semelhante aos números divulgados para a qualificação da população total portuguesa, a saber, 78% na educação básica ou inferior, 11% na educação secundária e 11% na educação superior e pós-secundária.

Por tudo isto, é imprescindível e inadiável um programa até 2020 para qualificar dois milhões de portugueses da população activa entre os 25 e os 50 anos, através de cursos seleccionados e métodos inovadores, mobilizando todos os departamentos de Estado e toda a sociedade civil.

Perante uma situação desta natureza, não se pode deixar de mencionar quão doloroso e insólito é assistir ao crescente desemprego de alguns milhares de professores, os quais, sujeitos a cursos apropriados de formação contínua e de reconversão profissional, constituiriam uma mais-valia para

vencer o maior desafio nacional que acabámos de citar: a qualificação dos seus recursos humanos para a sociedade do conhecimento.

Além do mais, mesmo segundo critérios economicistas, aqui não aplicáveis, esses professores representam um desperdício nacional que a boa gestão repudia. Outro desperdício inscreve-se no desaproveitamento das capacidades técnicas e profissionais dos imigrantes, apenas explicável pela miopia dos que não olham para o futuro.

Apesar da gravidade da situação, em nenhuma circunstância se deve permitir que as respostas institucionais aos desafios da sociedade do conhecimento possam privilegiar as *multinacionais do ensino*, contribuindo para que valores de qualidade e excelência se concentrem, por decisão administrativa, apenas em poucas instituições, conduzindo à desertificação ou degradação de instituições de valor médio. Neste quadro, é da maior importância que as escolas, as universidades e os institutos politécnicos privilegiem identidades culturais próprias.

Estas considerações permitem-nos também reflectir sobre a evolução do posicionamento estratégico da educação-formação entre a sociedade actual e a sociedade do conhecimento. A ênfase deve ser dada ao fortalecimento do culto do saber, do saber fazer e em não prescindir do fazer como elemento demonstrativo realizado em tempo oportuno. Nesta conformidade, é urgente dinamizar um novo modelo de interacção entre a educação-formação, a tecnologia, o mercado e a internacionalização, tendo como ponto focal a sociedade ou a empresa e como mais-valia a complementaridade das interacções entre a cultura, a ciência e a administração pública.

Note-se que a legislação portuguesa se afasta deste modelo, até porque viveu e ainda vive a dirigir-se para qualificações educativas e formativas baseadas em níveis (antigas «letras») do sistema remuneratório da função pública, com reflexos práticos nos níveis salariais do Estado e das empresas. A sociedade portuguesa foi e, em parte ainda é, dominada por esta perspectiva, deixando para elites mais reduzidas a profissão da cultura e da ciência.

Por tudo isto, pode dizer-se que no doseamento das prioridades nos processos educativos e formativos está o segredo do sucesso da transição para a sociedade do conhecimento.

7. Erros e oportunidades

Silva Lopes no seu excelente livro “A economia portuguesa desde 1960”, em que retrata os períodos de 1960-1973, 1974-1985 e 1986-1994, fornece-nos preciosos ensinamentos para compreender o que eu designo por *três erros trágicos*, no nosso desenvolvimento, os quais derivam de decisões políticas que acabaram por desviar verbas altamente significativas da educação-formação para outros fins e que conduziram a desperdícios irrecuperáveis:

- o prolongamento exagerado da guerra do ultramar por treze anos, que obrigou a uma mobilização excessiva de dinheiros públicos para esse fim, muito embora como nos diz Silva Lopes *o período de 1960-1973* com um crescimento do PIB a uma taxa média de 6,9% tenha sido o período de ouro da economia nacional coincidente com os anos expansionistas da economia mundial; seria interessante calcular as verbas globais envolvidas na guerra sem retorno quantificável;
- *o período de 1974-1985*, em que a taxa média de vencimento do PIB não foi além de 2,5%, atingindo-se em 1983-85 desequilíbrios insustentáveis nas contas externas, levando à necessidade de acordos de estabilização com o FMI;

Recorde-se que em 1973-1974 se deu o primeiro choque petrolífero que fez saltar o preço do *crude* de 3 para 12 dólares por barril, pondo termo aos chamados 30 anos gloriosos da Europa.

Num livro ainda confidencial, elaborado por um grupo de trabalho coordenado por Aurora Murteira, sob minha orientação como Ministro da Indústria e Energia, intitulado *O sector empresarial do Estado na Indústria e Energia: Análise e propostas de actuação*, é posto em evidência o volume de investimentos irrecuperáveis realizados nos anos pós-Abril, pois tendo-se

ignorado as consequências do choque petrolífero, de forma utópica e voluntarista, e procedido a nacionalizações erráticas e sem nexos, se apostou em infra-estruturas sem futuro, baseadas na química de base e nas grandes indústrias metalúrgicas, como foi o caso da petroquímica de aromáticos, da petroquímica de olefinas, da siderurgia e de estaleiros navais como a Setenave.

Um desperdício de mais de 3 bilhões de contos, a preços de 2003.

Deste modo, não se cumpriu o IV Plano de Fomento em Educação-Formação;

- *o período de 1986-1994*, com a fase de expansão entre 1985-89 com o PIB a aumentar à taxa média anual de 4,4% ao ano e a fase de depressão entre 1989 e 1994 com 1,6%.

Neste período, emerge a desregrada utilização dos dinheiros do FSE, durante o qual, para além das fraudes em excesso, se incentivou um modelo baseado na criação *ad hoc* das chamadas associações de interesse público, um grande número das quais apareceram e desapareceram sem rasto, após terem desperdiçado avultados fundos comunitários.

Cometeu-se o erro de se não ter apostado nas instituições e centros de formação educativos e formativos, com mérito reconhecido;

- Actualmente estamos num período de crise que se vai arrastar pelo menos até 2004, durante o qual devemos trabalhar para que as apostas económico-financeiras, quando a retoma vier, possam incidir em núcleos duros institucionais de mérito e relativamente aos quais houve uma avaliação positiva, rigorosa e credível. Neste contexto, é decisivo racionalizar e gerir a administração pública, por cuja situação são responsáveis governos sucessivos, que a utilizaram a seu bel-prazer.
- A Reforma da Administração Pública desempenha aqui um papel crucial.

Se não fizermos as reformas estruturais e não modificarmos o paradigma do nosso desenvolvimento, apostando desde logo em instituições

educativas e familiares, regionais e nacionais, com decisão e transparência, se continuarmos ao ritmo dos últimos vinte anos, mau grado os progressos absolutos verificados, no ano 2020, estaremos comparativamente mais atrasados que hoje. Em vez de 70% da população activa sem preparação adequada aos desafios da sociedade do conhecimento, teremos 40%. Mas, e os outros? Se para a situação actual contribuíram 40 anos de antigo regime, os trinta anos de democracia também serão culpados da morte laboral e cultural de milhões de portugueses.

É interessante a este respeito ler o trabalho sobre *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades*, coordenado por Roberto Carneiro; meditar sobre os relatórios *European Competitiveness Report – 2001*; os da UNICE e do IRDAC, *Moving Towards a Learning Society*, que reflecte a opinião de um painel de empresários onde está representado 70% do PIB europeu; todos eles chamam a atenção para as desarticulações entre a educação-formação e o universo do trabalho e apresentam sugestões interessantes, correlacionadas com a estratégia de Lisboa.

Comentários:

Índice de sustentabilidade

Para isso teremos de implantar com decisão dois conceitos que retomo: o da *mensurabilidade* – impõe-se a medida e conseqüentemente a avaliação rigorosa, transparente e com resultados; e o da *temporalidade* pois que quem não fizer as coisas a tempo está perdido.

O *Inobarómetro-2002* da EU sugere-nos caminhos, metas e indicadores. Não podemos fugir a eles. Temos de *aceitar o desafio com estudo e engenho*, nas sábias palavras de Camões.

Jacinto Jorge Carvalho*

O tempo é inexorável. Evidentemente que a excelente comunicação do senhor Professor Veiga Simão suscitaria, por certo, algumas reflexões, mas como estamos muito atrasados passaremos de imediato à intervenção do senhor Professor Eduardo Marçal Grilo, a quem saúdo muito particularmente.

* Conselho Nacional de Educação

Eduardo Marçal Grilo*

Queria, em primeiro lugar, agradecer ao Prof. Manuel Porto o amável convite que me fez para participar nesta sessão e dizer do gosto, do privilégio e da honra que é para mim estar aqui nesta sessão do último painel, num seminário com um tema tão interessante.

Não fiz uma grande preparação da minha intervenção, uma vez que acho que já está tudo dito, já ouviram com certeza tudo sobre as questões da educação, o que se deve fazer, o que se fez mal e o que se fez bem, o diagnóstico já deve estar completamente feito. Queria, sobretudo, deixar aqui algumas preocupações: mais do que um discurso é um conjunto de preocupações que gostava de deixar, mas antes vou fazer um breve enquadramento desta relação entre educação-formação-productividade, a relação entre educação e o sistema económico. Decidi pegar num tema que me é muito caro, que é a importância da formação de base. Vou esquecer a preparação para a vida activa e esquecer as formações profissionais, que são muito importantes e têm o seu lugar próprio.

Neste breve enquadramento, quero começar por falar na educação como tarefa de todos, porque tenho a sensação de que estamos a querer que a escola faça um conjunto de coisas que não é capaz de fazer, e também tenho um pouco a ideia de que há coisas que a família devia fazer e que hoje não é capaz de fazer. Defendo muito uma educação baseada nos valores, porque acho que as pessoas valem mais por aquilo que fazem, pela maneira como actuam, pelo comportamento que têm e pelos valores a que são fiéis, do que propriamente por aquilo que sabem. Aliás, basta ler os últimos trabalhos feitos sobre avaliação dos dez principais *MBAs* que se fazem pelo mundo, os top dez, e o que se verifica é que os *MBAs*, nos últimos seis ou sete anos, alteraram radicalmente os seus conteúdos, deixando de estar centrados na análise e na produção de conhecimento, passando, sobretudo, a cultivar o trabalho em grupo, a liderança, a iniciativa, a responsabilidade, o

* Administrador da Fundação Calouste Gulbenkian

Transcrição da intervenção oral não revista pelo autor. Revisão de texto da responsabilidade do CNE

rigor, o gosto pelo risco, que é aquilo que verdadeiramente faz as pessoas. Napoleão tinha razão quando dizia que os exércitos não eram as pessoas, eram cada uma das pessoas.

Portanto, a minha primeira nota é esta: os valores são essenciais, sobretudo na família, e se a família se demite, os valores são fragilizados. Porque a família não é só ensinar valores, é a família ser referência. Hoje, infelizmente, vivemos num tempo em que a referência se está a perder, em que aparecem outro tipo de referências, outros *standards* e outros patamares que, na minha perspectiva, põem em risco uma educação baseada nos valores.

A segunda, tem a ver com o papel da escola, onde os valores são particularmente importantes. Quando falamos de liberdade, de democracia, de respeito para com os outros, de tolerância, de solidariedade, da dignidade da diferença (que é um tema de que gosto muito), falamos de valores que devem fazer parte do ideário das escolas. Mas as escolas também têm outra vertente, que acho muito importante, e que se prende com as atitudes e os comportamentos. É desde o pré-escolar – aliás, gostei muito de ouvir aqui o representante da *Siemens* falar na importância do pré-escolar, porque acho que é a partir do pré-escolar que as atitudes e os comportamentos se vão moldando e se vão tornando intrínsecos a cada indivíduo –, que a escola tem um papel muito importante no que respeita às atitudes e aos comportamentos. Talvez mais do que a própria família, dados os condicionalismos que hoje a família tem e dado o tipo de relação que os pais e os avós têm com os filhos e com os netos. Para os especialistas, que eu não sou, este aspecto das atitudes e dos comportamentos está muito mais relacionado com o *currículo escondido* do que com o *currículo explícito*. Não há matérias, não há cadeiras, não há disciplinas para ensinar responsabilidade, ou liderança, ou iniciativa, ou o gosto pelo risco, ou trabalho em grupo; há é formas de trabalhar nas escolas que permitem, que incentivam e motivam um dado conjunto de atitudes e de comportamentos. Tive ocasião de acompanhar, há relativamente poucos meses, um trabalho de selecção de técnicos altamente qualificados, em todo o mundo, para uma grande empresa (*Johnson & Johnson*) e percebi que eles estão muito mais

interessados na pessoa e não naquilo que ela sabe. Eles querem saber se “o brilho do olho” é suficiente, e querem depois saber se o candidato tem essas capacidades que acabei de referir.

No caso português – não posso deixar de referir porque senão parece que eu me esgote nos valores, nas atitudes e nos comportamentos – há um aspecto na formação de base que acho que a escola tem, em certa medida, descuidado, que é o ler, escrever e contar. Não vou outra vez citar Napoleão, mas a importância de saber ler, escrever e contar vem exactamente do seu tempo. Na minha perspectiva, despertar o gosto de aprender, a importância da língua portuguesa, da matemática, mas também da história ou do ensino experimental das ciências, cultivar o rigor, são funções essenciais da escola. O último relatório da OCDE sobre os resultados do *PISA* ao nível da leitura faz uma análise muito detalhada, país a país, em que comparando os vários países se pode perceber a importância enorme que tem o livro e a leitura: uma das conclusões indica que é mais importante para o sucesso escolar o nível de leitura do jovem do que a classe social a que pertence, o que pode ser verificado através do cruzamento de dados no conjunto dos vários grupos de jovens de quinze anos. Esta é uma conclusão que nunca tinha visto tirar em nenhum outro trabalho e que é de uma enorme relevância. É evidente que essa formação de base é absolutamente essencial para permitir a tal procura de formação ao longo da vida, que o Prof. Veiga Simão aqui referiu com grande ênfase e eu subscrevo, sobretudo para aqueles que estão na vida activa e não têm a formação adequada.

O que é que me preocupa? A primeira coisa que me preocupa é eu estar céptico, pois acho que há uma enorme falta de valores, o único valor parece ser o do dinheiro. Vejo muito pouco televisão, mas de vez em quando vejo – faço uma espécie de tratamento à Steinbeck. O Steinbeck tinha aquela história fantástica em que todos os dias, quando se levantava, a mulher e o filho diziam-lhe: “Ontem perdeste um grande programa de televisão”. E o Steinbeck que não via televisão, um dia resolveu estar quarenta e oito horas a ver. Chegou ao fim e disse à mulher e ao filho: “Vou para a cama, isto é uma coisa péssima”. Deitou-se e no dia seguinte quando se levantou a mulher disse-lhe: “Olha, ontem, quando foste para a cama,

perdeste um grande programa de televisão”. Eu estou um bocadinho na mesma, de facto não consigo apanhar os bons programas de televisão. Por isso, gostava de partilhar uma grande preocupação: acho que o sucesso, hoje, mede-se em dinheiro e em minutos de televisão. Esta loucura da chamada cultura televisiva está impregnada no país, apossou-se do país uma espécie de cultura televisiva que é caracterizada pela superficialidade total no tratamento das questões – toda a gente discute tudo, toda a gente trata de todos os temas. O importante é aparecer quinze, vinte segundos, se forem quatro dias é melhor, se for o *Big Brother* então é o máximo, porque quem existe é quem aparece na televisão.

Acho que a televisão desfaz, entre as oito e a meia-noite, aquilo que a escola faz entre as oito da manhã e as seis da tarde. E desfaz no que há de mais fundo: nós, que estamos aqui, temos a ideia de que estudar e aprender implica grande sacrifício, implica esforço, implica dedicação. Num programa como o *Big Brother*, onde se inscrevem cento e vinte mil pessoas, há a sensação de que o sucesso está ali, não é preciso mais nada. Estudar é uma maçada, sobretudo coisas como a matemática, que é tão difícil e complicado, coitado do miúdo! Basta ir a um desses programas, aquilo é um *clique*, ou então basta dar à roda e saiem cinquenta mil contos! Estou a caricaturar, mas acho que isto é devastador na sociedade portuguesa.

Depois, vivemos num mundo complexo, o que é uma segunda preocupação. Antigamente, existia um modelo ideológico forte, que resolvia todos os problemas: nacionalizava-se, colectiviza-se, passava para o Estado e ficava ao serviço das pessoas. Este modelo desapareceu, extinguiu-se, deixou de ter defensores, tem apenas algumas pessoas que, seguramente, ficarão a estudar o Marxismo-Leninismo nas universidades. Entretanto, apareceram outros modelos, apareceu uma outra panaceia, é a panaceia neo-liberal que diz que o mercado resolve todos os problemas: a mão invisível resolve todos os problemas. Voltei a ler o Adam Smith há relativamente pouco tempo porque, a certa altura, tinha a ideia de que não tinha percebido. Adam Smith não escreveu só um livro, escreveu dois muito importantes – um a respeito dos *Moral Sentiments* e outro sobre a mão invisível, intitulado *A Riqueza das Nações* – é preciso lê-los bem. Dizem

alguns biógrafos que se Adam Smith viesse cá hoje, fugiria ao ver aquilo que se diz que ele preconizava. Acho que vale a pena reflectir um pouco sobre este modelo neo-liberal, no qual os valores são esquecidos. As regras de mercado desprezam muitos dos valores fundamentais e, sobretudo, não resolvem os problemas sociais, pois o mercado pode ser a forma mais eficaz de fazer crescer a riqueza, mas não é a forma eficaz de distribuir a riqueza. Há que repensar a aplicação das leis do mercado e não adoptá-las de uma forma absolutamente indiscriminada.

A minha terceira preocupação vai para a *governance* do sistema e, sobretudo, para a *governance* do país. Na área da educação, há uma grande dificuldade em se estabelecerem patamares mínimos de consenso sobre as grandes questões educativas. Pessoalmente fiz um grande esforço, como sabem, no sentido de criar condições políticas e percebi que não era possível criar essas condições, pelo seguinte: o grande problema está no funcionamento dos partidos e está na forma como se faz o recrutamento do pessoal político, está na forma como se forma a decisão política. Esta é uma questão que o país tem de pensar e os conselheiros do Conselho Nacional de Educação, que é um órgão cujo Presidente é eleito no Parlamento, têm de ter a noção de que as condições de governabilidade geral do país são de tal maneira precárias, que se transmitem e se manifestam ao nível dum sector tão pequeno, mas tão relevante, como é o da educação. Veja-se o peso que têm, por exemplo, nas comissões parlamentares de educação, as juventudes partidárias, o que é absolutamente inaceitável, na minha perspectiva. Sei que estou a dizer coisas politicamente incorrectas, mas estou salvaguardado.

A minha quarta preocupação é que acho que os portugueses têm dificuldade em assumir a educação dos seus filhos, como prioridade. Acho que se acredita pouco na escola e no que ali se aprende, não se cultiva o saber, nem se estimula o gosto por aprender. O Prof. Veiga Simão, há pouco, referiu os 70% da população que têm o máximo de seis anos de escolaridade, mas o mais grave é essa população achar que tem a formação adequada. Ou seja, é com aqueles que não querem aprender a pescar que temos de nos preocupar e tem de se fazer algo que os leve a acreditar que vale a pena investirem em mais formação. Isso também implica mudanças

do lado das empresas, pois quando ouvimos os nossos empresários falar, sobretudo quando falam sobre a escola, atribuem à escola um conjunto de responsabilidades que esta não é capaz de desempenhar. Aliás, em Portugal, há o vício de dizer que tudo é um problema de educação: os acidentes de viação, os incêndios florestais, o problema da adolescência e da educação sexual, cai tudo em cima da escola. É como se a escola pudesse ser uma espécie de *patchwork*, onde desde as questões da educação rodoviária, à educação sexual, passando pela educação ambiental, pela defesa dos animais, pela defesa dos oceanos, tudo coubesse à escola ensinar. Não penso que isto seja possível, nem sequer desejável – acho que a escola tem, sobretudo, que se concentrar naqueles aspectos que foquei no início. Nesse sentido, aquela ideia, e há algumas escolas responsáveis por isso, de que estudar é uma coisa muito engraçada, muito lúdica, tudo muito agradável, muitas criancinhas todas a saltar nos recreios, quem quiser aprende, quem não quiser não aprende, é uma ideia devastadora para a educação das crianças: o trabalho, o esforço, a disciplina, o sacrifício são absolutamente essenciais, é algo que se adquire em casa, seguramente, mas é na escola que se consolida.

Voltando às empresas, não posso deixar de reforçar a intervenção do Prof. Veiga Simão. É que o esforço feito por muitas empresas, na área dos recursos humanos, foi feito apenas na lógica de arrecadar verbas do Fundo Social Europeu e, inclusivamente, constituíram-se empresas que se esgotaram no seu objectivo, quando se esgotaram os fundos europeus.

Mas também é preciso acreditar. Quais são os indicadores que, sobretudo nos últimos dois anos, me levam a acreditar? São dois essencialmente. Nas minhas funções na Fundação Calouste Gulbenkian, onde tenho responsabilidade na área da ciência, fui aos Estados Unidos visitar várias universidades e instituições de pesquisa científica e encontrei rapazes e raparigas portuguesas, integrados em equipas de investigação, produzindo trabalho de altíssima qualidade. Pergunto-lhes sempre qual o seu percurso educativo, onde fizeram o pré-escolar, onde fizeram a escola primária. As respostas que me dão correspondem a trajetórias perfeitamente normais, sem nada de extraordinário: um fez a escola nas

Caldas da Rainha, outro em Leiria, depois vieram para Lisboa, para a Faculdade de Ciências, depois foram para o Instituto Gulbenkian de Ciência e depois para o Rockefeller Institute. Uma das raparigas, que tinha vinte e três anos, tinha acabado de publicar um artigo na *Nature*, que não é propriamente uma revista qualquer, e eu percebi que aquela rapariga era uma cientista, uma pessoa que tinha uma carreira científica muito importante, que estava a fazer um doutoramento, mas já tinha um artigo assinado publicado na *Nature*, em que o primeiro nome era o seu. Se isto acontece nestas circunstâncias aparentemente tão normais, a rapariga não era filha de nenhuma pessoa com um nível cultural particularmente elevado, tinha feito o seu percurso em escolas públicas (em Portugal, criou-se o mito de que as escolas públicas produzem apenas pessoas de qualidade inferior), vale a pena acreditar que temos capacidade, muitos rapazes e muitas raparigas a têm – friso aqui as raparigas, porque há imensas raparigas na área da ciência –, para que aquilo que algumas centenas de jovens fazem, possa vir a deixar de ser uma exceção, para passar a ser uma regra.

Um segundo aspecto, em que acho que é preciso acreditar, é que podemos mobilizar a opinião pública através de bons exemplos e dando o exemplo de cima para baixo. Ao país faltam referências: antigamente havia referências dos grandes professores, isso hoje perdeu-se; temos de recuperar a ideia da referência, recorrendo ao exemplo daquele conjunto de professores fantásticos que o país tem. O país tem um conjunto de professores absolutamente fantástico, que fazem o país funcionar e que fazem as escolas funcionar numa lógica de sistema. Do meu ponto de vista, não há um sistema educativo, há é escolas, umas são boas, outras são menos boas e outras são más. Mas em todas as escolas é possível mobilizar os professores, fazer com que os professores assumam um papel de referência: referência profissional, referência cultural e referência moral. O Conselho Nacional de Educação também terá um papel a desempenhar nesta mobilização da opinião pública, no sentido de criar patamares de exigência mais elevados, de ser um órgão que obriga a que a política educativa e a decisão política se pautem por um nível de qualidade, um *standard* da decisão muito elevado.

Finalmente, penso que os pais exigem pouco da escola. Os pais desejam, sobretudo, que os filhos passem e tenham boas notas, mas também deviam exigir que os filhos aprendessem alguma coisa, exercendo o seu papel de agentes de pressão sobre as escolas. Porém, o que nos mostra aquele estudo sobre o *stress* dos professores é que um dos factores que os professores consideram que introduz maior *stress* é a pressão que os pais fazem sobre eles, não no sentido de os filhos aprenderem mais, mas no sentido de os filhos passarem ou terem boas notas. Esta atitude está muito enraizada na classe média, que quer que os seus filhos obtenham notas para entrarem no ensino superior e para virem a ser doutores.

Muito obrigado.

Jacinto Jorge Carvalhal*

Mais uma vez não vai ser possível fazer neste momento mais considerações sobre a comunicação do Prof. Marçal Grilo que, como sempre, estimularia o debate que guardamos para o final, caso tenhamos tempo para o efeito. Passamos, portanto, à comunicação do senhor Prof. José Manuel Canavarro.

* Conselho Nacional de Educação

José Manuel Canavarro*

Começaria por agradecer o convite do Conselho Nacional de Educação, que muito me honrou. Permitam-me personalizar o agradecimento no senhor Prof. Doutor Manuel Porto e desejar ao senhor Prof. Doutor Manuel Porto – o que para mim é certo – um frutuoso mandato.

Sensibiliza-me muito estar neste auditório, no auditório Dr. Emílio Pires, pessoa extraordinariamente amável e competente, com quem tive o prazer de lidar quando, enquanto assistente do Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, comunicámos a propósito de alguns pareceres para os quais o Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu contribuiu, como conselheiro.

Honra-me também muito, e até me intimida, fazer parte duma mesa na qual acompanho dois ilustres cientistas, que nunca esqueceram, ao longo da sua trajectória profissional, que a ciência não deve nem pode afastar-se da sociedade, nas suas formas política, pública, social e empresarial, os senhores Professores Doutores Veiga Simão e Marçal Grilo

A preocupação dum universitário quando trata de abordar uma temática é, invariavelmente, conciliar rigor com alguma originalidade. E esta é uma preocupação que não se afasta da de outros profissionais, designadamente do empresário quando procura lançar e consolidar um negócio. Qualquer um destes actores sociais necessita de ser rigoroso e inventivo e ambos ganham se trabalharem com colaboradores rigorosos e criativos. Não se torna mais fácil expor um tema ou trabalhar uma aula com alunos rigorosos e criativos? Não se torna mais fácil gerir um negócio tendo à disposição colaboradores rigorosos e criativos? Não são os mais recentes paradigmas, que sintetizam a actividade de aprender com a de organizar ou gerir, exemplos do que acabo de referir? Não estarão, também por aquilo que acabo de referir, muito próximas as actividades de ensino e formação das actividades produtivas e de gestão?

* Pró-Reitor da Universidade de Coimbra

De entre os diversos contributos que o sistema educativo pode aportar ao sistema económico e produtivo, enfatizar-se-á o contributo da formação profissional para jovens, entendida em sentido alargado, e sobretudo o reforço desta opção educativo-formativa, pós ensino básico, quer pelo aumento do número de jovens que a possam vir a escolher, em valor proporcional e em valor absoluto, quer pela *qualidade* dos jovens que fazem esta opção, procurando eliminar – é um termo forte – a ideia de que o jovem que opta por esta via é aquele que não é bom aluno, que não teve um percurso de sucesso durante o ensino básico. Há que envidar esforços para que a opção pelos cursos tecnológicos, pelas escolas profissionais ou pela formação em alternância, se consubstancie, sem perda de identidade, sobretudo nos dois últimos casos, como uma opção, no seu todo paritária, à opção clássica ou tradicional pela via geral, dita predominantemente orientada para o prosseguimento de estudos. E há que fazê-lo, cientes de que o financiamento garantido para estas modalidades de educação-formação será seguramente diferente do que tem sido nestes últimos anos.

Passar-se-á a apresentar algumas considerações, parcialmente, não mais que repetições sublinhadas de intervenções anteriores e outras, em menor número, com carácter sobretudo interrogativo, sublinhando aos senhores conselheiros e aos restantes convidados a necessidade de estreitar relações entre o sistema educativo e o sistema de formação profissional, a partir da adução dos argumentos seguintes: o valor do trabalho; a competitividade nacional; o desafio da qualificação; a depressão demográfica; a intervenção mais local; o desafio da *crise*.

O valor do trabalho

A propósito da codificação/valorização cultural e social do trabalho, Jacquard (1998) refere uma peça de Jean Giraudoux, intitulada *Supplément au voyage de Cook*, para ilustrar o valor do trabalho na nossa sociedade, por oposição a outras. Trata-se da história, passada há alguns séculos, dum pastor acabado de chegar a uma ilha paradisíaca do Pacífico cheio de vontade de transmitir os valores cristãos e da sua civilização e, de entre

estes, o valor do trabalho. Os indígenas compreendiam com muita dificuldade as prédicas do pastor inglês. Ao aperceberem-se um pouco melhor, interrogavam: para quê trabalhar, quando a natureza lhes dava tudo aquilo que é necessário? Um dos chefes recordou que, há uns tempos atrás, um dos seus começou estranhamente a fazer aquilo a que o Pastor se referia como trabalhar. Agitava-se tanto que tiveram que o abater...

Felizmente ou infelizmente, o trabalho é um valor e, mais que um valor, é uma condição para a nossa própria existência física e cultural e quem nos prepara para o trabalho, em grande medida, são os sistemas educativo e de formação profissional. É por estes sistemas que passa e se forma a nossa predisposição, a nossa orientação para o trabalho, e será também por lá, aliás como tem sido, que podemos alterar, mudar ou reforçar este tipo de atitude.

A competitividade nacional

A todos nos preocupam alguns números e alguns dados que podem ser retirados das estatísticas sobre Educação, sobre Formação e sobre Desenvolvimento Económico. Também todos nos devemos mostrar agradados com algumas das melhorias que fomos registando e colhendo ao longo destes últimos 20 anos, que foram anos de grande modernização. Talvez os esforços tenham sido suficientes, mas as realizações não. A história mostra-nos que muitas vezes assim acontece. Esforçamo-nos muito e não realizamos em conformidade. Sem preocupações de exclusivo: será um problema de Educação? Será um problema de Produtividade? Será um problema da relação Educação-Produtividade? A resposta é difícil.

Recuperando alguns dos números que podem preocupar, numa publicação muito recente de Veiga Simão, Machado dos Santos e Almeida Costa (2002), entre muitos dados de grande interesse, verificamos que o posicionamento do nosso país no plano da Competitividade Global (como nos explicam os autores, o índice é calculado pela ponderação dum conjunto de factores políticos, económicos e sociais) não é brilhante. Encontramo-nos

ainda distantes do pelotão liderante. Em 1992, estávamos 9 lugares atrás da Irlanda e 7 lugares atrás da Finlândia e estamos (dados de 2001) 31 lugares atrás desta última e 27 lugares atrás da primeira, sendo que apenas descemos 2 lugares. Partimos à frente da Grécia e da Hungria e estamos atrás. Significa que não recuperámos terreno para países com dimensão não muito diferente da nossa e que perdemos vantagens para alguns ameaçadores concorrentes.

O desafio da qualificação

Na mesma publicação (p. 66), confrontamo-nos com um outro dado também relevante. Verificamos que a distribuição da nossa população entre os 25-64 anos de idade por níveis de qualificação educacional (dados da OCDE, 1998) se concentrava em quase 80% na educação básica e cerca de 10% para a educação secundária e o mesmo valor aproximado para a educação superior. Estou em crer, mas não encontrei dados fiáveis, que os valores percentuais para os níveis de qualificação profissional intermédia são ainda menos animadores (o actual Secretário de Estado do Trabalho costuma referir um valor percentual de 3% para os níveis de qualificação profissional intermédia da nossa população). Perante estes dados, torna-se evidente o esforço que temos que fazer junto da população em geral e não só nos jovens, em termos de escolarização e de qualificação profissional (propendendo para medidas que confirmam dupla certificação).

Num estudo muito recente, de autoria de Murray & Steedman (2001), as autoras procederam a uma análise comparativa dos perfis de competências profissionais em seis países europeus, um dos quais o nosso, e pese todo o investimento realizado durante as duas últimas décadas, as autoras alertam para a necessidade urgente de continuarmos a qualificar a nossa população, privilegiando os jovens e aqueles com baixa escolaridade, fazendo-o de forma rápida e eficiente, de modo a garantir competitividade no quadro europeu.

A depressão demográfica/O reforço urgente da eficiência do sistema

Segundo o *site* do Ministério da Educação (www.min-edu.pt), as escolas do continente perderam quase 400.000 potenciais alunos nos últimos dez anos (1991-2001). A tendência de perda manter-se-á até pelo menos 2006, sem atingir uma redução tão drástica; prevêem-se menos cerca de 100.000 alunos, desde que se mantenham constantes os fluxos migratórios (as perdas maiores de “nacionais” serão eventualmente compensadas por filhos de emigrantes, o que abre novos desafios ao sistema). As reduções mais significativas dos efectivos populacionais de 2001 para 2006 correspondem à população entre os 15 e os 24 anos.

São conhecidas outras projecções demográficas da população portuguesa para os anos vindouros (ainda mais negativas). Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), com base nos números do CENSOS de 1991, é expectável uma diminuição de cerca de 300.000 indivíduos na faixa etária dos 15-24 anos, para 2010, relativamente ao número previsto para 2000 (as projecções com base no Censos de 2001 não estão ainda disponíveis e poderão aferir estes dados).

Dados recentes disponíveis no *site* do Ministério da Educação, referem que aproximadamente 1/4 da população residente no continente português dos 18 aos 24 anos não concluiu o 3.º ciclo nem se encontrava a frequentar a escola. Os níveis mais baixos de saída escolar antecipada encontram-se fundamentalmente nas regiões de Lisboa e do Centro, com os concelhos de Oeiras e do Entroncamento a ocuparem as duas primeiras posições. Em contrapartida, o Norte do continente regista os valores mais altos. Nesta região destaca-se a zona do Tâmega, onde metade dos indivíduos dos 18 aos 24 anos não completaram o 3.º ciclo nem se encontravam a frequentar a escola, observando-se os valores mais elevados nos concelhos de Lousada, de Paços de Ferreira, de Felgueiras, de Cinfães e de Baião.

Em 2001, perto de metade dos indivíduos dos 18 aos 24 anos (44%), residentes no continente português, não concluíram o ensino secundário nem se encontravam a frequentar a escola. A incidência deste indicador não é,

contudo, semelhante em todas as regiões do território. Nos concelhos de Oeiras, de Coimbra e de Lisboa, os melhor posicionados, aproximadamente 1 em cada 4 indivíduos dos 18 aos 24 anos saiu da escola sem ter concluído o ensino secundário. Em contrapartida, existem zonas, localizadas fundamentalmente no Norte (Tâmega, Ave, Cavado e Entre Douro e Vouga), onde a maioria dos indivíduos dos 18 aos 24 anos não tinha completado o secundário e não se encontrava a frequentar a escola, em 2001. Deste grupo pode destacar-se os concelhos de Lousada, de Baião, de Paços de Ferreira e de Felgueiras, onde os níveis de saída escolar precoce foram superiores a 70%, provavelmente alguns destes saem para o mercado de trabalho, mas sem qualificação, o que é preocupante. Sair do sistema sem qualificação é mais um argumento que reforça a ligação educação-formação.

A topografia da ineficiência do sistema educativo acentua o respectivo relevo no ensino secundário e na faixa etária dos 18-24 anos. É por aqui, como atestam os dados do Ministério da Educação sobre saída precoce, que os declives se acentuam. Importará assim concentrar esforços para que a saída precoce diminua, para que os jovens continuem no sistema, pelo menos até que este os qualifique, reforçando a aproximação do sistema educativo ao sistema de formação. Esta aproximação, se conseguir evitar a exclusão educativa, evitará preventivamente maiores riscos de exclusão social.

Intervenção mais local

Interessante para se perceber a dificuldade em dissociar as opções realizadas ao longo da trajectória do indivíduo pelo sistema educativo e as características sócio-económicas do mundo mais próximo que os rodeia, adiantaria alguns resultados dum trabalho desenvolvido por mim próprio e por Luís Alcoforado, ainda não publicado, com base numa amostra de cerca de 500 indivíduos, representativa dos estudantes do concelho de Coimbra, a frequentar o 4.º ano de escolaridade em 1992 (a amostra integra um estudo longitudinal de grande alcance temático, coordenado por Castro Fonseca), logo avaliados há dez anos atrás e posteriormente avaliados recentemente.

Centrando a nossa análise nas questões de educação e formação, dez anos após a frequência do quarto ano, seria expectável que alguns dos alunos estivessem na universidade, outros ainda a frequentarem o ensino secundário e outros já a trabalharem, devidamente qualificados.

Os dados que encontramos, em traços gerais, realçam que cerca 70% ainda estão no sistema educativo, mas destes, apenas cerca de 3.5% fizeram uma opção formativa vocacional. Dos cerca de 30% que trabalham ou procuram emprego (a percentagem de desempregados é de cerca de 10%), é ínfima a expressão daqueles que são qualificados. A envolvente sócio-económica do concelho de Coimbra é um factor ultra-promotor da escola mas, provavelmente, não considerará, em igual ou medida aproximada, a via vocacional ou da formação profissional. Fica aqui também o desafio – promover o reforço da ligação educação-formação, também ao nível local; intervir localmente; ajustar a oferta e os percursos formativos à conjuntura local e às aspirações estratégicas de quem gere as localidades.

O desafio da “crise”

Van Baalen & Hoogendoorn (1999) referem que o sistema educativo formal holandês é actualmente muito diversificado. Até metade da década de 80 do século passado, a educação geral era claramente mais escolhida e a educação vocacional era pouco respeitada, e logo menos escolhida por parte dos jovens holandeses. Este panorama modificou-se quando o mercado de trabalho se viu a braços com uma crise económica muito forte e com um acentuado crescimento do desemprego. O sistema educativo enfrentou esta crise e evoluiu para uma orientação mais virada para o mercado, procurando providenciar aos jovens um equilíbrio de conhecimentos e de competências de acordo com as exigências do mercado (curiosamente, para este impulso foram dados contributos muito válidos por parte dos presidentes da Shell e da Philips, que presidiram a comissões nacionais que se debruçaram sobre a Educação).

Numa situação de recessão económica, de aumento de desemprego, de “crise”, temos, pelo exemplo holandês, também boas possibilidades de mudar, de alterar algumas coisas nos nossos sistemas educativo e formativo.

Síntese

Nesta comunicação, tal como se fez questão de enunciar, quer no início, quer no pequeno resumo que foi distribuído, mais que apresentar certezas ou planos de actuação, foi partilhada a preocupação de reforçar a ligação educação-formação, no caso particular dos jovens, e deixaram-se interrogações, sob a forma de argumentos que, enquanto tal, são obviamente discutíveis.

Foi apresentado um cenário de alguma perda de competitividade internacional, da manutenção dum contexto interno no qual os jovens não optam preferencialmente pelas vias profissionalmente qualificantes pós-ensino básico, de progressiva diminuição de jovens com idade para frequência dos ensinos secundário e superior, da persistência de sinais de ineficiência do sistema educativo, da baixa frequência de políticas locais de promoção da qualificação dos jovens, da provável persistência na população de crenças irracionais (pouco adequadas à realidade) sobre a viabilidade no mercado e a viabilidade social de determinadas opções (aspecto não referido em particular, mas conhecido de todos), e apresenta-se como contributo, não mais que isso, ainda para mais pouco original, porque muitos já o fizeram (destacaria entre outros o Doutor Joaquim Azevedo, por exemplo), a afirmação do reforço da formação profissional para jovens.

Promover a Formação Profissional para jovens pode ser umas das respostas. Tentar chegar rapidamente a uma distribuição paritária (50%-50%) nas opções educativo-formativas pós-ensino básico dos estudantes portugueses, destringendo a opção geral das opções de carácter profissionalmente qualificante, deverá constituir uma meta com um horizonte definido e não muito alongado. Fazê-lo com ainda maior envolvimento dos jovens, dos pais, dos professores, das entidades locais,

das empresas e dos parceiros sociais constituirá desafio complicado. Promover estas mudanças sem descaracterizar aquilo que de bom tem sido feito na oferta formativa para jovens, não será menos fácil. Manter patamares de rigor e de inovação, tratar o formando como alguém que aprende, que metaboliza e acrescenta aprendizagens, que revela aptidões e que as pode treinar adquirindo competências, serão condições obrigatórias.

Tomando como boa a necessidade de alterar a persistência da escolha pela educação geral dos jovens portugueses no pós-ensino básico, fica em aberto a questão essencial: como motivar os jovens para o ensino e formação vocacionais? Ou como motivar os jovens para a formação profissional?

As sugestões poderão ser de ordem muito diversa. Ficam algumas sugestões:

- Não criar constrangimentos na oferta – como sucede no ensino profissional, sobretudo, e na formação em alternância;
- Criar vasos de comunicação entre as diferentes ofertas educativas e formativas;
- Definir percursos curriculares e/ou extra-curriculares de orientação escolar no ensino básico, seguido de acompanhamento no ensino secundário;
- Criar mecanismos de discriminação positiva no acesso ao ensino superior, após qualificação e exercício profissional prévios.

Para lá do que pode ser sugerido, o desafio geral passará por motivar os jovens para o ensino e formação vocacionais e o Estado deverá criar as condições políticas, institucionais, sociais e psicológicas para esse fim.

Bibliografia Referida

Jacquard, A. (1998). *L'équation du nénuphar: les plaisirs de la science*. Paris: Calmann-Lévy.

Murray, A. & Steedman, H. (2001). Profils de compétences en France et en Allemagne, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni. *Formation Professionnelle*, 22, pp. 3-15.

Van Baalen, P. & Hoogendoorn, J. (1999). Training and development in the Dutch context: an overture to knowledge society? *Industrial and Commercial Training*, 31; 2, pp. 61-71.

Veiga Simão, J., Machado dos Santos, S. & Almeida Costa, A (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.