

Painel IV

**A Qualidade da Educação e as
Exigências de Democracia, Justiça e
Solidariedade**

CNE

ENTRE A MASSIFICAÇÃO E A QUALIDADE

ADRIANO MOREIRA*

*T*alvez seja oportuno introduzir, na análise da conjuntura da educação, alguma reflexão sobre o pessimismo que se desdobra num sentimento envolvente de frustração, e uma análise desconstrutiva de todo o aparelho do ensino superior, sendo que recentemente as atenções se mostram despertas para uma avaliação do sistema integral.

Quanto ao sentimento de frustração, que aponta para as estatísticas referentes à produtividade, para a deficiente preparação dos candidatos que chegam aos claustros, para a insuficiência técnica e científica dos que se licenciam, para a falta de relação entre as competências certificadas e as exigências do mercado de trabalho, julgo de ponderar alguns factos de relevo na história recente da evolução do aparelho educativo, sugerindo que é apropriado começar por uma análise sistémica, mais do que reservá-la para a parte final de uma teoria de lamentações.

É comum referir as rupturas a intervenções legislativas datadas, e tal critério voluntarista tem lugar e oportunidade, mas conviria não esquecer as alterações estruturais da sociedade que desactualizam as leis e as filosofias que as inspiraram.

A sociedade civil parada que foi abalada pela guerra colonial de catorze anos e pelo esgotamento do regime político que a enquadrava a partir da Constituição Política de 1933, herdara e mantivera um conjunto de instituições convergentes no sentido de criar as *perspectivas* com que os jovens entravam no sistema educativo – escola primária, ensino profissional, liceu, universidade – correspondendo a uma definição de valores que integravam a escala de referência dos comportamentos.

Quando, nesta entrada de milénio, o tema da autoridade dos professores e do risco da profissão se torna agudo a partir da escola primária, e a massificação afecta o funcionamento, a qualidade, e a credibilidade de toda a pirâmide do ensino, talvez a primeira atenção seja requerida para conseguir uma percepção testada da mudança dessa convergência na criação das perspectivas básicas da juventude.

* Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior

A mudança da família, que a Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU considerou, pela primeira vez na história destes textos, como a célula base da sociedade, destaca-se imediatamente.

Consagramo-nos, com razão e oportunidade, à questão do estatuto da mulher, primeiro nas sociedades ocidentais, e agora numa perspectiva mundialista, tentando eliminar uma das restrições à igualdade que a Declaração de Direitos americana e a Declaração de Direitos francesa alinharam a favor da exclusão dos aborígenes, dos escravos, dos assalariados, e dos jovens. Acrescentamos as inquietações de segunda geração, nascidas nas sociedades evoluídas e afluentes, que se organizam à roda do grave problema de as mulheres acrescentarem, aos encargos das carreiras, os encargos domésticos que ultrapassam as suas disponibilidades, que requerem uma nova atitude masculina de cooperação, que em todo o caso não dispensam uma rede nacional, de início privada e agora finalmente exigência pública, que substitua o acompanhamento tradicional por um amparo funcional.

Não existe estrato social que não tenha sido objecto desta evolução, o que significa que a família, de resto largamente a mudar de conceito, deixou de prestar suficientemente a contribuição para a integração que lhe pertencia.

Pela insuficiência da rede de substituição, sobretudo para a infância, uma desenfreada programação economicista do audiovisual alia-se à teologia de mercado que se afadiga em colocar padrões consumistas no lugar das perspectivas dos valores, propondo os jogos de violência para entreter os longos tempos de ausência da integração familiar.

A função da família deixou de ter a presença antiga no processo integrador do sistema educativo, um facto ocidental que se mundializa.

Acresce que a dependência demográfica europeia, e a referida proeminência da teologia de mercado, concorrem para que as sociedades europeias estejam num processo de alteração do seu conceito nacional de padrões de comportamento, a evoluir para o padrão de *sociedades cosmopolitas*, estruturalmente injustas no âmbito dos direitos económicos e sociais, desatentas ao nascimento de *colónias interiores* que não se integram, semeadoras de factores de conflito étnico e cultural, inspiradoras de soluções securitárias, fragilizantes da fragilizada integração familiar.

Uma outra instituição envolvida na criação das perspectivas integradoras foi sempre a Igreja, que se articulou nas aldeias, para além das divergências das forças políticas,

como a gloriosa escola primária republicana em que a minha geração de aldeões aprendeu a ler, escrever e contar.

Tem de avaliar-se em que medida o pluralismo cultural, a multiplicação de instituições diferenciadas pelas origens dos participantes, a laicização das sociedades tradicionais, afectou a convergência no processo integrador.

Recordemos, por fim, esquecendo outras instituições, a função integradora das Forças Armadas que, num país largamente marcado pelo analfabetismo, deram uma importante contribuição, a partir do serviço militar obrigatório, para a integração e criação das perspectivas básicas e comuns. Também esta função integradora desapareceu em vista da radical mudança dos conceitos de segurança e defesa na entrada do milénio.

A intervenção da estatística vai ajudar-nos a ter uma percepção mais dimensionada da mudança, mas temos experiência suficiente para reconhecer que o sistema educativo se manteve a funcionar, sem reforço atempado das estruturas, sem poder evitar os efeitos colaterais das mudanças dos sistemas políticos, sem resposta imediata aos jovens evoluindo pela massificação, sem poder ultrapassar a regra de que as mudanças sociais se verificam em tempo social acelerado e a nossa capacidade de as racionalizar funciona em tempo social demorado.

A capacidade de reagir a uma herança de analfabetismo que era, no início do século XX, de 70% e que, no início da crise colonial (1960) descera para 34%, manifestou-se pela intervenção da rede pública e da rede privada, em circunstâncias que não produziam um sistema integrado, para responder à expansão da procura que a OCDE considerou a *mais rápida e dramática* dos países membros, recolhendo, em 1997-1998, 351.784 estudantes do ensino superior.

Desatento à rede pública, o governo não acompanhou suficientemente a relação entre a oferta e a procura, decretando um *numerus clausus* que contribuiu para avultar a procura na direcção da rede privada. A resposta da rede privada recolheu os excedentes. Por seu lado a rede pública assumiu o desenvolvimento e consolidação internas antes de se abrir à procura, e lançou a avaliação que se tornou integrada do público e do privado depois da criação do CNAVES em 1998.

A divisão do ensino público em universitário e politécnico não conseguiu vencer os preconceitos aristocratizantes da sociedade civil, e por isso tem sido difícil impor o conceito de que os dois ramos possuem igual dignidade, embora com identidades diferenciadas.

Procurando organizar um questionário para a reunião de hoje sobre os temas emergentes nesta breve lembrança, sugiro os seguintes:

- a) A questão da relação da sociedade civil com o sistema de ensino tem a montante um desafio fundamental que é o de refundar a sua participação na criação das perspectivas valorativas comuns, que são o tecido conjuntivo da comunidade, e cuja debilidade actual se projecta na falta de disciplina escolar, na quebra da autoridade dos professores, na insegurança das pessoas e bens;
- b) A questão tornou-se mais desafiante com a evolução europeia, em função da sua dependência demográfica, pela emergência de sociedades cosmopolitas, como se verifica nos grandes centros urbanos portugueses;
- c) O ensino para o exercício da cidadania, ele próprio em redefinição visto o crescente fenómeno das relações transfronteiriças e do transnacionalismo, precisa de ser reformulado;
- d) A harmonização sistémica do ensino universitário e do ensino politécnico, com atenção às diferenças entre público e privado, aponta para um conceito integrador de rede nacional, contribuindo para a racionalização da oferta de formações, para um quadro equilibrado de instituições de ensino, para um Banco de Dados que ajude os jovens nas opções e que oriente no sentido de uma relação equilibrada com as necessidades do mercado do trabalho;
- e) A rede nacional é que tem de responder com harmonia ao desafio de Bolonha, com o seu programa de normalização das estruturas, modos de funcionamento, reconhecimento das formações, livre circulação de diplomas;
- f) A harmonização terá de resolver a articulação do sistema binário, universidades e politécnicos;
- g) A articulação com a sociedade civil tem um desafio institucional que é o das instâncias de acreditação das formações, um tema em que até agora se destaca a intervenção das Ordens, mas que verá alargar o número de intervenientes.

EDUCAÇÃO, AUTONOMIA DO SUJEITO E SOLIDARIEDADE

ÁLVARO LABORINHO LÚCIO*

Permitam-me uma primeira palavra para agradecer o honroso convite que me foi dirigido, e que me proporciona o prazer de poder partilhar convosco as minhas dúvidas e perplexidades, enquanto cidadão, a propósito do tema que aqui nos reúne.

Gostaria de começar por situar esta intervenção partindo da noção de *comunidade educativa* concebida como “sistema ecológico, formado pela escola, pelas famílias, pelos bairros envolventes, pelas relações de vizinhança e instituições locais com responsabilidade na educação das crianças e dos jovens” e, assim, olhar a escola e o sistema educativo de fora para dentro, o que permitirá colocar, desde logo, a questão de saber que características gerais, ou que traços grossos, podem definir o meio exterior à própria escola e, ao mesmo tempo, influenciar, de forma determinante, o pensamento sobre o sistema educativo.

E, aí, numa primeira aproximação, emerge a consciência de que vivemos hoje um tempo marcado pelo “paradigma da complexidade”. Ora, sendo isso inquestionável, um aspecto há que importa colocar à nossa reflexão, qual seja o de saber até que ponto a complexidade constitui uma característica conjuntural dos tempos modernos ou, pelo contrário, é ela, antes, um traço estrutural, caracteriológico nas sociedades contemporâneas; e, depois, se optarmos, como penso devermos fazer, pelo segundo termo da alternativa, colocá-la em sede ideológica no sentido de saber se assim deve efectivamente ser, isto é, em termos simples, se, constatada a complexidade social, é por ele que vale lutar. E, também aí, a resposta, a nosso ver, tende para a afirmativa.

Porém, se aceitarmos a complexidade em termos de instrumento potenciador de uma atitude ideológica perante o mundo e a vida, dela deveremos fazer decorrer, então, o próprio conceito ou ideia de diversidade. E, ao falar de diversidade, faço-o outra vez para surpreender uma nova questão, desta feita a de saber se deve ela, a diversidade, ser considerada como integrando um espaço de excepção tolerado re-

* Juíz do Supremo Tribunal de Justiça

lativamente à “normalidade”, aí se fazendo ancorar a origem e a natureza do chamado direito à diferença, como se encontra, por exemplo, no pensamento de Erhard Denninger; ou se, ao invés, é agora já a diversidade, ela mesma, a emergir como regra ou padrão. E, diante da interrogação, parece poder afirmar-se com alguma segurança a destrição entre diferença e diversidade por forma a concluir que, enquanto o direito à diferença se afirma sempre como desvio por referência ao padrão, a diversidade constitui hoje o próprio padrão.

Todavia, se isto é, já assim, ao menos, discutível, mais se tornará quando da ideia de diversidade fizermos derivar a de incerteza. E mais perturbador será ainda quando, ao fazermos derivar da diversidade o conceito de incerteza, formularmos para esta a mesma questão que colocámos perante a complexidade, isto é, a de saber se há-de a incerteza ser entendida como um bem que importa preservar. Questão à qual, uma vez mais, respondemos afirmativamente, afastando-nos, aí, definitivamente da perspectiva de Erhard Denninger.

E tanto basta para observarmos já uma pluralidade de questões, nomeadamente aquelas que nos levam directamente à afirmação de uma nova atitude face às exigências de liberdade e de democraticidade que agora encontrarão tanto na complexidade social, como na diversidade e na incerteza uma das suas bases modernas de fundamentação. Simplesmente, à diversidade, trazida ela do plano puramente sociológico da observação para o plano ideológico da valoração, há-de corresponder um outro elemento, também ele necessariamente novo, que permita tornar a diversidade instrumento de dinâmica social e de progresso, sendo certo que é aí, nessa visão dinâmica da diversidade, que importa buscar o sentido e elaborar o conceito também moderno de solidariedade.

Ora, é em face de uma nova ideia de solidariedade, concebida como a procura do sentido de cada um com os outros, potenciando, assim, o próprio valor da diversidade, que vislumbramos um novo “ponto de vista” que nos coloca à beira do sistema educativo e das exigências que se lhe hão-de colocar, uma vez que, para responder às inúmeras interpelações vindas da complexidade assim entendida, da diversidade assim pensada, da incerteza daquela forma derivada e da solidariedade assim imposta, o elemento de convergência ou de coesão entre todos estes não será porventura outro senão o da autonomia do sujeito, exactamente como forma de resposta à complexidade, à diversidade, à incerteza e às exigências de solidariedade. Uma autonomia, afinal, para a qual aponta o projecto de uma “sociedade cognitiva”. Parece, então, que, intervindo o sistema educativo no escalão etário que lhe é próprio e, portanto, relativamente a “sujeitos” em busca de uma consolidação estruturada de autonomia pessoal, um dos desafios a dirigir-lhe será, justamente, o de formar na

complexidade e na diversidade para a autonomia e para a solidariedade. O que, só por si, acentua a responsabilidade da escola como instrumento formal e privilegiado de socialização, ao mesmo tempo que a coloca como possível e provável factor de risco. Por isso que, quando falamos da criança e do jovem em perigo, é bom que olhemos a escola e, com ela, também a família como instâncias formais e nucleares de socialização, mas simultaneamente como instituições de risco na formação e na educação da criança e do jovem.

Daí que seja exactamente para prevenir o risco, por um lado, e para garantir a consolidação da autonomia, por outro, que importe colocar, numa primeira análise, a questão dos objectivos e das competências a formar. E, desde logo, a questão de saber se o que deve pedir-se ao sistema educativo é que seja capaz de gerar competência para agir, colocando-nos na linha daquilo que, numa leitura porventura apressada, resultaria do Livro Branco da Comissão Europeia – *Ensinar e Aprender, Rumo a uma Sociedade Cognitiva*. Ora, tendo em conta o que deixámos dito, perante a questão assim formulada, tudo aponta para uma resposta negativa. Com efeito, o que interessa procurar implantar será um modelo mais global e abrangente, menos imediatamente funcional que, respondendo, obviamente, à necessidade de preparar competências para agir, seja capaz, a montante, de aceitar e de vencer o desafio de criar e de preparar competências para pensar, primeiro, e competências para escolher, depois, sempre considerando que a indispensável competência para agir não poderá, então, deixar de ser uma decorrência daquelas.

Entretanto, se isto é ou pode ser assim, teremos de perguntar, então, o que de particularmente diferente faz introduzir neste raciocínio a exigência de solidariedade, visto que, até aqui, o discurso em torno das competências para pensar, para escolher e para agir releva necessariamente das implicações da diversidade, num mundo de complexidade. Dizendo de outro modo, se a diversidade constitui o padrão e as competências para pensar, escolher e agir relevam da autonomia individual, então qual será agora o peso que vem a projectar no sistema educativo a exigência de solidariedade.

E por aqui se introduz a questão da exclusão, versus inclusão, na sociedade e na escola. Questão esta, todavia, que, uma vez mais, há-de colocar-se tanto numa perspectiva sociológica, estabelecendo uma ligação importante entre o que é a sociedade complexa marcada pela diversidade e pela incerteza, como numa visão ideológica em face do problema da exclusão e daquilo que deve pedir-se ao sistema educativo intervindo nele, para, tanto quanto possível, podermos vencer a contradição entre um modelo de integração teórico transmitido durante o horário escolar, e uma prática de exclusão que é visível fora dos muros e dos tempos da

escola, criando desestruturações de personalidade na criança e no jovem que encontram um discurso educativo formal favorável à inclusão e, depois, uma prática social tantas vezes ainda demonstrativa do contrário.

Qual, então, o caminho?

Sem que isso pretenda constituir resposta definitiva, cremos ser precisamente aqui que deve intervir a temática da cidadania e, com ela, a da educação para a cidadania. Além do mais, porque este não é já o tempo de uma cidadania passiva construída em torno da afirmação e da consagração dos direitos, mas antes o de uma cidadania responsável, material e activa, exactamente aquela para a qual, em princípio, a criança e o jovem devem ser oportunamente preparados também e sobretudo na escola.

A solução, porém, não é linear como o demonstra, para além de outros, Michel Mialle, ao enunciar aquilo que designa pelos *qui pro quo* da educação para a cidadania. E, na verdade, como será possível compatibilizar a figura do aluno cidadão com um sistema e um modelo de escola que não está concebido para funcionar a partir dos direitos dos formandos?! Em matéria de autoridade, como se reduzirá a contradição patente entre uma exigência democrática de discussão e de debate e o poder da hierarquia marcado ainda por uma visão autoritária do funcionamento do sistema?! Por outro lado, como conciliar um projecto de educação para a cidadania com uma visão redutora das competências a formar, levando o sistema, sobretudo, a educar para agir e orientando para o mercado do trabalho e do emprego o sinal de eficácia com que avalia a qualidade do produto final.

E a contradição é tão interessante quanto é certo que da sua anulação nasce um novo problema, na medida em que entre os direitos de cidadania se prevê também o direito ao trabalho, pelo que será em nome deste e da sua necessária garantia que ao sistema educativo há-de exigir-se também, no mesmo plano, a capacidade para gerar competências para agir, isto é, para saber fazer e, assim, saber responder às exigências do mercado de trabalho.

Porém, importa reter que as soluções que buscamos aqui não são aquelas que reclamamos quando, por exemplo, procuramos o oftalmologista para que experimente, sucessivamente, vários tipos de lente até identificar aquela que melhor compensa a deficiência da nossa vista. Isto é, a questão aqui não é de vista, mas de “ponto de vista” e sendo-o, levar o sistema educativo a responder às exigências do mercado na medida também em que isso releva da necessidade de garantir o direito ao trabalho, é uma coisa; outra, bem diferente, é conduzir o sistema educativo por exigências do mercado, na medida em que isso resulta do interesse do próprio

mercado enquanto tal. No primeiro caso, a competência para agir não é suficiente, sendo fundamental que ela seja acompanhada de competência para pensar e de competência para escolher. Já no segundo caso, a exclusiva competência para agir é bastante, quando não mesmo desejável. Mas aí não tanto no interesse do aluno e da pessoa que ele é ou pode e deve ser, mas sim no interesse do próprio mercado. Ora, a questão não está em saber qual a qualidade do mercado, nem em formular juízos de valor acerca da importância social deste. A questão está, sim, em saber qual a qualidade da sociedade que pretendemos construir, qual o papel aí da educação e, acima de tudo, qual o máximo de qualidade que cada um pode expressar de si, numa sociedade complexa, marcada pela diversidade onde cumpre afirmar em convergência o máximo de autonomia com o máximo de solidariedade.

No fundo, aquilo de que dispomos como verdadeiramente dinâmico no interior da escola são os alunos. Alunos que, porém, não são uma abstracção. Alunos que são crianças e jovens, uns e outros reconhecidos hoje como verdadeiros sujeitos de direitos que lhes são próprios, definidos por um objecto também próprio, marcados por uma cultura diferenciada que respeita a autonomia da criança e do jovem, reconhecendo-os como seres completos, embora diferentes do adulto. Ora, sendo assim, vale perguntar até que ponto não seria interessante dirigir a nossa reflexão no sentido de saber da possibilidade de conceber e organizar o sistema educativo tendo como referente essencial os direitos da criança e do jovem e procurar estruturar, no respeito por eles, o conteúdo e a forma das relações a estabelecer dentro da escola. Exemplificando, em termos de direitos da criança, é hoje comum reconhecer, com conteúdo material próprio, a emergência do direito ao tempo de ser criança, do direito de brincar, do direito à felicidade. Por outro lado, vem ganhando nova dimensão, também por alteração do ponto de vista, o direito da criança à família, que surge agora como objecto do direito que tem a criança como sujeito ou titular, o que conduz, necessariamente, a uma profunda remodelação nos termos da relação a estabelecer no seu interior e a colocar uma nova tónica de exigência agora centrada na responsabilidade parental em face dos direitos da criança em presença. E o mesmo se diga, então, do direito da criança e do jovem à escola, para a qual será, assim, desejável a procura de um novo conteúdo e de uma outra organização capazes de responder enquanto objecto de um direito cujo titular é, nesta perspectiva, o aluno.

Entretanto, com o simples afirmar do princípio, abre-se um longo caminho de resposta que, no limite do objecto que se procura, nos conduz ao “pano de fundo” de toda a nossa reflexão e onde vamos surpreender a importância do estudo, da afirmação e da prática dos direitos humanos, trazidos à centralidade do tema, desde logo, pela força da própria previsão constitucional quando, no n.º 1, do seu art.º 1.º,

faz ressaltar a dignidade da pessoa humana como direito fundamental, de todas as pessoas, nomeadamente da criança e do jovem.

Parece, assim, não só possível, como também particularmente aliciante, tendo em conta as interpelações vindas de uma sociedade marcada pela complexidade e pela incerteza e pela necessidade de crescer humanamente em termos de autonomia pessoal e de solidariedade, repensar o modelo educativo tendo como referências principais os direitos humanos e os direitos da criança e do jovem, assumindo-se a escola pelo lado da responsabilidade da sua garantia e avaliando-se a sua prestação pela qualidade efectiva da sua concretização.

Por último, um tópico que designei por “turma dos repetentes”, exactamente para identificar estes como sendo os métodos, os conteúdos e os problemas que, por rotina, se mantêm inalterados ao longo do tempo. E, ao defini-los, para tentar contribuir, ainda que de forma aqui necessariamente simplificada, para a formulação de propostas de mudança tendo como objecto a turma e como inspiração as implicações a extrair de tudo quanto ficou dito até agora.

Desde logo, quanto aos objectivos a atingir dentro da própria turma, importa defini-los como próprios ou como comuns, sabendo-se que, no primeiro caso, o modelo a implantar será o competitivo enquanto na segunda hipótese ele será, preferencialmente, o cooperativo, sendo que, todavia, é neste último que se mostra adequado um discurso consistente e credível sobre solidariedade, ela própria, como vimos, elevada à condição de objectivo último do sistema educativo.

Por outro lado, agora quanto às lideranças no interior da turma, não parece aceitável que se prescindia do tipo ou modelo persuasivo, numa primeira fase, e democrático, depois, para fazer prevalecer o modelo autocrático. Com efeito, é aqui que se trabalham as competências ou aptidões sociais, treinando-se a aceitação da diferença e a prática de vida num mundo de diversidade.

E o mesmo se diga quanto à desejável heterogeneidade na composição da turma, rejeitando-se a estéril facilidade do trabalho desenvolvido na homogeneidade do grupo; e também no que se refere à dimensão deste, que, obviamente, deve pretender-se reduzido por forma a garantir a individualidade e a responsabilização pessoal.

Por esta via parece ser legítimo esperar o estabelecimento de uma “nova ordem” no interior da escola, mais coerente, de maior convergência entre os vários agentes envolvidos e mais transparente na compreensão dos seus objectivos e métodos. Por

sua vez, a tentativa de socialização da criança e do jovem através da aprendizagem e do respeito dos seus próprios direitos potencia uma nova atitude destes na aceitação do sentido e do valor da norma e da sua integração, não como instrumento repressivo ou restritivo da liberdade, mas antes como pressuposto de um enriquecimento pessoal e de auto-afirmação positiva na relação como os outros.

De tudo ressalta, é certo, uma incómoda sensação de incerteza. Incomodidade essa que, todavia, também ela, não se traduz, necessariamente num mal.

Por isso que gostasse de terminar com as palavras de um Professor, Rómulo de Carvalho, quando no seu poema sobre o que de mais rigoroso se conhecia então – a impressão digital – ele, feito António Gedeão, diante de Sancho, que diz ver moinhos onde D. Quixote diz ver gigantes, termina dizendo:

“Vê moinhos? São moinhos.

Vê gigantes? São gigantes”.

CNE

POR UM CONTRATO SOCIOEDUCATIVO PELA CIDADANIA

JOSÉ MANUEL PUREZA*

A insistência na urgência de um novo contrato socioeducativo em Portugal corre o risco de ser encarada como um *remake* da história de “Pedro e o Lobo”. De tanto serem apregoadas sem consequências visíveis, a urgência e a exigência de novidade e de qualidade arriscam-se a ser encaradas como mero pregão desprovido de substância.

A verdade é que, em Portugal, essa insistência existe mesmo. A paixão pela educação, o toque a rebate pela disciplina nas escolas, a promessa de suspensão da reforma educativa ou o apelo de largo espectro a uma mobilização nacional em torno do debate educativo são as expressões públicas mais recentes dessa inquietação recorrente.

Não valerá de nada discutir se a urgência de um novo contrato é um sintoma de inadequação do sistema educativo aos novos contornos socioeconómicos da sociedade portuguesa ou se é antes um rosto das disfunções da própria sociedade portuguesa. É certamente as duas coisas.

E, precisamente por isso, importa detectar com rigor os novos e velhos défices que marcam a nossa sociedade e imprimir à tarefa educativa a busca de conteúdos e sentidos que os ataquem de frente. Creio que, em grande medida, o tom desencantado e algo amargo que evidencia a generalidade das análises do estado da educação em Portugal decorre da superficialidade e da falta de ousadia e radicalidade na identificação dos défices fundamentais da sociedade portuguesa. Invariavelmente, esse diagnóstico parte de pressupostos resignados, não questionando os limites da inserção de Portugal no mundo e procura apenas identificar as competências em cada momento exigidas para consolidar a posição antecipadamente dada como adquirida. E é bem sabido que, neste momento, essa posição de Portugal no mundo se identifica cada vez mais com a periferia do centro.

O olhar assim gerado sobre o sistema educativo e as suas prioridades é estritamente funcionalista. Hoje a urgência é a Matemática, amanhã será a Química Orgânica e

* Professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

depois será a gestão da informação. Por razões de curto e médio prazo. Porque a divisão internacional do trabalho exige agora que em Portugal se aposte nesse perfil de formação e de capacidades. Amanhã a aposta será outra. E tudo começará de novo.

Por isso, os contratos socioeducativos assim concebidos serão sempre de curto alcance. Ora, no momento actual da sociedade portuguesa, impõe-se conferir centralidade a um contrato socioeducativo de ciclo longo, referenciado a um défice estrutural particularmente preocupante na nossa sociedade: o défice de cidadania.

A fragilidade dos movimentos sociais em Portugal, a persistência de tantos traços autoritários, quer nos mecanismos de governação quer nas diversas formas de relação social, as manifestações de racismo, xenofobia e outras formas primárias de discriminação, a crescente apatia perante evidências inquietantes de crise da democracia, a falta de uma opinião pública exigente e combativa, a extrema incipiência das formas de democracia participativa de proximidade – eis um conjunto de sinais de que se continua a jogar na cidadania a capacidade de a sociedade portuguesa se robustecer enquanto comunidade.

Quais são os contornos principais deste contrato socioeducativo pela cidadania? O primeiro desses traços é a *recusa das fatalidades*. Escreve Fernando Savater¹: “Parece-me que o ideal básico que a educação hoje deve conservar e promover é a universalidade democrática. (...) Cada qual é o que demonstra que sabe ser com o seu empenhamento e habilidade, não o que o seu berço – esse berço biológico, racial, familiar, cultural, nacional, de classe social, etc. – o predestina para ser, segundo a hierarquia de oportunidades estabelecida por outros. Nesse sentido, o esforço educativo é sempre rebelião contra o destino, sublevação contra o *fatum*, a educação é anti-fatalidade, não adaptação programada (...).”

Instilar a recusa da fatalidade é hoje uma tarefa primordial dos sistemas educativos. Ela traduz-se na adopção de uma perspectiva não determinista da condição humana e da sua história, na recusa de um dualismo, hoje inaceitável entre factos e valores e da correlativa superioridade epistemológica das regularidades empíricas sobre as antecipações normativas. O velho cânone intelectual positivista – “verificação-repetição-confirmação-lei” – está longe de ser neutro e de ser um padrão único de conhecimento científico. Importa formar em Portugal capacidades intelectuais e científicas desassombradas, não resignadas aos factos tal como eles se apresentam e com a ousadia de os interrogar, a eles e ao conhecimento que os perpetua.

Parte integrante desta cidadania intelectual é, portanto, a recusa de dualismos redutores entre cultura humanística e cultura científico-técnica. Num tempo como o

nosso, em que se sobrevaloriza o conhecimento que exhibe uma utilidade prática imediata, ou seja, uma aplicação laboral concreta, remetendo a teoria especulativa ou a busca de contextualização social e cultural para o estatuto de pura perda de tempo, importa perceber que o actual dualismo é um fenómeno recente, produzido num quadro de especialização inabarcável dos saberes. Mas este divórcio em que, como retrata Savater, “os literatos [clamam] contra a quadrícula desumana da ciência, enquanto os cientistas zombam da ineficácia palavrosa dos adversários”, condena-nos, segundo este mesmo autor, a uma “hemiplegia cultural” inaceitável.

Para alguns, porta-vozes de um positivismo serôdio, é a objectividade superior da ciência que é posta em causa por esta inquietação. A esses apetece responder com o desabafo do poeta José Bergamín: “Se eu fosse um objecto, seria objectivo; como sou um sujeito, sou subjectivo.”

O segundo traço deste contrato socioeducativo pela cidadania é a valorização da desobediência. Em boa verdade, creio ser esse o mandamento fundamental da educação para a cidadania democrática: *educar para a desobediência crítica*.

A educação para a – e, sobretudo, na – cidadania situa-se no espaço de tensão entre dois entendimentos. Por um lado, a relação com um universo de valores considerado, em cada momento, como hegemónicos no seio da comunidade. Por outro, a noção de que o desenvolvimento de capacidades de distanciamento crítico relativamente à realidade e à sua regulação vigente em cada momento constitui uma prioridade da cidadania democrática.

No centro da cidadania democrática está a justiça e não a lei. Está a participação e não a delegação de poderes. Está a convicção e não a norma. Está a desobediência solidária e não a disciplina acéfala.

Daqui decorre um importante conteúdo material para o contrato socioeducativo pela cidadania: o sistema educativo, formal e informal, há-de assumir o desafio de apetrechar jovens e adultos não apenas de competências cognitivas, mas também de competências ético-afectivas (o reconhecimento e valorização da alteridade e da diferença, a capacidade dialógica, a assunção da reciprocidade como valor-guia) e de competências sociais (da intervenção crítica à tolerância, passando pela capacidade de conceber e levar a cabo projectos conjuntos).

Um terceiro e último traço deste contrato socioeducativo pela cidadania é a colocação da *interculturalidade* no centro do sistema educativo. Volto a Savater: “Nenhuma cultura é insolúvel para as outras, nenhuma brota de uma essência tão

idiossincrática que não possa ou não deva misturar-se com outras, sofrer o contágio de outras. Esse contágio de uma cultura por outras é precisamente o que pode chamar-se civilização.” E este autor termina citando Feyerabend: “cada cultura é, em potência, todas as culturas, as diferenças culturais perdem a sua inefabilidade e convertem-se em manifestações concretas e mutáveis de uma natureza humana comum”.

A educação para a cidadania não é, por certo, uma antecipação da uniformização produzida por um globalismo descaracterizador. Mas não é também o inverso: uma educação apologética das lealdades de proximidade. O que a educação para a cidadania democrática não pode deixar de ser é uma educação para a tensão e complementaridade entre os particularismos que dão densidade de referências à nossa experiência e o cosmopolitismo exigido pela unidade do género humano.

Receio bem que a crítica, a cidadania e a interculturalidade não venham a ser tomados como prioridades de um novo contrato socioeducativo em Portugal. Mas tenho a certeza de que, sejam quais forem as próximas versões do funcionalismo transportado pelas novas roupagens da ideologia do capital humano em Portugal, a centralidade da educação para a cidadania constituirá sempre um desafio desinstalador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Savater, Fernando (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença, p. 108.

CNE

Sessão de Encerramento

CNE

CNE

Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhoras Conselheiras, Senhores Conselheiros, Minhas Senhoras e Meus Senhores.

Uma primeira palavra é de agradecimento à Senhora Presidente por me proporcionar esta oportunidade de voltar a estar nesta casa e, também, para felicitar a Senhora Presidente e o Conselho pela realização do Fórum e deste Debate.

Os temas do Fórum sobre “Qualidade e Avaliação da Educação” e este Debate Final, “Para um Novo Contrato Socioeducativo”, têm quatro palavras, que dariam certamente lugar, e cada uma delas, a um debate tão interessante como os que aconteceram nestas iniciativas. Refiro-me aos termos: Educação, Qualidade, Avaliação e Contrato.

Creio que não existem dúvidas de que faz sentido debater “Educação” neste país. Não só faz sentido fazê-lo, como se justifica associar a qualquer discussão sobre Educação, a Qualidade, a Avaliação e a Contratualização e envolver nelas pessoas vindas de estabelecimentos de ensino, da administração (do Ministério) e dos mais diversos sectores sociais, como aqui foi feito. Esta é, aliás, uma fórmula que temos que passar a adoptar sistematicamente para tratarmos das questões da Educação.

Se há alguma coisa que me tem surpreendido, nesta actividade dos últimos oito meses, é uma certa forma de pensar que entende a Educação como aquilo que acontece na escola e um modo de ver esta como um mundo à parte do resto da sociedade, um sítio com o qual nos preocupamos, mas pelo qual responsabilizamos apenas um certo número de actores, quando falamos dos seus problemas e fracassos. É oportuno aludir a este problema, a esta visão da escola, a propósito de um debate sobre Educação, em Portugal, porque uma condição prévia a considerar, para uma discussão séria resultar, é saber o que vemos por detrás da palavra educação, quando falamos desta temática. Que actores, que parceiros e que interlocutores devem ser associados a ela, quando dela falamos, ou sobre ela nos debruçamos, a qualquer propósito?

* Ministro da Educação

Avaliação e Qualidade são dois outros temas que ganharam um direito de presença mais sistemática, quer no discurso sobre Educação, quer em outras áreas de evidente interesse social, sendo cada vez mais frequente associá-las, também, ao tema “exigência”. Avaliação, qualidade e exigência, estão, na verdade, presentes no debate corrente sobre Educação, e isso é bom. Como é importante que a avaliação tenha associadas algumas interrogações do tipo daquelas que a Senhora Presidente há pouco nos fez notar. Avaliar a escola, os professores e os alunos está na ordem do dia e é bom que assim seja. Creio, contudo, ser indispensável ter presente e reflectirmos sobre o que já está a acontecer em cada uma dessas três áreas de avaliação, nos nossos estabelecimentos de ensino, resistindo à precipitação de admitirmos que não há qualquer sistema de avaliação implantado. Há provas de aferição de Matemática e de Português do 4.º ano de escolaridade, desde há dois anos; em 2000/2001 estenderam-se estas provas ao 6.º ano; em 2001/2002, foram abrangidos os 4.º, 6.º e 9.º anos. É importante ainda ter presente que há avaliação contínua, avaliação periódica e provas globais nas escolas, provas nacionais de 12.º ano e avaliação integrada (feita pela Inspeção-Geral de Educação). É que, por vezes, ficamos com a impressão de que tudo o que existe se esquece ou menoriza, no discurso sobre a avaliação da escola, dos professores e dos alunos, quando o que será mais urgente é ver como é que tiramos o máximo partido dos resultados daquele trabalho em avaliação.

Uma outra nota que gostaria de deixar refere-se aos exercícios informais de avaliação, com critérios implícitos de qualidade, que diariamente ocorrem. Na verdade, todos os dias, sem nos darmos conta, estamos a avaliar quando manifestamos preocupações, e se evidenciam os pontos fracos do sistema educativo, quando damos visibilidade a problemas e dificuldades das escolas, quando amplificamos insuficiências. Também se procede a uma avaliação não formal da qualidade quando se adopta uma forma de nos posicionarmos como avaliadores e como apreciadores de qualidade, em que não se dá aquele mesmo relevo aos pontos fortes e às práticas que devem ser consideradas como boas ou até como casos de sucesso.

É relevante acentuar que temos no nosso dia a dia aqueles dois posicionamentos contraditórios, em exercícios não formais, mas visíveis, de avaliação, e em expressões da nossa forma de vermos a qualidade, para nos interrogarmos sobre quais são as condições que precisamos de garantir para levarmos a sério um discurso sobre a avaliação, a qualidade e a exigência.

Justificam-se estas alusões a propósito dos exercícios informais de avaliação continuada, da educação e das escolas, também, porque a sociedade portuguesa dá

sinais de querer outro tipo de rigor e de ambição nos mais variados comportamentos sociais. A sociedade apela a critérios mais altos de exigência e mostra querer ter mais qualidade em termos gerais através de manifestações diversas de insatisfação, ou quando utiliza oportunidades para protestar, expressando um desejo implícito de maior exigência e de maior qualidade em relação a situações, estruturas e questões que estão mais próximas das suas preocupações. Por isso realço, como muito positivo, este interesse, rodeado de dificuldades, pela avaliação e pela qualidade, que tem expressão no exercício diário dos que se pronunciam sobre o que acontece nas escolas. E, se o faço, é porque me parece que estamos prontos para ser mais sistemáticos, profundos e rigorosos. Este debate é um excelente exercício de sistematização e aprofundamento, a mostrar que está ao nosso alcance dar esse salto qualitativo na abordagem às questões da exigência, da qualidade e da avaliação.

Mas temos uma outra questão importante que é a de saber como levar os resultados destas discussões para fora destas portas, e fazer deste Fórum um exercício que atinja a sociedade, em termos gerais. A palavra contrato é bem-vinda, neste contexto, e embora não saiba se se trata de um contrato socioeducativo, considero oportuno falar de contratualização, e ligar esta ideia a uma discussão aprofundada sobre a missão da escola. Quando falo em escola, estou a falar dos estabelecimentos de ensino e a pensar nas inter-relações que se devem cultivar em redes, com as famílias e com as comunidades locais. É que discutir a missão da escola, hoje, exige que se definam, também, as condições para que essa missão seja cumprida, com níveis de qualidade e de exigência do tipo daquelas que ambicionamos ter em Portugal. Ora, um tal exercício, feito com rigor, conduzirá a que nos demos conta de que há pontos fortes, que há progressos feitos, que há coisas de que nos devemos orgulhar. E faz bem que o façamos porque é tempo de algum exercício que nos leve a gostar um pouco mais de nós. Encontraremos, certamente, também muitos motivos para insatisfação, pontos fracos que é fundamental corrigir. Estou certo de que é possível e útil estabelecer e contratualizar objectivos, prioridades e calendários para os cumprir, identificando simultaneamente os factores críticos para que a qualidade exista.

Se nos falta fazer esse exercício de busca de maior rigor, em vários domínios, é urgente que nos entendamos sobre o caminho a percorrer na Educação, pois não consigo aceitar que ponhamos as nossas escolas, e quem nelas trabalha, numa posição de se lhes exigir mais, de querer ter mais qualidade e mais exigência, vendo que ao lado, na nossa sociedade, no nosso quotidiano, nas relações das pessoas entre si, nas comunidades e nas organizações em que vivem, não se usam os mesmos padrões. É que se escolhe frequentemente uma forma de tratar a escola e a educação que não ajuda nada a escola.

Consolidar políticas de transparência sobre o que acontece, certamente que sim!

Escolher formas de avaliar e de utilizar os resultados da avaliação para promover a qualidade, totalmente de acordo! Mas é importante que, simultaneamente, se reveja a relação da escola com as comunidades próximas, com as famílias, com as autarquias, enfim, a relação da escola com a sociedade em geral. Faz sentido ainda ver como é que podemos ter nas escolas um corpo docente estável, como podemos dar-lhes condições para funcionarem bem, para terem qualidade e para gerarem ambientes que promovam a coresponsabilização pelos resultados da educação.

Uma sociedade que quer ser mais exigente e quer ter mais ambição nos seus projectos, tem que ser, também, uma sociedade capaz de exercitar a cidadania e a responsabilidade, em todas as circunstâncias e momentos. Exige-se, por isso, que se tire partido daquilo que já fazemos bem. Justifica-se que sejamos mais ambiciosos em relação ao que é preciso fazer, mas sempre sem esquecer que o facto de a nossa população activa incluir 80% de cidadãos com menos do que o 9.º ano de escolaridade se reflecte nos resultados das escolas. Por isso, eu perguntava, há pouco: quando falamos de educação, de que é que falamos? Ter um contrato para a educação é, certamente, urgente, mesmo sem saber como é que o designo. Creio contudo que, depois de um exercício destes, será possível contratualizarmos alguma coisa relevante para a Educação. Hoje, nesta sala, existe um especial ambiente para se entender o alcance do contrato em Educação, sobretudo quando aqui temos presente um campeão da ideia da contratualização, o Professor Rui Alarcão, que nos pode ajudar a aprofundar escolhas e opções prioritárias para contratualizar objectivos e caminhos, para a Educação.

Não nos deve desanimar o facto de estarmos a tratar de questões complexas, pois, como a Senhora Presidente há pouco referiu, temos competência e capacidade, e gente interessada, como a que está aqui. Nesta lista de pessoas que vieram ao Conselho Nacional de Educação, para estes dois dias de trabalho, há competências, experiências e empenho para gerar conhecimento, informação e respostas. Portanto, não nos faltará, certamente, capacidades e vontade para podermos, também, ser exigentes no tratamento dessa complexidade.

O Conselho Nacional de Educação, pela sua missão e pela sua prática, tem sido um exemplo daquilo que é preciso fazer no debate, pelo trabalho e pela produção de ideias sobre a educação. Estou seguro de que essa sua contribuição vai continuar a acontecer.

Mas, se a minha avaliação tem algum tipo de valor, diria que a minha experiência dos últimos oito meses, que permitiu conhecer um pouco mais do que se passa na Educação, no nosso país, me deu conta de que a Educação não é muito diferente dos

outros sectores da sociedade portuguesa. Temos diversidade, temos desequilíbrios, temos algumas escolas excelentes e situações que me surpreenderam por estarem ainda como estão. Existe muita gente competente e empenhada, porventura desmotivada neste momento, mas há muito progresso feito e muita experiência adquirida que deve ser conhecida e nos deve dar satisfação por existir. Mas há, sobretudo, uma grande necessidade de valorizar o que fazemos, o que está ao nosso alcance realizar e o que somos. E há, com certeza, a capacidade de fazermos melhor muita coisa e de respondermos a muitos desafios.

Portanto, a minha nota final é uma nota de grande confiança na nossa capacidade de responder – e responder bem – sobretudo se os desafios que nos são colocados forem grandes desafios. Acho que estamos no momento em que precisamos de novas metas e de condições para apelar a essa capacidade de respondermos a objectivos ambiciosos.

Intervenientes

CNE

CNE

ABREU, MANUEL VIEGAS
 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
AFONSO, ALMERINDO
 Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho
AFONSO, NATÉRCIO
 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa
ALARCÃO, RUI
 Universidade de Coimbra, Conselho Nacional de Educação
ALVES, JOSÉ MATIAS
 Escola Secundária de Gondomar
AMIGUINHO, ABÍLIO
 Escola Superior de Educação de Portalegre
AMBRÓSIO, TERESA
 Presidente do Conselho Nacional de Educação
ANTUNES, JOÃO LOBO
 Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa
AZEVEDO, JOAQUIM
 Associação Industrial Portuense, Conselho Nacional de Educação
BETTENCOURT, JOSÉ MIGUEL
 Federação Nacional de Associações de Estudantes do Ensino Secundário
CABRAL, FRANCISCO SANSFIELD
 Economista, Rádio Renascença
CARVALHO, ANTÓNIO PONCES DE
 Escola Superior de Educação João de Deus
CLÍMACO, MARIA DO CARMO
 Inspeção Geral da Educação
COELHO, EDUARDO PRADO
 Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa
CORTESÃO, LUIZA
 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
FARINHA, ANTÓNIO DIAS
 Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Conselho Nacional de Educação
FAZENDEIRO, ANTÓNIO
 Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação
FERNANDES, ANTÓNIO SOUSA
 Instituto da Criança, Universidade do Minho, Conselho Nacional de Educação
FERNANDES, MARGARIDA
 Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve

GRÁCIO, SÉRGIO

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Conselho Nacional de Educação

GUERRA, ISABEL

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

ILHÉU, ANTÓNIA

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Santa Clara, Évora

LEMONS, VALTER

Instituto Politécnico de Castelo Branco

LIMA, MARIA ISABEL PIRES DE

Deputada, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Conselho Nacional de Educação

LUCENA, DIOGO DE

Faculdade de Economia, Universidade Nova de Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

LÚCIO, ÁLVARO LABORINHO

Supremo Tribunal de Justiça

MATEUS, HELENA MIRA

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

MOREIRA, ADRIANO

Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, Conselho Nacional de Educação

OLIVEIRA, LUÍS VALENTE DE

Associação Empresarial de Portugal

PACHECO, JOSÉ FRANCISCO

Escola Básica n.º 1 de Vila das Aves, Conselho Nacional de Educação

PÁSCOA, ANA

Escola Secundária de Linda-a-Velha

PEDROSA, JÚLIO

Ministro da Educação, Universidade de Aveiro

PENIM, ANA

Escola do Comércio de Lisboa, Conselho Nacional de Educação

PINTO, MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES

Federação Nacional de Educação (FNE), Conselho Nacional de Educação

PINTO, MÁRIO

Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa

PRAIA, JOÃO

Secretário de Estado da Educação, Universidade do Porto

PRESA, JOSÉ LUÍS
Associação Nacional de Escolas Profissionais (ANESPO)

PUREZA, JOSÉ MANUEL
Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra

RAMALHO, GLÓRIA
Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação

RODRIGUES, MARIA JOÃO
Programa Integrado de Apoio à Inovação (PROINOV)

ROSA, MANUEL CARMELO
Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação

SÁ-CHAVES, IDÁLIA
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro

SALGUEIRO, JOÃO
Associação Portuguesa de Bancos

SAMPAIO, JORGE
Presidente da República

SIMÃO, ANA MARGARIDA VEIGA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

SUCENA, PAULO
Federação Nacional de Professores (FENPROF), Conselho Nacional de Educação

VALENTE, MARIA ODETE
Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Conselho Nacional de Educação



CNE
CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

P r o g r a m a



F o r u m

Qualidade e Avaliação da
Educação

1º Debate

Ensinos básico e
secundário

8 Novembro

CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Manhã	Tarde
P R O G R A M A	
<i>Quinta-feira 8 de Novembro</i>	
09h30	Painel II – A Qualidade em Educação: um conceito necessário à mudança
Sessão de Abertura	Moderador: António Sousa Fernandes
Com a presença de Sua Excelência o Ministro da Educação Prof. Doutor Júlio Pedrosa	- Valter Lemos – IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco - Natércio Afonso – FPCE – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/UL - Idália Sá-Chaves – UA – Universidade de Aveiro
Apresentação do Fórum	Comentários:
Presidente do Conselho Nacional de Educação Profª. Doutora Teresa Ambrósio	Sérgio Grácio – FEPASC – Federação Portuguesa das Associações e Sociedades Científicas Vitor Sarmiento – CONFAP – Confederação Nacional das Associações de Pais Ana Penim – CCP – Organizações Patronais – Confederação do Comércio e Serviços de Portugal
10h30	Debate
Painel I - Questões e Perspectivas Actuais da Avaliação em Portugal	16h30
Moderadora: Maria Odete Valente	Intervalo para café
- Carmo Climaco – IGE – Inspeção Geral de Educação - Glória Ramalho – GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional - António Fazendeiro – DAPP – Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento	16h45
Comentários:	Síntese dos Trabalhos
José Luis Presa – ANESPO – Associação Nacional de Escolas Profissionais José Matias Alves – ESG – Escola Secundária de Gondomar Margarida Fernandes – ESE da Universidade do Algarve	Conselheiros Maria Odete Valente e António Sousa Fernandes
Debate	Encerramento



CNE
CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Programa



Forum

Qualidade e Avaliação da Educação

2º Debate

Ensinos Básico e Secundário

Perspectiva da Escola

24 Janeiro de
2002

Manhã

PROGRAMA

Quinta-feira 24 Janeiro

09h30

Sessão de Abertura

Com a presença de Sua Excelência o Secretário de Estado da Educação, Prof. Doutor João Praia e da Presidente do Conselho Nacional de Educação,

Profª. Doutora Teresa Ambrósio

10h30

Painel I - Avaliação e Qualidade na Perspectiva da Escola

Moderador: **Maria Isabel Pires de Lima**

- **José Francisco de Almeida Pacheco**
Direção Executiva da Escola nº 1 de Vila das Aves
- **Ana Páscoa**
Direção Executiva da Escola Secundária de Linda-a-Velha
- **José Miguel Falcão Bettencourt**
FNAES - Federação Nacional de Associações de Estudantes do Ensino Secundário
- **Antónia Ilhéu**
Escola Básica 2,3 de Santa Clara - Évora

Comentários:

Paulo Oliveira Sucena
FENPROF - Associações Sindicais de Professores
António Ponces de Carvalho
ESE - Escola Superior de Educação João de Deus

Debate

Tarde

14h30

Painel II - Construção da Qualidade na Escola

Moderador: **Joaquim de Azevedo**

- **Manuel Viegas Abreu**
FPCE - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- **Ana Margarida Velga Simão**
FPCE - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- **Abílio Amiguiinho**
ESE - Escola Superior de Educação de Portalegre

Comentários:

Maria da Conceição Alves Pinto
FNE - Associações Sindicais de Professores
Almerindo J. Afonso
IEP - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Debate

16h45

Desafios da Qualidade e Territorialização da Educação

Isabel Guerra
ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Encerramento



CONSELHO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

F o r u m

**Qualidade e Avaliação da
Educação**
Debate de Encerramento

PARA UM NOVO
CONTRATO
SOCIOEDUCATIVO

p r o g r a m a

12 e 13 de Março de 2002

Auditório
do
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CNE

Terça-feira, 12 de Março

09h30

Sessão de Abertura

Sua Excelência o Presidente da República

Sua Excelência o Ministro da Educação

Presidente do Conselho Nacional de Educação

10h30

Painel I - Estratégias de Desenvolvimento e Qualidade da Educação

Moderador: Doutor Joaquim Azevedo

Conferencistas:

Dr. João Salgueiro

Prof. Doutor Luís Valente de Oliveira

Dr. Francisco Sarsfield Cabral

Prof. Doutora Maria João Rodrigues

D e b a t e

14h30

Painel II - A Dimensão Cultural e Científica da Educação

Moderadora: Dra. Helena Vaz da Silva

Conferencistas:

Prof. Doutor João Lobo Antunes

Prof. Doutor Luís Magalhães*

Prof. Doutora Helena Mira Mateus

Prof. Doutor Eduardo Prado Coelho

D e b a t e

Quarta-feira, 13 de Março

10h00

Painel III - Diversidade, Participação e Coesão Social

Moderador: Prof. Doutor António Dias
Farinha

Conferencistas:

Prof. Doutor Mário Pinto

Prof. Doutor Diogo de Lucena

Prof. Doutora Luíza Cortesão

D e b a t e

14h30

Painel IV - A Qualidade da Educação e as Exigências da Democracia, Justiça e Solidariedade

Moderador: Prof. Doutor Rui Alarcão

Conferencistas:

Prof. Doutor Adriano Moreira

Dr. Álvaro Laborinho Lúcio

Prof. Doutor José Manuel Pureza

D e b a t e

17h00

Sessão de Encerramento

Sua Excelência o Ministro da Educação

Presidente do Conselho Nacional de Educação

*a confirmar

