

Considerações Finais

Gostava de saudar todos os presentes e agradecer à Senhora Presidente o convite para fazer uma intervenção focalizada nas principais questões emergentes ao longo do seminário. Dada a riqueza das intervenções e o tempo disponível, não poderei debruçar-me sobre todas. Escolhi meia dúzia de tópicos que constituem uma selecção pessoal, feita na hora, daquilo que fui ouvindo e me chamou a atenção. Uns referem-se à leitura dos resultados e outros, às medidas a tomar face aos mesmos.

Comparar entre países e analisar a progressão em Portugal

Uma coisa é a posição em que estamos face a outros países, outra é a posição em que estamos relativamente a nossos momentos históricos anteriores. Esta é uma vertente de análise que o Professor Candeias lembrou, e está no estudo dele, mostrando que as gerações que vieram depois da minha já apresentam resultados diferentes.

Quando são divulgados os resultados destes estudos internacionais, é discurso habitual dizer que “está tudo muito mal, no meu tempo é que era”. Ora no meu tempo era pior. Proponho-vos o seguinte exercício: vamos supor que estas provas do PISA eram passadas, aqui há umas décadas atrás, a todos os jovens que na altura tinham 15 anos, estivessem ou não na escola, sendo certo que a maioria não estava, ao contrário do que acontece hoje. Mesmo sendo um cenário imaginário, todos estaremos de acordo que os

¹ Conselho Nacional de Educação

resultados só poderiam ter sido piores. De facto, não é arriscado afirmar que melhorámos, que progredimos.

Neste contexto do discurso saudosista deixo ainda uma pequena nota: quando os resultados nos testes assinalam uma melhoria, há tendência para dizer que estão mal elaborados; não se ouve dizer que estão mal elaborados, quando os resultados são maus. Ora podem estar mal elaborados num caso e noutro: não é porque os resultados são bons que estão mal elaborados e porque os resultados são maus que estão bem elaborados.

Alunos aprendem menos ou menos alunos aprendem

Quando os resultados aparecem, surge por vezes a ideia de que nas nossas escolas os professores ensinam menos e os alunos aprendem menos do que nos outros países. Julgo que a única coisa que os resultados mostram mais claramente é que não conseguimos que tantos alunos aprendam, porque aqueles que têm 15 anos e estão no 9.º ano, ou já o concluíram, têm bons resultados. Não é de admirar que os alunos que ainda frequentam o 7.º ano de escolaridade não saibam o que está previsto ser aprendido no 9.º ano. Seria milagre e, então, os 8.º e 9.º anos nem seriam precisos.

O que nós temos, de facto, é uma percentagem mais elevada de atraso escolar, porque aqueles que seguiram o programa do 9.º ano de escolaridade, esses não se portam muito mal nas provas. Os nossos professores que ensinam no 9.º ano de escolaridade estão a ensinar razoavelmente bem e os alunos estão a aprender igualmente bem. Portanto, o nosso problema é o do atraso escolar, ou seja, o de haver alunos com 15 anos ainda nos 6.º, 7.º ou 8.º anos de escolaridade. Justamente, o nosso ensino é mais selectivo, não consegue sucesso com tantos alunos como em outros países, embora já consiga mais do que há trinta e quarenta anos. Ao menos há esta esperança.

Aqui se insere a questão da reprovação que, de facto, é a solução mais fácil, como sublinhou a Presidente esta manhã. O facilitismo do nosso sistema é reprovar. É muito fácil reprovar; o mais difícil é enfrentar as

dificuldades derivadas da diversidade dos alunos e conseguir que mais alunos aprendam. É muito mais complicado. E neste ponto, como dizia Andreas Schleicher da OCDE, o dinheiro que é gasto nas repetições poderia ser gasto no apoio aos alunos que dele necessitam. Porque quando só há reprovação gasta-se o dinheiro e não há nenhum efeito positivo; se o dinheiro for canalizado para outras actividades, aumenta-se a probabilidade de ter um efeito positivo, sem gastar mais. Foi um ponto que, também, foi salientado pela Presidente hoje de manhã.

Resultados médios iguais relativos a aprendizagens diferentes

Quando dizemos que temos a mesma média que um outro país, não quer dizer que os nossos pontos fortes ou fracos sejam os mesmos. Portanto, é necessário identificar quais são esses pontos fortes e fracos. Não basta dar atenção aos *rankings* que dizem, “estamos ao mesmo nível que...”. Podemos estar ao mesmo nível em termos de *ranking*, ou em termos de média, mas ser diferente a substância a que isso se refere.

PISA avalia novos objectivos de aprendizagem

Pelo que foi dito, em termos de mudanças exigidas pelos resultados do PISA, estas não se referem tanto aos processos de ensino e de aprendizagem, mas mais aos próprios objectivos de aprendizagem. O que as provas avaliam são conhecimentos e competências julgados necessários para o futuro, mais do que conhecimentos e competências que normalmente fazem parte dos programas de ensino. Isto é, se os testes estivessem muito centrados nos programas actuais, até era possível que os alunos ainda tivessem melhores resultados; mas, de acordo com o que foi referido por Andreas Schleicher, poder-se-ia dizer que estão mais centrados nos programas que hão-de vir.

Pelo que, na perspectiva das medidas políticas a tomar, se esses tipos de aprendizagens forem julgados relevantes, então antes de mais o que é necessário é adoptá-los como objectivos a atingir mais do que dar

prioridade à mudança de métodos. Pode ser necessário mudar também os métodos, os processos; mas se mudarmos os métodos e os processos e continuarmos com os mesmos objetivos, com os mesmos *learning outcomes*, para utilizar o anglicismo, estaremos a atirar ao lado. Como se estivéssemos a atirar a bola para uma baliza que está noutra sítio, que não está no sítio onde o PISA a coloca. Deste ponto de vista, pode acontecer que não estejamos a ensinar mal, nem a aprender pouco. Talvez não estejamos é a ensinar e a aprender as novas competências, os novos conhecimentos, os novos saberes, considerados mais relevantes, já hoje ou amanhã.

Qualidade e equidade

Um dado apresentado foi o da possibilidade de atingir qualidade e equidade em simultâneo. Em alguns países tem sido possível; pelo que pode haver a esperança de também ser possível noutros países.

Adopção de boas práticas ou construção das próximas práticas

O que fazer face aos resultados? Estes estudos comparativos internacionais não nos dizem o que fazer, mas permitem identificar alguns pontos críticos e criar uma agenda de reflexão, de análise com vista à tomada de medidas políticas de resposta a esses desafios.

Em Portugal, muitas vezes, o diagnóstico é simples, “o ensino está mal por causa do eduquês”; se este desaparecesse teríamos outros resultados. Julgo que quem perde alguma energia neste tipo de diagnóstico, melhor faria em gastá-la na procura de outras soluções. Isto porque, desculpem o parêntesis, a crítica do “eduquês” utiliza a estrutura de pensamento que é criticada; dir-se-ia que foram contaminados pelo vírus do “eduquês”. De facto, o raciocínio que é feito parece ser o seguinte: os alunos não aprendem porque pairam no espaço pedagógico nacional teorias e representações irracionais e sem valor científico sobre o ensino e a aprendizagem, difundidas pelos especialistas das Ciências da Educação. Admitamos que essas teorias existem. Mas o que não é nada científico, e portanto também

pode ser considerado “eduquês”, é pressupor a relação entre a existência dessas teorias e o facto de os alunos não aprenderem. Para tal, seria preciso, em primeiro lugar, provar que os professores, e quantos, têm conhecimentos dessas teorias e representações. Segundo, seria preciso provar que essas teorias, eventualmente interiorizadas por todos os professores, têm algum impacto nas suas práticas. E, finalmente, que essas práticas influenciam a ausência de aprendizagem dos alunos. Isto é, a explicação do insucesso pelo “eduquês” também não é científica, ou seja, usando os mesmos termos igualmente se poderia dizer que faz parte do “eduquês”.

Sobre possíveis mudanças a efectuar, o estudo que foi apresentado e coordenado pela Doutora Glória Ramalho, traz-nos, de facto, uma série de provocações. São hipóteses conhecidas de acção que já nos desafiam há muito e temos resistido a enfrentá-las. O que nos conduz à questão das boas práticas de outros países. A tendência actual não é a de adoptar as boas práticas, mas a de nos inspirarmos nelas e criarmos a prática que se adequa ao nosso contexto (a preocupação central, expressa em inglês, não seria “the good or the best practices” mas “the next practices”). O conhecimento do que os outros fazem pode inspirar-nos, pode ajudar-nos para a nossa próxima prática. Não para imitar, não para copiar, mas para produzirmos a nossa próxima prática. Porque nas práticas políticas dos outros países é indispensável não só identificar o essencial dessa prática, mas também contextualizá-la nesse país. Nenhuma prática tem significado considerada isoladamente. E é muito difícil analisar e conhecer bem o significado de uma medida num determinado país. Neste Estudo são referidas muitas práticas de outros países merecedoras de uma análise deste tipo, susceptível de nos levar a construir as nossas próximas práticas.

Prioridades políticas: equidade e contemporaneidade

Do que foi dito em termos de medidas a tomar, surgiram duas prioridades que, aliás, não são novidade. A primeira refere-se à atenção a dar às populações em desvantagem, com as mais variadas desvantagens, ou seja, os que reprovam, os que vão ficando para trás, os que vão abandonando; este é o desafio da equidade do nosso sistema. O outro

desafio seria o da contemporaneidade, que não gosto de designar por modernização, uma vez que a época moderna é do passado; tem a ver com os novos objectivos da aprendizagem. São duas prioridades a que, aliás, a Senhora Ministra da Educação se referiu esta manhã.

Duas prioridades estruturais: separação entre política e prestação do serviço público e colocação deste fora do sector administrativo

Gostava de terminar com algumas ideias que há muito expresso e gosto de repetir porque pressinto que um dia vão ser realidade. Só não sei quando!

Uma das medidas que é preciso tomar em Portugal é separar a entidade responsável pela política educativa da entidade que presta o serviço público de educação. O Ministério da Educação não deve ser um prestador de serviços de educação. Tem sido, mas seria bom que não fosse. Esta separação já existe em muitos países: uma entidade é o governo, ao qual cabe definir a política para o sector público e para o sector privado da educação e outra é a entidade que presta o serviço público de educação. Não é a privatização do ensino, nada disso.

A medida seguinte é colocar o serviço público de educação, distinto do Ministério, fora do sector público administrativo. Costumo dizer que no dia em que todos os pais dos alunos do 1º ciclo do ensino básico contestarem em Tribunal Administrativo as notas que os professores deram aos seus filhos, nesse dia a lei muda, a educação é colocada fora do sector público administrativo. É que, actualmente, o professor é um funcionário da administração pública e todos os seus actos estão regulados pelo Código do Procedimento Administrativo. Ora, o acto profissional de docência não é uma actividade de agente da administração pública. E a prova de que os professores não precisam de ser agentes da administração é que a docência também é desempenhada por profissionais que não são funcionários da administração pública. Ensinar não é exercer funções de administração do Estado, é outra coisa. Mas a cultura actual vai demorar muitos anos mudar.

Mais “policymakers” na instância política

Se há uma entidade responsável pela política educativa, as pessoas que lá trabalham devem ser *policymakers*, fazedores de política. Por vezes, as pessoas que estão no Ministério da Educação (para quem não sabe, já fui gestor de organismos do Ministério) ou são técnicos da burocracia (sabem como se faz uma informação, como se prepara um despacho, ou como se elabora a proposta de uma compra...), ou são professores que conhecem o terreno, porventura excelentes professores na sua sala de aula, na sua escola, mas sem a perspectiva da política. São menos numerosos os *policymakers* nos organismos do Ministério. Por outro lado, quando se trata de serviços mais técnicos são necessários especialistas na matéria. Por exemplo, num gabinete de avaliação deve haver especialistas neste domínio, já não *policymakers*, mas especialistas.

Prestação do serviço público baseada nas escolas

A prestação de serviço de educação seria essencialmente baseada nas escolas, situadas fora do sector público administrativo e distintas da entidade responsável pela política de educação. O problema, depois, é o de saber se no sistema de prestação do serviço público de educação, são necessárias mais instâncias, além das escolas. De qualquer modo, é imperioso caminhar no sentido de estas terem mais responsabilidades, serem mais autónomas, como foi dito. Escolas mais autónomas, com profissionais autónomos, mas numa organização em que a prioridade é dada ao interesse público. Não basta a profissionalidade, as características da instituição são também muito relevantes: as escolas não são aglomerados de professores.

Apoio de consultoria

Em termos de serviços externos, do que as escolas mais necessitam é de serviços de consultoria, sem poder hierárquico. Há muitos serviços com hierarquia sobre as escolas, que mandam, coordenam, dizem como é, controlam. E há poucos ou nenhuns com uma função de consultoria. E quando

os serviços hierárquicos querem adoptar atitudes de consultoria têm dificuldade porque a representação social é a de que são serviços que mandam, que têm hierarquia. E às vezes até mandam, e, portanto, têm dificuldade em prestar serviço de consultoria.

Um currículo mundial

Um pergunta, para terminar. Até que ponto este tipo de estudos internacionais não está a definir um currículo mundial? Não é um juízo de valor... é apenas uma pergunta com que vos deixo.

Conselho Nacional de Educação

Rua Florbela Espanca

1700-195 Lisboa
Portugal

www.cnedu.pt

cnedu@mail.telepac.pt

tel.: + 351 21 793 52 45

fax: + 351 21 797 90 93