

MESA REDONDA

Situação Nacional da Literacia

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Vamos então dar início a este nosso Painel da tarde. Temos connosco – não precisam de apresentação, mas eu permito-me identificar – a Dra. Inês Sim-Sim, o Dr. Artur Mota e o Dr. António Barreto. Acordámos que seria útil fazer as intervenções pela seguinte ordem: primeiro a Dra. Inês Sim-Sim, depois o Dr. Artur Mota e, no final, o Dr. António Barreto. Os membros deste Painel têm perfis profissionais e académicos que são, em certa medida, complementares. E o nosso objectivo – aliás, como sabem, falta-nos um quarto membro do Painel que era o representante da OCDE, colaborador neste trabalho desde o seu início – o nosso objectivo, dizia, era ter aqui uma visão crítica sobre este documento de postos de observação diferentes. A Dra. Inês Sim-Sim fará aqui uma apreciação localizada de um posto de observação que é o sistema educativo, os problemas da educação, a formação e aquilo que são as preocupações essenciais ao nível da educação-formação. O Dr. Artur Mota fará aqui uma apreciação mais do ponto de vista do mundo da economia, do sistema empresarial e dos recursos humanos enquanto instrumento privilegiado do desenvolvimento económico; e o Dr. António Barreto, como sociólogo e investigador e pessoa que se tem preocupado particularmente com o fenómeno a que podíamos chamar Portugal, o Dr. António Barreto irá fazer uma apreciação do seu ponto de vista e da sua experiência, e dos interesses que tem vindo a defender enquanto investigador e académico.

As regras do jogo são estas: haverá uma intervenção de cada um dos membros do Painel durante cerca de 15 minutos, com uma ligeira tolerância talvez de um ou dois minutos; depois, passaríamos o debate para os participantes; durante o debate talvez algum dos membros do

painel queira intervir, ou, no final, haverá uma espécie de uma ronda com cada um dos três. Eu não utilizaria mais tempo, e dou a palavra à Dra. Inês Sim-Sim.

Doutora Inês Sim-Sim

Gostaria de começar por manifestar o meu grande apreço pela realização deste estudo e felicitar a equipa que o levou a bom termo. Temos, finalmente, dados fiáveis sobre o desempenho dos adultos portugueses em tarefas que exigem a extracção de informação de material linguístico escrito. Ao falarmos de extracção de informação estamos a referir-nos à obtenção de significado. É esse o fulcro do conceito de literacia: a capacidade de extrair significado do material disponível e os hábitos subjacentes a essa prática. Talvez valha a pena precisar um pouco este aspecto, na medida em que esta manhã foram referidos possíveis domínios contemplados pela literacia. Na sua essência, trata-se da capacidade para usar materiais (neste caso escritos) e deles retirar informação. Quando o conceito surgiu abrangia somente o domínio da informação impressa, estando hoje já alargado a outras áreas, como é o caso da literacia computacional. É óbvia a relação íntima entre literacia e mestria de leitura. E, ao falarmos de mestria de leitura, não estamos a referir-nos ao domínio do processo de descodificação – conhecer o nome e valores das letras... – mas sim ao degrau para além desta etapa, ou seja, a capacidade de, perante material escrito (texto, gráficos ou números), extrair o significado nele contido. Voltando ao estudo em análise, o que esta pesquisa nos permite é perceber qual o nível da população portuguesa, no que respeita à competência de extrair significado do material escrito a que somos expostos.

A minha intervenção neste Debate será feita na perspectiva do sistema educativo, já que é aí que me situo, quer por formação, quer por profissão. Vou tentar olhar para os dados sob dois ângulos: o que reflec-

tem do sistema educativo e o que podem influenciar esse mesmo sistema.

Estamos perante a avaliação de uma competência fundamental no mundo actual que, como atrás dizia não se esgota no sentido comum da descodificação – infelizmente **demasiado** comum mesmo entre professores – e que, portanto, não pode ser perspectivada dicotomicamente (lê ou não lê). Aliás, o estudo mostrou claramente esta realidade: a tradução da competência num *continuum*, em que podemos observar níveis. O nível de cada um reflecte a capacidade individual de extrair significado e é influenciado por diversos factores, em que o menor não é, certamente, o tipo de material escrito com que o leitor se confronta. Daí a diferença entre ler uma história ou um gráfico... Não será por acaso que para a maioria dos leitores é mais fácil obter informação de narrativas do que de textos descritivos. Por outro lado, um outro aspecto que se sabe ser também importante, e que foi abordado esta manhã, tem que ver com o conhecimento que o leitor possui sobre o assunto. Com efeito, quanto mais se conhece sobre um tema, maior a facilidade de extracção de informação sobre esse mesmo tema. Embora afectada por factores diversos, a competência de leitura – e gostaria de o deixar bem claro – é ensinável e requer prática. Ensinável porque, ao contrário de outras competências **exige** ser ensinada; praticável, porque lemos tanto melhor, quanto mais lemos. Com estas duas vertentes em mente, olhemos para os dados do estudo.

O facto de ser ensinável aparece reflectido nos resultados: quanto mais alto o nível de escolaridade do sujeito, melhor o desempenho. Globalmente, a escola parece ter contribuído para o desenvolvimento da literacia dos portugueses. Há, no entanto questões que urge colocar. Como está a escola a ensinar, (e passo a citar resultados do estudo):

- quando 18% dos inquiridos com o 1º ciclo, que portanto frequentaram a escola pelo menos 4 anos, se situam no nível zero, não conseguindo, portanto, extrair qualquer informação?

- quando 2% dos que frequentaram o 2º ciclo – pode dizer-se ser um valor residual, embora real – não conseguem, também, extrair qualquer informação?
- quando 37% dos inquiridos não ultrapassaram o nível 1- que apenas requeria a localização simples da informação, sem distractores?
- quando 12% dos que se colocaram no nível 1, frequentaram o 2º ciclo, portanto, pelo menos 6 anos de escolaridade? (o que andou a escola a fazer durante estes 6 anos?)
- quando 33% dos que frequentaram o 2º ciclo, 16% dos que frequentaram o 3º ciclo, 7.5% dos que frequentaram o ensino secundário, e, espantosamente, 3.6% dos que frequentaram o ensino superior, apenas atingiram o nível 2, que requeria a capacidade básica para associações literais?
- quando, na população que frequentou o ensino superior, 0.5% atinge apenas o nível 1, 3.6%, como dissemos, o nível 2 e 12% o nível 3?
- quando, olhada a população em termos de actividade profissional, mais ou menos 50% dos estudantes (e dadas as características do estudo são jovens com 15 ou mais anos) se situam no nível 2 e 8% no nível 1?

Os dados são claros e as questões também: Qual a responsabilidade da escola pelo estado de leitura da população portuguesa? Como é possível ter frequentado a escola por 4, 6, 9 ou mais anos e ter atingido um nível tão baixo na competência de leitura?

Um outro aspecto para o qual gostaria de chamar a atenção prende-se com uma análise interessante sobre os sujeitos que apenas frequentaram o 1º ciclo. Verificou-se que os mais velhos deste grupo se distri-

buíam pelos quatro níveis de avaliação, enquanto os mais jovens se ficavam apenas pelo 1º ou 2º nível. Os mais jovens abandonaram, portanto, a escola com um nível de mestria de leitura muito deficitário, o que é, claramente, uma situação de insucesso.

E voltamos à questão inicial: O que está a escola a fazer para ensinar os seus alunos a ler?

Em minha opinião um dos factores que poderá influenciar negativamente o estado da situação prende-se com o processo de massificação. Nos últimos anos a escola passou a ser frequentada pela grande maioria da população em idade escolar, ao contrário do que sucedia há 30 ou 40 anos em que filtros sociais e académicos levavam a que só as elites frequentassem os níveis de escolaridade mais elevados. Perante o grande afluxo de alunos, a escola parece não ter sido capaz de procurar a forma pedagógica mais apropriada para desenvolver **em todos** a competência de leitura em causa. Daí o insucesso, reflectido em reprovação ou em transição de ano com baixos níveis de competência. E se pensarmos que à medida que os alunos crescem, mais vão necessitar de "saber ler" para estudar, podemos perceber o efeito de uma má mestria de leitura, em termos de insucesso nas outras disciplinas. Querria, contudo, recordar que outros países enfrentaram situações idênticas antes de nós. Lembro o Relatório *A Nation at Risk*, que fez a América tremer em 1982, quando se apercebeu, como nós hoje, do nível de leitura dos jovens americanos. Anos mais tarde foi a Inglaterra e, posteriormente, a França. Ao choque seguiram-se algumas medidas... Acredito que, também em Portugal, seja possível alterar o estado da situação e julgo que algumas das medidas passam **exactamente** pela escola.

Afirmar há pouco que a leitura era uma competência ensinável e que carecia de prática. Lembro, a propósito, o que Stanovitch, um dos grandes investigadores sobre esta problemática, postulou no que ele designou por "efeito de Mateus", e que pode ser sintetizado da se-

guinte forma: lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais. Ora, quando olhamos para os dados deste estudo e verificamos que 70% dos portugueses nunca ou raramente lêem livros, 50% nunca ou raramente lêem revistas e 40% nunca ou raramente lêem jornais, podemos perceber o que se está a passar em termos do tal "efeito de Mateus". Porque lêem mal, lêem pouco; porque lêem pouco, lêem mal.

A propósito desta realidade e só para acrescentar um pouco mais de informação, recordo um estudo internacional em que Portugal participou e cujo objectivo era a avaliação do nível de literacia das populações escolares do 4º e 9º anos de escolaridade. De entre outros dados, gostaria de realçar os referentes ao consumo de leitura, por exemplo, o que diz respeito ao número de jornais. Em Portugal, em 1990, ano da recolha dos dados, o número de jornais por milhar de habitantes era de 41, versus 551 na Finlândia, 526 na Suécia, 193 na França... Sem materiais para ler é um pouco difícil promover a leitura...

Ainda mais alguma informação sobre o mesmo: na altura da investigação, foi pedido aos alunos do 4º ano que levassem para casa uma ficha, a preencher pelos pais, e em que um dos itens era sobre o número de livros existentes no lar, com excepção para os livros de estudo. Verificámos, com surpresa, que 3% da população portuguesa tinha **zero** livros em casa, 26% apenas 10 livros, 27% entre 11 e 50 livros. Quando se avaliou o desempenho de leitura das crianças, apurámos a existência de uma elevada correlação entre o número de livros existentes em casa e o nível de leitura dos alunos. São já sem número as investigações que confirmam a relação entre a aprendizagem da leitura e o contacto com materiais escritos, mesmo antes da criança saber decodificar. Referimo-nos ao contacto directo, manuseando livros e revistas, e ao contacto indirecto, ouvindo e vendo os pais ler. Ora, se as crianças não têm livros em casa, se os pais também não têm livros, se não lhes lêem histórias, não admira que os níveis de compreensão de leitura sejam tão baixos. Foi o que aconteceu com as nossas crianças

que, em comparação com os seus pares da Comunidade Europeia, se situaram em posições inferiores. O baixo nível de literacia dos adultos, e relembro que o conceito envolve desempenho e uso, tem com certeza um efeito no nível conseguido pelas crianças.

Finalmente, e para terminar, gostaria de partilhar algumas reflexões que poderão dar pistas para quebrar este ciclo de baixos níveis de literacia. Começaria pela escola e, dentro da escola, pela formação de professores. Toda a formação inicial de professores passou a ser ministrada em instituições de ensino superior; infelizmente tal não significa que, em muitos casos, seja de qualidade superior. E, em minha opinião, a aposta terá que começar por aqui, ou seja, por uma formação de nível superior e, quando digo de nível superior, não estou a desvalorizar ou esquecer a vertente profissional dessa formação, dirigida a uma actividade específica. Não basta que os futuros docentes conheçam vertentes teóricas sobre diferentes aspectos da educação; é preciso desenvolver-lhes a capacidade para criar estratégias e materiais pedagógicos e dar-lhes meios, instrumentos e ferramentas que lhes permitam ensinar o que é ensinável, neste caso, a competência de leitura.

É urgente que cada escola assuma o desafio de melhorar o nível de leitura da população que a frequenta. Para tal é importante que possa ter acesso à formação dos seus docentes neste domínio e que disponha de materiais pedagógicos sérios que ajudem os professores a trabalhar os diferentes aspectos da leitura, desde o nível pré-escolar – e eu assumo que grande parte do sucesso na aprendizagem da leitura se inicia no pré-escolar – até ao ensino superior. Quem, como eu, ensina no ensino superior, sabe como é limitada, em muitos casos, a capacidade de extracção de significado que estes alunos atingem. Mesmo ao nível do ensino superior, é possível e desejável ensinar a ler...

Um outro aspecto que considero da máxima importância diz respeito à investigação. Temos pouquíssimos estudos credíveis nesta área. E é

importante que eles apareçam em quantidade e com qualidade. Este é um domínio científico considerado de ponta em muitos países; se queremos crescer, precisamos de conhecer, com rigor, a nossa realidade e identificar processos de influenciar essa realidade. Tal passa pela investigação; se não a produzirmos, acabaremos por reproduzir o que outros propõem para realidades diferentes... Não me parece ser a forma mais apropriada e eficaz.

Perante a escassez de materiais de leitura disponíveis nas casas das crianças portuguesas, e considerando os efeitos que já mencionei, julgo que se fosse possível inundar as escolas com livros e revistas, talvez a tendência actual se invertesse. As crianças lêem se nós lhes disponibilizarmos material de leitura...

E, para terminar, um aspecto do estudo que considero muito interessante e que vem ao encontro de outras investigações. Refiro-me à prática de leitura, materializada no consumo de legendas. Como se verificou, as legendas são, para muitos dos portugueses, o grande produto de leitura disponível. Deixem-me voltar ao estudo de avaliação da literacia na população escolar a que me referi anteriormente e mostrar-vos o efeito que a prática de leitura de legendas pode exercer. Ao estudarmos a relação entre o tempo consumido a ver televisão e a capacidade de compreensão de leitura das crianças, constatámos uma correlação inversa, isto é, quanto mais horas a ver televisão, pior o desempenho de leitura. Excepção para quatro países, todos da Europa, e um deles Portugal. Quando tentámos perceber porque é que aqueles quatro países eram uma clara excepção aos efeitos do consumo de televisão, verificámos que a característica que os unia era a existência de filmes e séries legendadas... Aqui fica um pedido: por favor, não retirem as legendas!

A propósito de legendas, permitam-me contar o que se passou com uma criança que, tendo entrado na escola em Outubro, me dizia em Março que já sabia ler. Com alguma maldade perguntei-lhe se já era

capaz de ler as legendas da televisão. Decepcionada confessou-me que elas desapareciam demasiado depressa. Expliquei-lhe, então, o truque que consiste em ler só algumas palavras e não todas, ao que ela respondeu "pois é, mas eu não sei quais devo escolher para ler"... Saber ler significa **exactamente** saber o que temos que escolher para extrair apropriada e eficazmente a informação... O desempenho de literacia conseguido depende da capacidade de escolha do leitor...

Espero que daqui a dez anos, quando nos tornarmos a encontrar, o nível de literacia da população portuguesa tenha subido...

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Muito obrigado à Dra. Inês Sim-Sim. Eu acho que não podíamos ter começado de maneira melhor do que com esta intervenção da Dra. Inês Sim-Sim.

Dr. Artur Mota

Eu gostaria em primeiro lugar de me congratular também com esta iniciativa do Conselho Nacional de Educação e da Fundação Calouste Gulbenkian sobre um tema que para mim é claramente inovador. A primeira questão que coloquei foi: o que é a literacia? Esta pergunta permite abrir aquilo que me parece uma interessante janela, passe a expressão, sobre o impacto da educação-formação no nosso país. Espero, por isso mesmo, a vossa compreensão para quem, não sendo mais que um curioso destes temas, se permitiu aceitar (com alguma leviandade...) o convite que lhe foi dirigido para participar neste Painel.

Posto isto, devo dizer que um dos aspectos de realce mais evidente foi o relacionado com a noção dinâmica que está subjacente ao conceito de literacia. Porque, obviamente, estamos numa fase e numa conjuntura em que as sociedades a que pertencemos atravessam um período em que as transformações são velozes nas tecnologias, velozes nos saberes, velozes nas transformações dos produtos e nas próprias transformações dos mercados. O que significa que há um conjunto de interações que põe em causa todos os dias o uso destes saberes. E isto parece-me um ponto importante para avançar duas propostas:

Primeira, é que me parece óbvio que haverá que fazer relatórios de sequência, haverá que periodicamente actualizar este Relatório. Este Relatório vale o que vale e é um Relatório Preliminar, e espero naturalmente com muito interesse os trabalhos posteriores, mas haverá que ter em atenção que talvez num período que espero não longo este Relatório tenda a estar ultrapassado, e, portanto, tenha de ser actualizado.

O segundo aspecto e segunda proposta relaciona-se com as competências e saberes que são necessários em cada momento, e que são decorrentes sobretudo de algo que é exógeno, ou seja, as transformações da sociedade e da economia que colocam aos saberes de cada um de nós, e que se colocam naturalmente à escola, agravando o fosso entre os saberes que são fornecidos e os saberes que são necessários. Penso, pois, que aqui há claramente uma segunda decorrência deste conceito dinâmico.

Em terceiro lugar, creio que em Portugal – e peço desculpa porque a minha vida tem estado mais ligada à formação profissional, e só através de alguns amigos e também alguma curiosidade tenho entrado mais neste mundo fascinante da educação – penso que há uma lacuna no nosso País, e que este Estudo em parte evidencia, a qual está relacionada com os saberes adquiridos por outras vias. Ou seja, nós infelizmente temos feito alguma coisa, mas tem-se feito, penso, muito

pouco, e com pobres resultados em áreas como a credenciação das experiências profissionais.

E portanto aqui há uma área muito forte, nomeadamente num País como o nosso em que as formações escolares são baixas, em que é preciso trabalhar a sério no sentido de tentar medir quais são as competências que decorrem de conhecimentos que foram adquiridos por *n* vias. E eu não sei se elas resultam da autoformação ou do acumular de experiências do quotidiano das pessoas, ou de todo um manto muito amplo de informação a que cada vez mais têm acesso.

Um outro ponto que me permitia salientar – e peço desculpa, estou a intervir num quadro totalmente diferente daquela que tinha previsto – porque tinha um texto de que me afastei simplesmente porque o Prof. Marçal Grilo, enquanto moderador deste painel, me disse: não, você vai fazer isto doutra maneira... e segundo um ângulo diferente. De qualquer forma, gostaria de salientar mais alguns aspectos, entre eles o seguinte: creio que a situação poderia ser diferente se nós tivéssemos de facto sistemas de formação contínua ou de educação permanente suficientemente flexíveis para nos darem, porventura, resultados também essencialmente diferentes.

Passando adiante, chamou-me a atenção um quinto aspecto relacionado com a saída da escola e quanto às razões invocadas. E chamou-me a atenção por ser uma questão que aparece com frequência e que este Relatório volta a evidenciar: a saída da escola tem duas causas dominantes, as causas económicas e as razões relacionadas com uma opção que é feita entre o emprego e a educação. No fundo, é uma opção que penso que tem causas profundas. Eu penso que tem subjacente um **problema cultural profundo ou de mentalidade** relacionado com a desvalorização da educação no contexto social; e essa é uma questão nuclear que nós não temos conseguido fazer passar para além de um determinado limite, portanto havendo aqui um défice de “marketing” sobre a importância da educação na formação dos cidadãos, face à

atractividade da obtenção de um salário ou de alguma independência económica.

Segunda causa: relaciona-se com a **capacidade da escola para motivar os que a frequentam**. Porque, desculpem-me dizer, tenho a sensação de que muitas vezes os alunos saem da escola porque não se sentem motivados, até porque não pertencem ao tal pelotão da frente, pelo que, progressivamente, quem fica para trás tende a encontrar outras motivações e outras soluções. E aqui funcionam motivações que são alheias ao sistema e que são alheias à escola, mas têm a ver com o ambiente cultural em que estamos inseridos e com o ambiente económico e social onde vivemos. E aí sobressai a visão **imediatista** do rendimento – que é uma visão real que atravessa a sociedade portuguesa, tal como a visão **imediatista** de tudo aquilo que se pretende fazer, em detrimento da nossa incapacidade de pensar a médio prazo – e eu aqui assumo a minha quota-parte, como é evidente.

Um terceiro ângulo da análise resulta da **envolvente atractiva da sociedade de consumo**; estamos nela, temos que considerar isto como um factor que funciona como aliciante contra a escola e que, portanto, atravessa depois, pela televisão e por muitos outros meios, a nossa juventude e motiva também este afastamento da escola.

É certo que este Relatório evidencia a diferença entre a estrutura social actual e a geração dos pais, o que indicia que algum progresso houve, obviamente, e mal seria que tivéssemos um retrocesso também neste campo.

O sexto ponto a destacar, seguindo esta minha enumeração um pouco menos sistematizada, está relacionado com as referências à leitura e à escrita e ao cálculo que aparecem nestes dados. Quanto à leitura, eu confesso que gostaria de me questionar – não é esse o objectivo do estudo – quais são as leituras, que jornais é que estão subjacentes, de que revistas é que se trata, porque a sensação que tenho é que nós aí

também não temos uma apreciável mais-valia cultural. Mas como o que está em jogo aqui é a capacidade para usar conhecimentos, é óbvio que é indiferente ser leitor de *A Bola* ou do *Expresso*, ou da *Maria* ou eventualmente de um outro tipo de revista.

Já quanto às médias de assistência diária à televisão, devo dizer que aqui é que entrei um pouco numa dúvida, eu não diria sistemática, mas pelo menos uma dúvida séria. E porquê? Nas horas de grande audiência, faço como muito boa gente aquele *zapping* dos canais, e atravesso os 4 canais da televisão portuguesa e tenho telenovelas; se não tiver telenovelas, tenho futebol, e se não tiver futebol tenho concertos de teletjornais, e depois tenho aqueles concursos “excelentes” com que estamos confrontados; e portanto as legendas aparecem de facto a partir das 11 horas, meia noite, não sei se as pessoas terão capacidade de seguir a programação até lá, ou então as pessoas que estão em casa, um cidadão corrente, não terá necessidade sequer de saber ler as legendas.

Compartilho naturalmente das dificuldades e das dúvidas que foram colocadas a propósito dos resultados, e acho que eles a mim não me surpreenderam muito. Eu diria que quem conhece os dados do Censo de 91 que é invocado no início do estudo só ficaria agradavelmente surpreendido se este Relatório revelasse níveis sensivelmente diferentes. Assim, diria que é mais uma confirmação da situação penosa em que nos encontramos. Eu não estou, como devem calcular, a pretender ser jocoso, mas procuro introduzir um mínimo de dramatismo, porque também não acho que valha a pena assumirmos numa forma excessivamente preocupada as questões, sobretudo quando ao nosso lado temos os futuros responsáveis do Ministério da Educação.

A sétima nota que eu tinha é relacionada, desculpar-me-ão, com uma zona que me toca de perto, porque sou dirigente empresarial e dirigente associativo empresarial – e devo dizer que aqui não encontro também nada de muito inovador, mas não deixo de realçar – e constituí uma zona de altíssima preocupação pessoal, preocupação esta que

deve ser compartilhada pela generalidade do País, que é o perfil frágil dos empresários e dirigentes, onde apenas 10% atingem o nível 4. É claro que é um pouco mais alta a percentagem para o nível 3, mas, mesmo assim, continuamos a trabalhar com percentagens baixíssimas, e isso não é surpreendente para quem conheça as empresas e os empresários e dirigentes que temos, mas confesso que é uma zona preocupante, sobretudo no tal processo de abertura do País a uma economia mais ampla, a uma competitividade mais acesa, este tipo de fragilidades vai surgir com muito mais força e com muito maior risco. Eu penso mesmo que houve aqui – e o Prof. Marçal Grilo sabe-o bem porque muitas vezes discutimos isso – uma abordagem incorrecta daquilo que eu chamaria a formação profissional em Portugal. Permito-me só salientar o que digo há anos: a formação profissional em Portugal devia ter começado pelos empresários, esse era o primeiro eixo de intervenção, a prioridade das prioridades. E isso não foi feito, e não o foi com culpa dos próprios empresários, com culpa das associações patronais, que não se dedicaram a isso convenientemente, não foram criados sistemas capazes de melhorar as qualificações e competências dos empresários e dirigentes nacionais. Porque é óbvio que quando nós olhamos para o universo empresarial português (e sabemos a quantidade imensa de empresas que são pequenas ou micro-empresas), não se pode pensar em pegar nos empresários e transferi-los durante 15 dias para salas onde têm formação presencial, portanto teria que se pensar – como se pensou noutros países – em formações mais flexíveis e mais capazes de responder a este problema. Mas este é para mim um dos pontos mais preocupantes, e tanto mais preocupantes quanto isto põe em causa a questão-chave da fortaleza ou debilidade da economia portuguesa. Porque, no fundo, a economia dum país reflecte sempre, todos sabemos, pela fortaleza ou debilidade das próprias empresas que constituem o seu tecido.

O segundo aspecto que me parece importante – o oitavo nesta minha enunciação – é relacionado com as assimetrias observáveis entre as

regiões que surgem melhor explicitadas no plano intra e inter-regional, nomeadamente com resultados apresentados por habitat. Creio que a recuperação destas regiões e sobretudo o combate à desertificação terá que passar também por fortes investimentos nesta área, doutra forma continuamos a ter cada vez mais um país a velocidades diferenciadas.

Permito-me ainda fazer uma nona referência, relacionada outra vez com a televisão. Porque quem olha para aquilo que eu chamaria os *shares* da televisão e aquilo que são os programas que têm maior audiência, diria que constata uma fase de retrocesso cultural, e portanto não se visualiza o *apport* positivo – peço desculpa da palavra francesa que utilizei – que a televisão nos traz, a não ser que alguma coisa se altere; penso, pois, que aí a intervenção formativa e informativa da televisão é de muito pouco relevo.

Este excelente relatório mais uma vez nos confronta com zonas a carecer de intervenção prioritária. A primeira nota que ressalta é relacionada com a percentagem muito elevada de pessoas acima dos quarenta anos que manifestamente não conseguem atingir níveis mínimos aceitáveis no quadro deste Estudo. A segunda área é relacionada – já me referi a ela há pouco – com aquilo a que chamaria o outro segmento de população, ou seja a população jovem, que manifestamente não consegue também atingir patamares aceitáveis. A terceira nota, um bocadinho mais ousada, é relacionada com aquilo a que chamaria o estado do ensino superior em Portugal, ou seja, alguma evidência que este Estudo traz quanto à qualidade de formação de parte do ensino superior em Portugal. Eu dizia há minutos à Dra. Inês Sim-Sim uma coisa muito simples: hoje, nas empresas em que colaboro – muitos são os currículos que nos chegam – todos os dias nos surgem currículos de licenciados por universidades portuguesas. A seriação começa a ser feita nas empresas, de uma forma cega, porventura injusta, através da eliminação de determinado tipo de diplomas ou de diplomas de algumas universidades, qualquer que seja a nota de referência. Dirijo aqui um

apelo às universidades portuguesas e também ao Ministério da Educação: terá que se olhar com particular atenção, terá que se fazer um certo controlo de qualidade, permitam-me a expressão, daquilo que está a ser feito no ensino superior em Portugal, sob pena de vermos o avolumar da percentagem de licenciados desempregados. Com certeza que pretendemos evitar um imenso parque de desempregados qualificados.

Por outro lado, tenho a consciência da dificuldade de se resolverem alguns do elevado número de problemas abordados. Eu penso que nas intervenções, a realizar em qualquer dos segmentos referidos, a via a adoptar terá de ser, passe a expressão, interactiva, ou seja, não é possível ao Ministério da Educação sozinho resolver o problema, não será possível ao Governo no seu todo resolver este tipo de problemas, eu penso que tem de ser desenvolvido aquilo a que eu chamaria uma estratégia de gestão por objectivos – e peço desculpa de introduzir aqui chavões empresariais – que claramente priorize determinado tipo de situações, e que se envolvam, para a resolução deste problema, os vários corpos sociais da sociedade portuguesa, e os corpos económicos e os agentes económicos, que terão que ser corresponsabilizados neste projecto. Porque duma forma ou doutra eles serão corresponsabilizados – esse é um aspecto que penso pouco tem sido abordado – pelos custos dessas situações, ou seja, o empresário em si não faz beneficência, mas o empresário em si tem que ter consciência de que tem um papel social por um lado e, por outro lado, tem que ter consciência de que irá pagar os custos sociais e os custos económicos destas situações. Penso, pois, que aí esse tipo de mensagem tem que ser claramente vendida segundo as metodologias que se revelarem adequadas.

Eu gostaria, a terminar, de dirigir uma palavra de muito apreço – porque pode parecer de alguma maneira que fui crítico nalguns aspectos – para este excelente Relatório, que achei muito estimulante. E queria dizer também uma segunda palavra – desculpar-me-ão, pessoal – de

esperança, para não dizer certeza, que a nova equipa do Ministério da Educação, liderada pelo Prof. Marçal Grilo, saberá decerto encontrar as vias capazes de permitir a melhoria do panorama que este Relatório revela.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Muito obrigado ao Dr. Artur Mota por esta intervenção tão estimulante para nós e numa perspectiva que é menos usual para o mundo da educação e que é tão importante que se faça aqui sentir. E passo a palavra ao Dr. António Barreto.

Doutor António Barreto

E agora, Ana? E agora, Eduardo?

Creio que deveria ter sido esse o nome deste seminário. Evidentemente, não era previsível, há poucas semanas, que os acontecimentos tomassem esta feição. Ainda bem que assim foi.

Tenho a certeza de que os responsáveis por este trabalho, a Ana Benavente que executou o projecto, e o Eduardo Marçal Grilo que o patrocinou, vão entregar os resultados aos novos Ministro e Secretária de Estado da Educação, Marçal Grilo e Ana Benavente. Como estou seguro de que os novos governantes vão ler atentamente os resultados, reagir em conformidade e retirar as consequências devidas.

Perante tudo quanto li deste trabalho e ouvi esta manhã, estou bem mais preocupado do que entusiasmado. Tentarei explicar porquê, mas o motivo essencial reside na gravidade dos resultados. Antes disso,

todavia, advirto apenas que tenho alguma dificuldade em elogiar e criticar os autores. Com efeito, estive ligado ao projecto, como membro do Conselho Consultivo. Durante um ano e meio, tive oportunidade de exprimir a minha opinião. Apesar disso, felicito a Ana e o Eduardo, assim como o Conselho Nacional de Educação e a Fundação Gulbenkian, por terem levado a bom termo o primeiro grande estudo sério sobre a literacia em Portugal.

Preocupante é sobretudo o facto de só agora ter sido feito. O Estado português gasta por ano mais de 900 milhões de contos com a educação, a que se podem acrescentar mais 30% a 40% de despesas privadas. Ora, este enorme orçamento, o maior do Estado, é elaborado em más condições. Quer isto dizer, estudam-se pouco e avaliam-se menos os efeitos desta despesa e deste grande esforço público e privado. A repartição orçamental faz-se, como eu vi fazer no Governo e no Parlamento durante anos, com "palpites", cortes e aumentos aproximados, pressentimentos e suposições. Olha-se para o que se gastou no ano anterior, sem olhar para as consequências. Raramente se sabe se se gastou bem ou mal. Quem deita semente, não vai sequer ver se algo cresceu.

Recordo, por exemplo, o modo como foram elaborados os dois PRODEP: os dados utilizados eram geralmente os do Censo de 1981, com dez anos de atraso. Durante esse período, mais de um milhão de portugueses mudaram de residência e de localidade e milhares de alunos mudaram de escola. Quer dizer: planeou-se para um país e uma sociedade que já tinham mudado, que, em parte, já não existiam!

Voltando ao trabalho sobre a literacia. Em poucas palavras, é a primeira vez que se tenta saber se o esforço nacional vale a pena; se os resultados da despesa e do investimento estão à altura dos sacrifícios; se a formação que as pessoas recebem serve para alguma coisa; se os cidadãos ganham algo com o que aprendem; numa palavra, se aprendem aquilo de que precisam para a sua vida.

Espero que este inquérito, pioneiro em Portugal, sirva de estímulo e de antecedente para a criação de um verdadeiro dispositivo permanente de avaliação. É possível, se assim for, que tenhamos, dentro de alguns anos, as bases e o método de preparação de políticas e de orçamentos que nos permitam ter alguma confiança.

Para além do elogio, tenho uma ou outra observação crítica. Em primeiro lugar, gostaria que o inquérito não se tivesse limitado a uma concepção restrita da literacia. Creio que se poderia ter alargado a domínios ditos de cultura geral (que também se aprendem ou adquirem na escola). A cultura geral é talvez o mais forte separador social, mais ainda do que os processos de formação formal. A técnica pode ser igualitária, enquanto a cultura geral é "desigualitária". Ainda por cima, estou convencido de que a principal deficiência da escola portuguesa é cultural.

Outra observação crítica consiste na ausência de comparações internacionais. Sei que são, muito especialmente neste domínio, difíceis e podem induzir em erros. Mas a verdade é que há países que fazem este género de estudos há vinte ou trinta anos, como os Estados Unidos e o Canadá. Com as devidas precauções, creio que teria sido interessante estabelecer alguns paralelismos.

Terceira observação crítica: o "excesso de serenidade" dos autores, se assim me posso exprimir. Tanto no trabalho escrito, como na apresentação desta manhã, senti uma espécie de obsessão da equipa responsável: não responsabilizar ninguém, não culpar pessoas nem instituições, não acusar políticas nem alarmar. Receio que esse excesso de serenidade ou de precaução seja uma diluição de responsabilidades. Sinceramente, não gosto muito deste hábito que é o de considerar que "somos todos responsáveis". Com este género de conclusões, ficamos todos descansados, vamos dormir em paz. Não creio que seja a maneira mais lúcida de observar a sociedade, nem o modo mais eficiente de preparar as políticas. Com estes dados, com novos inquéritos, com ob-

servações permanente, com mais monografias e avaliação, importa prosseguir o estudo e a determinação de responsabilidades: das pessoas, dos métodos, das instituições, das políticas e das profissões. Por mim, estou convencido de que a escola, por exemplo, é mais responsável pelo actual estado de coisas do que os autores parece sugerirem. Ora, ao diluir responsabilidades, não se detectam as causas reais das deficiências encontradas.

Não afirmo que a escola é a única responsável, nem sequer a responsável de tudo o que está mal ou errado. Longe disso. A escola está hoje em competição, nos processos de formação e de desenvolvimento técnico e cultural, com a televisão, a cultura jovem, a família, os tempos livres e outras fontes ou vias de socialização. Sabendo isso, a escola não é "a culpada", mas tem a sua quota-parte de responsabilidades: no melhor e no pior. Creio ser indispensável detectar a sua parte. Sem o que nunca teremos o conhecimento suficiente e adequado para administrar, desenvolver, gerir e reformar. O melhoramento exige a crítica impiedosa e a avaliação. Do bom e do mau.

É minha convicção que a escola está a cumprir menos e pior do que poderia e seria de desejar. Noutras palavras, está a contribuir para o desenvolvimento menos do que seria possível. Isto, apesar da colossal transformação que se verificou, na educação e na escola, nas últimas décadas. O número de estudantes do Ensino Superior passou de 24 mil para 270 mil! No ensino secundário, de 8 mil para 300 mil! O terceiro ciclo passou de 100 mil para 400 mil! O segundo ciclo, de 80 mil para 450 mil e, depois disso, já em decréscimo para 200 mil! No primeiro ciclo, os números são ainda mais impressionantes: a universalização está garantida. Pode afirmar-se que 100% dos portugueses dos grupos etários correspondentes ao primeiro ciclo (com excepção de grupos étnicos minoritários em situação ilegal, cujos dados são desconhecidos) estão escolarizados.

Nestes números breves, encontra-se o enorme esforço da sociedade e da escola. Mas também se encontrarão, talvez, os efeitos negativos da massificação. O melhoramento qualitativo não terá sido, muito longe disso, proporcional ao crescimento quantitativo.

Permitam-me mais uma observação sobre esta evolução a que me referi rapidamente. Portugal perdeu a guerra do analfabetismo adulto. Após quarenta anos de campanhas de vária espécie, sabemos que fomos derrotados. Cerca de um milhão de portugueses adultos, vivos, nunca leram um bilhete postal, nunca escreveram uma carta de amor, nem leram as legendas dos filmes da televisão. O analfabetismo adulto acabará, em Portugal, dentro de duas ou três décadas, com a morte desses analfabetos. Não é motivo de orgulho.

Regressando agora ao trabalho que nos traz aqui. A mais simples conclusão é a de que os níveis de literacia, tal como foram medidos, são baixíssimos. O meu primeiro comentário é igualmente simples: não sejamos complacentes! O que aqui está é grave. Realmente grave. Não é uma curiosidade para nos divertirmos.

As aptidões e os hábitos de leitura são baixos, talvez os mais baixos da Europa. Pelo que conheço sobre o consumo de papel de jornal, das tiragens de periódicos, de leitura de livros e de revistas, Portugal está longíssimo de todos os outros, em último lugar da Europa. Os portugueses chegaram à leitura generalizada e à escolarização universal já depois da televisão e da rádio. Na maior parte dos países europeus, passou-se o contrário: chegaram à televisão depois de os hábitos de leitura de livros e de jornais estarem muito enraizados nas populações. Na Inglaterra e na Dinamarca, havia, em 1850, taxas de analfabetismo já inferiores às portuguesas de 1990!

Por outro lado, sabemos agora, ou confirmamos, que os níveis de literacia das classes dirigentes (empresários, proprietários, políticos, licenciados, responsáveis dos serviços públicos, profissões indepen-

dentes, etc.) são muito baixos e se aproximam do analfabetismo! Há licenciados nos mais baixos níveis de literacia, conforme determinados por este estudo! Devo dizer: foi mesmo uma surpresa. E é fonte de cepticismo. Como é possível, com tais classes dirigentes, desenvolver a educação de toda a população?

Vou terminar. Pelas razões referidas brevemente e por muitas outras, estou céptico. Falta fazer tanto! Há centenas de escolas que não têm livros, nem sequer estantes. Não basta dizer: ponham-se lá livros. Em muitos casos, em muitas comunidades locais, é já tarde. Há cerca de dois anos, visitei aquela que deveria ser na altura a mais moderna e bela escola portuguesa. Bom ambiente, boa construção, relvados, árvores, recreios, salas de desporto, computadores, uma formidável sala de biblioteca, nada faltava. Ou antes, nada parecia faltar. Acontece que, na biblioteca, as estantes estavam vazias! Há três anos, sem livros! Os responsáveis disseram-me que a verba não tinha chegado. Os livros constituíam o último item!

É uma anedota, dirão. Talvez. Mas é muito reveladora da mentalidade estabelecida. Tudo é mais importante do que os livros e a leitura. Não me proponho fazer uma hierarquia, nem uma competição entre livros, desporto, computadores e divertimento. Mas uma coisa sei: os livros são indispensáveis. Ora, nas escolas mais modernas, o "fetichismo" da modernidade acabou por fazer esquecer este carácter indispensável da leitura. Quanto às escolas mais antigas, o mais frequente é encontrar bibliotecas ultrapassadas e pouco utilizadas.

Estou convencido de que as más "performances" da escola portuguesa resultam também, repito, também, não apenas, do facto de, tradicionalmente, a escola ser pouco comunitária. Pouco cultural e mais serviço público. Pouco local e autárquica e mais extensão de serviços burocratizados centrais.

Por outro lado, a escola conheceu uma mutação importante, mas sem inspiração nem raízes comunitárias. Tivemos, durante décadas, uma escola fortemente ideológica: Essa componente, felizmente, desapareceu com a democracia e a sociedade aberta. O problema é que nada de sólido (como poderia ter sido o seu enraizamento na comunidade) substituiu essa componente ideológica. Ou antes, a perversão ideológica e autoritária da escola antiga foi substituída, não por uma nova "ética", ou um novo espírito pedagógico e escolar, mas por um certo laxismo. Há uma cultura complacente da escola com ela própria, os professores são complacentes com eles próprios, os estudantes consigo e os pais com todos.

Fizeram-se experiências demais. Não se estudaram os resultados das experiências. Fizeram-se reformas sem preparação. Não se analisaram os resultados das reformas, antes de fazer novas reformas. O sistema escolar cresceu sem limites, integrou-se excessivamente, centralizou-se e unificou-se. Fizemos todo o caminho da escola uniformizada, integrada e centralizada. Foi esta a única inspiração prevalecente a todas as reformas, a todas as experiências e às sucessivas modas. Com 12 mil escolas, 230 mil professores, dois milhões de alunos, três a quatro milhões de pais e 900 milhões de contos de orçamento, não é mais possível gerir este sistema. Sobretudo, não é possível deixar crescer e desenvolver-se o que o merece.

Apetece-me convidar o novo Ministro e a nova Secretária de Estado a tentarem novas vias. Deixem que as escolas se diversifiquem, se desenvolvam cada uma a seu ritmo, com as suas capacidades, nas suas comunidades. Deixem experimentar e consolidar-se a escola comunitária, cultural, autónoma, descentralizada e com personalidade própria.

Experimentem uma escola da comunidade, em oposição à escola do Estado, uma escola autónoma, por contraste com a escola dependente do sistema. Deixem a exigência e a meritocracia desenvolver-se nas escolas que o queiram. Deixem as escolas e as comunidades locais lu-

tar contra a complacência. Deixem as escolas ser responsáveis. Estou convencido de que, dessa maneira, algumas escolas, muitas escolas poderiam melhor dar conta do recado.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Muito obrigado ao Dr. António Barreto por esta última intervenção do Painel.

Debate

Uma interveniente

Eu saúdo a equipa que elaborou este trabalho. Concordo com a Prof^ª. Inês Sim-Sim na necessidade da formação dos professores como primeira prioridade – a formação dos professores de português e a formação de professores do ensino básico, a componente de língua portuguesa na formação de professores do ensino básico. Porque hoje há professores do ensino básico que reprovaram em português – como é que eles vão ensinar a língua portuguesa aos alunos, se eles próprios não dominam a língua portuguesa? E isto não é só no ensino básico, também há no ensino secundário – é só ver as actas de algumas reuniões de escola, a correcção de pontos que os alunos levam para casa – para verificar como infelizmente os professores, o corpo docente tem muitas deficiências no domínio da língua portuguesa. Isso é fundamental.

Outra questão é a aprendizagem da leitura e da escrita. O Prof. António Barreto falou na escrita e na leitura, não sei se foi de propósito se não foi, mas esse facto põe um pouco em causa o método global. É um assunto muito técnico e muita gente não concordará, mas farei aqui um pouco o elogio do método de João de Deus: começa pela escrita, depois é que passa à leitura; e devo dizer que, pelo meu testemunho pessoal – de 4 filhos que tenho, o que aprendeu pelo método João de Deus foi o único que nunca teve problemas no domínio da língua escrita e falada, os outros tiveram algumas dificuldades. Portanto sou adepta deste processo, e penso que o método global, em que os meninos memorizam o local, permite coisas deste estilo: uma criança tinha escrito e estava a ler um texto que dizia: o cão fez não sei quê e, quando foi ler o Farrusco, fez não sei quê – e a professora disse: mas não está lá escrito «Farrusco»... simplesmente, para o miúdo cão e Farrus-

co eram a mesma coisa, porque o cão chamava-se Farrusco. Portanto este tipo de erro nunca seria possível ser cometido por uma criança que frequentasse ou tivesse frequentado a escola João de Deus. Já estou aqui a lançar uma grande polémica, já sei, não faz mal...

Outra questão: eu sou muito sensível quando ouço dizer: os Portugueses não lêem, os Portugueses lêem pouco. As pessoas já se lembraram de quantos portugueses ganham o salário mínimo nacional? Como é que uma pessoa – e o salário mínimo nacional não são 15 contos, como um candidato a deputado há tempos dizia, felizmente não são, é um pouco mais do que isso – mas se o pão custa 12\$00, e por aí fora, sou dona de casa mas não vou aqui estar a dizer o que custa cada coisa –, como é que uma família em que haja um membro com o salário mínimo nacional pode dar-se ao luxo de comprar nem que seja *A Bola*? Não pode, nem *A Bola* compra. O problema principal julgo que não é da escola, é um problema da sociedade e do nível em que vivem as famílias em Portugal. Não sei se os senhores se lembram que na cidade de Lisboa 50% das crianças que frequentam escolas primárias do 1º ciclo do ensino básico são crianças carenciadas – 50%! Como é que se pode responsabilizar ou apelidá-las de burras, ou apelidar os pais de idiotas porque não compram livros, quando não têm que comer? Falámos de várias coisas, mas não falámos deste problema fundamental que é a situação em que vive a maior parte ou grande parte das famílias portuguesas. E isto tem que estar aqui presente neste Estudo ou nesta reflexão, porque senão não conseguimos ler os dados de maneira correcta.

Outra questão aqui falada e que eu aplaudi – fui a única pessoa – foi quando a Profª. Inês Sim-Sim sublinhou a questão das legendas de televisão: eu também acho que é extremamente importante que continuemos a ter legendagem, porque isso tem dois efeitos: também favorece o podermos ouvir no original os filmes, o discurso, favorece a aprendizagem das línguas estrangeiras. Eu penso que isto tem a ver com o

alto nível de conhecimento de línguas estrangeiras que nós temos, somos considerados, parece-me, entre os cinco países da União Europeia que dominam – um estudo há tempos revelado – razoavelmente as línguas estrangeiras. Estamos à frente dos Espanhóis, estamos à frente dos outros, que fazem a dobragem. Até porque é de facto muito triste ouvir o Luís Miguel Sintra e não poder ouvir Sir Lawrence Olivier...

Dr. José Salvado Sampaio

Como de costume, procurarei ser breve. A primeira questão que punha e que acho fundamental é o direito ao erro na minha própria intervenção. Acho que em Portugal quem erra mais é quem não aceita o erro. E para além dos problemas que aqui foram focados no plano da literacia ligado a certos grupos, lembrava um colóquio em que participei a semana passada em relação ao nível não só de licenciados até como de professores universitários, e há preconceitos que afectam a leitura e o sentido dos textos. Ouvi intervenções no sentido de colocar num plano de competição os aspectos ligados à ciência com os aspectos ligados à arte, e há muitos também que têm uma atitude que para mim significa a recusa de qualquer função cultural, por se considerarem depositários da verdade... Um Caraça, um António Sérgio sempre tiveram uma acção no sentido de não fomentarem seres passivos. E depois disso nota-se na própria análise política em relação a um período, há testemunhos de professores universitários que se deviam considerar numa perspectiva objectiva – eu refiro-me, por exemplo, ao período de 85-96 em relação ao anterior, e que têm uma análise que é totalmente oposta da doutro sector.

Em relação aos outros aspectos que aqui foram afirmados, eu duvido que há 40 anos ou há 50 anos o acesso à escola fosse exclusivo de uma elite. Eu lembraria em 40/41 a percentagem dos que frequentavam a

escola além da 4ª classe era 10%, e a frequência do ensino superior 9,1%.

Em relação ao número de jornais – e não sei se é legítimo partir da minha própria experiência – e em comparação com os países do Norte, há um factor extremamente importante que é o da disponibilidade financeira. Eu tenho hoje uma informação muito mais curta, tive de prescindir da assinatura de revistas estrangeiras, porque fui vítima de um sistema de reformas impiedoso.

A educação pré-escolar não tem como objectivo a aprendizagem da leitura. Esta processa-se através de múltiplos métodos. Importa, neste campo, aderir a António Sérgio, que denunciava os prejuízos da sua aprendizagem antes dos nove anos.

E a televisão, que às vezes involuntariamente amplia o espaço de leitura. Há dias fui ver um dos programas mais reclamados e não resisti a 5 minutos, portanto o meu espaço de leitura – e não será talvez uma coisa individual – alarga-se pela não atracção da televisão...

A cultura geral, é extremamente importante, e acho que nós, Portugueses, em certos casos, a nível ministerial, padecemos da sua falta. Não concebo um Primeiro Ministro ou um Presidente da República que não tenha lido «Os Maias» e a «Guerra e Paz».

Quanto aos problemas apresentados pelo Prof. António Barreto, acho que mereciam um debate mais aprofundado, há coisas com as quais concordo, outras de que discordo, e há um aspecto que é muito importante: é que a escola portuguesa é profundamente diferenciada. Eu tive durante muito tempo contactos com escolas que seriam em qualquer parte modelo, independentemente da carência de recursos, e a acção dos professores muitas vezes excede largamente as condições que são oferecidas. Mas o que eu acho importante era um aprofundamento da questão em reunião futura, sem esquecer que em termos ge-

rais, a qualidade da docência é afectada, positiva ou negativamente, pelas condições em que se exerce.

Dr.^a Márcia Trigo

Em primeiro lugar, começo por renovar os cumprimentos ao Conselho Nacional de Educação que tomou a iniciativa deste seminário, tendo também sido o grande impulsionador da realização do estudo que aqui nos congrega. Endereço também os meus cumprimentos à equipa do projecto sobre literacia, cuja divulgação não pode deixar de influenciar as próximas políticas de educação.

Em segundo lugar queria trazer aqui o contributo do "PROGRAMA EDUCAÇÃO PARA TODOS" no que respeita à situação de verdadeira **calamidade nacional** no que respeita à situação de **abandono, desistência e insucesso** nos três ciclos do ensino básico e obrigatório, a partir do tratamento dos dados estatísticos fornecidos pelo DEP/GEF em relação a 1992/93, estudo este realizado pelo Professor João Ferrão, que integra também o Conselho Consultivo do Projecto sobre Literacia em Portugal, hoje em análise.

O Estudo Ferrão, juntamente com outros elementos já publicados pelo DEP/GEF permitem-nos concluir que:

- 1º.No final do 1º ciclo, o atraso dos alunos é de 29,6% em relação à idade normal de matrícula caso não tivessem reprovado, isto é, cerca de 1/3 dos alunos tem insucesso pleno nos quatro primeiros anos de escolaridade;
- 2º.No 2º ciclo a taxa de **abandono** mais **desistência** é de 16,1% e no 3º ciclo é de 19,2%, o que perfaz uma taxa de 35,3% para estes dois ciclos;

3º.No que respeita à **qualidade do sucesso** a situação é ainda mais preocupante, já que a taxa média de transição é de apenas 65,3% para o 2º ciclo e de 49,2% para o 3º ciclo. Isto é, 34,7% dos alunos no 2º ciclo e 51,8% no 3º ciclo obtêm aproveitamento passando de ano, mas fazem-no reprovados a uma ou mais disciplinas, geralmente o Português, a Matemática e a Língua Estrangeira.

Estes dados, verdadeiramente preocupantes, reforçam e validam, de alguma forma, as conclusões do Projecto sobre Literacia.

Dr. Luís Miguel Fontes

Acho que este Estudo nos diz muitas coisas e em muitos sentidos, portanto vou tentar também apresentar algumas notas daquilo que me parece ser mais relevante agora para a discussão.

A primeira coisa tinha a ver com o apelo que o Dr. António Barreto fez da não diluição de responsabilidades, que não caíssemos nesse erro de dizer: somos todos responsáveis. Provavelmente não seremos todos de igual modo responsáveis, mas o Estudo questiona-nos a todos. E sem querer fazer um número do passado, acho que os resultados dificilmente seriam diferentes pela herança que temos, e aqui qualquer leitura histórica acho que é uma exigência quase ética, ou seja, os números que tantas vezes são apresentados sobre o nosso analfabetismo no início do século, comparado com outros países, aquilo que se falou e o que se escreve sobre o que foi a realidade educativa durante o Estado Novo, não pode ser aqui ignorado, porque os resultados, se alguma coisa vêm mostrar, é a herança pesadíssima nesse sentido, que é uma herança, porque os pais das crianças que hoje estão na escola ainda são os alunos dessa escola. E se conseguíssemos com este estudo enterrar uma vez por todas o mito de que a escola de ontem, do passado, é que era a boa escola, a ideia do mestre-escola, a ideia da linha

dos caminhos-de-ferro e coisas do género, se com este Estudo ao menos conseguíssemos enterrar, isso já era um grande contributo, porque os problemas de hoje exigem soluções de hoje e não de ontem. Essa era uma nota que gostava que ficasse clara.

A outra é sobre a qualidade. Há uma coisa que também ressalta deste Estudo: é que não foi o nível que desceu, foi a exigência que subiu, e hoje todos sabemos que estamos a viver numa sociedade que exige cada vez mais, e a um ritmo alucinante, competências e capacidades que antes não eram tão visíveis assim. E portanto com isto quero dizer – não para desdramatizar, é evidente que os resultados são graves – vale a pena relativizar esta questão da qualidade no sentido que não é o nível que desce, é a qualidade que sobe. E hoje há mais gente indiscutivelmente a ler do que no passado, e os números que tantas vezes apresentamos para chegar a uma conclusão errada, quanto a mim, da massificação, é exactamente para dizer o contrário, porque hoje não são 8 mil pessoas que frequentam o ensino superior, mas 300 mil, que a qualidade necessariamente em termos da sociedade portuguesa é maior. É evidente que o que há é aqueles 8 mil alunos do passado, de há 30 anos, são decerto muito melhores alunos a maior parte deles do que alguns que nós temos. Mas termos 300 mil em vez de 8 mil, globalmente, é uma maravilha. E isso acho que é preciso – porque já vi muitas vezes discursos que tendencialmente caminham para pôr fim àquela coisa da massificação. Massificação, sim, mas dito pela positiva é democratização; e essa é bom que não se receie, porque quanto mais gente tiver acesso à educação, numa forma global os resultados serão melhores. Portanto essa era uma segunda nota.

A outra nota tem a ver com a questão da responsabilidade da escola. É preciso pôr fim a este ciclo eternamente regressivo de atribuição de responsabilidade. É impossível continuarmos com os professores do ensino superior a dizer que os alunos vêm mal preparados do secundário, os do secundário dizendo o mesmo dos do ciclo anterior, e vamos

até ao pré-escolar. Não é possível – e é verdade que as escolas têm que ter autonomia pedagógica, é verdade que os professores dentro da sala de aula têm de ter essa autonomia – não é mais possível que um professor, seja de história, biologia, filosofia ou do que for, não tenha o diagnóstico correcto, quer dizer, o problema deles não é aprender, apreender os conteúdos da história, é perceber um texto, é saber expressar três ideias em três parágrafos, e separar cada ideia por um parágrafo. Ora, se todos sabemos que esse é o problema, então não podemos continuar no interior de cada uma das salas de aula a não atacar este problema. E nenhum professor deveria poder ter a leviandade de querer ensinar mais nada enquanto não conseguisse na sua sala de aula pôr toda a gente a escrever e a ler. E isso se for no superior que isso aconteça, que seja, se for no secundário, é no secundário, isso parece-me fundamental.

A outra questão tem a ver com a educação não-formal. Há um resultado que também me parece evidente deste Estudo, que diz respeito ao tipo de literacia que foi definido como documental. Hoje quem faz recrutamento nas empresas, por exemplo, de pessoal, valoriza muito as competências não formais adquiridas no interior da escola – valoriza por exemplo os percursos associativos. Ora, hoje se há grande responsabilidade na questão da literacia documental, algumas delas são muito simples: é os pais pararem de continuar a matricular os filhos; pararem de continuar a substituírem-se aos filhos. É urgente que pessoas que hoje têm 14, 15 anos tratem das suas papeladas, das suas coisas. Este paternalismo – transportar os meninos ao colo até à Universidade – é terrível, ainda agora no acesso ao ensino superior vê-se nas filas da secretaria pais a matricular os filhos, é vergonhoso... E isto tem a ver com a educação não formal, tem a ver com o valorizar os percursos paralelos à escola – as associações, por exemplo, porque quem gerir uma associação de estudantes sabe que tem de lidar com a literacia documental, tem que apresentar quanto mais não seja um plano de actividades para receber dinheiro e portanto aprende – aprende a

preencher formulários, e isso é uma coisa que de facto é discriminatória.

Uma sugestão que provavelmente para muitos não será novidade – quem ainda não leu ou não conheça o livro de Daniel Pennac “Como um romance” sobre os hábitos de leitura, acho que é de leitura obrigatória.

Uma interveniente

Muito breve, só duas questões ligadas ao tema que nos reuniu aqui. A primeira é associar níveis baixos de leitura aliados à iliteracia – o Miguel acabou de mencionar uma obra, eu menciono outra ligada aos Americanos, «O poder da leitura», onde se diz: se pudesse mandar alguma coisa, poria nos Estados Unidos, nos 50 Estados dos Estados Unidos à mesma hora, desde as escolas às empresas, às casas, um quarto de hora, desde o director da empresa ao porteiro a ler à mesma altura, por conseguinte apresentando isto como uma solução para a célebre «nação em risco» que é mencionada neste trabalho. Estou plenamente de acordo com ele, acho que enquanto não fizermos isto, não conseguimos criar os hábitos de leitura necessários.

A segunda questão que me foi sugerida pela intervenção do Dr. António Barreto: eu sou professora no terreno, e acho que a falta de exigência da escola e a demasiada complacência são de facto uma das razões – estamos aqui a encontrar razões – para os níveis baixos que nós temos hoje. O que me parece – estou plenamente de acordo consigo e evidentemente, gostaria que a situação mudasse; o que me parece, e também foi dito por ambos, é que continuamos sem saber gerir de facto os números que o Dr. Barreto apresentou e aquilo que a Dra. Inês Sim-Sim disse; nós continuamos sem saber gerir a democratização do ensino. E somos confrontados neste momento, dentro da sala de aula,

até já com situações contraditórias – nós temos neste momento bastantes documentos que nos apontam para um abafamento da autonomia do aluno, simultaneamente um ensino personalizado, por conseguinte com a massificação isto tudo é uma grande «confusão» e naturalmente a tal complacência, a tal falta de exigência tem que ver também um pouco com as contradições que existem dentro do sistema.

Um interveniente

Eu gostava de retomar a questão da diferença e das relações entre adquirir conhecimentos e ser capaz de os usar em situações concretas e, ao mesmo tempo, abordar o problema do grau de culpa e de responsabilidade que a escola e os professores têm e não têm nesta situação.

Aqui há uns tempos saiu uma notícia nos jornais muito comentada – provavelmente alguns dos presentes leram – que dizia assim: «um dia as casas vêm abaixo.» E depois tinha um subtítulo que dizia: «os estudantes de engenharia não conheciam o teorema de Pitágoras.» E vinha o resto da notícia. Bem, os estudantes de engenharia não conhecerem o teorema de Pitágoras é uma coisa gravíssima, é assim mais ou menos como os estudantes de literatura não conhecerem os *Lusíadas*, ou parecido. E eu na altura, mesmo antes de ter lido a notícia, ouvi durante todo esse dia comentários que são muito habituais nessas situações que se resumiam, no fundamental, a considerar que hoje os professores e as escolas não ensinam, não ensinam os alunos, que é inconcebível que já não se ensine nada praticamente de geometria, etc. Mas desconfiei muito destas explicações simplistas e, na primeira oportunidade, fui ler com atenção todo o conteúdo da notícia. E, na verdade, o que lá dizia não era bem isso, o que lá dizia era que os professores de um curso de engenharia, alarmados com o fraco nível de conhecimentos em matemática e física dos estudantes dos primeiros anos, tinham decidido fazer um teste com questões básicas. E um dos exem-

plos de fracassos dos alunos nesse teste dizia respeito realmente ao Teorema de Pitágoras – não havia um único caso de aluno que não o conhecesse, na verdade, o que havia, era muitos casos de alunos que o utilizavam mal, numa situação em que não deviam utilizá-lo. Quer dizer, aquilo em que acredito muito é que este fenómeno de «aprender» num certo sentido estrito do termo, aprender no sentido apenas de que se é capaz de resolver os exercícios-tipo do fim do capítulo, naquela altura, e passar naquele tipo de provas, não garante que a pessoa seja capaz de mobilizar, de utilizar esses conhecimentos em situações, nem da sua vida corrente no dia a dia, nem mesmo em situações escolares quando se está noutro contexto, noutro nível de ensino. Daí serem tão típicas as acusações dos professores, por exemplo do ensino superior, em relação à fraca preparação que têm os seus alunos. Às vezes são mesmo acusações tremendamente injustas em relação aos professores dos outros níveis de ensino.

Esta é a questão de que nós podemos adquirir conhecimentos, efectivamente tê-los a um certo nível e não sermos capazes de os utilizar. Às vezes, porque não identificamos na situação a relevância de mobilizar esses conhecimentos. Outras vezes, por razões que até nem são meramente cognitivas. Às vezes, porque não temos motivação suficiente para o fazer. Às vezes, por razões que até nem são também do domínio afectivo, são do domínio das atitudes e das concepções, quer dizer, se eu por exemplo acredito – para citar um exemplo do meu campo de trabalho – que a matemática é basicamente reproduzir procedimentos, resolver exercícios-tipo, etc., e não tenho da matemática a ideia de que é uma ciência que lida com ideias poderosas, com uma argumentação, com um experimentar e formular conjecturas, etc., quando me põem uma tarefa que é de natureza investigativa, por exemplo, mesmo que eu tenha os conhecimentos suficientes para a abordar e até as capacidades, conheça as estratégias, às vezes não o faço porque não percebo o que é que esperam de mim. Eu concordo bastante que nem os professores nem a escola são responsáveis por

toda esta situação, mas tão errado como considerar que eles são responsáveis por tudo seria achar que eles não são responsáveis por nada, não há uma parte de responsabilidade nisso. É verdade que hoje grande parte dos conhecimentos que são necessários ao cidadão para lidar na sua vida do dia-a-dia, profissional, social, pessoal, são conhecimentos que se adquirem fora da escola, que se adquirem no trabalho, no dia-a-dia, com a família, na rua, etc. Isso é verdade. E acho que nós às vezes culpamos a escola disso, eu acho que a escola não tem culpa absolutamente nenhuma disso. Do que a escola tem culpa, num certo sentido, é de não ser capaz de considerar esse facto, de considerar no sentido de que em vez de o ignorar, digamos assim, não ser capaz de considerar que se aprende muito fora da escola e que um papel que a escola poderia ter era ajudar os alunos a interpretar, analisar esse tipo de informação, esse tipo de conhecimentos que tem e formalizar, etc. E que esse papel poderia ser um papel extremamente importante. E às vezes a escola faz um pouco o contrário – um exemplo, apenas um exemplo também da minha área: hoje finalmente começou-se a reconhecer – em vez de ignorar que as pessoas usam calculadoras e computadores no seu dia-a-dia para fazer as tarefas de cálculo rotineiras, etc., começou-se a recomendar nos programas de matemática, finalmente ao fim de tantos anos, que o melhor era assumir isso e tornar isso um instrumento de aprendizagem, de ensino, etc. Isso é muito recente, nos nossos programas. Mas curiosamente, não é possível, não é permitido usar isso em certo tipo de provas, em exames, etc. É um fenómeno muito curioso, mas também muito significativo.

Uma interveniente

Este e outros trabalhos que se realizaram anteriormente, penso que podem ser extremamente úteis até para fundamentar algumas conclusões: uma delas tem a ver precisamente com a escola primária actual, com a

escola do primeiro ciclo. Hoje nós sabemos que uma percentagem muito, muito grande das crianças que entram no segundo ciclo não sabe ler, neste sentido que hoje aqui entendemos, portanto não  capaz de extrair a mensagem. Os professores do primeiro ciclo ficam normalmente muito chocados, porque acham que eles sabem ler, isto , sabem decifrar, mas de facto as crianças, 30, 40% não sei, entrará no 2º ciclo sem saber ler. Portanto, com um ensino livresco como temos, dificilmente estas crianças tero alguma oportunidade de sucesso. Hoje muitas escolas do 2º ciclo estão já a requisitar fundos, professores, etc. para ensinar a ler os meninos que lhe entram na escola, porque dizem que se têm de ensinar nalgum sítio. Isto obriga-nos, pois, a repensar seriamente o 1º ciclo. Porque, penso eu,  aí que tudo se decide, e  aí que se constrói a iliteracia que nós hoje vivemos, a grande iliteracia, enfim, se não forem aquelas do analfabetismo dos 17% , mas portanto a grande iliteracia mais preocupante eventualmente que nós hoje temos no nosso país.

Disse que realmente para se aprender a ler  importante manipular o texto escrito. Portanto  importante que a criança construa o seu projecto pessoal de leitura e escrita. Quando nós vemos os 50% dos níveis 0 e 1 que vimos,  óbvio que estas famílias não lêem,  óbvio que estas famílias não têm livros. Portanto não podemos  continuar a dizer: os filhos desta família não poderão aprender na escola actual, digamos que a escola actual oferece um menu que não  adequado se calhar a 50% das crianças, que são os filhos desta populao que, felizmente, hoje vai à escola. Portanto, a escola primária, a nossa escola do 1º ciclo não está adequada aos destinatários. Por conseguinte, os nossos professores do 1º ciclo não sabem porque nunca lhes chegou a última informao dos 20 anos sobre leitura e escrita que se tem produzido, os conhecimentos que se têm produzido nessa área, os professores não os dominam, não os sabem, e continuam a ensinar para uma populao como se os pais fossem letrados, não falam apenas dos trabalhos de casa, porque a maior parte das nossas crianças  de facto ensinada em

casa pelos pais, ou por explicadores logo na primeira classe, como hoje já se assiste, ou por actividades, as actividades de educação não formal, paralelas à escola, os grupos de tempos livres, etc. onde para muitas das crianças é a única oportunidade que têm de aprender a ler. Agora, uma grande, grande maioria da nossa população filha destes 50% não tem oportunidade de aprender a ler na escola; oferece-se-lhe um “menu” que não é adequado. Começa, pois, por a própria escola não ter livros, e as escolas do 1º ciclo não têm livros a maioria delas, porque os professores ainda não perceberam a necessidade de manipular o escrito na escola. Hoje já há possibilidades, houve concursos, etc., e os professores não percebem essa necessidade. Portanto, daqui a necessidade do pré-escolar para se dar a oportunidade a estas crianças dos meios não letrados de manipular o escrito, mas sobretudo a escola do 1º ciclo tem que mudar as suas estratégias pedagógicas não é uma questão de método, portanto tanto faz ser global ou não global, eu penso que cada professor ensinará como conseguir ensinar, mas é sobretudo a manipulação, a relação com o escrito e os conhecimentos que nos últimos anos se têm produzido, e isto não chegou às escolas.

Se queremos, pois, realmente resolver alguma coisa, temos que pegar no 1º ciclo e aqui felizmente temos uma luz acesa ao fundo do túnel.

Outra questão que tem a ver com isto é o ensino superior. O ensino superior, as escolas que ensinam, que formam os futuros professores têm um papel importante nisto. Mas outros trabalhos da Dra. Inês Sim-Sim mostraram que as escolas do ensino superior que formam professores para o 1º ciclo, a informação inicial hoje não é muito grave porque não arranjarão emprego, mas sobretudo a informação contínua, não sabem, ou pelo menos não trabalham o conhecimento produzido nesta área. Portanto, não o vão ensinar, não o podem ensinar aos professores. Daí, pois, que isto seja outra responsabilidade acrescida.

E a terceira tem a ver com outro sector que é a educação de adultos. Nós acabámos com o grande esforço dos últimos anos, que há 20 anos

se vinha fazendo no campo da educação de adultos, nos últimos 10 anos foi completamente varrido e apagado no nosso país. Ora, precisamente a educação de adultos, no sentido que ela tinha sido descrita, tinha a ver com introdução do escrito nas comunidades e nas famílias. E que mais não fosse a importância de alfabetizar os pais, tinha a importância de introduzir o escrito e dinamizar o escrito na família, importante e fundamental para os filhos nestas estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita.

Um interveniente

Gostava de sublinhar aqui a dimensão política deste documento. Eu creio que não há apenas uma interpretação educativa a dar, creio que isto é um sintoma grave e revela um sintoma grave na sociedade portuguesa, que foi já também sublinhado pelo Dr. António Barreto, de duas nações – quando vejo 20% que chegam ao nível 3, 4, e 80% ficam pelo nível 2, são as tais duas nações ou os dois países, não podemos pensar numa coesão social e cultural no nosso país enquanto uma situação destas permanecer.

Por outro lado, parece-me também que isto tem a ver com a leitura até e a interpretação que membros da população portuguesa dão à própria literacia – enquanto uns vêem na literacia um veículo de comunicação, de expressão, para outros é um pouco a clivagem, a linha que os separa do resto da sociedade. E portanto é um instrumento também de divisão social ou cultural. Qualquer projecto na nossa sociedade para ultrapassar estas desigualdades e estas diferenças tem que passar efectivamente, quanto a mim, por um projecto cultural de coesão que tem bastante a ver com aquilo que muitas vezes se chama também educação de adultos; num sentido talvez menos técnico, mas num sentido mais geral, tem a ver com aproximarmo-nos duma sociedade mais educadora, digamos assim, do que a sociedade actual. As grandes dife-

renças que existem no nosso país levam a que um grande grupo da população não sinta partilhar o património cultural, e que uma das vias ou um dos veículos é a própria literacia. Sentem-se, pois, alienados do que seja a nação, digamos assim, ou a comunidade portuguesa. Isto quanto a mim também se relaciona com toda uma série de fenómenos contra os quais nós por vezes nos insurgimos de falta de civismo no nosso país, o muito lixo que por aí anda, a maneira descontrolada como se conduz nas estradas, eu creio que tudo isso tem a ver com uma falta de coesão, com o facto de muitas pessoas em Portugal não se sentirem parte da comunidade, sentirem-se alienados, por muitas razões, entre elas a tal razão cultural, e outra que os leva depois a atitudes de resistência negativa que é não quererem ler, não quererem participar, etc. Portanto parece-me que estarmos a apostar unicamente em instrumentos de tipo educativo, estamos a continuar a tocar apenas em sintomas, quando no fundo o problema é societal, o problema é político.

Claro que a educação pode ter a sua intervenção política, e é fundamentalmente com a educação de adultos que chegamos a essa educação política, foi isso que se passou em muitos outros países parceiros da Europa comunitária – o exemplo escandinavo é sempre avançado nestes casos, mas há muitos outros exemplos de como se conseguiu, de certo modo, uma maior coesão social por um movimento educativo e um movimento de maior participação das populações e dos grupos sociais no país. Eu tenho exemplos muito concretos, de pessoas que pediram educação, que pediram por exemplo cursos de francês, porque entretanto criaram uma cooperativa e era necessário exportar para a Bélgica, era preciso aprender francês. Mas não foi em nome de uma imposição qualquer que quiseram o francês, foi porque passaram a participar na gestão duma empresa. Esse género de educação nem lhes interessava antes. Lembro-me de um pedido de um curso de sensibilização à arqueologia numa herdade rural, porque de repente as pessoas começaram a ganhar responsabilidades na gestão dum determinado

tipo de empresa agrícola, onde havia muitos vestígios e quiseram aprender, aprender a ter umas ideias do que era a história arqueológica, o que eram aquelas ruínas, etc.

Parece-me, pois, é que chegamos à educação e chegamos à procura educativa por uma maior participação em processos, tanto de produção, como outros, e daí a necessidade, quanto a mim, de um grande projecto nacional educativo que deve passar certamente pela educação de adultos, pela educação de famílias e de grupos sociais através de processos muito participados. Creio, por conseguinte, que há que descentralizar de grande forma as políticas, responsabilizar a comunidade portuguesa pela educação e responsabilizar as várias instâncias do poder, os municípios, por aí fora, e creio que hoje podemos olhar até para exemplos como em Espanha, que durante alguns anos olhou para nós para aprender algumas coisas da educação de adultos, mas que hoje já tem instâncias do tipo universidades populares, muito espalhados por todo o país, coisa que nós nunca conseguimos fazer em Portugal, demonstrando o papel fundamental da educação de adultos numa redefinição duma sociedade mais educativa, mais educadora no nosso país.

Prof. Doutor Fernando Regateiro

Desejo, em primeiro lugar, felicitar os autores do trabalho apresentado. É um trabalho necessário, diria indispensável, com um objectivo actual e de importância estratégica para planear acções futuras. Tem uma metodologia rigorosa que valida os dados obtidos no âmbito da literacia.

No entanto, o processo educativo vai muito além, e não devemos confundir conceitos. Estamos preocupados com a educação e também com o ensino. E neste processo de educação que queremos para a ci-

dadania, ele deve envolver a aquisição de competências, mas também de responsabilidade e de civismo, e é a estes níveis que, de facto, devemos ter em consideração o processo educativo quando dele falamos.

A aquisição de competências exige rigor e eficácia, e já ouvimos há pouco falar nessa necessidade – rigor e eficácia na avaliação do ensino ministrado. Por vezes, a fuga ao rigor necessário esconde a incompetência de quem aprende, mas também muitas vezes a incompetência de quem ensina e serve, muitíssimo bem, administrativamente, o sucesso escolar.

Noutra perspectiva, saúdo o Dr. António Barreto pela defesa que fez da escola cultural. Esta escola cultural é pluridimensional. Integra a instrução, integra a aquisição de valores e integra a estimulação, e é esta pluridimensionalidade da educação que, naturalmente, está presente na escola que o Dr. António Barreto prefigurou. Claro que esta escola prende-se também com a prática de uma norma constitucional que tem sido esquecida a favor do sistema, e que defende a liberdade de ensinar e de aprender e a consequente diversidade, o que tem sido estrangulado.

Em nome da CONFAP, como pais e encarregados de educação, quero dizer que estamos seriamente preocupados com a forma como a educação se desenvolve actualmente, e afirmar a nossa plena disponibilidade para debater o ensino e a educação que temos e para contribuir para a sua melhoria. Acreditem os responsáveis do Ministério da Educação que aqui estão presentes, e em relação à indigitação dos quais muito nos congratulamos, que diremos presente sempre que chamados ou sempre que julgarmos oportuna a nossa intervenção.

Prof. Doutora Ana Benavente

Gostaria de fazer um comentário e depois duas breves notas metodológicas.

O comentário quase poderia ser que estes anos em Portugal me levaram a concluir que não nos podemos deixar morrer de fome, mas também não nos podemos deixar morrer de indigestão. São, aliás, dois males das sociedades pobres. Acho que aprendemos isso, aprendemos que as coisas têm um tempo e que têm um determinado caminho. Se a equipa tivesse procurado imaginar o dia de hoje, o que nos era bastante impossível, acho que não podia ter desejado um melhor debate na apresentação deste Relatório. Ouvimos aqui falar dos filhos do analfabetismo que hoje estão na escola, esta primeira geração que tem nove anos de escolaridade obrigatória, ouvimos falar das novas exclusões tanto internas como externas à própria escola, os que não aprendem a ler e que fazem um determinado caminho sem aprender aquilo que é básico nas aprendizagens; falou-se das duas sociedades, das duas culturas sobrepostas, ouvimos aqui falar de políticas, de desresponsabilização. Refiro apenas uma. Aquela que pretende opor o conceito de quantidade e de qualidade em educação. Numa primeira fase seria importante pôr todos os alunos na escola e, quando estivessem lá todos, então se veria o que é que eles estão a aprender, ou, caso não estivessem, como é que se poderia tratar desse assunto.

As duas notas metodológicas são as seguintes:

1º – nós apresentámos hoje aqui ao Conselho Nacional de Educação e à Fundação Calouste Gulbenkian um estudo científico que nos foi encomendado. Era esse o objectivo deste primeiro debate, e daí ter sido um seminário por convites, com algum cuidado em relação à Comunicação Social, com quem nos vamos encontrar a seguir. Este debate será seguido por muitos outros que, espero, possam levar outros parceiros a assumir as suas responsabilidades. Ainda não tive tempo para

ler os dossiers que hoje aparecem nos jornais, mas já li em diagonal algumas coisas e, voltando à tal imagem da fome da indigestão, acho que podemos dizer que finalmente há jornalistas que começam a interessar-se por esta temática, a reconhecer que estamos a falar de questões importantes. Mas isso não nos pode fazer esquecer que há outras responsabilidades, que não podemos deixar de considerar outros parceiros. No Canadá, por exemplo, os estudos sobre a literacia começaram a ser feitos por um jornal que resolveu traduzir o teste feito nos Estados Unidos. A partir daí constituiu um painel de comentadores, passou aquele teste a uma amostra da população e, nas páginas do jornal, ia divulgando os dados. Provavelmente do ponto de vista metodológico não terá sido muito rigoroso, mas criou um tal acontecimento nacional que levou o serviço oficial de estatística a reconhecer a necessidade de realização de um estudo rigoroso.

A segunda nota metodológica tem a ver com as comparações internacionais. Não quisemos ignorar a questão, ainda que não a tenhamos abordado com a devida profundidade. Com efeito, iremos poder fazer comparações internacionais, nomeadamente no quadro dum estudo que neste momento se está a começar na União Europeia. Mas tudo tem o seu tempo. Aliás, os nossos financiadores pediram-nos que nos ocupássemos primeiro do estudo nacional e, depois de termos um conhecimento da realidade nacional, poderíamos então avançar para comparações internacionais a sério, como parceiros que já têm uma metodologia própria, que construíram os seus próprios materiais e que os testaram no seu próprio país. É assim que nos situamos neste momento: contamos poder estar no estudo que está a começar a nível da União Europeia e, nesse quadro, teremos condições para proceder a comparações internacionais, com outro rigor, não apenas indirectas, mas directas.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo

Muito obrigado à Dr.^a Ana Benavente.

Eu não resisto a fazer aqui uma pequena intervenção sobre esta matéria. Porque sou o Presidente do Conselho Nacional de Educação, observo que este Estudo nasceu aqui, nesta sala, com uma sugestão que foi apresentada num parecer da Dr.^a Ana Benavente, que foi aliás aprovado por unanimidade. Essa sugestão – queria prestar-lhe aqui uma homenagem muito especial –, teve no Dr. Emílio Pires um dos grandes entusiastas. O Dr. Emílio Pires, como sabem, abandonou-nos, faleceu no início de 94, foi ainda no final de 93 que ele foi um dos redactores do contrato que mais tarde veio a ser assinado pelas três partes – a Fundação Gulbenkian, o Conselho Nacional de Educação e o Instituto de Ciências Sociais. E este Estudo, posso-lhes garantir, foi um ponto de honra da minha presidência neste Conselho. Eu pensei ao longo de muitos anos que este estudo devia existir para Portugal. Nunca tínhamos tido a ocasião e os meios para poder desenvolvê-lo, e foi só nesta altura – e lembro-me quando discuti este assunto com a Dr.^a Ana Benavente e antes do parecer ser apresentado ao Plenário, que nos interrogámos todos da oportunidade excelente que se criava com a aprovação por parte do plenário desta iniciativa, e a Dr.^a Ana Benavente foi autora da proposta perante o Plenário que, como já referi, foi aqui aprovado – eu considerei que este era talvez o maior contributo que o Conselho Nacional de Educação daria para a educação em Portugal. Porque, muitas vezes, o óbvio necessita de ser consolidado, como se dizia aqui hoje de manhã, necessita de ser confirmado. E este Relatório vem de uma forma científica e rigorosa consolidar uma ideia e comprovar uma ideia, quantificando aquilo que eram os dados de certo modo impressionantes e qualitativos de que nós dispúnhamos. O Estudo foi entendido – e repito um pouco o que a Dr.^a Ana Benavente disse – como um primeiro estudo. Há muitos outros estudos a desenvolver na sequência deste, sobretudo a comparação internacional, sim-

plesmente os nossos recursos também eram limitados. Eu disse aqui de manhã que mobilizámos para este estudo 33 mil contos, 8 mil contos da parte do Conselho Nacional de Educação, 25 mil contos da Fundação Gulbenkian, e pensámos à partida que seria muito difícil mobilizar outros meios – e há outros meios que estão aqui mobilizados – o próprio Instituto de Ciências Sociais mobilizou os seus meios, foi a entidade contratada, mas obviamente que da parte do Instituto de Ciências Sociais significou também um investimento – e nós consideramos, pois, que este é apenas o ponto de partida para estudos que o Conselho Nacional de Educação ou outras entidades poderão vir a desenvolver.

Relativamente ao Estudo, permitam-me que diga o seguinte: nós estamos aqui a mexer, a trabalhar, a analisar uma tendência pesada na sociedade portuguesa. E quando se aborda uma tendência pesada como esta, em que nós começamos a caracterizar comportamentos globais e aquilo que tem a ver com as características da população, neste caso específico das qualificações e das habilitações, nós não podemos esperar alterações particularmente significativas. Os Americanos disseram em 82 que a nação estava em risco e já quando foi lançado o *sputnik* ficaram particularmente preocupados com esse avanço. Esse primeiro grande relatório que mostrava o atraso da América na parte educativa, nessa altura relativamente às partes das tecnologias e sobretudo à tecnologia do espaço e à engenharia do espaço. Eu penso que nós, na realidade, deveríamos hoje dizer aqui «uma nação em risco». Eu já o tinha dito aqui há talvez uns seis meses atrás, num seminário no Porto, organizado pela FNE, mas, ao mesmo tempo, alinhado nesta linha de serenidade que o Dr. António Barreto referiu. Ele é, às vezes, um pouco mais truculento nesta matéria e diz as coisas com mais força – e muito bem, é o seu estilo. Mas observo que numa reunião que houve aqui do Conselho de Acompanhamento, quando estiveram connosco os consultores da OCDE e da UNESCO, o representante da OCDE nos disse: vocês tenham algum cuidado com a forma

como apresentam estes dados; porque o aspecto fortemente positivo que este estudo tem como uma radiografia e uma fotografia muito exacta do que é a vossa sociedade, pode ter alguns aspectos negativos que vocês deverão evitar, se isto aparecer apenas como uma bomba jornalística, no sentido de que dos Portugueses, x% não sabem fazer isto, ou x% são analfabetos. E portanto nós introduzimos aqui alguma serenidade, que não evita que nós estejamos todos particularmente preocupados, e penso que nomeadamente a imprensa de hoje expressa com alguma veemência esta preocupação, até ao ponto em que a imprensa expressa, digamos, a opinião pública. Penso que há aqui um alarme, uma luz entre o amarelo e o encarnado que nos deve fazer pensar.

O Dr. António Barreto disse aqui que estava muito céptico. Eu penso que o cepticismo levou-o ao pousio, ele outro dia disse que estava em pousio e portanto eu penso que o cepticismo levou-o ao pousio... – eu pessoalmente penso que foram feitas aqui algumas reflexões que não posso deixar de sublinhar. A primeira tem a ver com a escola e o sistema, que foi tema praticamente abordado por todos os intervenientes. Estou convencido que não é possível alterar o sistema, significativamente. Mas é possível modificar significativamente as escolas. Isto é, é possível observar as escolas e, em primeiro lugar, perceber porque é que em Portugal há escolas que funcionam bem, e escolas que não funcionam bem. E numa análise muito superficial talvez, particularmente porque estou a falar para especialistas, era capaz de dizer o seguinte: as escolas que têm um corpo docente estável, que têm liderança e que têm um projecto, essas escolas funcionam. Sobretudo quando o projecto é entendido como um projecto de uma escola e uma comunidade. Eu julgo que é possível relançar muitas escolas com os exemplos das próprias escolas que estão no sistema. Todos nós que aqui estamos temos uma análise que é particularmente preocupada e muitas vezes negativa do funcionamento do sistema, mas todos nós somos capazes de identificar escolas e experiências que funcionam. Eu tenho

uma formação metalúrgica, sou engenheiro mecânico, e trabalhei muito com recristalização de metais. A recristalização faz-se normalmente à base de núcleos de recristalização que vão engrossando, coalescendo à custa dos cristais antigos. Eu julgo que nós temos que seleccionar os núcleos de recristalização dentro do sistema educativo e fazê-los crescer à custa do próprio sistema. Significa isto que a escola é mais importante do que o sistema. Significa isto que nós temos que dar uma grande, enorme prioridade ao ensino básico. Eu não vou fazer aqui nenhuma recomendação excessiva ao próximo Ministro da Educação. Mas vou certamente dizer o seguinte: é que não é bom que haja muitas prioridades. É necessário que se saibam escolher as prioridades. E é necessário que quando se define uma prioridade, como a do ensino básico, se perceba que isto não significa abandonar os outros níveis educativos, mas significa – e foi-o dito aqui, relativamente ao ensino superior – que o ensino superior se deve focar naquilo que também tem a ver com a formação básica. O que este Relatório mostra é que o que está verdadeiramente fragilizado na sociedade portuguesa, são os comportamentos e as capacidades habilitantes. O *problem solving* que os Americanos tanto usam é um dos grandes constrangimentos da sociedade portuguesa, e este é seguramente o grande bloqueio da sociedade portuguesa.

Só uma nota relativamente ao que aqui foi dito, penso que pelo Dr. António Barreto – sobre o rigor e a disciplina. Eu sou um adepto do rigor e da disciplina. Sou um adepto do rigor e da disciplina em primeiro lugar pela minha própria formação de base. E em segundo lugar, pela minha experiência profissional. Se nós não formos rigorosos connosco próprios, e se não formos disciplinados, dificilmente poderemos impor o rigor e a disciplina aos outros. Eu estou convencido de que só através de uma actuação muito rigorosa e muito qualificada é que o Ministério terá capacidade para impor o rigor e a disciplina.

Gostava de terminar com uma pequenina nota que foi aqui levantada pelo Dr. Artur Mota e que o Dr. António Barreto e, em certa medida, a Dra. Inês Sim-Sim também referiram – que tem a ver com o problema da responsabilidade e com o envolvimento dos vários protagonistas. Eu julgo que existe por trás deste Estudo e em termos daquilo que o Estudo revela, uma grande responsabilidade da escola. Há uma responsabilidade dos outros parceiros, mas há uma grande responsabilidade da escola, e essa é aquela que me preocupa. E se é importante identificar os factores que nos levam à responsabilização de determinados protagonistas, eu julgo que é mais importante olhar para o futuro e fazer com que este Estudo seja um ponto de partida para poder mobilizar os grandes protagonistas do processo educativo. O Governo e a administração – que não são os únicos responsáveis pelo processo educativo – mas todos os outros, como as autarquias, os professores, os pais, a Igreja, o ensino particular e todos aqueles que assumem responsabilidades directa ou indirectamente no sistema educativo. O Presidente Bush, antes de sair e ser substituído pelo actual Presidente Clinton, fez uma proposta à América, um grande desafio, e os Americanos conseguiram ter um documento, um pacto, um acordo que liga todos os 50 governadores dos Estados americanos. Num país que tem 50 Estados, que tem mais de 230 milhões de habitantes, foi possível fazer um pacto quanto a grandes objectivos educativos. Eu não acredito que num país que tem menos população do que o Estado da Pensylvania – que tem, salvo erro, 12 milhões de habitantes, nós temos 10 – que não seja possível negociar e acordar um grande pacto ao nível dos grandes objectivos da educação. O difícil está em encontrar em primeiro lugar os protagonistas, os temas, e o acordo. Isto passa certamente por um trabalho profundo em que nós todos – e aí temos todos a responsabilidade –, vamos assumir as nossas responsabilidades, vamos partilhar o grande interesse nacional e a grande proposta nacional de organizar um sistema em que as escolas que o compõem funcionem melhor.

