

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**POLÍTICA EDUCATIVA
CONSTRUÇÃO DA EUROPA
E IDENTIDADE NACIONAL**
Conferência

CNE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**POLÍTICA EDUCATIVA:
CONSTRUÇÃO DA EUROPA
E IDENTIDADE NACIONAL**

Actas da Conferência realizada em 15 de Abril de 1997

-

Sala do Senado da Assembleia da República

-

LISBOA

CNE

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional

Actas da Conferência
realizada em 15 de Abril de 1997

Lisboa: CNE (154)p
ISBN: 972 - 8360 - 02 - 9

Conselho Nacional de Educação

Edição do Conselho Nacional de Educação
Tiragem: 1000 exemplares
1.ª edição: Dezembro de 1997
ISBN: 972 - 8360 - 02 - 9
N.º Depósito Legal: 118 038/97
Impressão: Editorial do Ministério da Educação

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA _____	5
PROGRAMA _____	7
Sessão de Abertura _____	9
Dr. António de Almeida Santos _____	11
Dr. Jorge Sampaio _____	23
Dr. António de Almeida Santos _____	33
1º Painel: Construção da Europa: Cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais. _____	35
Dr. Alberto Martins _____	37
Prof. Doutor Adriano Moreira _____	39
Prof. Doutor José Veiga Simão _____	50
Dr. Alberto Martins _____	61
Dr. Mário Pinto _____	62
2º painel: Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas _____	69
Dr. Pedro Pinto _____	71
Engº Roberto Carneiro _____	72
Dr. Pedro Pinto _____	85
Eng. Ricardo Charters d'Azevedo _____	86
Dr. Pedro Pinto _____	93
Engº Roberto Carneiro _____	94
Dr. Pedro Pinto _____	98

3º painel: Construção da Europa: Educação, coesão social e desenvolvimento	99
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	101
Dr.ª Helena Cidade Moura	101
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	113
Dr. João Salgueiro	113
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	125
Dr. Guilherme d'Oliveira Martins.	126
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	132
Dr. Guilherme d'Oliveira Martins	133
Dr. João Salgueiro	134
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	136
Sessão de Encerramento	137
Prof. Doutor Medeiros Ferreira	139
Profª Doutora Teresa Ambrósio	139
Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo	145

NOTA PRÉVIA

Com o apoio de Sua Excelência o Presidente da Assembleia da República e a colaboração da Assembleia da República, o Conselho Nacional de Educação, promoveu a realização desta Conferência sobre “Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional”, que decorreu na Sala do Senado, em 15 de Abril de 1997.

A construção da Europa é, hoje, parte integrante do próprio projecto nacional, o que implica a necessidade de repensar e refundar valores e concepções sobre que assentam a identidade e a cultura nacionais e o papel de Portugal no contexto europeu e no contexto mundial, nomeadamente nas relações pluriculturais que constituem a sociedade portuguesa. Dessa redefinição cultural e de identidade dependem a própria coesão social e o desenvolvimento do país.

A construção da Europa é, pois, em todos os sentidos, um desafio na reconstrução da cidadania que se coloca directamente à Educação. Para além das reestruturações, essencialmente jurídicas, dos sistemas educativos nacionais e das directrizes, medidas e programas comunitários, que procuram a convergência das políticas educativas e formativas, urge aprofundar o papel que, estrategicamente, deve ser cometido à política educativa nacional no contexto de um projecto europeu que, não só valorize a sua dimensão económica e monetária, mas também as dimensões política, cívica e social.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio*

PROGRAMA

15 de Abril de 1997

9h00 Sessão de Abertura presidida por Sua Excelência o Presidente da Assembleia da República, com a presença de Sua Excelência o Presidente da República

11h00 1º Painel: Construção da Europa: Cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais

Moderador:

Deputado Alberto Martins, Presidente da Comissão Parlamentar de Direitos, Liberdades e Garantias.

Intervenientes:

- *Adriano Moreira*;
- *José Veiga Simão*;
- *Mário Pinto*

14h30 2º Painel: Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas

Moderador:

Deputado Pedro Pinto, Presidente da Comissão Parlamentar de Educação, Ciência, Cultura e Desporto.

Intervenientes:

- *Roberto Carneiro*;
- *Ricardo Charters de Azevedo*;

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

17h30 3º Painel: Construção da Europa: Educação, coesão social e desenvolvimento

Moderador:

Deputado Medeiros Ferreira, Presidente da Comissão Parlamentar dos Assuntos Europeus.

Intervenientes:

- *João Salgueiro*;
- *Guilherme d'Oliveira Martins*;
- *Maria Helena Cidade Moura*

19h00 Sessão de Encerramento, com a presença de Sua Excelência o Ministro da Educação, *Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo* e de Sua Excelência a Presidente do Conselho Nacional de Educação, *Profª. Doutora Teresa Ambrósio*.

SESSÃO DE ABERTURA

Dr. António de Almeida Santos

Presidente da Assembleia da República

Com o vosso consentimento daria por iniciada esta sessão e começo por dar a palavra a mim próprio, já que não há ninguém que ma dê. Queria agradecer a vossa presença e dizer que me sinto muito feliz por verificar que gente de tanta qualidade se dispõe hoje a fazer um debate importante sobre uma vertente também importante do problema educativo.

Senhor Presidente da República

Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação

Senhor Ministro da República para a Região Autónoma dos Açores

Senhores Deputados

Senhor Secretário de Estado do Ensino Superior

Senhores Reitores, Professores e demais Participantes

Minhas Senhoras e Meus Senhores

1.Senhor Presidente da República:

É privilégio que felizmente se repete, este de poder recebê-lo nesta Casa, que sendo do Povo Português, é do Primeiro de entre os Portugueses.

O Parlamento conhece-o. E os que nele trabalham guardam na memória o registo das suas brilhantes intervenções como Deputado primeiro, e como Presidente depois.

Esta velha Sala do Senado empresta hoje a este encontro a carga mítica da sua História. E Vossa Excelência empresta-lhe a honra da sua presença e o significado que dela decorre.

2. Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação:

Quero felicitá-la, muito sinceramente, pela iniciativa da realização desta Conferência. Vivemos, de um modo geral, em "Déficit" de debate de ideias, agravado pela progressiva obsolescência das respostas do passado aos novos desafios do presente, e sobretudo do futuro. Mas vivemos de um modo particular em crise de desadequação dos sistemas de ensino às profundas mutações tecnológicas, sociológicas, éticas e comportamentais da vida moderna.

Sendo o homem a medida de todas as coisas, e o denominador comum de todas as civilizações, não há resposta filosófica, ética, política, social, económica ou comportamental que não passe por ele. E sendo o homem aquilo que aprendeu a ser, o sistema educativo de não importa que sociedade política é, ele também, a medida do que o homem é.

3. Senhor Presidente, Senhores Membros do Governo, Senhores Professores, Senhores Reitores, Senhor Ministro, Minhas Senhoras e Meus Senhores:

Este fim de século e de milénio encontra-me no ponto mais alto dos meus conhecimentos, da minha experiência e do meu sentido de responsabilidade. Talvez por isso, vivo a angústia de um balanço do que deixo para trás, e de uma perspectiva do que fica para a frente, que não é de modo nenhum exaltante. Pior do que isso: sinto a amargura de ter pertencido a uma geração que não esteve à altura da sua responsabilidade em face das gerações que vieram e hão-de vir depois. Este sentimento é agravado pelo facto de, no meu País, eu não ter sido um cidadão "qualumquae", mas um cidadão que, por meu mal, foi algumas vezes chamado a fazer opções, tomar decisões, assumir responsabilidades contribuintes de realidades que honestamente deploro.

Atenua esse impulso para sentimentos de autoculpabilização o facto de poder e dever reconhecer que nunca foram tão profundas e tão vertiginosas as mutações operadas na realidade natural e nas sociedades

políticas. Por obra do mais espantoso progresso científico e tecnológico operado em tão curta unidade de tempo, triplicou a população do Mundo; foi potenciada até proporções inimagináveis a pressão sobre os recursos e os equilíbrios naturais; instantaneizou-se o conhecimento; globalizaram-se as realidades, instituições e comportamentos; nihilizaram-se filosofias, esfriaram ideologias, fenomenologizaram-se valores.

As respostas do passado ao nível dos sistemas, das políticas e das instituições entraram rapidamente em desactualização e em perda. E ensaiaram frustres tentativas de recuperação do atraso que progressivamente se avolumava. No terminal desse processo de desfazamento esperavam, seguras de si, as situações de ruptura. Estamos agora mergulhados nelas.

Daí a necessidade, reforçada por graus crescentes de inevitabilidade, de tudo pormos em causa, já não com preocupações evolutivas, mas verdadeiramente revolucionárias. Para menos do que isso é demasiado tarde.

4. Quando reflecto sobre os mais graves problemas do nosso tempo, recusando basicamente um fim de civilização em que parecemos apostados, vou sempre dar ao homem e à sua educação-formação.

Se um que outro economista põe em causa o prevalecente modelo de desenvolvimento económico – fortemente competitivo, adorador do deus lucro, predador da natureza e portador de cada vez mais altos níveis de discriminação e exclusão social – esbarra com uma natureza humana cada vez mais competitiva, mais egoísta, mais seduzida pela acumulação de riqueza, menos solidária e menos imbuída de sentimentos de justiça.

Se um que outro político mais atento reclama uma nova partilha do poder entre os órgãos do Estado e a sociedade civil, como antidoto contra a crise da democracia representativa e o recuo da autoridade política, vê-se confrontado com o apego ao poder por parte de quem o

detém, e assiste, resignado, ao cada vez mais frequente apelo a poderes de facto, da orla da violência, e portador do regresso ao pior anarquismo.

Se um pai, um professor, um padre ou um polícia têm a veleidade de querer ser respeitados, ou moral e civicamente acatados pelos seus filhos, seus alunos, suas ovelhas e pelos destinatários da sua vigilância, deparam com a quase total ausência de uma consciência cívica ou moral, com o obstáculo de um amoralismo comportamental que não controlam, com a resistência de rebeldias que não dominam.

Se um Governo se empenha em defender a liberdade dos riscos da desordem, ou em salvaguardar a segurança dos cidadãos, a tantos títulos comprometida, é confrontado com homens a quem a fome, o desemprego, a droga e outros modernos cavaleiros do apocalipse tornam violentos, dispendo de meios de acção violenta de quase impossível neutralização.

Os exemplos podiam multiplicar-se. E a conclusão seria sempre a mesma: todas as respostas pressupõem um homem-outro e um cidadão diferente. A velha utopia do homem novo – que teve em Platão, em Cristo, em Marx e outros sonhadores altos expoentes desse sonho – regressa assim a galope. Com que margem de esperança?

Eis a questão. Ou um homem que é diferente, ou respostas que serão iguais, no sentido de igualmente inúteis. E se todas as novas respostas que procuramos vão dar ao homem, ou seja ao resultado do sistema de educação-formação que o molda, que o muda ou o confirma, é então certo que aquele sistema está no vértice da indagação e da procura de respostas novas a problemas novos. Ou nos salvaremos com ele, ou não nos salvaremos.

5. Lucidamente, vem incluída no tema desta conferência uma estreita relação entre a política educativa e duas importantes vertentes dessa política: a construção da Europa e a identidade nacional.

A Europa em gestação presta-se aos mais delirantes qualificativos. Uns a querem das Pátrias, outros dos cidadãos, outros política, outros social, outros económica apenas. Cada um desses qualificativos transporta consigo uma carga de ilusão. A Europa será o que não pode deixar de ser: uma etapa de progressiva unificação geográfica, económica, política, social e cultural, ponto de passagem para formas mais alargadas de unificação global. O fenómeno de crescente globalização de tudo e todos está de resto aí. Transita nas novas auto-estradas da informação. Podemos resistir-lhe. Mas não podemos travá-lo.

Nessa perspectiva (e é sempre bom identificar as tendências irreversíveis) quanto mais unida, mais preparada estará a Europa para poder enfrentar os constrangimentos dos saltos para o Mundo Global, para o Mundo só. Novas unidades políticas continentais resistirão melhor aos desagradados do ponto de chegada da actual tendência globalizante. Talvez assim possamos adiar por mais tempo a conclusão a que Regis Debray disse já ter chegado: "O nosso país – escreveu ele – é o Planeta. Eis uma realidade já actual para as empresas, os satélites, as bolsas e os desperdícios nucleares".

Reconheçamos que a enumeração dos aspectos já globalizados é bastante mais vasta.

Disse ele também: "A Europa é história antes de ser geografia". Acho eu que a Europa é decerto história e geografia, mas é sobretudo cultura, uma cultura que vê no pluralismo e na diversidade fundamentalíssimos valores. Valores, aliás, eles próprios em rápido processo de planetarização.

Geograficamente, a Europa tem reduzida expressão: apenas 6,75% das terras emersas. A África e a Ásia são três e quatro vezes maiores, respectivamente. A sua história é a história de conflitos e guerras. Onde é rica é na sua identidade. Na sua cultura, nos seus escritores, nos seus artistas, na sua filosofia, nas suas religiões.

Por isso, quando no tema desta conferência se foca a identidade nacional, e simultaneamente a construção da Europa na perspectiva de

uma política de educação, focam-se valores que foram estruturantes e têm de continuar a ser. E que estão também umbilicalmente ligados à identidade individual – de que o carácter nacional é simples emanção – ou seja, uma vez mais, ao homem, ao cidadão e ao sistema educativo. Este sistema é a "Roma" a que vão dar todos os caminhos da salvação possível.

A verdade, porém, é que só quem andar distraído pode não ter-se ainda dado conta de que, entre as transformações em curso no Mundo Moderno, está um aparentemente irreversível processo de apagamento das identidades nacionais, por fusão emergente de factos e comportamentos em vertigem de uniformização. A recebermos todos, à mesma hora, as mesmas notícias; a comermos os mesmos hamburgers e a bebermos a mesma coca-cola, viciados no mesmo "fast food"; sujeitos à ditadura das mesmas modas; adoradores das mesmas orquestras, leitores, em tradução, dos mesmos livros; consumidores dependentes dos mesmos filmes; turistas das mesmas paisagens; macaqueadores do mesmo inglês; utilizadores mecânicos dos mesmos processadores; vítimas resignadas do mesmo urbanismo, do mesmo amoralismo, da mesma fenomenologia; já cidadãos da Europa e em trânsito para cidadãos do Mundo, que espaço fica para salvaguardarmos, por muito tempo, as mais velhas identidades e as mais inveteradas diferenças?

É hoje um facto irrecusável que as identidades nacionais – ou mesmo regionais e locais – são cada vez mais difíceis, mais baças, e menos caracterizantes. E ainda a procissão vai no adro!...

Salvaguardá-las, é cada vez mais problemático, e passa, ainda uma vez, pelo Homem, pela sua educação e pelos factores determinantes da sua sensibilidade, do seu comportamento e do seu carácter.

Se assim é a nível individual e nacional, é também assim a nível europeu. Quanto mais alargado é o espaço geográfico e político em que a identidade se afere, mais se fazem sentir os mencionados factores dissolventes da identificação caracterial desse espaço.

Em certos domínios, como o da organização política, é a própria Europa a exportar modelos. Noutras, como os reflexos das novas tecnologias, vamos a reboque. De uma maneira ou de outra, a Europa, culturalmente, gemina-se. Daí a tentação de perspectivar o que vai restar da sua identidade, quando a actual tendência para a globalização uniformizante atingir o azimute do seu ponto de chegada. Para quem tem a diversidade como valor inestimável, o melhor é mesmo ir preservando até onde for possível a identidade individual, nacional e europeia, de espírito pronto para, se isso se tornar inevitável, se passar sem ela. Preservá-la é uma vez mais bater à porta da escola, e cometer a esta a tarefa exaltante de evitar a descaracterização. Um Mundo de cidadãos-clones, de regiões etnologicamente não demarcadas, e de nações policopiadas, será triste, monótono e desinteressante. Dele terá desertado o espírito inventivo e criador. A imaginação, a fantasia e o sonho pertencerão então à história.

É decerto por estas e outras razões que a União Europeia se empenha em preservar as identidades nacionais, regionais e locais. É por isso também, sem sombra de dúvida, que o seu tratado estruturante "respeita integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística".

Dito de outro modo: se se quer que os homens, as regiões e os países mantenham as características que os diferenciam, não devem os sistemas educativos, e sobretudo os conteúdos do ensino, ser objecto de políticas comuns que, por o serem, seriam necessariamente uniformizadoras. O mesmo quanto à formação profissional. O mesmo quanto às culturas.

Assim é e assim deve continuar a ser. Mas nem por isso deixa de estar também em causa a identidade, sobretudo cultural, da própria Europa. E então?

O conforto de que a sua identidade tem por essência a sua própria diversidade – o que levou Edgar Morin a escrever que "a unidade nacional (dos Estados europeus) é a unidade de um bricabraque e a

Europa o bricabraque desses bricabraques" - contém em si uma como que contradição nos próprios termos. Mas contém também uma porção forte de verdade.

Como haveremos então de preservar essa identidade na diversidade? Di-lo o Tratado da União:

- através da divulgação das línguas dos Estados-Membros;
- incentivando a mobilidade de estudantes e professores;
- fomentando o reconhecimento académico de diplomas;
- promovendo a cooperação entre estabelecimentos de ensino;
- desenvolvendo o intercâmbio de informações e experiências;
- incentivando o intercâmbio de jovens;
- estimulando a educação a distância;
- criando incentivos à acção educativa, "com exclusão de qualquer harmonização das disposições legislativas e regulamentares dos Estados-Membros";
- emitindo "recomendações", por maioria qualificada.

Será que estas medidas - que são simultaneamente muito e pouco - podem funcionar com êxito como antídoto contra os fantasmas niveladores que mencionei atrás? Tenho dúvidas. O meu pressentimento é o de que a eficácia preservativa das acções comunitárias supra mencionadas cede perante a eficácia niveladora dos referidos fantasmas. Oxalá eu esteja enganado.

Acontece a meu ver com as regras comunitárias para a educação, a formação e a cultura, o mesmo que creio estar acontecendo com as políticas nacionais para esses domínios: situam-se na zona de expansão das receitas do passado, pressupondo que o Mundo é ainda o mesmo do tempo em que foram prescritas, quando a verdade é que, a muitos títulos, já não é. Um Mundo diferente reclama respostas diferentes. Tão mudadas do que foram quanto mudado se mostra o Mundo de agora. Será que compreendemos isto ou continuamos, tranquilamente, a cultivar o nosso jardim?

6. Não é justo que se duvide do empenhamento dos decisores europeus na procura de respostas válidas para o presente, e para o futuro, aos novos desafios da educação-formação. As múltiplas iniciativas tomadas e os diversos programas lançados, desde a comemoração em 1996 do "Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida", ao "Programa Sócrates", ao "Programa Erasmus", ao "Programa Comenius", ao "Programa Língua", ao "Programa Arion", ao "Programa Tempus", ao "Programa Helios", à estruturação das "Escolas Europeias", e ao estímulo à criação dos "Clubes Europeus" - para só citar iniciativas de que tenho notícia - ficam a demonstrar e exemplificar uma preocupação e uma procura.

Com que resultados? Penso eu que modestos. E sobretudo quase tão pouco adaptados aos desafios da modernidade como os epítetos de sabor clássico com que foram baptizados. Manifestamente, precisa-se de mais arrojo, de mais imaginação, de menos contemporização com a pressão das rotinas. Preservar a responsabilidade dos Estados-Membros é uma coisa. Resumir a tão pouco os "objectivos" de acção comunitária, é outra. Se queremos uma Europa culturalmente unida (e não há união política possível sem união cultural) temos de fazer algo mais do que isso.

Também se não pode duvidar do empenhamento dos Governos da nossa III República, e particularmente dos seus Ministros da Educação, na modernização dos sistemas de ensino. Mas, também entre nós, sem resultados exaltantes. Curiosamente, foi um Ministro da Educação da II República quem, na fase terminal da mesma, pôs de pé a reforma educativa mais estruturada e inovadora das últimas décadas. Ficou isso a dever-se à excepcional qualidade e preparação do Ministro que a estudou e promoveu.

É verdade que a descompressão política de Abril, de par com a descolonização, provocaram uma autêntica explosão escolar, para a qual o País não estava preparado.

Também é verdade que o novo regime de liberdade democrática fragilizou a capacidade de intervenção do Estado, e constrangeu os

sucessivos governos a fugas para a frente e permissividades de difícil recuo.

Tudo isso é verdade e deve ser averbado ao há-de haver dos sucessivos responsáveis. Mas também não é menos verdade que, assim procedendo, deixámos desactualizar e degradar o sistema de ensino até ao ponto de ruptura. O sistema de ensino, globalmente considerado, é hoje um pesadelo cívico para professores, pais, alunos, cidadãos.

Não adiantam recriminações. O que adianta, são reflexões como esta, e reformas tão inovadoras como a vida o foi desde o fim da última guerra. Reformas que envolvam o repensar do próprio homem, na sua relação com a natureza e os outros homens. Reformas que se não fechem de novo nas quatro paredes de uma escola, antes alastrem aos quatro cantos da vida, Que encarem o homem não apenas como um repositório de saber, mas como agente na relação com a natureza, a economia, a cultura, os valores. Como um ser social que procura emprego, produz, consome, mora na cidade, respeita ou viola as leis, respeita valores ou lhes é indiferente. É esse homem multifacetado que precisa de ser preparado para a vida em comunhão com os outros homens.

Que deve ser defendido contra a atentação de comportamentos socialmente desviantes – sejam eles o crime, a droga, a violência, o egoísmo – que deve ser adestrado com instrumentos de autodefesa física, cultural ou ética contra os riscos e embustes de uma diva baseada na competição, no lucro a todo o custo, no egoísmo a todo o preço, no amoralismo a todo o pano. Que não pode ser deixado à mercê dos abutres que pairam sobre a ignorância, a inocência e a miséria. Que, para isso, deve ser acompanhado, na sua formação, "do berço até à cova".

Não mais uns tantos anos de escolaridade, após o que se vai à vida até que chegue a morte. Não mais o ensino escolástico, memorizado, psitacista, que se limita a ensinar a saber, sem ensinar a aprender. Não mais o professor mal preparado e mal pago, que não pode ensinar o que não sabe. Não mais o divórcio programático entre o ensino e a

vida, tal como ela hoje se processa. Não mais a escola e a empresa de costas voltadas. Não mais o aluno que sai da escola sem nunca ter visto um computador. Não mais um sistema de ensino direccionado para se saber cada vez mais de cada vez menos, ou cada vez menos de cada vez mais, mas um sistema escolar programado para se saber aprender cada vez melhor.

Não mais a escola imóvel e cubicamente fechada, mas a escola aberta e direccional, nomeadamente por apelo aos novos meios tecnológicos de informação e de contacto. Não mais um universo escolar a cargo exclusivo, ou pouco menos, do Estado, mas comparticipada, ao nível dos custos e das iniciativas, pelos utentes do saber ministrado. Uma escola em aliança com o trabalho, a gestão, a investigação, a invenção. Uma escola, enfim, que ultrapasse a tradição livresca e faça apelo à sedução das novas tecnologias da comunicação e da informação.

Assisto, deslumbrado, à espantosa facilidade com que os meus netos manipulam os botões dos novos instrumentos tecnológicos. E deslumbrado sobretudo porque, eu próprio, sou um zero nisso que eles fazem como que por intuição natural. Venho da tabuada mecanicamente papagueada. A régua de calcular já me apanhou antigo. Os sofisticados aparelhos da era digital computadorizada atiraram-me, sem piedade, para o mais recuado paleolítico.

Mas não perdi a faculdade de pensar. E imagino a velha escola-pesadelo – nem risonha nem franca, – substituída por outra em que se regresse ao ensino da história – de Portugal, da Europa e do Universo – através da mais sedutora cobertura fílmica; em que a familiaridade com os multimédia, os computadores e outros processadores electrónicos – em espaços por eles profusamente povoados, convertam a aprendizagem num "ludus" sedutor; em que o contacto com a natureza, na perspectiva do enraizamento do amor por ela, impregne a alma humana de um neo-panteísmo salutar, transformando cada potencial predador num apóstolo da preservação das harmonias de que é dotada; em que, ao nível da educação pré-escolar se recuperem valores éticos e ao nível da educação escolar de base valores cívicos sem os quais a vida carece de

sentido; um sistema escolar em que a cultura física, para gáudio póstumo do grande Ramalho Ortigão, tenha cotação igual à da cultura técnica ou literária, não como fábrica de campeões, mas como instrumento de saúde pública; um sistema escolar, em suma, que não desampare os cidadãos na fatal desactualização dos seus conhecimentos, e continuamente os oriente e prepare para os desafios de cada idade.

Não aceito o argumento de que uma tal escola possa ser economicamente inoportuna. Se ela for capaz de enxertar em cada ser humano um perfeito cidadão, esse será um resultado sem preço. Preço que, em qualquer caso, se amortizará na redução da criminalidade, da droga, da insegurança, da rebelião social.

Tenho acompanhado, com um sentimento de esperança, os propósitos do actual Governo em direcção à generalização da educação pré-escolar. É que estou convencido – bem ou mal – de que é aí, e talvez só aí, que se pode encontrar resposta à avassaladora crise dos valores.

Ao que parece, não tem sido possível igual determinação no que diz respeito à educação de adultos e à educação contínua. Mas é já importante que essas naturais extensões da cobertura educativa estejam adquiridas no espírito dos responsáveis.

Um último ponto, que a divagação já vai longa: creio que se não tem reflectido o bastante sobre essa "Universidade" que dá pelo nome de televisão. Nem no seu papel positivo – a horizontalização dos conhecimentos – nem no seu papel negativo – na banalização e degradação do saber difuso. A impressão que tenho vai no sentido de que o saldo é efectivamente negativo, quando podia ser potencialmente exaltante. Não resisto a pensar que foi às mãos dela que feneceram os valores estruturantes da nossa civilização. Nem resisto à impressão de que a opinião pública e os decisores políticos, vítimas das suas seduções, estão desarmados em face dela. Tem um aliado a que se não pode ser insensível: a liberdade de informar. Daí que, só seduzindo-a também, corresponsabilizando-a ao nível do chamado governo de opinião, seja possível mobilizá-la para as novas cruzadas da reinvenção do homem. Eis uma reflexão que, verdadeiramente, falta também fazer.

Uma coisa eu sei: o sistema de ensino não pode continuar a fingir que desconhece a dimensão do seu papel.

7. Aqui chegado, pergunto-me: como é que eu, aluno entre professores, e técnico de ideias gerais entre especialistas, me permiti opinar sobre o que não sei, ou em qualquer caso não domino?

A razão é simples: sou doutorado na escola do atrevimento. E como me convenço de que, sem arrojo, não vamos lá, comecei eu próprio por ser arrojado, ou seja, atrevido.

Terei perdão?

Espero estar perdoado, mas se não tiver vou dar-vos uma compensação. É que o Senhor Presidente da República, que nesta casa fala por direito próprio, vai usar da palavra.

Dr. Jorge Sampaio

Presidente da República

Senhor Presidente da Assembleia da República,

Quero louvar a sua militância cultural, já não digo militância parlamentar porque tive o prazer de a viver muitos anos e de conviver com ela, mas como figura do Estado, penso que é extremamente significativa a forma como continuamente estimula a construção intelectual e o debate das ideias. Agradeço-lhe por isso.

Senhores Deputados, Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhor Ministro da República na Região Autónoma dos Açores, Senhor Secretário de Estado do Ensino Superior, Ilustres

Convidados Estrangeiros e Nacionais, Minhas Senhoras e Meus Senhores:

É com muito agrado que participo nesta Conferência sobre *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional*, promovida pelo Conselho Nacional de Educação e sob os auspícios da Assembleia da República e do seu ilustre Presidente. Com a minha presença, quero dar testemunho da importância que concedo e atribuo às questões da Europa e da Educação. Se há desígnios que devem unir todos os portugueses, estes são, sem dúvida, dois dos mais decisivos.

A construção europeia é um dos projectos políticos mais apaixonantes deste final de século. Era tempo de as nações se aproximarem e se juntarem na proposta de um futuro mais justo e igualitário. Cinquenta anos de paz - imperfeita, é certo - são hoje motivo bastante para acreditar num novo entendimento entre os povos europeus. Sei que não é fácil. Conheço a *outra face* da Europa: o racismo, a xenofobia, a intolerância, a miséria, ... E sei que as palavras não chegam para evitar as novas formas de exclusão social e para combater os riscos de uma sociedade que tende a resvalar para um perigoso dualismo. Na Europa, a *liberdade* tem de definir-se como *responsabilidade* social, a *igualdade* só pode ser sinónimo de *diversidade*.

Ao consagrar o princípio da cidadania europeia, o Tratado de Maastricht abriu um debate essencial para o futuro da Europa e da Educação. A escola desempenhou um papel fundamental na consolidação de uma identidade nacional. Agora, é chamada a trabalhar na construção de uma cidadania europeia. Há quem defenda que estas duas missões são contraditórias. Não é esta a minha opinião.

As questões da cidadania não devem ser pensadas através de um raciocínio geométrico, dividindo o espaço entre diferentes filiações: ser *mais europeu* significaria ser *menos nacional* (e vice-versa). Estou mesmo convencido do contrário: quanto mais forte for a ligação às nossas comunidades de origem, mais forte é a nossa identidade como cidadãos

européus. Só quando cada um de nós sentir que o compromisso nacional reforça a sua identidade europeia, é que a questão da cidadania pode ser encarada sem receios. Como escreve Eduardo Lourenço: *O sonho é imaginar que o cidadão da Europa pode reconhecer no património dos outros um elemento importante da sua própria identidade.*

Proponho mesmo que falemos em *cidadanias*, no plural, para marcar a diversidade de filiações, desde o *local* ao *global*. O conceito não deve, porém, limitar-se a uma definição retórica. Deve antes prolongar-se no combate contra todas as formas de exclusão económica e social, na criação de condições culturais para uma ampla participação cívica. Hoje em dia, o princípio da cidadania é portador de uma concepção *multicultural* dos direitos humanos – os chamados direitos cívicos globais -, que não se esgota no interior das fronteiras nacionais. É, portanto, um problema de *todos*, que exige novas práticas de acção sócio-económica e de intervenção política. A cidadania que defendo permitirá uma união europeia que não se organiza contra o resto do mundo, mas que se renova como espaço de cultura, de democracia e de justiça social.

Quando olhamos para um mapa do mundo, estamos habituados a ver a Europa situada no centro, com a Ásia de um lado e a América do outro. Mas hoje esta visão está ultrapassada e a Europa já não se posiciona como dominador "centro do mundo"... e é mesmo nesta nova *condição* que ela pode encontrar um novo sentido para o seu futuro. Como país mediano de povos e de culturas, Portugal possui excelentes condições para participar nesta aventura. Não é possível prescindir da nossa experiência de ligação e de errância. A fronteira e a descoberta são metáforas fortes da nossa cultura, que podem ajudar à construção de uma cidadania europeia que se afirme pela pluralidade das experiências no respeito da universalidade dos direitos cívicos. A diversidade tem de ser, outra vez, o trunfo maior deste continente singular.

Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Permitam-me que abra a segunda parte desta intervenção, fazendo minhas as palavras de Jean Monnet: *Se tivesse de recomeçar, construiria a Europa pela educação e pela cultura*. Os artigos 126 e 127 do Tratado de Maastricht, sobre **Educação** e sobre **Formação profissional**, são um passo importante neste debate. "Respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino", estes artigos estabelecem que a Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma *educação de qualidade* e de uma *política de formação profissional*.

A sua articulação com o princípio da *subsidiariedade* permite imaginar uma organização do sistema educativo que não toma como referência única o todo nacional, mas que estabelece, felizmente, responsabilidades nos planos local, regional, nacional e europeu. Esta mudança não afecta apenas as relações entre Portugal e a Europa, mas também as próprias formas de decisão no interior do país, incentivando os processos de descentralização e a participação das comunidades locais nas escolas.

A realidade europeia tem trazido importantes contributos no domínio da educação, em particular no que diz respeito a iniciativas de cooperação e de intercâmbio. Mas a abertura à Europa depende ainda, em grande medida, da classe social e cultural a que se pertence. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a referência ao princípio da *competência exclusiva* dos Estados-Membros em matéria de educação tem justificado, por vezes, uma certa ausência de debate e de reflexão partilhada. É importante sublinhar o princípio anterior, desde que ele não dê origem, no plano europeu, a processos de decisão menos transparentes, baseados ora numa lógica de mercado, ora numa ideologia tecnocrática.

Nos últimos anos, houve a tendência para valorizar um olhar economicista, esquecendo outras dimensões importantes da educação.

Creio que é preciso ir mais além, e inscrever a **educação** como uma prioridade europeia, atendendo desde já a três aspectos:

- **Primeiro** – O reforço das práticas de cooperação e de mobilidade, assegurando, porém, que elas não privilegiam os grupos sociais e os países mais favorecidos.
- **Segundo** – A criação de dispositivos de partilha da informação e de incentivo à inovação e à qualidade do ensino, procurando, no entanto, que as lógicas da eficácia e da rentabilidade não se sobreponham aos princípios da igualdade e da equidade.
- **Terceiro** – O desenvolvimento de programas de ensino que valorizem as línguas, a história, a geografia e o debate sobre os países europeus e o mundo actual, respeitando, todavia, a diversidade das culturas e das regiões.

O que vos proponho não é muito distinto do que tem aparecido em inúmeros *livros verdes e brancos* produzidos nos últimos anos. Agora, é preciso criar as condições políticas para que estes documentos sejam apropriados pelas diversas comunidades educativas e não fiquem apenas como resultado do "trabalho de especialistas". Só esta apropriação permitirá passar de uma cidadania retórica para uma cidadania que se concretiza no dia-a-dia da acção educativa dos alunos e dos professores, dos pais e dos governantes, dos autarcas, dos empresários e dos sindicalistas.

A este propósito, permitam-me que me interrogue sobre o estado da educação em Portugal e manifeste alguma preocupação quanto às suas incidências no processo de integração europeia. Tenho acompanhado de perto e com muito interesse os esforços desenvolvidos recentemente nesta área, e sei que o problema não se resolve em dois ou três anos, havendo ainda um longo caminho a percorrer. Nesta área, as evoluções são sempre muito lentas, mas temos de encontrar os meios mais adequados para mobilizar a sociedade portuguesa em torno do progresso da educação. No passado, encarámos os nossos atrasos como uma espécie de *fatalidade histórica*. Chegou o momento de rompermos

com esta tradição e de conseguirmos que a nossa população adquira níveis de formação idênticos aos dos países mais desenvolvidos.

No que diz respeito às **qualificações escolares**, a população portuguesa apresenta os índices mais baixos de entre os países da OCDE, continuando a ser o país com as taxas mais reduzidas de escolarização. Seja qual for o indicador escolhido, a nossa situação revela-se sempre difícil. Chegamos ao limiar do ano 2000 com o mesmo sentimento de atraso em relação à Europa do que aquele que marcou a geração do final do século XIX.

Hoje, ao analisarmos as estatísticas europeias, reencontramos o dilema do século passado:

- 80% da população adulta possui um máximo de seis anos de escolaridade
- 80% dos portugueses não ultrapassam o 2º nível de literacia, o que quer dizer que se revelam incapazes de organizar informação, de relacionar ideias contidas num texto ou de fundamentar uma conclusão.

Quer isto também dizer que 4/5 da população portuguesa apresenta níveis de alfabetização e de escolarização extremamente baixos, que não respondem às necessidades de desenvolvimento económico, nem permitem uma participação cívica permanente na vida social e cultural. Não o digo de maneira nenhuma em jeito de lamentação ou mesmo de crítica a que subitamente teria acesso, mas sim de chamada de atenção para um problema que não será resolvido sem a mobilização de todos os portugueses, do Governo e das oposições. É urgente pôr fim a um "excesso de experimentalismo" e é necessário criar dinâmicas estáveis e sustentadas de desenvolvimento da educação, do pré-escolar ao universitário passando pelo básico, não apenas do universitário.

Vários documentos europeus já aludiram a estes aspectos, referindo a necessidade de uma *recuperação* de Portugal para que não haja "dificuldades" no processo de integração europeia. É preciso investir na expansão da rede escolar e na qualidade do ensino. Apesar de

actualmente a percentagem do PIB consagrada à educação se situar em valores bastante aceitáveis, a verdade é que houve décadas de desinvestimento na área da educação e que as mudanças neste sector situam-se sempre num tempo longo. Em comparação com a Europa, são preocupantes os *índices de qualidade* do sistema do ensino português, desde o insucesso e o abandono escolar até aos resultados dos alunos em disciplinas como Ciências ou Matemática. Tenho esperança no futuro e de, graças a uma acção conjugada, podermos modificar este estado de coisas. Mas o problema não é apenas deste Governo - que tem tido uma acção importante neste sector -, mas sim de todos os portugueses. Nada de significativo será alterado, se não considerarmos permanentemente a educação como uma questão nacional.

Os portugueses estão cansados de experimentações e ensaios sucessivos, sem os meios que uma mudança duradoura e consciente exige. Creio, por isso, que o investimento em educação deve ser acompanhado por uma melhoria dos dispositivos de **avaliação**, numa óptica que não seja "proteccionista" e que conduza as instituições a confrontarem-se com as suas próprias qualidades e deficiências. *As cátedras não são um passaporte para a vida.* Num país como o nosso, sobretudo num sector com uma tão forte tradição burocrática, é preciso criar uma *cultura de avaliação*, sistemática e rigorosa: dos alunos e dos professores, das escolas e das políticas educativas. É a coragem política para tomar esta decisão que legitima uma mobilização nacional em torno da educação. Não faz sentido apelar à *responsabilidade de todos* se não se desenvolverem, simultaneamente, os meios para um controlo democrático e participado dos resultados da acção empreendida.

Minhas Senhoras e Meus Senhores,

A construção da Europa e a identidade nacional não se definem pela grandiloquência dos discursos, mas antes pela coerência das atitudes e das práticas concretas do exercício da cidadania. Em momentos de crise, a Europa repetiu sempre: *Não há tarefa mais urgente do que a*

educação. Porque é neste espaço que se podem criar as condições para uma participação de todos na vida económica, política, cultural e social.

A documentação produzida nas instâncias europeias tem procurado responder à pergunta clássica, formulada em primeira mão por Herbert Spencer: *Qual é o conhecimento mais valioso? O que é mais importante ser ensinado nas escolas?* A questão não é fácil, e enganam-se os que se limitam a reproduzir os padrões culturais de 1920 ou de 1960... Na verdade, não há uma resposta única sobre quais são os conhecimentos, as capacidades e as competências que devem ser aprendidos pelos alunos. E a *cultura escolar* tem de acompanhar as próprias mudanças em curso na sociedade, sob pena de se transformar num saber anacrónico.

Uma coisa é certa. Tal como se escreve no *Livro Branco sobre a Educação e a Formação*, é decisiva a posição de cada um no espaço do saber e da competência e existe o risco de a sociedade europeia se cindir entre os que interpretam e os que apenas utilizam, isto é, entre os que sabem e os que não sabem. É fundamental que esta *cisão* não se verifique no caso português. Para que tal não aconteça, parece-me essencial solidificar um debate sobre o futuro da educação.

Nesta perspectiva, não posso deixar de saudar vivamente a realização desta Conferência e desejo que o Conselho Nacional de Educação se afirme cada vez mais como um espaço de reflexão e de diálogo, de procura de consensos e de vias de inovação, tão necessário na situação presente do nosso país. À Senhora Professora Teresa Ambrósio, bem como aos restantes conselheiros, quero dizer que podem contar com a colaboração interessada do Presidente da República.

Permitam-me que assinale - de forma breve - três preocupações principais:

- Começo pelo princípio, isto é, pela necessidade de assegurar uma formação básica de qualidade ao conjunto dos cidadãos portugueses. Actualmente, há ainda cerca de 30% dos jovens portugueses que não cumprem a escolaridade obrigatória. Os níveis de insucesso e de abandono escolar são elevadíssimos, dando

origem a uma situação insustentável do ponto de vista individual e colectivo. O Governo tem tomado importantes medidas neste sector, mas nada se resolverá sem o compromisso de toda a sociedade. É aqui que se inicia o combate à exclusão social, sendo urgente reforçar os apoios educativos e as estratégias de discriminação positiva dos alunos com mais dificuldades. Contrariamente a uma ideia feita, o nosso sistema educativo é altamente selectivo, mas na pior acepção do termo. Gostaria que se desenvolvesse uma cultura de avaliação mais rigorosa, baseada num acompanhamento e numa orientação dos alunos e não numa lógica de exclusão.

- O segundo aspecto prende-se com a necessidade de uma nova **relação entre educação e trabalho**.

Refiro-me, por um lado, à preparação dos jovens para serem activos num mundo marcado pela imprevisibilidade. Não se trata de aprender um ofício, mas antes de formar para um conjunto alargado de possibilidades profissionais. Não basta decorar a realidade; é preciso aprender a captá-la e a intervir sobre ela. Não posso aceitar que os jovens saiam da escola – seja por abandono precoce, seja porque não querem continuar os seus estudos – sem que tenham um mínimo de preparação para a vida activa e para o desempenho de uma actividade profissional.

Refiro-me, por outro lado, à ideia da educação e da formação ao longo da vida. A escola tende a prolongar-se por todo o tempo de vida, através de um novo entendimento das relações entre os espaços da formação e do trabalho. Para tal é preciso repensar as ideias educativas, mas também as formas de organização e o sentido social do trabalho. Sem esta mudança, é a própria possibilidade de uma cidadania participada que se encontra posta em causa.

- O último aspecto diz respeito à necessidade de conceder uma **maior autonomia às escolas**, a partir de formas inovadoras de gestão escolar que consolidem a sua implantação local. Trata-se de criar as condições para uma participação efectiva das comunidades na vida

educativa, mas também de organizar a escola de forma mais humanizada, como um lugar propício à aprendizagem e a formação dos alunos. É aqui que se dão os primeiros passos na vivência de uma cidadania democrática. E, por isso, estou de acordo com Jacques Delors quando ele defende que uma instituição com a escola cumpre tanto melhor o seu papel no reforço da coesão social quanto mais implantada estiver no espaço local. E o mesmo se poderia dizer do papel da escola na consolidação da identidade nacional ou na abertura às realidades europeias.

Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Esta intervenção já vai porventura longa, e é necessariamente tempo de acabar. Quis deixar-vos uma ideia de cidadania marcada pela preocupação com a igualdade de direitos, com o exercício concreto da democracia, com uma nova perspectiva das relações entre a formação e o trabalho. Não há cidadania se os nossos jovens não tiverem as qualificações, as competências e os saberes, que lhes permitam usufruir das mesmas oportunidades que os jovens dos outros países. Não há cidadania se as desigualdades dentro da Europa – e dentro do nosso próprio país – aumentarem em vez de diminuírem.

Na Europa a utopia sempre exerceu uma função social insubstituível. Como país de fronteira e de comunicação, Portugal aventurou-se pelo mundo e aí descobriu-se como povo europeu. Comemoramos este ano uma efeméride de grande significado simbólico: o 3º centenário da morte do Padre António Vieira. "Imperador da língua portuguesa" – assim lhe chamou Fernando Pessoa, convidando-nos a pensar sobre a língua como elemento de identidade cultural. Não posso terminar esta intervenção sem uma referência à importância das línguas e da sua aprendizagem para a consolidação das cidadanias europeias. Como Presidente da República é meu dever *cuidar* da língua portuguesa, zelando para que ela seja "a língua viva de um país vivo" e para que possa cumprir a sua função cultural de ligação e de diálogo.

O Padre António Vieira imaginou a pedra como elemento simbólico do Quinto Império. Na sua *História do Futuro*, não contou as coisas passadas, mas aquelas que estavam ainda para acontecer. A imagem da *pedra* faz lembrar a metáfora da *construção* da Europa. O cuidado com a língua portuguesa recorda-nos a identidade nacional. Reencontramos os dois temas desta Conferência. Sob o fundo comum de um passado que se prolonga numa ideia de futuro. O que fizermos *agora* só valerá a pena se formos capazes, uma vez mais, de ir para além dos "horizontes do tempo presente".

Muito obrigado pela vossa atenção.

Dr. António de Almeida Santos

Presidente da Assembleia da República

Com esta excelente comunicação termina da melhor maneira a sessão de abertura desta Conferência. O Senhor presidente e eu próprio temos que nos ausentar agora.

O tema é vosso. Desejo-vos bom trabalho, boa discussão e, se possível, sólidas conclusões.

Muito obrigado a todos. Foi um privilégio estar convosco.

1º Painel:
**Construção da Europa: Cidadania alargada, soberanias
restritas e identidades nacionais.**

Dr. Alberto Martins

Deputado da Assembleia da República

Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação e Membros do Conselho,
Senhores Deputados,
Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Cabe-me o papel de moderador no painel entitulado *Construção da Europa: Cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais* e no qual vão ter participação reputados especialistas a quem tenho a honra de dar a palavra: os ilustres professores Adriano Moreira, José Veiga Simão e Mário Pinto.

As intervenções da sessão primeira deste encontro foram particularmente relevantes, quer a do Senhor Presidente da República, quer a do Senhor Presidente da Assembleia da República. Deram-nos pistas de tal modo significativas que o meu papel como moderador na chamada de atenção para algumas encruzilhadas do debate está em grande medida facilitado.

Apenas recordava como pontos referenciais dessas intervenções, ideias certamente caras a todos nós, contidas na procura da identidade nacional, a qual foi traduzida pelo Senhor Presidente da Assembleia da República ao dizer que "para preservar a identidade nacional é preciso bater à porta da escola". Ainda uma outra, da responsabilidade do Senhor Presidente da República, o qual quando aludiu à nova cidadania europeia, que é uma cidadania activa, também nacional, numa referência que ele radica numa "concepção multicultural dos direitos humanos". São pistas importantes no debate e na encruzilhada da construção europeia.

Ora, estamos, hoje, num momento particularmente significativo, uma vez que a cimeira de Amsterdão de 1997 de Junho próximo percorrerá

um passo importante na definição do novo estatuto da União Europeia e tenderá a dar um primeiro passo para resolver uma das grandes questões da União Europeia, que é o seu alargamento. Hoje a União é de 15 países, há 11 mais a bater à sua porta, numa Grande Europa, integrada no Conselho da Europa que actualmente, tem já 40 estados e que chegará próximo dos 50.

A questão do papel de reforço dos diversos Estados e da União como um todo nos assuntos externos e nas questões de segurança é, naturalmente, uma questão decisiva para o processo nuclear da introdução da moeda única a partir de 1 de Junho de 1999.

À construção da cidadania europeia, no âmbito da União Europeia, levantam-se várias questões no aspecto específico da cidadania, as quais têm que ver com o reforço da legitimidade democrática da União e uma melhor protecção dos direitos humanos. A cidadania não é possível sem esta concepção de defesa dos direitos humanos, a qual no espaço europeu encontra uma dificuldade singular em três áreas: o emprego, a segurança e a protecção do ambiente.

Aqui radica a questão da nossa identidade jurídica, a qual respeita à existência cada vez mais reconhecida de um direito comum de vocação universal, assente nos direitos do homem. Os ilustres professores intervenientes no painel abordarão por certo a questão da Europa como construção de uma ordem jurídica pluralista, na ideia de um pluralismo ordenado para construir um direito comum europeu, o qual naturalmente remete não só para um tribunal comum dos direitos do homem, que pode ser o actual Tribunal dos Direitos do Homem, mas também para o Tribunal de Justiça das Comunidades, o qual garantirá uma maior eficácia no funcionamento dos órgãos institucionais da comunidade e na responsabilização dos Estados.

As reformas institucionais apelam a um novo lugar e uma maior eficácia para o Conselho de Ministros, até com alteração de regras de voto que, como se sabe, é uma das grandes questões em debate, tal como o novo modo de nomeação dos membros da Comissão e as matérias respeitantes à codecisão europeia em termos da participação

do Parlamento. Estas são algumas das questões decorrentes das conclusões de Dublin e que estão em cima da mesa.

As questões da cidadania europeia, da soberania partilhada e da identidade nacional vão ter, a curto prazo e em termos dos tratados, a necessidade de uma resposta muito específica. É essa resposta e esse aprofundamento no plano específico da educação e da cidadania que vai merecer a atenção dos interventores, a quem tenho a honra de dar a palavra. Começo desde já, pelo Professor Adriano Moreira a quem saúdo.

Prof. Doutor Adriano Moreira

Em primeiro lugar, queria felicitar a nossa Presidente do Conselho Nacional de Educação, a Sr.^a Professora Teresa Ambrósio, pelo dinamismo que está a imprimir ao Conselho e pela organização destas jornadas com o acolhimento que todos nós já verificámos da Assembleia da República e do próprio Presidente da República.

Escrevi um pequeno texto sobre "Educar para a cidadania", mas queria antes disso e em atenção às notáveis intervenções que ficámos a dever quer ao Sr. Doutor Almeida Santos, quer ao Sr. Presidente da República, e para evitar repetições, chamar a atenção para dois ou três pontos de referência sobre os quais não me vou pronunciar mas que são pressupostos daquilo que escrevi.

Em primeiro lugar, julgo que a crise fundamental do nosso tempo não é da identidade nacional, é do Estado. Há poucas nações, há poucos agrupamentos que correspondam a essa definição, aquilo que está em crise é o instrumento de serviço a essa comunidade e aos homens, que se chama Estado. Costumo chamar a atenção dos meus alunos para o facto de que quando se lê, vem lá os trabalhos de Deus, durante 6 dias as coisas que fez e viu que eram boas, e não está lá o Estado entre as

coisas que fez e que viu que eram boas. O Estado é uma criação humana, uma criação cultural, é instrumental e é o Estado justamente que está em crise, esse o primeiro ponto.

Segundo ponto é que, com todas as alterações, o que principalmente se evidencia é que cada vez mais cada crise nos faz regressar ao homem com a sua eminente dignidade, com a circunstância de ser cada homem um fenómeno que não se repete na história da humanidade e por isso mesmo transformando-se sempre no centro das atenções e dos valores de referência que devemos ter em vista.

Em terceiro lugar, esta questão da Europa. Nós já ouvimos hoje aqui citar dois portugueses ilustres, o padre António Vieira e o Prof. Agostinho da Silva, ambos devotos do 5º Império. Recordaria que este último dizia que neste fim de século tínhamos de ir para a Europa porque era o único sítio para onde nunca tínhamos ido. Ele achava que isso fazia parte da nossa missão ecuménica tradicional. A Europa é uma realidade, teve o poder de governar o mundo, que interiormente destruiu. O seu ponto final julgo que está por 1945, o ano 0 da construção europeia, e neste momento julgo que as nossas principais preocupações, tendo estes pontos sido abordados de uma maneira tão incisiva pelo Senhor Presidente da República e pelo Sr. Doutor Almeida Santos, devem-se concentrar essencialmente sobre o papel do homem nesta evolução e sobretudo a capacidade de na organização do sistema educativo contribuirmos para introduzir uma disciplina que falta, que deve haver em todos os cursos, a teoria daquilo que não sabemos e em segundo lugar alguma teoria das boas razões de referenciar valores fundamentais e que são os que orientam a nossa meditação e propostas de alteração.

E posto isto, volto ao meu tema, que restringi o mais possível para não vos cansar num dia tão carregado de intervenções.

A questão da educação para o exercício da cidadania, que foi escolhida para tema inicial deste encontro promovido pelo Conselho Nacional de Educação, está evidentemente situada entre os mais desafiantes temas da crise do sistema educativo.

Talvez dela possa dizer-se, com maior propriedade do que a respeito das muitas outras, que todos os seus termos de referência aparecem condicionados pela regra segundo a qual os factos se alteram em tempo social acelerado, e os conceitos operacionais se modificam em tempo social demorado.

Lembramos que o uso do conceito assentou também, entre várias razões, numa preferência ideológica contraposta, desde as Revoluções Americana e Francesa, à qualificação de súbdito, entendendo-se que a última implica uma submissão que aquele conceito de cidadania rejeita.

A envolvida concepção de lealdade em relação a um Estado não abrangeu porém toda a população, e o seu conteúdo considerou-se vinculado à existência de uma Constituição que inclui uma enumeração dos direitos e garantias dos cidadãos.

Este conceito sempre consentiu na existência de grupos submetidos ao Estado, mas sem acesso à cidadania, como aconteceu designadamente com os escravos, com os aborígenes da América, e, menos agressivamente, com os estrangeiros residentes ainda que permanentemente.

Estávamos longe da cidade grega, mas não tão longe de Aristóteles, com o Estado soberano a imprimir um carácter atomístico à semanticamente chamada comunidade internacional.

Esta distância contribuiu para enriquecer o pluralismo conceitual que distingue por um lado os **direitos cívicos** (civil rights) que são inerentes à qualidade de cidadão, e que na literatura por vezes também são chamados **liberdades cívicas** (civil liberties), e por outro lado os **direitos humanos** que pertencem a todos e qualquer homem independentemente do lugar e condição de cidadania em que se encontre.

A pretensão dos Estados nacional-normativos, cujas Constituições têm sempre uma declaração de direitos, liberdades e garantias, é a da concordância tendencial entre os direitos civis e os direitos do homem, mas movimentos chamados dos **civil rights**, que apareceram nos EUA,

mostraram, ainda neste século, que não tinha desaparecido a necessidade de impor o respeito efectivo dos direitos, liberdades e garantias previstas na Constituição, designadamente em relação aos negros. O Civil Rights Act de 1964 deu sentido à evolução a favor da autenticidade.

Não obstante a perspectiva mundialista e ecuménica que se traduziu na Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU (1948), o conceito e a realidade do Estado soberano, que dominaram a vida internacional até ao fim da segunda guerra mundial, sobreviveram no tempo social demorado, ensombrando a percepção de que a referência dos direitos do homem tendeu para ultrapassar a limitação conceitual dos direitos, liberdades e garantias, ligados à cidadania, à medida que as interdependências e dependências mundiais se consolidaram, e que o mundialismo se firma ao mesmo tempo como modelo observante e como realidade observada.

Para a realidade observada, tornou-se geral o conceito de aldeia global entendida como mundialização ecológica, do económico, e do político, o todo apelando para o que alguns chamam uma democracia avançada, por incertos que sejam as análises e pressupostos organizativos.

Talvez não seja ousado identificar a crise do Estado soberano como elemento essencial da nova conjuntura, o que significa estarem em causa áreas de intervenção dessa criatura, os seus limites espaciais de acção, as capacidades disponíveis, as lealdades dos indivíduos, os valores de referência, incluindo os que dizem respeito à cidadania, às formas que esta pode revestir e aos termos do respectivo exercício.

Pode filiar-se na mudança das estruturas mundiais, que definitivamente afectaram o papel do Estado soberano, o facto, que parece bem identificado, de os **direitos do homem** tenderem para ocupar a proeminência que pertencia aos direitos cívicos, no sentido de eliminar, ou ao menos de progressivamente esbater, a distinção entre uns e outros, com reflexos expressos em novos conceitos de cidadania, de sociedade civil, de liberdade de circulação e fixação de residência no mundo, de participação na gestão local e nacional, e, finalmente, na

revisão da própria enumeração dos direitos do homem, que enfrenta as exigências de reformulação inevitáveis em cada mudança importante da conjuntura.

Não parece difícil reconhecer que a década de oitenta, deste século a findar, foi marcada pela questão dos direitos do homem, os quais, como foi observado por Paul Thibaud, foram reconhecidos como referência básica das legitimidades políticas e sociais, apoiadas em movimentos políticos como a dissolução do império soviético, usando organizações como a da Amnistia Internacional, e movimentos humanitários como o da medicina sem fronteiras.

Isto ao mesmo tempo que a crítica do projecto da sociedade reconciliada, crítica essa conduzida por Cornélius Castoriadis, alinhava as debilidades do marxismo do Estado, e que Paul Ricoeur remetia o conceito para o capítulo das utopias baseadas na suposição de que o poder político será alguma vez alheio a interesses e preconceitos.

Pelo menos no espaço ocidental, a velocidade da mudança concorreu para que os direitos do homem se perfilassem como o ponto de referência, e de partida, para ultrapassar os antagonismos de interesses e as ameaças de um poder político incontrolado, visando um pluralismo democrático solidamente apoiado no entendimento de que tais direitos do homem são aponíveis a qualquer regime e em qualquer lugar da terra.

Foi uma previsão de Norbert Elias, em cujos ensaios, escritos entre 1939 e 1987, sobre a sociedade dos indivíduos, antecipou que a interdependência entre o homem e a sociedade se tornaria planetária.

A velha referida temática da relação entre os direitos e liberdades cívicas, e os direitos do homem, ganhou novos contornos, muitos reconhecendo que findara a época em que os Estados soberanos monopolizavam as relações internacionais, substituindo por um modelo de **world politics paradigm** o antigo **state centre paradigm**, para usar a linguagem de Nye e O'Keohane. Mas sobretudo tornou-se evidente, para observadores como Philip Jessup, Robert O'Keohane, Arnold

Wolpers, Wilfred Jenks, que na sociedade internacional emergiam interesses que excedem o conceito clássico, e que se apoiam em relações estabelecidas entre homens e organizações sem limitações possíveis pelas barreiras estaduais.

A resistência da escola clássica, bem representada por Kennetz Waltz com a sua crítica ao que chamou o **mito da interdependência**, sustentando que o transnacionalismo não diminuiu a dominância do Estado, tem certamente alguma exactidão para potências do topo da hierarquia dos estados, mas parece mais corresponder àquele ponto do tempo tribulo em que inevitavelmente vivemos, e que representa a presença do que resta do passado em cada época de mudança.

Finalmente globalizada a estrutura mundial na sequência das revoluções científica e técnica, dos teatros estratégicos, do mercado transnacional, das comunicações, os conceitos de património comum da Humanidade ao serviço do género humano sem distinções, encontram apoio na realidade de uma constituída sociedade civil mundial, contratual e exigente perante as velhas e múltiplas soberanias, criando voz própria nas organizações não governamentais de múltiplas espécies, empenhadas na prevenção e defesa do planeta terra, que é a causa comum dos homens.

Ao mesmo tempo que tardam os dividendos da paz esperados desde 1945, vão aparecendo novas e talvez utópicas propostas como a da **União Federal do Atlântico Norte**, de Clarence K.Streit, a da Constituição Mundial em que trabalharam os professores da Universidade de Chicago em 1945, ou do Movimento Mundial para o Governo Federal Mundial que se organizou no Luxemburgo em 1946.

Também começam a merecer mais do que uma distraída atenção, reflexões como a do visionário Robert Muller, ao elaborar uma ladainha de lamentações em que anota a divisão do planeta em centenas de fragmentos territoriais sem qualquer lógica geográfica, ecológica, ou humana, cada fragmento proclamando-se como mais importante do que o planeta ou o resto da humanidade; a reforçar o armamento de cada um deles para defender a sua integridade, ou

acrescentar o seu espaço; condenando a acção dos cientistas, industriais, construtores, economistas, militares, que vão destruindo os recursos fundamentais, não renováveis, do novo planeta.

Trata-se de enunciar as disfunções do Estado soberano como modelo geral de organização política, de reconhecer o desafio que tende para ser resolvido fazendo coincidir os clássicos direitos cívicos enumerados nas Constituições nacionais com a definição dos Direitos do Homem, de concluir por alongar a lista destes últimos direitos em função da evolução do globalismo estrutural.

Por isso se fala no **direito individual à paz**, porque este não deve ser o privilégio de poucos, deve ser a condição de todos; para isso se sustenta **o direito individual de exigir um planeta desarmado**, começando cada um por se dirigir ao seu governo; **o direito de ver os seus governos a cumprir os tratados e o direito internacional**, designadamente com o corolário do direito de recorrer à intervenção da comunidade internacional contra a violação da regra; **o direito a uma educação global** que elimine a programação para a xenofobia, para a agressividade, para o interesse armado; e por isso **o direito a uma informação objectiva e global** para cada um poder exercer a intervenção democrática que lhe incumbe; e finalmente o "**direito a uma cidadania mundial e governação do mundo**", no exercício do direito igual de todos os seres vivos ao seu planeta, lembrando Muller as conhecidas palavras de Benjamim Franklin: "Deus permita que não apenas o amor da liberdade mas também o conhecimento dos direitos do homem impregnem todos os países do mundo, de modo que um filósofo possa deslocar-se para qualquer lugar e dizer que está no seu país".

O Estado soberano, perante este ambiente de globalismo, perde competências pelas cúpulas a favor de organizações supra-estaduais, perde capacidades efectivas na relação entre objectivos e meios, cede à divisão interna de poderes a favor de autonomias territoriais de variada espécie.

A sociedade civil é transnacional, multiplica as fidelidades horizontais pelo contratualismo, cria instrumentos próprios para exercer uma voz autónoma e independente em relação às soberanias que se debilitam, vai enriquecendo a experiência com o método das conferências mundiais, desde a Cimeira da Terra do Rio de Janeiro, à Conferência de Pequim, onde foi a sociedade civil mundial, e não as soberanias, que ousou falar claro.

Talvez não seja audacioso entender que estamos perante a exigência do reconhecimento de uma cidadania mundial, que coincide com a definição mundial dos direitos do homem, que mais se exerce no ambiente da sociedade civil mundializada do que em relação às soberanias envolvidas e limitadas por este novo tribunal da opinião pública mundial para o qual o Presidente Willson pensou equivocadamente, em 1919, que já podia apelar a favor da pz, e que encontrou na falta dela a variável que sobretudo lhe dinamizou a complexidade e a consistência.

O ensino para a mundialização, para a intervenção responsável e individual no processo dessa sociedade civil, para enfrentar o passivo da nova condição do planeta, é um desafio incontornável da tal cidadania emergente: o crescimento demográfico, a degradação dos recursos não renováveis, a ameaça à biodiversidade, a miséria de parte da humanidade, a recusa de voz a povos mudos do mundo como os curdos, o tratamento de povos como dispensáveis reservados às vítimas do genocídio como os ibos e os timorenses, tudo exige uma resposta do processo educativo, do qual a aldeia global é definitivamente uma responsabilidade.

Não parece coerente admitir geralmente a validade deste cenário, para negar que no espaço europeu, onde esteve sediado por séculos o governo do mundo, também o Estado soberano está em crise, também a organização de um grande espaço, novo patamar intermédio entre o modelo estadual e a globalidade, exige revisão dos conceitos dependentes do tempo social demorado para racionalizar a mudança das estruturas feitas em tempo social acelerado.

A segunda guerra mundial destruiu o sistema euromundista e, com ele, os pressupostos da soberania absoluta e independente. Ainda que sem plano, os grandes espaços multiplicam-se, alterando completamente a primeira e essencial referência da soberania e da cidadania, que é a fronteira, sagrada pela escala de valores históricos e patrióticos. Portugal tem disso uma experiência sem equivalente, porque a mesma geração viveu pelo menos três realidades: a das fronteiras imperiais que, até à década de sessenta, eram todas com soberanias ocidentais, com excepção do então irrelevante caso de Macau; depois, a descolonização deu-lhe por fronteiras novos países que nenhum deles pertencia à área ocidental, mudando radicalmente a definição da vizinhança; finalmente, depois de 1974 ficou com uma só fronteira geográfica, esta europeia.

Mas aconteceu-lhe que a fronteira ao mesmo tempo se foi multiplicando, num processo sustentado que vinha de antes, e que teve que ver com os grandes espaços. Deste modo, a fronteira de segurança portuguesa passou a não coincidir com a geográfica, porque é a da NATO em lonjuras mal sabidas pelo contingente de conscritos; a fronteira económica transferiu-se para as comunidades europeias, submetendo a economia interna a constrangimentos que não controla; a nova fronteira política anda a ser redefinida na SIG-Conferência Intergovernamental de 1996, e a fronteira cultural teve um primeiro ensaio de fixação com o Tratado que instituiu a Comunidade de Estados de Língua Portuguesa.

Nunca foi tão evidente o facto de que o sistema, a que o país pertence, ultrapassa em muitas direcções o regime constitucional, entendido este como a dimensão da capacidade de regência de uma parte apenas do sistema em que estamos integrados.

Na sociedade civil que preenche o espaço europeu, tão recortado por fronteiras várias, vive uma exigência histórica dirigida ao sistema de ensino, e que se traduz em conseguir que os Estados europeus deixem de ser inimigos íntimos, para se transformarem em parceiros: o que implica que, dos quatro pilares da educação, aprender a conhecer, a

aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser, os dois últimos apontam especiais exigências.

Educar para a unidade mundial, reduzindo a distância entre países ricos e geografia da fome, eliminando as ameaças inerentes, exige a capacidade de educar para o pluralismo do grande espaço, neste caso Europeu, e ensinar para a salvaguarda das identidades mesmo que se agrave a crise do Estado soberano. Porque a crise deste não é o mesmo que a crise do Estado nacional, não são as nações que estão em crise, o Estado é uma forma contingente de servir as comunidades, e terá de adaptar-se aos constrangimentos do processo globalizante em curso, para defesa apropriada das identidades nacionais, incluindo as outras Europas às quais a história negou voz, salvaguardando a igual dignidade de todas contra as ameaças tradicionais de uma hierarquia de poderes políticos europeus.

O conceito de cidadania europeia, antes de ter uma expressão normativa moldada em função do institucionalismo da União, é uma versão da cidadania mundial, uma regionalização apropriada da Declaração Universal dos Direitos do Homem, uma participação activa na sociedade civil internacionalizada, algumas vezes surpreendida por uma política furtiva de executivos europeus.

A maior parte dos Estados, ainda os que não são nações, tiveram a ambição da homogeneidade cultural, e algumas vezes a supuseram pelo método de alienar minorias. Mas a livre circulação pelo mundo, no exercício do direito básico de estar, de andar, e de ir de um lugar para o outro, multiplicou as minorias etnicoculturais, ao mesmo tempo que o avanço na concepção das várias cidadanias vai derogando antigos conceitos excluentes, defensores do jus sanguinis, por vezes nacionalistas, algumas vezes xenófobos e violentos. As categorias estão em mudança, e recentemente Tomas Hammar falou no **Denizen type** como realidade situada entre o cidadão e o estrangeiro, um compromisso que vai respondendo às chamadas colónias interiores que as imigrações vão criando, sobretudo por causa do mercado de trabalho.

Os postulados de uma cultura homogénea da população do Estado estão postos em causa; países que foram nações, como os Estados Unidos, são hoje multiculturais, e a educação deste fim de século não o pode ignorar.

As responsabilidades do aparelho educativo são hoje desafiadas não por uma ordem mundial estabilizada, por unidades políticas consolidadas, por um sistema observante racionalizado, ou por um sistema observado de estrutura sabida, antes acontece que da nova ordem apenas sabe que acabou a antiga, do Estado soberano tem notícia que está em crise, do globalismo vai recebendo manifestações desintegradas, das dependências e interdependências mundiais sabe que foram desencadeadas mas não as sistematiza. De tudo resulta que se, pela lição de muitos como Theillard de Chardin, Robert Muller, Simon Weil, Mortimer Adler, o mundialismo é uma perspectiva que domina toda a problemática, o desagregar das estruturas aponta mais uma vez para o homem Kantiano como valor supremo, que procura encontrar nos grandes espaços o amparo político.

Foi esta percepção que orientou o europeísmo de pensadores como Jacques Maritain, François Perroux, Denis de Rougemont, e sobretudo o muito esquecido Richard de Coudenhove-Kalergi, iluminando a decisão de Jean Monnet, Robert Shuman, De Gasperi, Adenauer.

No entanto, os conceitos de Estado, de cidadão, de soberania, de direitos do homem, de federalismo, de jurisdição interna, de comunidade internacional, de sociedade civil, de paz e de guerra, ainda quando se mantiveram em circulação, foi apoiando uma pluralidade de equívocos. O aparelho do ensino, desamparado dos apoios institucionais seculares, foi somando alguma aprendizagem: aprendeu que a suficiência do Estado soberano, que eliminou a tradição medieval da livre circulação de professores e estudantes, tem de ser substituída pelo regresso à internacionalização dos padrões, às solidariedades científicas sem fronteiras, à comunhão nos projectos e nos resultados; a função de serviço à comunidade fez-lhe encontrar a problemática da cidadania global, antes tema de utopistas com tradução na Declaração

dos Direitos do Homem, e grande incerteza quanto à metodologia da intervenção; nesta incerteza avulta o desafio para lidar com realidades novas como são a sociedade civil transnacional, as fidelidades horizontais que defrontam e afrontam os poderes clássicos; o patamar dos grandes espaços, que na antiga sede do governo do mundo se chama União Europeia, fá-lo deparar com a crise de Estado soberano, com a redefinição do conceito de fronteiras, com o alargamento do exercício do direito básico de ir pelo mundo, aproxima-o do multiculturalismo, da cidadania exercida em função da vizinhança e não da nacionalidade, da dialéctica entre o direito de emigrar e o direito de imigrar. Trata-se enfim de assumir uma perplexidade que nunca teve resposta satisfatória: aprender a viver juntos, numa terra única, conseguindo perceber com que finalidades, e o que fazer. É à participação activa nessa dinâmica de incertezas, que hoje chamamos cidadania.

Prof. Doutor José Veiga Simão

Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,

Felicito-a vivamente por esta iniciativa, realizada no quadro da Assembleia da República. Trata-se de uma oportunidade única para um debate sobre política educativa e a construção da Europa, decerto apontando para que dentro de muito pouco tempo tenhamos uma Carta Magna da educação e formação ao longo da vida aprovada por este Parlamento.

Senhor Deputado Alberto Martins,

As minhas saudações académicas. No passado foi V.Ex.^a intérprete de inconformismo e de irreverência. Tive a grande felicidade de, nessa altura, o saber compreender, contra as vozes da intolerância.

Ouvimos excelentes intervenções do Senhor Presidente da República e do Senhor Presidente da Assembleia da República, a quem aliás agradeço as palavras amáveis e generosas que me dirigiu.

Ouvimos agora o Professor Adriano Moreira. Tanto basta para termos conteúdo para um debate fértil, mas quis a organização que também interviesse. Dado o adiantado da hora, pensei reduzir essa mesma intervenção, de forma a deixarmos algum espaço para esse debate. Mas não sei se o consigo.

O Tratado de Maastricht, em revisão, aponta para uma união cada vez mais estreita dos povos da Europa com as decisões a serem tomadas a nível cada vez mais próximo dos cidadãos. De acordo com esse tratado, a União, respeitando a identidade nacional dos Estados membros, cujos sistemas de governo se fundam nos princípios democráticos, respeita também os direitos fundamentais, tal como os garante a Convenção Europeia de salvaguarda dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais e tal como resultam das tradições constitucionais, comuns aos Estados-Membros, enquanto princípios gerais do direito comunitário.

O Tratado institucionaliza a cidadania da União Europeia, define-lhe direitos e deveres de circulação para os cidadãos, de permanência livre nos Estados-Membros, concede direitos eleitorais para as municipalidades e, ainda, para o Parlamento Europeu no país onde o cidadão reside. Ao mesmo tempo, europeiza a protecção diplomática e consular em países fora da União e estabelece o direito de petição ao Parlamento e ao Provedor da Justiça. O direito de estabelecimento dos cidadãos continua dependente de directivas, designadamente do acesso às actividades não assalariadas e ao seu exercício, ao regime de profissões singulares e ao reconhecimento mútuo de diplomas,

certificados e outros títulos. A construção da Europa é, pois, uma construção ou reconstrução da cidadania.

O Professor Adriano Moreira, com o seu talento, rigor e visão prospectiva, esclareceu-nos e obrigou-nos a pensar sobre a necessidade de aprofundar esses conceitos, obrigando-nos a rever ideias e hábitos, quando alargamos espaços políticos, económicos e sociais, partilhamos soberanias, obrigando-nos até a definir melhor a nossa identidade e a preservar valores que não podem nem devem ser perdidos.

As respostas criativas a este desafio ligado ao poder condicionado, ao poder partilhado implicam, aliás, o aprofundamento da própria democracia, qualificando-a como democracia processualista ou democracia contratualizante, alguns chamando-lhe mesmo democracia cultural, tanto mais necessária quanto a sociedade de informação não só define novos poderes como introduz complexidades diferentes na subordinação do poder da informação ao poder político, subordinação muito mais delicada do que a do poder económico ao poder político.

Nestas circunstâncias, e dentro de um acordo que fiz com o Professor Adriano Moreira, para não ser repetitivo, iria tecer algumas considerações sobre uma visão prospectiva da sociedade humana para o ano 2000, onde a cidadania se vai exercer, as soberanias se vão confrontar e as identidades vão tentar sobreviver.

Desde logo podemos afirmar que numa sociedade dominada pela competitividade entre nações ou grupo de nações o poder político tem de redefinir a missão e funções do Estado e a sociedade civil deve adquirir elevados graus de organização para uma mais elevada participação nas decisões políticas, sociais e económicas.

Robert Putnam em "Making democracy work. Civic traditions in modern Italy" observa que os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil que os circunda apresenta um nível de elevada participação na vida colectiva, com factores elevados de cooperação baseados na tolerância, na confiança e no mérito,

associados a um interesse activo no desenvolvimento social e económico, cultural e científico.

Civilidade é a chave do futuro, com influência decisiva no funcionamento das instituições. Mas Putman alerta-nos para que é difícil criar civilidade, para que é difícil semeá-la, principalmente onde ela nunca existiu.

É por isso que se afirma, com verdade, que as instituições modernas só têm futuro se à sua volta existir ou se criar capital social onde flua a cidadania, o que é mais difícil de desenvolver do que o capital físico ou o capital financeiro.

Neste âmbito, a integração da cultura nas relações do estado – sociedade, do professor com o estudante, do patrão com o empregado, relações ao longo dos tempos com ciclos de dependência e, até, de normas de favor é uma tarefa gigantesca, sendo necessário, em jovens sociedades democráticas, mais do que uma geração para dinamizar e compreender os mecanismos de cooperação processual ou contratualista.

E Portugal, jovem democracia, em segundo ciclo após a I República e com pouco mais de vinte anos, é um curioso exemplo dessa situação, pois o Estado, apesar de tudo, teima em ser patrão abrangente e os cidadãos teimam em ser clientes, apesar das proclamações constantes do papel da iniciativa privada. Mesmo esta visiona o Estado como protector insubstituível ou como a causa de todos os malefícios. Esta atitude sublima-se, aliás, em vários estádios sociais, desde a administração, por vezes com sentidas dependências e branqueando normas de favor, às instituições públicas autónomas, que querem manter a todo o custo o poder intramuros.

Ora, Galbraith refere que na sociedade moderna ainda coexistem o poder absolutista, o poder compensativo e o poder condicionado. Este último privilegia o valor e a visualização das ideias e dos projectos e exerce-se sob persuasão, adoptando compromissos sociais, culturais ou

técnicos e incentivando a adesão a convicções. É a mais nobre expressão da cidadania alargada.

Mas, afinal, em que sociedade se desenvolve essa cidadania? O século XX tem sido um século de vários tempos, onde é difícil descobrir um contínuo natural de acontecimentos articulados e coerentes, talvez até porque as conquistas da ciência em tempos discretos influenciaram múltiplas transformações sociais e políticas de sinais antagónicos. Por isso é difícil procurar entre elas nexos profundos, apesar da liberdade e da independência de pensamento fazerem sempre parte de sonhos do futuro. Nestas circunstâncias, é natural que se visionem discursos variados, os quais pretenderão ser explicativos e até mudar a historiografia da fascinante aventura humana deste século, cobrindo-a de imagens retocadas por todos os presentes e vindouros.

Uma coisa parece certa, é que as surpresas das mudanças não acabaram e, ao contrário do que muitos afirmam, não estamos a viver o fim, mas antes outro princípio da história. No horizonte predizível dos anos 2000 a crença de que é possível humanizar o poder político fortalecer-se-á e serão cada vez mais fortes e legítimas as pressões para impedi-lo de subordinar a actividade da pessoa humana aos seus fins, desde a vida do dia-a-dia até à expressão livre do pensamento, quaisquer que sejam os objectivos iluminados que se proclamem. Embora na sociedade humana mundial apenas 50% da população viva em democracia, existe a esperança de que o pluralismo se propague pela outra metade do mundo e os restauracionismos totalitários não consigam ter tempo ideológico.

Não é fácil escrever sem dor e paixão a história dos massacres, dos extermínios proclamados durante os chamados "buracos negros" do domínio das ideologias sangrentas. Mas tais acontecimentos obrigam-nos a compreender que, afinal, os direitos humanos não são dados originais, mas sim conquistas dos povos.

No entanto, para escrever essa história, e mormente a mais recente, é necessário ter a consciência de que a ciência e a cultura estão cada vez mais ligadas à unidade teleológica do saber e, nessa perspectiva, que

algumas perguntas interessantes se acumulam no nosso horizonte e com interesse para os próximos anos.

Será possível ao cidadão compreender a história sem entender o significado das conquistas da ciência? A teoria do caos e os princípios quânticos da incerteza poderão explicar os acontecimentos que os centros estratégicos e os sistemas de segurança dos Estados não puderam prever? Que influência teve na queda do comunismo a iniciativa estratégica americana? Será possível que a civilização de imagens em que vivemos crie símbolos, que provoquem o massacre do passado? Mas se o passado, a ser escrito pelas gerações de amanhã, é importante para a memória dos povos e da humanidade, perspectivar e discutir os caminhos que se abrem para os próximos anos 2000 é sem dúvida dar possibilidade aos cidadãos de escolhas conscientes e incentivá-los à participação no futuro.

A sociedade humana, através de organizações internacionais e regionais, equaciona problemas crescentes, procura sem grande convicção directivas para a nova ordem internacional, toma iniciativas de adaptação e reajustamento; mas tem dificuldades em definir objectivos, quase esgotados os que resultaram de um mundo bipolar com fronteiras ideológicas militares e económicas supostamente bem definidas.

O governo mundial é para os próximos anos, apesar de tudo, uma utopia, com os conflitos actuais e do futuro próximo a desenvolverem-se mais dentro de países do que entre países. A construção artificial de muitos estados, o renascimento de valores étnicos, as rivalidades históricas e os ódios antigos estão na origem da maioria desses conflitos. Há, no entanto, o perigo real de servirem de detonadores de outros conflitos mais generalizados, que podem alastrar sobre o signo da emotividade, do irracionalismo, da intolerância rácica e do fundamentalismo religioso.

A maioria desses conflitos porventura só pode resolver-se, adoptando modelos criativos de desenvolvimento interligados por princípios

comuns de natureza ética e moral. A imposição de um único modelo de desenvolvimento a nível mundial seria um erro trágico.

As características básicas desses modelos centram-se, no entanto, em princípios convergentes, que têm a ver com o exercício da cidadania e com a identidade de cada país. Podemos resumí-las do seguinte modo:

- desenvolvimento económico-social sustentável em ambiente saudável, valorizando a convivência criativa entre o homem e a natureza.
- respeito pela profissão religiosa, pelos valores regionais e locais, pelos bens culturais que o consumismo de massa e o mercado da cega igualdade e a civilização inflacionista de imagens não pode nem deve destruir.
- adopção de estruturas democráticas de poder que permitam o acesso ao seu exercício não só de associações clássicas de partidarismo político, mas também de organizações tradicionais livres e de associações de cidadãos independentes sem filiação partidária. Os temas ideológicos podem ser temperados ou mesmo substituídos por outros temas que Marcuse qualificava como os da *vida digna de ser vivida*.
- aposta na qualificação permanente dos meios humanos, com a consciência de que o exercício de uma profissão obriga a uma escola cultural permanente.
- procura incessante da felicidade, a qual é inerente à qualidade de vida como força motora de uma ligação inexplorada entre a ciência e a tecnologia, por um lado, e a cultura como incentivadora da criatividade, por outro.

Neste momento seria tentado a desenvolver alguns temas ligados aos sucessos e insucessos dessa organização que todos nós temos de respeitar, desse fórum que desempenhou um papel predominante na vida das nações, durante os passados cinquenta anos, as Nações Unidas.

Mas deixem-me apenas aqui sublinhar alguns pontos e perdoem-me por me colocar mais do lado do apontar para o futuro, e portanto ter de mencionar insucessos e não os grandes sucessos que essa organização teve na preservação da paz.

Não deixa de ser difícil compreender o cenário frustrante do mundo actual, de injustiças, onde convivem, desafiantes, uma prosperidade nunca sonhada e a pobreza mais dolorosa. A globalização construiu ilhas de pobreza em países ricos e não esconde a riqueza excessiva de alguns grupos sociais de países pobres. E é neste período que os avanços da ciência e da tecnologia foram espectaculares. As tecnologias da informação reduzem o planeta Terra a uma aldeia global, a comunicação deixou de ser electromecânica, para se processar à velocidade da luz, os computadores invadem os lares, as fábricas, os serviços, movimentando mais de um bilião de dólares por dia. Os transportes atingem velocidades supersónicas, os satélites projectam as imagens dos acontecimentos quase instantaneamente, a engenharia genética e das drogas revolucionam a agricultura, alargam as fronteiras da medicina, a poluição é combatida por milhões de bactérias.

Entretanto, os computadores celulares aproximam-se e o espaço e os oceanos quase sem fronteiras continuam abertos a uma exploração de fonte de riqueza sem fim. O próximo futuro avizinha-se, assim, com a ciência a permanecer indomável, com independência de pensamento, a rasgar caminhos e a gerar ideias, mas a tecnologia a ser mais ferreamente controlada e domesticada pelos governos, que podem ir ao extremo de abusar da boa fé dos cidadãos, e de, dominados por interesses políticos e económicos, utilizarem indevidamente a informática e a manipulação genética.

A sociedade da informação vem, assim, a requerer cada vez mais a todos nós conhecimentos interdisciplinares e pluridisciplinares e ultrapassa de vez a especialização limitativa na procura aliciente da unidade de saber.

Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Com verdade poder dizer-se que Platão, Sócrates e Erasmus estão mais perto do mundo actual e do mundo que se aproxima!

Mas, entretanto, a droga, a sida, o terrorismo, a criminalidade organizada, a poluição, a proliferação química e nuclear, o contrabando e a pirataria em problemas energéticos e ambientais e a pobreza alastram por países inteiros ou emergem em ilhas sociais de outros, colocando problemas que, afinal, já não são resolvidos por fronteiras protegidas. E os cérebros do mal organizam-se por máfias espalhadas na Terra a accionarem a violência, a destruição, a revolta e o fomento da insegurança individual e colectiva. A sociedade do futuro é caracterizada por um clima de esperança, mas também de medo.

Por tudo isto, uma coisa é certa - os problemas da humanidade, como afirmou o Prémio Nobel da Paz, Jean Tinberger, não podem ser resolvidos por governos nacionais, mas também não podem ser superados pelo simples fortalecimento das organizações internacionais e, designadamente, do sistema das Nações Unidas, a que falta incumbência e integração funcional. Isto implica novos conceitos de cidadania.

E as ideias da Carta Social para o mundo, do Conselho de Segurança Sócio-Económico, do acordo para o desenvolvimento humano exigem um debate sério. São necessários mecanismos inovadores de financiamento integrando os cálculos de poupança para a paz ligados a uma diminuição da taxa média anual das despesas militares, - existe uma proposta de 3% -, criando taxas nas transacções internacionais de capitais a 0,15% e o imposto nas energias poluentes de um dólar por barril de petróleo ou equivalente em carvão.

Tal financiamento permitiria estabelecer no mundo um fundo de segurança humana para impulsionar novos modelos de desenvolvimento e incluir um fundo verde para a defesa do ambiente e para a fraternidade entre as nações.

Mas para que uma nova sociedade civil global, baseada nas igualdades de oportunidades, possa emergir, também é necessário que sejam consideradas questões básicas – o direito de voto, sim, mas o direito à alimentação; o direito à educação, sim, mas a liberdade de expressão; o direito ao desenvolvimento, sim, mas o direito de diferença. E a segurança global, como consequência da paz desejável nos lares e nos empregos, nas comunidades e no ambiente, comum a todos os povos, não pode nem deve interferir com a diversidade cultural, que é a força e não a fraqueza das nações.

E para tudo isto, para podermos realmente ser desafiantes e contribuintes para essa sociedade humana do ano 2000, é necessária cada vez mais a qualificação dos meios humanos: uma nova escola preparando para uma nova cidadania e uma implícita redefinição dos objectivos da educação para a vida e para a felicidade humana. Uma escola que, para além dos livros e dos equipamentos, também tenha a natureza como laboratório de ensaio de observação científica, histórica e cultural.

E como é urgente, Minhas Senhoras e Meus Senhores, fortalecer o sonho na escola! E como é preocupante assistir à análise de reformas educativas só através de números, de construções e de indicadores!

Preparar para uma nova cidadania na sociedade de informação implica que o cidadão tenha cada vez mais consciência de que são os "bytes" que comandam as máquinas, pois mesmo no universo dos computadores e dos equipamentos o inteligente reside no "software". Temos que evitar que os "media" reduzam tudo a uma crosta uniforme e homogénea, fazendo-nos esquecer o que é diferente, destruindo o bem pensar que deve estar associado à rapidez, à agilidade de raciocínio, à economia de argumentos.

E nas ideias que enchem a escola, o pensar ainda deve pesar no prato da balança das almas, devendo haver lugar para a linguagem precisa, para o culto da língua, capaz de traduzir *nuances* de pensamento e de imaginação.

É preciso constatar que o desafio de Leonardo da Vinci ainda se mantém, quase como tarefa impossível – o de descrever em palavras, com perfeição, a beleza de um desenho ou de uma pintura. E porque a memória não pode ser depósito avulso de imagens, tornando difícil aos jovens distinguir o real do virtual, a imaginação deve continuar a formular hipóteses, coexistindo com o conhecimento científico.

Enfim, a criação de uma nova cidadania implica que as novas gerações, as futuras gerações, não podem ser produto "standard" de uma civilização de imagens inflacionadas. E se o discurso do texto unitário nunca mais poderá substituir o texto múltiplo, este não deve confundir inspiração com o acaso ou com o automatismo, mesmo em liberdade. O desafio da escola e da sociedade é, assim, o de tecer diferentes saberes e códigos numa visão plural multifacetada.

Afinal, o mundo moderno, apesar da anarquia de valores que fomenta e pratica, não deixa de pôr em evidência o culto de alguns, se o homem não quer ser dominado por uma robotização sem alma. Por isso mesmo, ao contrário de caminhos ontem percorridos, onde a especialização e as fatias de saber constituíam o último objectivo, hoje cada vez mais se caminha para a unidade teleológica do saber.

As tecnologias horizontais de informação, os computadores e a engenharia genética, a filosofia da ciência e da arte são instrumentos complementares dessa unidade de saber e é neste âmbito que temos de entender todas essas reformas curriculares como sendo transitórias. A sua implantação em termos dinâmicos deve acompanhar sempre a evolução da ciência e as novas conquistas da cultura.

Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Para terminar, permitam-me que diga que a integração de Portugal na Europa é, no meu entendimento e porventura de todos vós, uma decisão certa, uma decisão avisada, uma decisão criativa. Mas estamos a corresponder a esse desafio? As actuais tentativas de hierarquização dos países na União Europeia em função da sua dimensão humana e

económica evidenciam a justeza e a urgência da complementaridade de nos empenharmos na organização da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, como via de fortalecimento da nossa integração na Europa. Sem essa comunidade activa pode reforçar-se o cenário de Portugal como estação de serviços, mistura de fábricas de acessórios inseridos numa globalização movediça da economia mundial e até de hospícios para a terceira idade da classe média europeia.

Esse futuro é intolerável, é um futuro de intolerável dependência e tem de ser fortemente contrariado por uma estratégia sócio-política que potencie o nosso modo de estar no mundo herdado na História e crie um clima saudável de realizações criativas que descongelem de vez, como dizia Aquilino Ribeiro, a inteligência portuguesa, proporcionando-lhe espaços de qualidade e excelência.

Ao slogan erradissimo de décadas de país pobre não pode suceder-se o slogan também errado, doentio, de país subsídio-dependente. A construção de um novo modelo de desenvolvimento para Portugal e integrado na Europa exige que o Estado seja parceiro da sociedade civil e não se restrinja também a um piloto automático da autonomia, no conceito d'Albert Breton, mas antes de promotor, parceiro e regulador, no conceito de Pio XII.

A cidadania da participação é a chave do sucesso do nosso futuro.

Dr. Alberto Martins

Deputado da Assembleia da República

Muito obrigado Senhor Professor José Veiga Simão.

V.Ex.^a aludiu ao facto de nos termos encontrado no passado, há cerca de 27 anos. Permita-me uma nota de justiça, quanto à sua participação nesses factos. A minha geração universitária lutou com todos os meios

legítimos e políticos ao seu alcance contra o governo de Marcelo Caetano, de que V.Ex.^a fazia parte. Mas tivemos em si, e é justo reconhecê-lo, então, um homem que se comportou com plena seriedade e justiça, revelando-se numa acção política muito clarividente. Muitos de nós não esquecem esse seu comportamento.

Por minha parte, com o contributo da acção de V.Ex.^a vi-me livre, no imediato, e simultaneamente, de um processo crime, de um processo disciplinar académico, de um processo militar de desobediência ao comandante das Forças Armadas e de um processo na PIDE. Dessa clarividência de V.Ex.^a quero ser publicamente testemunha. É a primeira vez que estamos em público, numa mesa, e é-me grato referi-lo e recordá-lo.

Dr. Mário Pinto

Senhor Doutor Alberto Martins,
Senhor Professor Adriano Moreira,
Senhor Professor Veiga Simão,

Uma primeira palavra para cumprimentar e felicitar a Sr.^a Professora Teresa Ambrósio, Presidente do Conselho Nacional de Educação, por esta iniciativa, e também a Assembleia da República, que colabora valiosamente nesta conferência.

O grave problema que enfrento neste momento é o de saber se ainda há lugar para mais alguma coisa, nesta parte dos nossos trabalhos, pelo facto de já se ter dito muito e muito bem, como ainda pelo facto de estarmos atrasados. Vou, em todo o caso, cumprir a minha missão, procurando resumir umas quantas ideias que trazia escritas para ler.

Começarei por uma referência a uma ideia do Senhor Professor Adriano Moreira que, se bem entendi, disse que o que está hoje em crise é o Estado Nacional, e não a identidade nacional, não as identidades nacionais. Pois bem, o meu tópico é precisamente a questão de saber se estão ou não em risco as identidades nacionais no contexto da integração europeia, e não só, em correlação com a crise do Estado Nacional. De resto, tiro este tópico do título do próprio painel.

Há ou não há um papel do Estado, da soberania política, na formação da identidade nacional? Houve ou não houve? Continua hoje a haver, ou não? Deverá continuar a existir no futuro, ou não?

Não está em causa, a meu ver, o irmos ou não irmos para a Europa, para um espaço alargado e para uma cidadania alargada. É preciso que fique claro que não coloco a questão em contraposição. Aliás, penso que somos desde o princípio uma nação portuguesa e que sempre estivemos na Europa e somos um país de Europeus. Nisto divirjo do grande mestre, Professor Agostinho da Silva, se bem interpreto a referência aqui recordada de que é tempo de irmos para a Europa.

A questão é, quanto a mim, neste momento, a de saber se temos uma identidade colectiva nacional, se ela é valiosa para nós, se a pensamos prejudicada ou beneficiada no quadro actual e futuro da União Europeia, se há que tomar consciência disso, se há que agir em consequência disso. Tal pressupõe, naturalmente, uma consideração ampla sobre a própria natureza das várias entidades de referência comunitárias, e são várias: família, comunidade de vizinhança ou comunidade local, comunidade regional, comunidade nacional e, obviamente, as comunidades supranacionais, até à comunidade universal.

Sobre este pluralismo, eu estou numa posição muito aberta, de resto por princípio e crença no homem e na igualdade e fraternidade entre os homens. Mas há o problema de ponderar a interrelação destas comunidades todas; e há a questão de saber se a identidade nacional tem ou não um mérito de prevalência, uma função destacada nesta interrelação sistémica; portanto, sobre a opção onde colocar o

acento estratégico como factor de formação e de apoio a uma identidade colectiva.

Enfim, teremos depois que reflectir sobre a própria identificação da entidade nacional com o projecto da sua preservação no sistema das várias entidades comunitárias.

Quais são os instrumentos de política para essa preservação? Não contra um alargamento nem contra uma horizontalização ou universalização das cidadanias; não isso, mas contra uma despluralização, isto é, contra a extinção de identidades comunitárias. Quero ser bem entendido.

Então, um primeiro tópico, feito este prévio enquadramento, será a restrição da soberania do estado para fora e para dentro da sua esfera de jurisdição.

Este fenómeno está pressuposto no tema, e creio que é um fenómeno historicamente verificável. Hoje, os estados perdem soberania para cima, para os espaços supranacionais, e para baixo, para as autonomias regionais e locais. Creio mesmo que há aqui uma articulação entre estes dois fenómenos, e eventualmente um efeito de tracção em sentidos contrários na qual o estado-nação é apanhado, desbastando a sua função para cima e para baixo. Deste modo, poderia dizer-se, como já tem sido dito, que se verifica um fenómeno de "imperialização" na formação dos grandes espaços supranacionais, ao mesmo tempo que se verifica um fenómeno de "refeudalização" no interior dos próprios estados-nações, através exactamente destes processos de regionalização progressiva.

Existe, de resto, uma articulação visível entre os dois fenómenos; a integração das regiões na União Europeia é aparentemente crescente. A sua representação institucional já existe e é verosímil que cresça. Trata-se de uma representação por via de representantes eleitos (mesmo onde não há regiões, como é o caso do continente português, onde elas não estão criadas, pelo menos por enquanto).

Existe um movimento sensível de muitas regiões europeias que pretendem um estatuto de integração directo na União Europeia, dispensando portanto, de algum modo, a sua inserção estadual.

Por outro lado, da parte de Bruxelas há um acolhimento simpático a este movimento de representação regional e até à programação directa de políticas e de contactos, o que tem provocado, aliás, alguns protestos dos estados, invocando o princípio da subsidiariedade contra uma intervenção directa da Comissão Europeia lá onde os estados podem fazer bem e mais próximo das regiões.

Circunstancialmente, mas significativamente, foi neste fim-de-semana tornado público que a Comissão Eventual de Revisão Constitucional inseriu exactamente no novo texto do artº 6º da Constituição o princípio da subsidiariedade, onde se define o estado português como estado unitário. Foi isto considerado uma vitória para as regiões, e de certo modo é-o. Agora, o desenvolvimento da sua autonomia tem este apoio programático de princípio, que é muito importante para uma reivindicação de maior autonomia até ao limite daquilo que o princípio da subsidiariedade pode legitimar.

Daí que se coloque este problema: o papel do estado na conformação e na sustentação, se é que existe, da identidade nacional está em declínio. A questão que se coloca é de saber quais serão, então, os outros factores que poderão compensar esta redução de eficácia do estado nacional.

Creio que entre nós esta questão é muito importante, na exacta medida em que a sociedade civil portuguesa tem, podemos dizê-lo sem cometer injustiça, uma menor capacidade de auto-sustentação da sua própria identidade, se é que posso exprimir-me desta maneira. Ou seja, pela sua tradição histórica, tem vindo a apoiar-se muito no estado. Temos uma menor autonomia da sociedade civil (falou-se há pouco aqui da civilização exactamente neste sentido); e nesse mesmo sentido eu diria que uma grande perspectiva de políticas seria exactamente esta: a de o estado aproveitar o tempo que lhe resta (caricaturalmente falando) para promover a capacidade de auto-sustentação da sociedade civil na preservação da sua própria identidade cultural.

Um segundo tópico é o da "identificação" da identidade nacional e das questões que com ela se correlacionam. A identidade nacional não é um conjunto vazio, e temos que lhe determinar o conteúdo. Há apenas identidades nacionais concretas, e a questão é exactamente a de determinar se temos uma, qual é, e se a queremos preservar, obviamente. O que implica uma tomada de consciência individual e colectiva, em primeiro lugar; mas implica, em segundo lugar, mais dois aspectos do mesmo fenómeno: o primeiro, da lealdade dos cidadãos à sua identidade nacional; e o segundo, o do desígnio colectivo de auto-estima nacional

A lealdade dos cidadãos à sua identidade nacional. Existe ou não existe? E o desígnio colectivo relativo exactamente à auto-estima e à manutenção, cultivo e revitalização da identidade própria. Existe ou não existe? E se existem, como é que estes fenómenos da lealdade, do desígnio e da auto-estima se desenvolvem ao longo do tempo na comunidade nacional?

Um outro tópico, ainda, muito resumidamente, refere-se a alguns dos principais ingredientes ou factores da identidade nacional. Desde logo a língua, já referida e muito bem em discurso anterior. Ela é, mais do que nunca e como dizia Fernando Pessoa, a nossa pátria. Daí a grande importância que a política da língua pode ter na perspectiva da nossa identidade nacional. Não esquecer que as línguas estão perdendo importância, na medida em que nos integramos cada vez mais em espaços multilinguísticos, em que uma língua veicular está claramente dominando a economia, as relações económicas, as relações comunicacionais de toda a ordem. Sem nos darmos conta, as *internets* e outros sistemas estão forjando também, neste outro domínio, uma globalidade e uma homogeneização que, de certo modo, prejudica o valor mais monopolista, mais intensivo que a língua desempenhou no passado. Temos que estar preparados para falar duas línguas, pelo menos, e isso significa alguma coisa na perspectiva da redução (não da extinção) do poder da influência deste factor de identidade nacional.

Outros há, e eu só queria referir, sem redundar, alguns outros factores de identidade nacional de todos os conhecidos; a identidade histórica, a religião, as tradições, os símbolos, as referências colectivas. Diria apenas que um grande número destes factores culturais integram uma consciência de pertença que se alimenta muito de sentimentos. E a propósito, voltaria à questão da necessidade da lealdade.

Os sentimentos são coisas muito respeitáveis porque, ao contrário do que se pensa, também são formas de conhecimento. Recentemente, um ilustre cientista português veio dizer-nos que, para além de ser verdade aquilo que já o célebre francês disse, que o coração tem razões que a razão desconhece, mais do que isso, parece que o coração tem razões mesmo lá, onde a razão conhece. A ser assim, parece que até já cientificamente se pode dizer que merecem muito respeito os sentimentos e as crenças.

Não se trata, evidentemente, de conservar por conservar, e muito menos acriticamente, tudo quanto existe, como factor de preservação da identidade nacional. É que, se se destrói aquilo que é consciência do património cultural comum, pode resultar um vazio que se oferece avidamente ao que vier de novo, seja lá o que for e de onde vier (porque a natureza tem horror ao vazio). É o que já está acontecendo entre nós, talvez também por outros lados.

É contudo errado que um certo radicalismo despreze a espessura da realidade social e humana, e tudo queira escrever de novo como em tábua rasa, utopicamente. Ora, se utópico quer dizer literalmente "nenhum lugar", então é o nenhum lugar que precisamente assim se vai promovendo.

Isto digo com muito apreço pela vocação utópica essencial ao homem e aos seus ideais, que, contudo, paradoxalmente, só se podem concretizar "topicamente", isto é, nalgum lugar. Desde logo, porque o homem é por natureza tópico, isto é, ser "situado".

Uma consideração final.

Podará, afinal, alguém perguntar-se se há algo assim de tão valioso, no nosso presente, na nossa identidade nacional, que deva preservar-se à luz da eternidade?

Não creio que deva colocar-se assim o problema. Não se trata de preservação nesses termos; mas antes de uma questão de lealdade à identidade colectiva, ou seja, de lealdade e respeito para com aqueles de quem viemos e daqueles com quem partilhamos solidariamente a aventura da vida. E de uma responsabilidade a que não poderemos fugir, nem que queiramos: a de deixarmos uma memória.

Mas este é um fenómeno eminentemente cultural, embora lhe corresponda uma articulação política; e é essa a questão hoje.

Ao contrário do que disse, de modo tão sedutor, o poeta António Machado, os caminhos que estamos trilhando só são caminhos por andar para a andadura de cada um. É muito belo dizer: "camiñero, no hay camiño, se hace camiño al andar". Mas não é bem assim. Há caminhos que nos são revelados e vamos colectivamente por eles, recapitulando-os geracionalmente, historicamente e comunitariamente. Por isso penso que se justifica este exercício hoje aqui levado a cabo com este tema.

Termino, felicitando por isso e mais uma vez a organização: por o ter definido e posto desta maneira.

Muito obrigado.

2º painel:
**Construção da Europa: Contributos e limites das políticas
educativas**

Dr. Pedro Pinto

Deputado da Assembleia da República

Vamos recomeçar a nossa Conferência, que na parte da manhã teve a presença do Senhor Presidente da República e do Senhor Presidente da Assembleia da República, que nos brindaram com umas óptimas intervenções. Tivemos, ainda, a presença dos oradores Adriano Moreira, José Veiga Simão e Mário Pinto. Falou-se da construção da Europa: da cidadania alargada, soberanias restritas e identidades nacionais.

Penso que a forma como decorreu a Conferência até aqui coloca imediatamente de parabéns o Conselho Nacional de Educação, que teve a óptima ideia de promover este debate, inserido num ciclo de debates. Como Presidente da Comissão de Educação tenho que me regozijar com este tipo de iniciativas do Conselho Nacional e de outras entidades.

Temos neste momento na área educativa assuntos muito importantes a debater, mas nunca é demais pararmos de vez em quando para reflectir de forma alargada e não apenas para tratar de pontos muito concretos. Se todos conseguirmos o máximo denominador comum de consenso nos referenciais enquadradores da educação, tornar-se-á sempre mais fácil na especialidade decidir em matérias concretas.

Dava desde já a palavra a uma pessoa que penso todos nós conhecemos, o Eng.º Roberto Carneiro.

Eng.º Roberto Carneiro

Senhor Presidente da Mesa e Presidente da Comissão Parlamentar de Educação, Senhor Deputado Pedro Pinto,
Meu caro colega de sessão, Ricardo Charters de Azevedo,
Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,
Meus Amigos,

O Novo Ciclo da Construção Europeia

O tema deste painel é difícil e complexo. Pela sua própria natureza está em causa reflectir sobre o que é a Europa e o que ela foi, bem como sobre o que ela quer vir a ser. Mas a temática é sobretudo difícil quando ela se coloca sob o prisma da construção da Europa na perspectiva das políticas educativas.

No período em que se comemoram, simultaneamente, quarenta anos do Tratado de Roma e cinquenta anos do Plano Marshal, haverá que reconhecer que a prioridade na construção europeia tem sido a de uma união em que prevalece o primado do económico e do financeiro. Este é, aliás, um momento decisivo de completamento da terceira fase da união económica e monetária: dentro de cerca de um ano, na próxima Primavera, serão em princípio escolhidos aqueles países que integrarão o núcleo inicial da Europa do euro.

De alguma forma, isto significa que outras contribuições, como é o caso da educação, ficaram como que um pouco à margem do processo de construção europeia no decurso das últimas décadas. Não ousarei dizer totalmente marginalizadas porque, como é evidente, hoje a situação é completamente diferente da que se verificava há vinte anos atrás, quando a cooperação europeia educacional era vista com grande desconfiança pelos Estados-Membros e quando a própria Comissão Europeia se via em grandes dificuldades para formular projectos de cooperação e de mobilização da Europa em torno da Educação. Ainda me recordo como há apenas 10 anos atrás, período em que integrei o

Conselho Europeu como Ministro da Educação, a única saída que o Tratado então permitia era o artigo da formação profissional. Aprovámos, nessa altura, programas importantíssimos para a cooperação no ensino superior, que fizeram história, como o ERASMUS ou o COMMET, ao abrigo do artigo da formação profissional.

O que é certo é que o sonho inicial da construção europeia se viu sustentado e inspirado na convicção de que os designios da paz, da liberdade e da segurança – ideias motoras dos pais fundadores da Europa – tinham que se realizar essencialmente, e num primeiro momento, através da cooperação económica. Uma tal estratégia permitiria superar os antagonismos de natureza económica, financeira e militar que fizeram duas grandes guerras na Europa deste século, originando holocaustos e violências indizíveis de que a nossa memória colectiva certamente não se ufana.

Tenho assim para mim que a conclusão da terceira fase da união económica e monetária e a instituição da Europa do euro abre uma extraordinária oportunidade no pós-1999. Desde logo, a oportunidade para recolocar o desígnio da construção europeia a uma luz porventura diferente daquela que tem sido a dominante nas últimas décadas. Afirma-se, embora sem certeza histórica, que Jean Monet teria dito: "Si s'était à refaire, je recommencerais par l'éducation (ou par la culture)" Pessoalmente, não tenho grandes dúvidas de que no pensamento dos pais fundadores da Europa – Schumann, Monet, De Gasperi, Adenauer – terá estado sempre presente a ideia da cultura, isto é, de uma Europa politicamente forte no espírito, unida e coesa nos grandes princípios e nos valores. Com efeito, a redução da Europa a um ideal de prosperidade material, não faz justiça aos milénios de civilização, à sua tradição inestimável de humanidades greco-latinas, de contributo judeo-cristão, de personalismo, enfim, de tudo aquilo que foi ao longo dos séculos a construção paulatina de um corpus de valores, de princípios que faz hoje a grandeza de alma da Europa.

Hoje, a Europa tem vindo a perder competitividade no mundo e é bom que possa reverter essa tendência. Esta constatação não é feita contra a competitividade da Europa ou denegando a necessidade de ela vencer no combate económico internacional. O que pretendo sublinhar é tão só, que o fim da Europa, em todos os sentidos, figurados ou não, não pode atingir-se unicamente com a criação do euro.

Ora, a abertura de um novo ciclo, proporcionado com a conclusão próxima da Conferência Intergovernamental e com mais uma revisão do Tratado, propicia de facto uma nova e fundamental aposta: a de reconstruir a Europa do terceiro milénio na base de uma remobilização dos Europeus em torno da educação, da formação, da cultura, em suma, pela identificação do grande objectivo de uma cidadania plena.

O Desafio da Cidadania Europeia

O que é verdadeiramente a cidadania europeia? Em que é que se sustenta um eventual *corpus* civilizacional no qual os europeus se revêem e que fará de alguma maneira a especificidade europeia? Como é que esse *thesaurus* de civilização europeia se verte num conjunto de saberes fundamentais a que os sistemas educativos dos vários países europeus não podem deixar de responder? Como é que a coesão da Europa, a solidariedade das nações e das comunidades, pode passar a ser um objecto predominante das políticas educativas e dos projectos educativos?

Uma Europa - tenhamos a franqueza de o reconhecer - que está profundamente fragmentada na sua organização interna, na sua textura, na sua nação de nações, vergada por actos de violência perpetrados em todos os azimutes, que enfrenta, por conseguinte, uma difícil encruzilhada do seu destino colectivo, não pode deixar de se interrogar quanto aos caminhos fundamentais a percorrer.

Neste quadro, como é que a acção educativa e a intervenção política podem ser munidas de um novo sentido de unidade, onde competitividade e capacidade concorrencial, nomeadamente nos

mercados globais, podem ser compatibilizadas com solidariedade e coesão? Isto é, será possível conceber uma educação capaz de, a um tempo, fazer da Europa um Continente de ganhadores no plano da concorrência internacional, mas também uma comunidade forte no plano da coesão interna.

Porque ganhar para fora, perdendo para dentro, seria triste, pelo que significaria de mais exclusão, mais fractura, para além do nível tolerável. Alargar a marginalização, a neo-miséria, a exclusão, a perda de cidadania que todos os dias ocorre com o desemprego, com a miséria material e moral, significa condenar a Europa a um enfraquecimento paulatino. Por outro lado, ser bem sucedidos na edificação de uma sociedade internamente equitativa mas débil no confronto económico internacional seria suicídio a prazo. O sonho europeu não pode ser o do empobrecimento global.

Em suma, a Europa, ainda que fortalecida com o euro, ver-se-á vulnerabilizada no combate internacional se não for igualmente forte e coesa no seu interior, se não criar condições reais de solidariedade interna.

Neste sentido, a Europa é um continente todo ele sujeito a uma forte transição. A CIG, o alargamento a Leste, a reforma dos fundos estruturais, a revisão dos programas de mobilidade, a transição do 4º para o 5º programa-quadro de investigação, tudo está em reformulação e sujeito a profunda reorientação. Seremos nós capazes de construir a união europeia, de dirimir a enorme conflitualidade de pontos de vista, de construir a unidade na diversidade, de realizar dentro da nossa casa o diálogo necessário e suficiente para construir uma unidade participada? Ao mesmo tempo que respondemos aos desafios da globalização?

Fazer hoje a construção europeia é diferente do que era realizá-la há dez ou vinte anos, quando a sociedade da informação, a globalização, a internet, o comércio electrónico eram apenas hipóteses emergentes. A Europa podia construir-se no conceito da fortaleza europeia (passe a expressão!). Com a explosão da aldeia global há como que uma

deslocação do eixo do poder das soberanias nacionais - dos Estados - para o campo das soberanias económicas e financeiras com os decorrentes problemas de governabilidade.

A Europa não tem alternativa, não pode "fingir" que não há globalização, ou que esta lhe passa ao largo. A competição é implacável e enfrenta economias asiáticas, latino-americanas, a máquina produtiva norte-americana, bem como os mercados dos países de Leste que ainda não entraram para a União Europeia. E atentem-se nos padrões de especialização de grande parte destes últimos países, nomeadamente os cinco primeiros países do alargamento; são padrões em larga medida sobreponíveis com os padrões do sul da Europa, Portugal entre eles. Será a Europa capaz de afrontar ao mesmo tempo, com convicção e de uma forma vencedora, os grandes desafios da globalização e fazer a concertação interna necessária à sua unidade?

Como fazê-lo? E qual o papel que as políticas educativas podem ter nesta difícil equação, que eu chamaria quase que uma "refundação" da Europa, a redefinição de uma cidadania que é sinónimo de participação, participação essa por sua vez sinónimo de responsabilidade? E como é que a Educação pode ajudar?

O Tratado e a Refundação do Contrato Social Europeu

O Tratado da União Europeia, tal como hoje se apresenta, é um tratado que, reconhecemo-lo, introduz mais limites do que propriamente estímulos à articulação de políticas educativas. Quem lê os artigos 126 e 127 percebe a omnipresença da subsidiariedade e do princípio da preservação do essencial das decisões em matéria de políticas educativas nos Estados-Membros.

É claro que tudo se pode fazer com imaginação. Como dizia Jean Monet, "onde não há imaginação os povos perecem". O problema, a meu ver, tem contudo a ver com uma questão estrutural de fundo sem cuja resolução tudo o mais deixa de fazer sentido. Está em causa o contrato social da Europa: Desde Platão e Aristóteles, a Locke e

Rousseau, sabemos que a sociedade europeia repousa sobre um contrato social explícito ou implícito, que regula a liberdade individual, a cidadania, as relações com o Estado, os problemas das comunidades, o direito e a justiça.

Ora, o contrato social sobre o qual repousa hoje a Europa é ainda um contrato do pós-guerra, dos anos 50 e 60, notoriamente ultrapassado. Dou cinco exemplos dessa manifesta insuficiência face à realidade contemporânea:

1. - *O pleno emprego*. O contrato social do pós-guerra postula a hipótese do pleno emprego e da garantia de trabalho estável por toda a vida, para todos os Europeus. Não tenho naturalmente que argumentar quanto à falência deste postulado.

2 - *O Estado-Providência*. Foi concebido como apólice de seguro contra todas as incertezas, nomeadamente os riscos de doença, do desemprego, da velhice e da incerteza económica, no pressuposto da bondade de um sistema universal, unificado, uniforme e centralizado. Hoje, o Estado-Providência redundou numa enorme máquina burocrática e defronta-se com contradições insanáveis.

3 - *O crescimento material*. De facto, vivemos trinta gloriosos anos, mas esse período acabou. A Europa hoje cresce a 1,5%, 2%, em média na melhor das hipóteses. O Oriente, o Pacífico, cresce a 7%, a 10%, o que faz com que os europeus denunciem a globalização como fonte de todos os males da humanidade. Não é verdade. Nunca o Mundo registou globalmente taxas de crescimento tão elevadas. 2/3 da humanidade, até há dez ou quinze anos atrás, estavam afastados do centro do processo económico. Desde então esses 2/3 da humanidade - designadamente gigantes como a China e a Índia, que crescem a taxas muito elevadas - vieram para o centro do processo económico; a resultante, é a de que, em média, o Mundo cresce hoje a taxas muito superiores àquelas que se verificavam numa ordem "eurocêntrica", quando ele se regia por uma batuta europeia nos planos cultural, tecnológico-industrial, da influência geoestratégica. A globalização trouxe efectivamente benefícios do ponto de vista do crescimento médio do Mundo, mas

também originou novos pobres na cidade, diria mesmo, novos processos de pauperização de cujos vírus a Europa parece intensamente atacada.

4 - A igualdade de oportunidades. Grande pressuposto de todos os contratos sociais europeus. Mas qual o seu sentido num Continente onde alastra cada vez mais a exclusão? Onde há países com mais de 20% de desemprego, mãe de todos os males? Onde as previsões da criação de emprego são, no mínimo, reservadas? Onde se procura ganhar competitividade internacional apenas por recurso ao "down-sizing", cortando postos de trabalho... Uma Europa com uma tributação dos factores de produção que é fortemente gravosa para o factor trabalho. Uma Europa que, infelizmente, não coloca o essencial do desafio da sua competitividade e da sua resposta à concorrência internacional na criação de valor, na reformulação e reorganização das suas cadeias produtivas.

5 - A governabilidade. Partia-se do princípio, nos anos 50 e 60, que a sociedade industrial era intocável; que o Estado-Nação, extraordinária invenção que sustentava a governabilidade democrática, baseado em pressupostos de homogeneização cultural e de assimilação, poderia perdurar para sempre. Hoje a governabilidade democrática está na ordem do dia. A mediatização da vida pública, a ditadura dos ciclos eleitorais, o primado das conjunturas sobre as estratégias de médio e longo, a descredibilização das instituições do Estado, a desconfiança na administração da justiça, o preocupante ressurgimento de concepções extremistas na política, convergem para minar a solidez dos conceitos tradicionais de governabilidade.

Assim, repensar a Europa tem muito mais implicações do que retocar a arquitectura das instituições europeias ou dos órgãos que a governam. Vai mais fundo, a meu ver, à raiz do contrato social sobre o qual assenta a Europa.

Um novo contrato social terá de passar por reformas como novos modelos de regulação social, onde o Estado não é mais providência, porventura nem sequer tutelar, mas um parceiro das comunidades, das

sociedades, das empresas, dos cidadãos. Terá de passar, certamente, por uma outra tipologia da tributação dos factores de produção, assim como por uma outra lógica de repartição dos ganhos de produtividade, onde estes não tenham que sistematicamente favorecer o capital em detrimento dos investimentos no factor trabalho e no factor conhecimento, que lhe está directamente ligado. Na consagração de uma cidadania não apenas de direitos e reivindicações, mas uma cidadania de deveres perante os outros, perante a Europa e as nossas comunidades e operante na frente da coesão nacional e social. Uma cidadania também de direitos e deveres colectivos ou culturais. Ou seja, o reconhecimento de que grupos, ainda que minoritários, têm direito à sua legítima expressão cultural, dos seus modos de vida, da sua forma de pensar, da sua religião, dos seus costumes; mas que sobre esses mesmos grupos minoritários impende igualmente uma indeclinável responsabilidade: a de contribuir para a governabilidade das comunidades em que se inserem. A salvação da "cidade", compreende pois a reconstrução do tecido comunitário, a recriação de uma cultura de confiança e a reabilitação de um sentido ético comum.

Cumprir a Europa pela Educação

A governabilidade por que todos aspiramos, quer da Europa, quer do Mundo em geral, não poderá fazer-se sem que haja uma discussão alargada em torno dos fundamentos básicos, éticos, sobre os quais pode repousar uma regeneração dos valores do espírito, bem como dos símbolos e do intangível na nossa prioridade como povos, como comunidades, e como Europa.

Na proposta do livro que acaba de ser elaborado por um grupo europeu de reflexão, em que participaram a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação e eu próprio, intitulado "Cumprir a Europa pela Educação e pela Formação" procura-se estruturar uma hipótese de resposta da educação para esta problemática vastíssima: a da construção europeia e da identidade comum em torno de quatro vectores

fundamentais: a cidadania, a coesão social, a competitividade e a criação de emprego, a sociedade da informação.

A proposta operativa constante do capítulo da cidadania é a da educação intercultural. É o reconhecimento, uma vez por todas, da passagem da cultura à multicultural. A constatação definitiva de que a nossa cidade já não é compatível com homogeneidades culturais ou com sonhos assimilacionistas, e de que o sistema educativo, ele próprio, terá de reconhecer na diversidade uma enorme fonte de riqueza pedagógica – a diversidade interna da Europa e a diversidade acrescida da Europa ao acolher no seu seio populações oriundas de outros continentes.

A cidadania intercultural na proposta educativa é essencial ao reconhecimento da unidade na diversidade e à construção de um projecto europeu assente em pedagogias aditivas, em pedagogias de fronteira e em formas de acrescentar valor ao domínio subjectivo do acto educativo.

A coesão é um desafio hoje conjugado da nossa escola e da nossa cidade. Fazer da nossa escola uma cidade democrática e uma escola de coesão é uma prioridade. A formação de capital humano, no sentido estritamente utilitário dos últimos trinta ou quarenta anos, ou seja, uma educação de trabalhadores destinados à sustentação do desenvolvimento económico é claramente redutora da cidadania.

Para que a escola seja mais coesa, mais democrática e mais acolhedora da diversidade e da interculturalidade, é necessário que ela se reformule profundamente no plano dos métodos e no das formas de transmissão de conhecimento.

O conhecimento e a ciência vêm sofrendo na sociedade da informação uma transformação profunda. Ele já não é unidisciplinar, é pluridisciplinar. O paradigma emergente é o da complexidade, não o da simplicidade. O conhecimento não se transmite unicamente por formas verticais de transmissão; ele propaga-se sobretudo por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão: dos

mais experientes para os menos experientes. O conhecimento é polissémico, invade as mais variadas instâncias da vida colectiva: a empresa, os meios de comunicação social, as comunidades, os agregados familiares.

Por isso, os sistemas educativos europeus perante a sociedade de informação e do conhecimento, enfrentam um duplo desafio: por um lado, a garantia de continuidade, ou seja, a escola como lugar de memória, ou de memórias vivas; por outro, a escola como lugar de memórias futuras, que ainda não tiveram lugar no presente mas representam aventuras inadiáveis de descoberta e de renovação.

Uma União Europeia do Conhecimento

A ideia da construção de uma união, não apenas económica e monetária, mas de uma união europeia do conhecimento surge assim como corolário e imperativo.

Em essência é a ideia de criação de um novo motivo mobilizador dos Europeus. Hoje a resposta à globalização e à sociedade de informação reside no conhecimento, na capacidade de criação, de transmissão, de renovação e de aplicação dos conhecimentos. Nesta óptica, o grande problema da maior parte dos sistemas educativos europeus não reside tanto na respectiva capacidade de criação ou de transmissão do conhecimento; reside, antes, no método pelo qual esse conhecimento é transmitido e não é renovado, muito menos aplicado. É aquilo a que se chama hoje o antagonismo entre conhecimento inerte e conhecimento activo ou pró-activo, entre cognição e metacognição. Todas as investigações internacionais que têm vindo a ser realizadas demonstram que países com tradições profundamente verticalizadas e hierárquicas de transmissão de conhecimentos originam razoáveis capacidades ao nível de conhecimentos inertes, mas, em contrapartida, competências muito reduzidas ao nível de aplicação dos conhecimentos adquiridos por essa via, à resolução e descodificação de novos problemas.

A constituição de uma união europeia dos conhecimentos significa tocar a rebate para uma refundação da Europa em torno das questões da educação, da formação, da investigação e do desenvolvimento tecnológico, da cultura, precisamente todas as questões que hoje, reconhecidamente, têm a ver com o essencial da competitividade, da liderança e da afirmação dos povos no concerto internacional.

Esta união de conhecimento assentaria em cinco políticas fundamentais, para as quais os Europeus serão chamados a contribuir e cooperar com grande determinação:

1. - A mobilidade. Trata-se de um domínio em que já existe uma tradição apoiada por dispositivos muito interessantes de cooperação europeia, mas que tem de ser mais aprofundado, sobretudo ao nível das equivalências de diplomas e certificados, da remoção de obstáculos administrativos, especialmente no que diz respeito à livre circulação de estudantes no ensino superior, e do aprofundamento da criação de redes de instituições e estabelecimentos de ensino.

2. - A qualidade. É curioso que, no artigo 126 do Tratado, ao falar-se da cooperação europeia se sublinhe o objectivo de uma educação de qualidade. Mecanismos de avaliação do desempenho, de estabelecimento de padrões europeus, para que a Europa possa vir a dispor a curto ou a médio prazo de sistemas educativos que voltem a ser referenciados como verdadeiros padrões mundiais, de incentivo aos "stakeholders" para um papel mais activo no controle da qualidade da escola e, porventura, uma disseminação de melhores práticas nesta área seriam medidas de inegável impacto.

3. - A dimensão europeia. Vejo mal como poderemos construir a unidade europeia sem que façamos um grande investimento nas nossas escolas sobre a ideia de se *tornar europeu*. Tornar-se Europeu significa internalizar um conjunto de valores de civilização, significa também comunicar com facilidade, na linha do Livro Branco, pelo menos em três línguas europeias, significa um apego à democracia, aos valores humanísticos, ao civismo, significa reconhecer a importância dos valores do ambiente que impõem mais deveres do que direitos na

ordem da cidadania contemporânea. Significa a capacidade de inovar, de trocar experiências ao nível da Europa, numa frase, uma dimensão europeia acrescida.

4. - *A educação ao longo de toda a vida.* Não está aqui em jogo um conceito abstracto, mas uma reconversão total dos próprios sistemas de formação inicial – desde a educação pré-escolar até à universitária. Importará criar as condições para que cada um possa continuar a aprender ao longo de toda a vida e não se considere completamente diplomado ou conhecedor de tudo ao sair da escola. As instituições do ensino superior vão ser a muito curto prazo solicitadas a fazer uma espécie de contratos de manutenção com os seus diplomados, que lhes permitam retornar, quando quiserem, para formação ou para avaliações diagnósticas, por exemplo.

5. - *A sociedade da informação.* Hoje o mercado da sociedade da informação é dominado por grandes casas de conteúdos, de software, nomeadamente de origem americana. Os europeus continuam a não ter um mercado comum nesta área; a sua diversidade linguística e cultural tem representado até hoje uma dificuldade intransponível em vez de uma vantagem. É, pois, necessário formar consórcios europeus que reunam empresários, educadores, criativos, engenheiros informáticos, para produzir multimedia educativo europeu. Em simultâneo, haverá que criar condições preferenciais de acesso de toda a rede de conhecimento – rede científica, universidades, escolas primárias, centros de formação de adultos, professores, etc. – à sociedade da informação. E isso significa não apenas ter a possibilidade de adquirir computadores multimedia em condições preferenciais, mas também a determinação de resolver de uma vez por todas os problemas dos tarifários e da rapidez de acesso à internet. Significa ainda reinventar a educação a distância, um dos pontos expressamente referidos no Tratado da União Europeia, artigo 126, com recurso também a novos media, para a instituição daquilo que se podia chamar hoje «sistemas globais de aprendizagem».

As Redes de Conhecimento

Temos perante nós a possibilidade de realizar uma verdadeira revolução na forma de pensar Europa e uma total reconversão das prioridades europeias. O que significa trazer para a primeira linha das preocupações as questões ligadas ao conhecimento compreendendo a não exclusão da sociedade de informação.

O desafio proposto elege como centro da problemática da regeneração europeia a ideia das redes de conhecimento. A convicção de que a malha europeia do conhecimento deve assentar em alianças locais, onde se possam conjugar estratégias de escolas, centros de ensino, centros de investigação, pequenas e médias empresas – que fazem 80 a 90% do tecido empresarial europeu – e governos locais, autarquias locais.

Este triângulo, autoridades locais – instâncias de conhecimento – pequenas e médias empresas, é estratégico para ganhar a batalha da inovação e para qualificar e requalificar os europeus para as novas áreas da sociedade de informação, designadamente para aquelas que estão mais sujeitas a uma rápida depreciação do conhecimento.

Em suma, teremos nós, europeus, uma visão activa a propor para o pós-99, para a Europa do pós-euro? Reconhecemos nessa visão a importância de um conceito estruturante como a União Europeia dos conhecimentos? Seremos nós capazes de sustentar esta união dos conhecimentos numa comunidade que aprende continuamente, constituída por pessoas, organizações e empresas que aprendem continuamente? Seremos nós capazes de construir, daqui até ao ano 2000, uma espécie de espaço educativo europeu, complementar do espaço económico?

Tendo a visão, teremos nós a vontade política? E tendo a vontade, seremos capazes de gerar a liderança política para a protagonizar? Seremos ainda capazes de propor a reorganização total dos instrumentos de cooperação europeia, começando pelo funcionamento do Conselho, da Comissão, do Comité de Educação, dos Conselhos de

Ministros formais e informais, dos diálogos estruturados, tendo em vista o *desideratum* da união europeia do conhecimento?

Finalmente, como definimos a agenda? Onde estão as grandes prioridades de cooperação? Onde vamos colocar o essencial do nosso esforço nos próximos três, cinco, dez anos na construção da nova União Europeia? E como vamos reinterpretar o Tratado da União tal como ele está hoje, ou tal como ele vier a surgir da Conferência Inter-Governamental? Com maior ou menor explicitação da União do Conhecimento? Como podemos reinterpretar no concreto, no dia-a-dia, na cooperação, na agenda política, na agenda educativa estas prioridades da construção europeia?

Aqui deixo algumas perguntas não muito fáceis, mas que penso sejam motivo central e nuclear da preocupação desta Conferência.

Muito obrigado.

Dr. Pedro Pinto

Deputado da Assembleia da República

Depois desta brilhante intervenção – que ultrapassou sobremaneira o tempo que eu tinha previsto, mas que sinceramente não me apeteceu de alguma forma apressar – , dava a palavra ao Eng. Ricardo Charters de Azevedo.

Eng. Ricardo Charters d'Azevedo

Director do Gabinete de Representação da Comissão Europeia em Portugal

Senhor Presidente da Comissão Parlamentar da Educação,
Meu amigo Roberto Carneiro,
Meus Colegas e Amigos,

A minha função, desde que estou em Portugal a trabalhar há três meses, e a função que eu desempenho aqui de representação da Comissão Europeia é cada vez mais fácil - não tenho que defender as políticas da Comissão Europeia ou explicar os Tratados da União, porque outros o fazem brilhantemente. Portanto, vou-me dedicar não a repensar a Europa, mas a tentar repensar a Educação e a formação, colocando aqui alguns temas de reflexão sobre os assuntos em debate que hoje na Europa se processam a nível das políticas educativas.

Políticas Educativas - Temas Em Debate

Os professores e a sua formação, a reforma do ensino superior, a avaliação e a qualidade na educação¹ bem como a certificação, são hoje os grandes temas em debate no sector da educação/formação em qualquer Estado Membro. Procurarei explicitá-los e rapidamente mostrar como a colaboração realizada entre os Estados Membros, e entre estes e a Comissão Europeia no âmbito dos artigos 126 e 127 do Tratado, permitirá melhorar a compreensão destes temas e a procura de novas políticas educativas, que permitam solucionar muitos dos problemas que irei enunciar.

1 Müller, D. e Funnel, P. (eds) (1991), *Delivering Quality in Vocational Education*, London, Kogan Page.

Os objectivos da educação e da formação

O debate, em muitos países, tem-se debruçado sobre os *objectivos* da educação. Deve a educação confinar-se à escola ou deve ela procurar que os adultos sejam educados ao longo da sua vida? Deve a educação dar uma formação específica para um determinado tipo empregos, permitir ao indivíduo(a) subsistir num clima económico cada vez mais hostil, ou deverá, como defendido por muitos educacionalistas e como é presente nos objectivos e nas finalidades da maioria dos sistemas educativos nacionais, permitir o desenvolvimento moral, social, intelectual estético e físico do indivíduo(a) independentemente do seu (ou da sua) posicionamento na vida.

O conteúdo da educação e da formação

Firmemente ligado a estas preocupações estão os debates sobre o *conteúdo* da educação. Estes debruçam-se sobre se deve haver um curriculum único ou um curriculum definido a nível central mas com possibilidades de flexibilização local. Em qualquer caso, independentemente de quem se deva pronunciar sobre o conteúdo ou sobre os objectivos individuais do curriculum – quer sejam especialistas em objectivos curriculares, planificadores de curriculum, professores, industriais e empresários, políticos ou pais, ou combinações destes grupos – podemos afirmar que se trata de um tema controverso.

A qualidade da educação e da formação

Se bem que estes debates sejam quentes, isotéricos, filosóficos ou políticos, é claro que a maioria das nações do mundo nem tem hoje vontade nem o dinheiro para realizar profundas alterações curriculares. As suas preocupações centram-se mais em temas como a *qualidade*: a qualidade do que é fornecido, a qualidade do que é ensinado, a qualidade em termos do uso eficiente dos escassos recursos, a qualidade

dos diplomados nos diferentes níveis de ensino e de formação² e das competências adquiridas. Trata-se de uma ideia emanada do ambiente empresarial ou industrial e cada vez mais ligada à protecção do consumidor e do cidadão.

Talvez isto não seja tão surpreendente, pois muitos governos reconheceram já:

- quer os custos financeiros dum sistema educativo nacional,
- quer a necessidade de se assegurar que estes custos não escapam ao seu controle,
- quer ainda que parte do tema qualidade está ligado ao eficiente e ao eficaz uso dos recursos que são cada vez mais limitados.

Em muitos países, este reconhecimento, provocou movimentos de descentralização da administração da educação, nomeadamente com a participação dos pais e da comunidade local na administração e na gestão das escolas. Na realidade o que se tratou foi de abrir uma porta à participação financeira das comunidades locais na educação das suas crianças. O movimento seguinte que se advinha é o de dar responsabilidades na avaliação da qualidade da sua educação às comunidades locais envolvendo igualmente o sector empresarial local e aos parceiros sociais em geral.

As reformas educativas

O sucesso das reformas educativas está ligado ao envolvimento de três actores principais:

1. a comunidade local, nomeadamente os pais, os directores das instituições educativas, os professores e os agentes económicos e políticos locais;
2. as autoridades públicas nacionais;

2 Doherty, G. L. (ed.) (1994), *Developing Quality Systems in Education*, London, Routledge

3. a comunidade internacional.

Como o relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI³, presidida por Jacques Delors sublinha, as tentativas para impor de cima, ou do exterior, reformas educativas nunca tiveram sucesso. Os países onde o processo de reforma teve algum sucesso foram aqueles que suscitaram um envolvimento das comunidades locais, dos pais e dos docentes, apoiado por um diálogo contínuo e uma ajuda exterior que apresentou formas diversificadas de apoio (financeiras, técnicas ou profissionais). O relatório ressalta a importância do envolvimento da comunidade local na estratégia da aplicação de uma reforma, para que esta tenha sucesso.

O controle do curriculum, aumentando os standards académicos através de reformas administrativas e financeiras, a extensão de testes estandardizados e a introdução de critérios para permitir um “audit” à qualidade, quer da educação adquirida pelo indivíduo, quer às instituições, são algumas das preocupações educativas que tem a maioria dos governos. Para estes, a maior preocupação são os gastos na educação, isto é: saber qual o montante do orçamento nacional que é, ou que pode ser, gasto na educação, e saber onde se podem realizar economias e onde se podem encontrar apoios financeiros extras. Uma das áreas de trabalho desses governos é o de permitir o desenvolvimento de instituições privadas ou mesmo de incrementar propinas no sector estatal, lançando simultaneamente esquemas de “audit”⁴ e de certificação⁵. Tratam-se, finalmente, de acções que os países desenvolvem com vista a rentabilizar a educação, orientando os indivíduos (jovens e adultos) para uma educação de qualidade, obrigando as famílias e os jovens, os adultos e as instituições educativas

3 UNESCO relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors (1996), *A Educação, um Tesouro a Descobrir*, Paris: Edições UNESCO e Odile Jacob

4 Landsheere, G. (1994) *Le Pilotage des Systèmes d'Education*, Bruxelles, De Boeck-Westmael.

5 Comissão Europeia (1995) *Ensinar e Aprender – em direcção a uma sociedade do conhecimento*, Luxemburgo: OPOCE.

e de formação, a encontrar soluções, que no quadro económico e social, nacional ou local, permitam pensar e construir o futuro.

O ensino superior

Provavelmente em nenhuma outra área educativa foram tão sentidos e discutidos as soluções de privatização e de propinas como no ensino superior⁶. Em quase todos os países do mundo o ensino superior passou a estar na ordem do dia. Novos tipos de instituições foram desenvolvidos e debates sobre o lugar e as finalidades do ensino superior, tornaram-se endémicos. Tal verificou-se, quer pela rápida expansão das universidades e das outras instituições de ensino superior desde 1960, quer pela perda da garantia de emprego, no sector público, dos diplomados pelo ensino superior, quer ainda pela dificuldade que estes diplomados têm hoje em encontrar um emprego para o qual sempre acreditaram que a sua formação lhes permitiria facilmente obter.

Como resultado, um número cada vez maior de estudantes procura graus de ensino superior mais prestigiados, como o grau de mestre ou o de doutor. Este aumento do nível do diploma⁷ de saída do ensino superior, a selecção que tal provoca e o seu consequente impacto no emprego⁸, têm sido muito criticados, mas tendo em atenção que o custo destes graus de ensino superior tem sido, na grande maioria dos países, pago inteiramente por quem os frequenta, não se vêem impactos negativos na afectação de dotações financeiras aos outros graus de ensino.

6 Buchert, L. e King, K. (eds) (1995) Learning from experience: policy and practice in and to higher education. The Hague: CESO.

7 Dore, R. (1976) The diploma disease, London: Allen and Unwin.

8 Oxenham, J. (1984) Education v. Qualifications. London: Allen and Unwin

O docente

Na base de qualquer sistema educativo, independentemente do nível ou tipo de instituição, está o professor. Os salários dos professores consomem entre 75 a 98 % do orçamento da educação, em qualquer país. Cada ano de serviço que passa o professor torna-se mais caro. Tal é verdade em qualquer sociedade, rica ou pobre, capitalista ou socialista. O único problema é que em muitos dos países mais pobres, não só o governo, como a comunidade local não tem possibilidade de pagar salários adequados. Em muitas partes do mundo, no entanto, tem havido e continua a haver discussões sobre o papel do professor e o lugar e o conteúdo da preparação do professor. Não podemos dizer que haja consenso nestas áreas, pois, por exemplo, no mundo anglo-saxónico, o debate sobre o papel e o estatuto do professor é feito à volta da profissionalização. De que maneira o acto de ensinar é visto como uma profissão e de que maneira, devido à intervenção dos governos, e das comunidades locais na forma como as escolas são geridas e financiadas, se sentem os professores desgraduados e desmotivados? De que forma estão a reagir eles ao conceito de que a escola não é sua pertença exclusiva? Sentem estes que deixaram de ser os únicos “donos” da instituição? Abrindo as escolas, estabelecimentos de ensino e universidades às forças de mercado, tratando com elas como se fossem empresas, não haverá então o perigo em que os princípios empresariais, em oposição aos académicos, se tornem eticamente predominantes? E se tal se verificar, que efeito tal terá, ou deverá ter, na preparação dos docentes? Que impacto terá sobre a educação do indivíduo? Tornar-se-á este mais capaz para enfrentar uma sociedade que se tornou mais competitiva que aqueles que foram formados por grupos de professores pertencentes a quadros da função pública e para os quais a competição por um emprego e a necessidade de criar empresas não era conhecida, ou não era julgada necessária?

A preparação dos docentes está num estado de fermentação intelectual

Muita da discussão sobre a formação do professor faz-se à volta do local e do conteúdo. Deve a formação ter lugar antes do professor, ou da professora, começar a ensinar, ou deve ser realizada em serviço ou ainda as duas formulas devem coexistir; deve ser firmemente baseada numa formação dada em instituições de ensino médio ou de ensino superior, quer em instituições especializadas na formação de docentes ou quer em departamentos universitários de educação, ou deverá predominantemente ter lugar nas escolas, como tem sido defendido no Reino Unido? Deverá a preparação do docente focar-se numa formação pedagógica ou deverá ter ênfase na educação geral e científica? Há um desacordo fundamental, quer a nível filosófico, quer a nível político sobre estas questões em todos os países – a preparação dos docentes está num estado de fermentação intelectual.

Estamos então perante problemas relacionados com a forma de ensinar. Durante décadas a Escola foi olhada como um serviço público financiado pelo Estado, com funcionários públicos, com vários graus de uniformidade e de cooperação. Em muitos países isto já não sucede. Princípios novos de gestão e administração, competição empresarial, possibilidade de escolha de escolas e tipo de educação por parte da família e direitos do consumidor (ou do utilizador) são lugares comuns. As Escolas são hoje também olhadas como instituições comerciais, como organizações empresariais, competindo umas contra outras na obtenção de utilizadores e de clientes – os alunos e os pais.

Educar e formar com os novos médias

Ensinar ou formar é uma arte. No entanto a revolução mediática abre novas vias e novos desafios aos professores. O aluno quando chega à escola tem já uns milhares de horas de TV, informação e conhecimentos empíricos sobre muitas matérias. Cabe ao professor ensinar como gerir a informação, como a recolher, avaliá-la e tratá-la.

Esta actividade é muita mais próxima da vida real que a dos métodos tradicionais de transmissão do saber. Que desafio para o professor!. Será que ele se encontra preparado?

Conclusão

Que conclusão tirar. Todos, em todos os países discutimos estes temas. Muitas das crenças e certezas sobre a educação consideradas firmes há muito estão postas em causa e os actores educativos tornam-se inquietos. As parcerias que a União Europeia incentiva através de programas como o Sócrates e Leonardo da Vinci, permitem comparar sistemas e experiências, bem como transferir “boas práticas”. A criação de uma cidadania europeia passa igualmente por isto: “um espaço de diálogo de culturas universais”⁹.

Muito Obrigado.

Dr. Pedro Pinto

Deputado da Assembleia da República

Muito obrigado por mais uma brilhante intervenção. Iríamos passar neste momento a palavra para a assistência.

⁹ Conselho Nacional da Educação, (1992), Dimensão Europeia da Educação – Recomendação n.º/92, Lisboa: CNE

Eng.º Roberto Carneiro

Acompanho-vos a todos nas perguntas muito inteligentes e muito pertinentes que fizeram e confesso a minha manifesta dificuldade de responder adequadamente. Limitar-me-ei a produzir alguns comentários complementares em nome da disciplina do debate e da "sociedade do risco" que venho apregoando.

Os professores são efectivamente centrais no sistema. Sublinharei três vectores do que se vem chamando componentes de um novo profissionalismo docente:

1 - A consciência de que a cultura da pós-modernidade exige o respeito pelos múltiplos talentos e múltiplas inteligências. O nosso sistema educativo está profundamente orientado para premiar e remunerar inteligências cognitivas ou intelectuais. Pelo caminho ficam muitos outros tipos de inteligência: artísticas, comunicacionais, de expressões várias, relacionais, que têm importância cada vez mais capital na sociedade moderna e no desenvolvimento do *new business*.

2 - Viver em sociedade e viver em cidade não é sinónimo de caótico ou de anárquico. Todos têm que obedecer a regras, na família, na escola ou na sociedade. Isso tem a ver com o espírito de comunidade, com a criação de capital social e com a coesão. Numa cidade onde não há regras a centrifugação e a fractura são permanentes e normalmente pelo lado mais fraco. As regras e a disciplina têm que ser negociadas e consentidas, têm que aproveitar a todos e por todos serem endossadas. O sistema educativo é uma aprendizagem democrática e comunitária e os professores têm que ser capazes de negociar e de tornar governáveis as suas escolas.

3 - A ideia dos empreendedores sociais. A nossa sociedade, muito economicista, remunera e valoriza os grandes empresários económicos, mas valoriza pouco os empresários sociais. Neste sentido, quero mais uma vez sublinhar a importância capital da criação de valores e de espírito de comunidade, o "empowerment" do cidadão, que faz com que

cada um se sinta habilitado para ser capaz de mudar o seu mundo e de ser senhor do seu destino. A esse respeito dizia-me uma professora no Ruanda: "Nós avançamos e os governos virão atrás". Foi a frase mais notável que ouvi a uma professora primária! Esta ideia de que se é empreendedor social e que a criação de riqueza social está ao alcance do mandato de cada educador.

Vamos agora a outra questão. O ensino secundário e os ciclos iniciais do ensino superior colocam hoje um dos problemas mais sérios e mais complexos dos modernos sistemas educativos. O "miolo" do sistema, a sua charneira, é o que está mais em crise, quer do ponto de vista de modelização, quer mesmo no que respeita a uma crise de definição e de personalidade. Esta discussão vem das antiguidades gregas – é ginásio ou é liceu? – e perdura pelos nossos tempos.

É uma questão que tem que ser reflectida à exaustão, à saciedade. O que é o ensino secundário? O que são as vias tecnológicas? É preparação predominantemente para a vida activa? O que é isto em contexto formal, quando sabemos que os conhecimentos, as habilidades, as capacidades vocacionais, as aptidões, cada vez mudam mais rapidamente e se adquirem cada vez mais nos postos de trabalho? O que são as competências de banda larga? Todos somos poucos para repensar o ensino secundário do futuro.

O problema do triângulo local. Uma multinacional que olha para um sistema educativo nacional, centralizado como o nosso, diria o que Bill Gates disse do sistema educativo europeu: Não há nenhuma empresa no mundo que queira servir tantos e tão diversificados clientes vendendo um único produto! Esta atitude é uma coisa completamente disparatada do ponto de vista da gestão estratégica empresarial.

Meus amigos, a lei da vida movimenta-se para a diversidade. Felizmente não é mais para o monolitismo, nem para a sociedade hegemónica. É a autonomia da escola, é o "empowerment", são os triângulos locais, é a participação nessas redes horizontais locais. O essencial é "desverticalizar" as políticas sociais, é torná-las horizontais, convocando

o essencial das energias e construindo as redes no plano da colaboração local.

Falando um pouco da magna questão do emprego será inevitável abordar a questão dos "knowledge workers", os trabalhadores do conhecimento. Todas as projecções realizadas para a Europa mostram que tão perto como no ano 2010 cerca de 60% do total do emprego estará no que se chama o quaternário, ou nas indústrias de informação, ou serviços inteligentes. O total da agricultura, da indústria e dos serviços clássicos (banca, seguros, saúde, educação, comércio, etc.) não representará, no total, mais do que 40% dos empregos na Europa.

Como é que nós, responsáveis, alunos e professores, reconverteremos o sistema para formar e preparar esses trabalhadores do conhecimento, que vão contactar essencialmente com formas de produção intangíveis? Como é que convencemos os professores e os jovens que o essencial da sua formação vai ter que se centrar nessas áreas do conhecimento e na manipulação, gestão e aplicação do conhecimento activo?

Na união dos conhecimentos reside um grande desafio que se pode lançar neste momento à Europa e que a pode remobilizar. Estamos numa sociedade multicultural em que os grandes fenómenos internacionais e globais requerem escala - as grandes economias, os meios de comunicação social, os mercados planetários. Esse desafio joga-se hoje na base da língua e da cultura. É uma enorme oportunidade para a Europa compreender isto e compreender que a diversidade dos mercados implica capacidade de produzir e de vender de forma multicultural e não apenas de forma homogénea ou unívoca do ponto de vista cultural. Fazer do mosaico linguístico e cultural europeu a sua razão de competitividade global é o desafio do próximo milénio.

Significa, também, perceber que se não o fazemos, e se admitimos a marginalidade da língua portuguesa e das culturas que nela encontram o seu suporte comunicacional básico, consentimos na permanência de uma situação geo-estratégica periférica.

A Comissão Europeia, ela mesmo, está defrontada com algumas opções inexoráveis. O orçamento afecto a questões da sociedade da informação, do conhecimento, da investigação, da educação e da cultura é ridículo no plano geral da Comissão. Mesmo os fundos estruturais, que representam 30% do orçamento comunitário, 170 biliões de ECUS para um quadro comunitário geral de apoio, é ridículo, primeiro na sua percentagem, depois naquilo que se aplica a áreas de sociedade de informação e de conhecimento – 2% dos fundos, apenas, até agora. Neste sentido, é preciso afrontar a questão da PAC. Esta representa hoje 50% do orçamento da comunidade que beneficia uma minoria de menos de 5% dos europeus.

Se queremos realizar depois de 1999 uma Europa efectivamente baseada no conhecimento, na investigação, na capacidade de desenvolvimento tecnológico, na educação, na formação profissional, então vamos ter que rever o essencial da afectação orçamental, introduzindo as reformas políticas com coragem e sem hesitação.

Para terminar, volto à escola. Independentemente da sua titularidade, seja ela uma escola privada, cooperativa, de titularidade estatal ou local, do município, a escola é *uma esfera de acção pública*, no sentido de acção comunitária. Nela se realiza o essencial do fluir das gerações, nela se cria coesão, espírito de comunidade e cidadania, nela se renovam as esperanças das cidades e das nações. Por consequência, nada do que se passa na escola, no sistema educativo, pode ser pura e simplesmente considerado como algo privativo do mercado. Este é um dos grandes erros do neo-liberalismo nascente e emergente. É preciso, para reconstruir a Europa e a unidade da Europa em torno do conhecimento, termos a noção de que importa reconduzir a escola à sua dignidade de instância radicalmente social, de instância profundamente comunitária e espaço público por excelência.

Muito obrigado.

Dr. Pedro Pinto

Deputado da Assembleia da República

Cabe-me agradecer a todos os participantes, e em especial ao Eng. Ricardo Charters e ao Eng. Roberto Carneiro, pelas brilhantes intervenções que aqui tiveram.

3º painel:
Construção da Europa: Educação, coesão social e desenvolvimento

Prof. Doutor Medeiros Ferreira
Deputado da Assembleia da República

Vamos dar início à terceira parte deste debate com um painel sobre a Construção da Europa : Educação, coesão social e desenvolvimento. É um painel que se adapta perfeitamente, aliás, a uma das principais preocupações da política educativa a nível nacional e europeu. Para nos introduzir nesta questão vamos ter três oradores conhecidos de todos nós, que dispensam apresentação. Passaria a palavra, em primeiro lugar, à Dra. Helena Cidade Moura.

Dr.^a Helena Cidade Moura

Senhor Presidente da Comissão Parlamentar dos Assuntos Europeus,
Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,
Senhor Secretário de Estado,

Tenho que começar por agradecer o convite que me foi dado e o gosto que houve por saber alguma coisa de uma experiência concreta, que é aquela que eu tenho vivido no campo da educação.

Ao reflectir no título deste painel, a primeira interrogação que nos pusemos foi a de saber que inter-relações haveria entre os conceitos de **Educação, Coesão e Desenvolvimento**, tal como vão sendo teorizados, e entre os factos sociais que envolvem estes conceitos, como sujeitos e actores duma crise mundial, dita mais social, do que económica.

Porque se **Educação** não cria, não gera políticas, limitando-se a reflecti-las, ela supervaloriza as suas inconsequências e desacertos, lançando no grande caldeirão da angústia humana os erros, os caminhos bloqueados, as competitividades exacerbadas e os desalentos.

Claude Fabrizio em Dimensão Cultural do Desenvolvimento, UNESCO, 1994 (pág.129) faz, como muitos outros, um diagnóstico pouco animador das consequências do desenvolvimento, tal como têm sido entendidas.

“Convém notar - escreve - que os problemas resultantes do desenvolvimento não se limitam aos países do Sul. A crise económica que abala a economia mundial mostrou, nos países industrializados, problemas cruciais. O aumento da produtividade, a mecanização sistemática que ela provocou, por exemplo na agricultura, teve consequências nefastas no modo de viver dos camponeses, no emprego dos jovens e no ambiente natural. Profissões inteiras tendem a desaparecer (...). Ao mesmo tempo as mutações científicas e técnicas, sobretudo no domínio da comunicação e da informação, constituem um desafio, neste momento, sem solução, para os sistemas de educação em vigor. Para além disto, o modelo (dito) “socialista”, que parecia poder opor-se ao modo de desenvolvimento dos países (ditos) “capitalistas” desapareceu no decorrer dos últimos anos. Isto significa que, cada vez mais, o conjunto das sociedades industriais se interroga sobre a pertinência dos modelos dominantes e dos seus objectivos” (fim de citação).

Este texto tende a limitar os problemas implicados no sistema educativo às mutações científicas, sobretudo no domínio da comunicação e da informação. Na verdade, todos os problemas relacionados com a evolução do papel da pessoa humana na sociedade, que se põem ao desenvolvimento, se reflectem no sistema educativo.

Muito mais difícil do que ultrapassar instrumentos concretos, que a metodologia do ensino pode dominar e até deles beneficiar - li nos jornais há dias que um professor tinha salvo uma escola de desertificação montando uma emissora de TV, na própria escola - muito mais difícil será passar duma Escola competitiva e selectiva, criada por valores sociais e objectivos económicos, que se revelaram errados, e pô-la, com a rapidez que urge, ao serviço dum desenvolvimento que integre todas as energias sociais e faça participar

todos os membros da comunidade na transformação económica e social, tal como hoje se preconiza.

O caminho agora verificado como errado, em que a Escola participou activamente mercê dos seus próprios objectivos institucionais foi há bastante tempo pressentido como errado pelos alunos, para os quais nem o 25 de Abril trouxe grandes novidades. Editei na revista Psicologia em 1992 a história duma amostragem composta por alunos do fim do secundário que abrangia os anos de 1963-1987 e que, segundo o então dito, revelou “a persistência de escolhas profissionais em desacordo com os valores sociais dominantes e com as estratégias do mundo do trabalho, apesar dos vários condicionalismos históricos verificados ao longo deste período de mais de vinte anos”.

“As entrevistas de orientação escolar primeiro, as histórias de vida depois, os resultados quantitativos dos vários inquéritos efectuados (publicados em 1987) levaram à configuração dum cenário em que a emergência de novas legitimidades era dificultada por entraves resistentes à dinâmica social; como se os jovens, qualquer que fosse o momento histórico, vivessem manietados face a alterações sociais que, apesar dos seus desejos, das suas necessidades, das suas aspirações individuais e colectivas, não conseguiam fazer vingar” (fim de citação).

O "mau desenvolvimento" criou uma situação de rotura que levou à procura teórica de outros caminhos; mas a Escola está ainda longe de uma autocritica profunda, racional. Nela os agentes de mudança são muito diversificados e os círculos de influência entrecruzam-se, neutralizando uma dinâmica transformadora e impedindo a construção de um sistema de valores coerente, sem o qual dificilmente se encontra o caminho da mudança. Por outro lado, a Instituição em si está manietada por tarefas que evitam a renovação e que se multiplicam, sem cessar, na medida em que a angústia e os desacertos crescem.

Na segunda parte da investigação que referi, dois jovens, a que dei o nome de Maria e João, ajudaram-me a expressar os resultados dos dados colhidos e a construir símbolos de identificação. Sem a sua forte presença, os elementos obtidos teriam ficado espalhados e mortos.

O João, por exemplo, já no 12º ano, opunha a Escola à representação da Liberdade, da alegria, da convivência, experiências que ele vivia fora dela, alimentada pelos colegas e os amigos da escola. As suas severas críticas referiam-se a factos que atentavam contra a sua própria dignidade humana, constantemente posta em causa pela Escola e que incluíam: **a falta de respeito, de disciplina e a ausência de autoridade.**

Mas também, em todos os alunos soa aquilo que uma análise superficial poderia considerar contraditório: um repúdio magoado do **autoritarismo** estrutural da escola, que leva à prepotência pouco racional, no meio da indisciplina, da falta de respeito pelo aluno e da clareza duma organização objectiva capaz de **criar a cidadania.**

Maria foi mais longe, porque lhe faltava o sentimento de grupo que ajudava, apesar de tudo, a inserção crítica do João. O seu curso liceal foi apenas constituído por tarefas que teve de cumprir e das quais não guardou imagens. Sempre teve êxito nos estudos, mas desde os 16 anos que é estudante-trabalhadora, diz ter necessidade de ser independente.

Está no curso de Secretariado, mas explica que gosta de organizar o seu tempo de maneira a não se apressar, gosta de estudar com serenidade e trabalhar conscientemente, e **por isso** deixou a Escola; só se apresenta aos exames.

Apesar duma diversa vivência da escola, João considera-a, segundo as suas próprias palavras “uma hidra de várias cabeças, cada uma pior do que a outra: o vandalismo, os grupos fechados, a difícil maturação sexual; há tabus por toda a parte, há dificuldade de afirmação intelectual... mas é na escola que encontramos a possibilidade de escolher os amigos e aprendemos a tomar posições colectivas” (fim de citação). João e Maria têm juízos semelhantes sobre as relações de poder na interacção professor-aluno, generalizado aos outros colegas que entrevistámos.

“É sempre a mesma coisa” – diz Maria – “nada mudou. Se fazemos perguntas, os professores olham-nos desconfiados e não gostam da nossa curiosidade. Se os Pais vão à escola tentar resolver os problemas

dos filhos, é sempre o aluno que sofre as consequências, sobretudo nas classificações do fim do ano”.

Este juízo de Maria, comum também ao João, é partilhado pela totalidade da amostra; os alunos mais criativos, que incluem forte componente afectiva no seu pensamento, acrescentam que há professores diferentes e incorporam-nos no número das vítimas da Escola porque consideram que também eles não se podem realizar, também eles são vítimas do sistema (cito).

O Sistema que muitas vezes referem funciona como a expressão social dum a Escola que lhes não pertence, como se ela fora a expressão dum roubo de que foram vítimas: aquela Escola idealizada, como parte da sua juventude, cenário e fermento das amizades, dos sonhos, da aventura...

A ela, à Escola, que é símbolo da imagem de uma sociedade desejada, pedem tudo: equilíbrio, afirmação, dignidade, amor, amizade, companheirismo, saber, organização, eficácia e um passaporte para a vida, se possível, com emprego, profissão, casamento e tudo o mais.

Mas a realidade é bem outra. Tomando um tema frequentemente abordado nas entrevistas, perguntámos: “Pensa que apesar da Liberdade ser um valor dominante, há sanções injustas na Escola?” Maria respondeu secamente, fazendo de imediato o diagnóstico, ela não gosta de perder tempo: “Sim. Penso que Salazar morreu há pouco tempo”. João, mais integrado na Escola, responde: “As relações de poder só aparentemente são hoje diferentes, os professores são, de facto, capazes de dialogar se gostam das perguntas que lhes fazemos, mas se o aluno tem o espírito rebelde ou reivindicativo dos seus direitos, o professor vira-se contra ele e desaparecem todas as hipóteses de diálogo, porque só o professor tem a chave da classificação final”.

A Escola não deixa espaço para o aluno, tal como o "mau desenvolvimento" parece não ter deixado espaço para a pessoa humana. A Escola, para além de transmitir ao aluno uma grande insegurança, cria à sua volta e nele próprio um **cenário de solidão**.

Maria, mais fortemente individualizada do que o João, diz, por exemplo, não sentir os efeitos da competitividade. “Procuro”, diz ela, “não me deixar arrastar; os jovens não têm tempo de crescer e de serem livres; o ritmo de vida é demasiado rápido e **estamos muito sozinhos**”. Mais adiante, ela encontra mesmo a expressão criadora. “Deixei as bonecas quando tinha 13 anos e não encontrei nada que as pudesse substituir até começar a trabalhar.”

Quando deste estudo ficou-nos a impressão de que a Escola, na sua organização, não tem em conta: o ritmo interior mais lento dos jovens, a sua necessidade de inter-relações, de troca de ideias e de sentimentos, a sua ânsia dum lugar amplo para o desenvolvimento crítico e sofrido da diferença e de um espaço experimental para a vivência e para a mudança.

João exprime os mesmos sentimentos de solidão e de desajuste de maneira mais intelectualizada e mais colectiva. Perguntamos-lhe se, apesar de nunca ter vivido em ditadura, ele e o seu grupo já tinham reflectido sobre a democratização nos últimos anos, em Portugal. João estava bem informado dos problemas e expressou-se assim: “Os valores da liberdade, o 25 de Abril é tudo bom e bonito, mas o difícil é organizar a desorganização. A generalização do ensino, por exemplo, empobreceu a escola. Também importamos demasiados arquétipos estrangeiros, até mesmo os prédios!” Olhou em volta e exclamou: “Não há homem no mundo que escolha viver rodeado de cimento”. A solidão de João é também imensa, apesar de sempre se referir ao grupo.

Muita da inovação a que João e Maria aspiram provém da reposição de valores tradicionais, que ambos supervalorizam, “perdidos na burocratices, e na tecnocratices, na competitividade” que ambos rejeitam embora através de estratégias diferentes.

A escola aparece, assim, para a grande maioria dos alunos, como um lugar onde se sentem pouco à vontade nas suas inter-relações e sem **espaço de cidadania** por falta de força orgânica da instituição, e porque os direitos e deveres dos alunos não são definidos de forma contratual, assente numa base racional e de participação.

A participação é difícil porque não está institucionalmente prevista, porque os professores não levam o diálogo até à liberdade da crítica, e a **aprendizagem**, mesmo nas escolas bem equipadas, como a do João, é morna e desinteressante por falta de tempo dos professores e alunos, por falta de motivação de ambas as partes.

A Escola é fortemente amada, mas sofrida com frustração, revolta e angústia pela maior parte dos alunos contactados.

A **coesão social**, de que a Escola poderia ser um instrumento forte, actua muito frouxamente, e apenas nos raros casos em que a promoção social se verifica através dela; dum maneira geral o que a Escola faz é excluir os que nela entraram já excluídos e excluir outros que a ela vieram buscar reforço da identidade e coesão social.

O sentido da **cidadania** é indispensável no gerar dum coesão social, mas a cidadania não nasce porque o aluno se identifica mais ou menos com a escola, a ama ou a detesta; a **cidadania** é, antes de tudo, uma relação entre duas coisas que existem e a Escola tem de assegurar a existência **do Aluno** pela dignidade que lhe confere e a existência da **Escola** pela forte personalidade institucional que lhe garante. Sem a existência desses dois elementos não há pacto social possível e não há espaço para o exercício da **Cidadania**. Sem **Cidadania** não há **Escola**.

A escola afastou-se do aluno enredada numa enganosa expansão administrativa, numa enganosa eficácia burocrática, e em vez de ser um laço social de união, tornou-se mais um factor de exclusão social.

Quando, em Portugal, se prolongou a escolaridade obrigatória para nove anos, em nome do partido que representava, tivemos ocasião de propor na Assembleia da República que o prolongamento não fosse decretado antes de ser efectivada a rede escolar que assegurasse o cumprimento dos nove anos a todo o país, garantidos os transportes escolares, o empréstimo de livros, as bolsas de estudo, as cantinas; já que nem os seis anos de escolaridade obrigatória estavam integralmente cumpridos.

A contra-argumentação do Poder político de então denotava uma enorme falta de sensibilidade face ao funcionamento dos mecanismos sociais e sobretudo era arrastada por uma sofreguidão imensa para atingir metas políticas, à custa de tudo e de todos, como se o mundo acabasse amanhã.

De facto não acabou, mas temos hoje 15% de analfabetos e 35% de alunos que não terminaram a escolaridade obrigatória.

As sociedades inventaram a exclusão social, a forma mais cruel de crescimento, quando aprenderam a legislar só para alguns.

Paul-Henri Chombart de Lauwe, da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, Paris, um dos etnólogos e sociólogos mais ilustres da França, numa entrevista editada em livro, nos últimos meses, quando lhe punham o problema da possível desintegração dos valores sociais, até hoje considerados essenciais, e a emergência de novos valores, referiu-se aos Direitos Humanos nos seguintes termos:

Os Direitos Humanos “são oriundos, queira-se ou não, da mensagem do Evangelho: são, de facto, os valores cristãos que reaparecem na Declaração dos Direitos Humanos, repensados e retransformados no momento da Revolução Francesa”.

A Liberdade ou a Igualdade, valores presentes no Cristianismo original (...) foram reformulados de uma forma muito rigorosa pelos revolucionários de 1789”.

“Eu penso que não se valorizou suficientemente a **Fraternidade**. E talvez aí resida todo o drama da nossa época?”.

“Esta última palavra **Fraternidade** – (do trio Liberdade, Igualdade, Fraternidade) – foi relegada para terceiro lugar, quando a **Fraternidade** é tão importante como a Liberdade e a Igualdade. Eu costumo dizer que às nossas sociedades falta Ternura. A **Fraternidade** está presente nos meios operários, mas é rara nas outras categorias sociais. Os valores transformam-se inevitavelmente em função das situações, das novas

descobertas e da consciência do próprio Planeta e do próprio Universo”.

Apesar das incertezas e dos condicionalismos, Chombart de Lauwe comenta, ao terminar:

“Nós somos de tal forma, que vivemos sempre com uma certa dose de esperança fundamental gravada no fundo de nós, que é preciso procurar. Se nos deixamos ficar quietos, não descobrimos esta **esperança escondida**; mas poderemos encontrá-la e mais facilmente em comunidade, se tivermos a consciência do outro; então estaremos prontos para esperar em conjunto. Serão os jovens capazes de ultrapassar as dificuldades que os mais velhos sentiram? Vão eles deixar-se levar, ou revoltar-se, ou, pelo contrário, tomar consciência das transformações, nas quais estão implicados, para as utilizar num sentido positivo? Tive discussões com colegas que sabiam muito bem pôr em relevo os aspectos negativos dos bairros degradados, mas abandonavam os aspectos positivos. É preciso analisar, por exemplo, as possibilidades abertas por todas as novas formas de reagrupamento ou de associação entre jovens, ou entre pessoas com origens comuns. É preciso captar as novas formas que permitirão sair das frequentes atitudes de desesperança; é preciso criar **qualquer coisa de novo**”.

“É necessário utilizar os processos de emergência para criar, no interior mesmo dos processos. Se criamos contra a corrente, parte-se tudo. O papel das ciências humanas é precisamente de captar os processos de transformação e mostrar como entrar neles, para progredir”.

Partimos da solidão, humilhação e desajuste sentidos na Escola, para princípios normativos da coesão social, através de conceitos como consciência do outro e afectividade social. Se a afectividade social é apenas nomeada através do seu heterónimo político **solidariedade social**, nos textos que conheço sobre desenvolvimento ou coesão social **a consciência do outro** revela-se como expressão dum sentimento presente, parecendo ser dado adquirido no **sentido da mudança**.

Estamos perante um desejo generalizado de inventar, já não acções mais eficazes, mas de encontrar conceitos e inter-relações que marquem um caminho-outro, aquele que, mesmo com laivos reconhecidos de utopia, abra para uma coerência do sistema, em que pelo menos os resultados sejam consequência positiva dos actos e das causas.

O espanto e o horror, agora felizmente generalizado, pelas consequências de caminhos a que o hoje chamado "mau desenvolvimento" conduziu, eram há muito preocupação de pessoas com melhores condições de visualizar o futuro.

Estávamos nós, em Portugal, a fazer uma revolução **certa**, eventualmente com alguns erros de estratégia, quando François Mitterand, em 1975, escrevia: "Poderemos imaginar, sem cair na ciência-ficção, o momento em que uma holding, que controla o crédito, a investigação, a produção e o comércio nos cinco continentes, disponha da presença real e da autoridade dum governo mundial que as políticas **sempre em atraso uma época** ainda não captaram. Eu rectifico: não podemos imaginar: É uma certeza."

O pensamento dito utópico é uma forma de avançar na mudança, de adquirir uma percepção flexível do futuro que obriga a gerir muitas contradições, incluindo, naturalmente, uma racional margem de incerteza. Não é esse o tipo de pensamento que está por detrás dos sistemas educativos e das políticas de educação, preocupadas em criar instituições que correspondam às necessidades do presente visível.

Se este posicionamento é em parte justificável, pensamos que a pressa dum a eficácia imediata, burocraticamente pensada como tal, arrastou a Escola para caminhos com uma percentagem demasiado elevada de erros.

A Civitas, associação para a defesa e promoção dos direitos dos cidadãos, a que pertença, pronunciava-se há já alguns anos : "Colar a profissionalização em cima da frustração, da marginalização, da destruturação social, na fé de que a própria aprendizagem só por si é chave da vida, não é exacto e corresponde a uma ideia limitativa, pouco

operacional e socialmente degradante do ser humano”. (Revista Integrar).

É inegável que o humano, o concreto, o objectivo aluno estiveram demasiado ausentes das políticas de educação dos últimos anos.

Também não funcionou a autonomia das Universidades que, libertas do peso governamental, deveriam ter ajudado à percepção antecipada da mudança, à actualização dum pensamento concreto, de forma a que pudessem assumir o salutar papel de gestoras do futuro, contrabalançando o peso conservador das instituições políticas e o lastro do já feito.

A Escola demonstrou não ter tido suficiente grau de independência face às decisões económicas e políticas, mesmo quando elas puseram em jogo a **sobrevivência** da própria Escola: os seus fundamentos teóricos e os seus objectivos pedagógicos.

As novas coordenadas preconizadas agora para um novo desenvolvimento abrem espaço e tempo para uma reestruturação da Escola centrada na **realização pessoal dos alunos, no reforço da cidadania e na criação de redes de solidariedade**.

As escolas, na medida em que se vão abrindo novas propostas de acção, vão naturalmente tomando novos rumos e as experiências inovadoras que aparecem, aqui e ali, são a garantia de que a Escola não está morta e tem vitalidade de transformação.

Essas experiências precisam apenas, para frutificar, de serem apoiadas e divulgadas.

Os ventos sopram a favor, já que: não há pressa de governar ao minuto e há uma declarada **paixão** pela Educação, capaz de abrir caminho para uma **situação afectiva do trabalho** que potencialize as acções e liberte a **inovação**, que não se faz sem **utopia e afecto**.

Embora António Sérgio tenha explicado, precisamente a propósito da educação, que **construindo se destrói o que é caduco**, a parte mais difícil para generalizar a mudança na Educação provem, julgamos, das

fortes distorções geradas por conceitos que se tornaram determinantes e que hoje são considerados nocivos. Estes contravalores são obstáculo à remodelação e actualização da Escola e exigem uma mudança de mentalidades.

Para exemplificar, apenas dois conceitos oriundos da área do desenvolvimento económico, que colhi no relatório da UNESCO relativo ao colóquio de Roskilde em 1995: o conceito de sobrevivência ligado à ideia de que a inovação tecnológica tem de ser permanente e cada vez mais intensa e a noção de **cultura de guerra** resultante da competitividade ter deixado de ser um meio, e ter-se tornado um objectivo principal, não só das empresas mas também do Estado e de toda a sociedade. O que leva Petrella (um comentador desse colóquio) a concluir que quando “a **existência** de qualquer coisa passa pela competitividade, o mundo entra numa **lógica de guerra**, o outro, o concorrente, torna-se fonte de perigo”.

Também difícil e longo será assegurar a Democracia na Escola, porque, embora os objectivos preconizados a tornem hoje possível, a ideia de uma Escola Democrática foi-se degradando e amolecendo e vai ser precisa uma enorme energia e convicção generalizada para que ela frutifique.

Só a Escola exigente é Democrática e a exigência, tal como a organização, são factores estruturais só possíveis com consensos fortes. Uma escolaridade básica de sucesso, tal como foi definida no Pacto Educativo, não pode transformar a Escola num saco roto, onde tudo quanto entra sai, tem de criar a Escola Democrática aquela que exige, que organiza, que se diversifica, que mantém a qualidade do ensino que dá a todos as mesmas oportunidades, estimula e dignifica professores e alunos.

É esta também a escola da Coesão Social e do Desenvolvimento com rosto humano.

Prof. Doutor Medeiros Ferreira
Deputado da Assembleia da República

Após a intervenção da Dra. Helena Cidade Moura, em que nos explicitou alguns parâmetros em que a Escola Democrática pode, pela sua exigência, estar ao serviço da coesão e do desenvolvimento, embora não sejam estes os seus únicos objectivos, como é óbvio, passaria a palavra ao Dr. João Salgueiro.

Dr. João Salgueiro

Senhor Presidente,
Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,
Senhor Secretário de Estado,
Senhores Professores,
Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Tenho muito gosto e sinto-me honrado com o convite para participar nesta reflexão subordinada ao epígrafe geral da política educativa, construção da Europa e identidade nacional. Não me teriam convidado certamente para discutir os problemas específicos da educação, mas porventura posso apresentar-lhes algumas reflexões sobre os desafios da construção da Europa, no contexto que aqui nos reúne. No tema deste painel vou naturalmente privilegiar a vertente económica e social do desenvolvimento.

No meu ponto de vista, é importante situarmos as questões que nos afectam numa perspectiva portuguesa. Em épocas de mutação tão profunda como aquela que estamos a viver, o reflectir sobre os desafios que a nossa sociedade defronta parece imprescindível. Os desafios são

ameaças e são oportunidades, normalmente mais ameaças do que oportunidades quando não nos preparamos a tempo e não nos sabemos orientar, mais oportunidades do que ameaças quando sabemos tirar partido, a tempo, dessas mudanças.

Não é uma questão em relação à qual possamos passar facilmente ao lado. Vivemos, infelizmente, duas experiências muito pesadas em Portugal nos anos 60 e nos anos imediatamente posteriores a 1974, para saber que as mudanças, quando se tornam inevitáveis, devem ser preparadas e aceleradas.

Na década de 60 era evidente, para qualquer pessoa que vivesse em Portugal e que quisesse reflectir sobre as realidades do mundo de então, que a sociedade, tal como a conhecíamos, e a economia, tal como a tínhamos, não iam sobreviver. A incapacidade de equacionar as questões na sua dimensão levou a terem que emigrar de Portugal mais de 1 milhão e 800 mil pessoas, levou à destruição das sociedades regionais, ao encerramento de muitas vilas e aldeias no interior do país, a uma desagregação da sociedade, tal como a entendíamos. O país mudou, sim, muitas pessoas melhoraram de condições de vida e os padrões de comportamento passaram a ser diferentes, mas o que é facto é que foi uma resposta de recurso à mudança que não soubemos orientar.

Entretanto, outro desafio com mais peso ainda estava em curso - o desafio da descolonização. Não era possível imaginar que o padrão de relações de Portugal com os territórios sob administração colonial se ia manter intacto, quando todos os outros estados europeus tinham já preparado a transição. Mas, mais uma vez, se quis pensar que o aguentar, o adiar, iria permitir resolver alguma coisa.

Mas não é do passado que interessa falar, é do futuro. É evidente, para quem quiser ver, que o tipo de sociedade que temos hoje não vai resistir aos desafios da moeda única e aos desafios da globalização da economia mundial. A partir de Janeiro de 1999 vamos ter uma forte aceleração das influências económicas em Portugal no sentido da desagregação da sociedade que temos, tal como aconteceu das outras

vezes. É fácil ver essa realidade, mas também é fácil fingir que não a vemos e adiarmos a adaptação a essa realidade.

Quero crer que não é possível preparar o futuro sem termos o mínimo de preocupações sobre o que esse futuro envolve de mudança. O problema da educação é, antes de mais, ajudar as pessoas a prepararem-se para a sua vida futura, ajudar pessoas que vão, durante décadas, ter de viver os desafios do futuro. Não se pode equacionar esses desafios com base no quadro que hoje temos, sem antecipar as mutações que vão ter lugar.

Ninguém pode prever completamente as mutações, mas temos obrigação de não escamotear quais as realidades actuais, que não vão resistir a essa mudança. O desenvolvimento implica a destruição de muito do que existe e a criação de muita coisa nova. É simultaneamente destruição e construção. Quanto menos se prepara a construção, maior é o saldo de destruição que temos no desenvolvimento. Não teríamos tido os problemas de despovoamento do interior, não teríamos tido o problema da clandestinidade e da construção clandestina nas zonas suburbanas, não teríamos tido a confusão dos centros urbanos, não teríamos tido a emigração, não teríamos agora a desagregação da nossa agricultura e da pesca, das indústrias tradicionais e do comércio de retalho se tivéssemos pensado a tempo num modelo diferente.

O tema que me atribuíram hoje tem simultaneamente que ver com o modelo da construção europeia, modelo de desenvolvimento, e com o modelo da nossa relação com essa construção europeia.

A Europa foi, desde o séc. XV, o centro da mudança na História da Humanidade. As descobertas da navegação marítima permitiram o contacto entre continentes que se desconheciam e, até ao séc. XX, o contacto entre os povos de vários continentes foi liderado pela Europa: assim como as ideias, as reformas religiosas, os direitos do homem, os princípios democráticos, o papel da ciência na interpretação do universo, da tecnologia na transformação da sociedade, as inovações financeiras, as transformações da vida, os novos meios de comunicação.

Não é mais assim desde meados do século, desde 1940. Embora ainda vivamos, em certa medida, numa concepção eurocêntrica do mundo, com tendência para pensar que as mutações nascem na Europa e se transferem para os outros continentes, a realidade era já oposta no início do século, e mormente depois de 1940. A maior parte das inovações significativas veio da América do Norte já na viragem do séc. XIX para o séc. XX e durante a primeira metade do século, mas a Europa ainda tinha na tecnologia e na inovação política e cultural um papel dominante. Não é mais assim.

O projecto europeu de integração europeia é uma resposta política à realidade que se vivia no princípio dos anos 50. É, antes de mais, uma decisão de tentar criar laços entre a França e a Alemanha no sentido de tornar impossível o reaparecimento da conflitualidade que tinha estado na base das duas guerras mundiais.

É um projecto legítimo, mas não foi possível encará-lo de frente. Nem sequer a união militar foi possível. A união europeia político-militar, de defesa e das instituições políticas, não passou e vai-se então, por uma porta travessa, para a integração económica. É a via funcionalista da integração europeia. Pretende-se que da integração económica resulte um progresso na integração política e cultural, até à integração europeia na sua plenitude.

Se bem que esta via funcionalista tenha dado muito bons resultados até aos princípios dos anos 90, é bom vermos que eles não foram basicamente o resultado da integração europeia, foram mais o resultado das décadas de desenvolvimento que se viviam. A integração europeia confundiu-se com a reconstrução da Europa, de que os anos 60 foram o culminar. Confundiram-se com a energia barata, com o desenvolvimento do comércio mundial, com o chapéu proteccionista americano, com a divisão do mundo em esferas de influência, que davam à Europa Ocidental uma grande unidade. A realidade da integração europeia é inseparável do pilar europeu da aliança estratégica da NATO.

A partir de 1989 a realidade é completamente outra. Com o dismantelar da Cortina de Ferro e da União Soviética entramos numa fase de desequilíbrio do modelo económico, que torna a vulnerabilidade do projecto europeu muito mais flagrante. É bom que tenhamos consciência dessa realidade. Importa que o projecto europeu nesta altura não se traduza num projecto de redução da ambição de transformação económica.

A criação de uma moeda única tem polarizado todas as atenções da construção europeia.. É em si mesma positiva, como em si mesmo foi positivo o estabelecimento de um mercado comercial europeu, mas, em meu entender, não é resposta para os problemas das gerações seguintes que vão viver na Europa.

A construção da Europa baseada numa moeda única passa ao lado dos verdadeiros desafios económicos que a Europa defronta neste momento. Considerar a Europa baseada numa simples lógica de mercado livre, como tem sido considerado nas últimas duas décadas, é uma transposição infundada do modelo americano para a Europa.

A partir do final dos anos 70 temos uma compreensão cada vez maior de que o modelo económico europeu está a entrar em dificuldades, cujo sintoma mais aparente é o desemprego estrutural. Cada crise de conjuntura aumenta-o. A última crise foi com 16 milhões de desempregados, esta passou dos 19 milhões, apesar de uma demografia em declínio. Não se vê no horizonte a eliminação eficaz das dificuldades da construção de uma economia europeia mais competitiva.

As respostas que a Europa encontrou para a falta de competitividade foram a da criação de um grande mercado interno e agora, em paralelo com a moeda única, a da liberalização do mercado do factor trabalho, ou seja, a mobilidade da mão-de-obra.

Ora, a cadeia de causalidade na construção do projecto europeu desde o séc. XIV até agora foi a inversa desta lógica, tenhamos disso consciência. A lógica da construção europeia fazia assentar o progresso económico na capacidade de inovação tecnológica, comercial e

financeira. Era a capacidade de a Europa ser mais eficaz no domínio da produção, no domínio do comércio e no domínio financeiro que lhe permitia ganhar posição no mundo e era este desenvolvimento económico da capacidade de produção que lhe permitia progredir em termos de criação de maiores padrões de consumo, de maior bem-estar social, de uma rede de segurança social, da redução dos horários de trabalho, das férias reconhecidas, etc. O progresso social e cultural e a solidariedade social tiveram por base o acelerado avanço tecnológico a partir da revolução industrial. A partir de finais do séc. XVIII esta última permitiu depois grandes progressos na legislação do trabalho, na solidariedade social, na generalização do ensino ou na generalização dos cuidados médicos.

Não foi o corte nas regalias sociais que permitiu o desenvolvimento económico. Foi o progresso económico baseado na inovação que permitiu o progresso social. Pôr a cadeia de causalidade no sentido inverso não dá nenhuma garantia de sucesso. Reduzir as regalias sociais e aumentar a mobilidade social da mão-de-obra permite reduzir custos a curto prazo e permite ajustar o padrão de custos à produtividade da Europa neste momento, mas não permite melhorar duradouramente a produtividade e a capacidade de inovação.

Não é o facto de os salários europeus serem mais altos do que os salários japoneses que faz com que a Sony seja mais bem sucedida do que a Philips. Não é pelo facto de os salários no Japão ou na Coreia serem mais baixos do que na Europa que a indústria electrónica ou automóvel nesses países tem conquistado posição. É, sim, porque nesses países se está a reproduzir o padrão que existia na Europa nos séculos passados, de serem mais eficazes na inovação em relação aos outros continentes.

Se o problema do custo da mão-de-obra é o factor determinante, então vamos assistir a uma deslocação maior dos locais de trabalho para fora da Europa, onde os salários são muito mais baratos com nível idêntico de formação tecnológica, onde os recursos são muito maiores e onde a dimensão dos mercados e o ritmo demográfico de crescimento é muito

mais alto, como na Coreia, Malásia, Taiwan ou China. Isto, no meu entender, faz com que o modelo europeu de desenvolvimento económico deva ser objecto de uma reanálise muito profunda.

Este modelo fraqueja ainda porque, ao centrar-nos na moeda única, estamos a dar por adquirido que uma moeda única pode funcionar sem progressos na integração política. Nenhuma experiência histórica autoriza a que consideremos isto como sendo fácil. As experiências de gestão da política monetária estão normalmente associadas a um espaço político unificado.

Ter uma moeda única e deixar de ter uma ligação entre o poder político e a orientação da política económica significa que os Estados, à falta de terem uma capacidade de resposta à política económica, prescindem dela. Não se vê nos Estados Unidos que a existência de uma política monetária seja desligada da política cambial ou da política comercial externa. Essas políticas existem nos Estados Unidos, como no Japão ou em qualquer outro país, e terão que existir na Europa. Só que na Europa não há detentor dessa capacidade de política comercial e de política cambial. Isso vai ser o resultado das forças de mercado anónimas.

Por não sermos capazes de encontrar uma solução para o poder político europeu fingimos que essa necessidade não existe. O que se espera do modelo que está a ser seguido é que, como resultado da moeda única, surja mais tarde a necessidade de uma política económica única e que isso force os povos a tentarem criar instituições comuns.

No entanto, e ao mesmo tempo, está a decorrer a Conferência Intergovernamental com intenção de rever as instituições comunitárias. A grande preocupação consiste em que, com o alargamento a Leste, o número de estados agregados dentro da União Europeia vai aumentar e, portanto, será necessário que os mecanismos de decisão se tornem mais simplificados. Na prática, está implícito que é preciso subalternizar os pequenos estados europeus para que os três ou quatro estados dominantes dentro da Europa possam orientar o conjunto dos países.

Nem nos estados federais se foi tão longe! Porque, se há uma legitimidade europeia, ela deve emanar do eleitorado que concede um poder político europeu e não através de intermediários. Não lembra a ninguém que o Estado do Texas ou o Estado de Nova Iorque tenham mais votos do que o Estado de New Jersey ou de Rhode Island. A sua dimensão é completamente diferente, mas se há uma legitimidade política federal, essa deve ser aferida em conjunto. Não seria normal que o poder do parlamento português fosse substituído por uma ponderação do poder das câmaras municipais ou dos conselhos municipais e que Lisboa tivesse mais votos do que uma câmara do interior. A formação da vontade do eleitorado europeu, se existir, deve ser feita enquanto tal e não por delegação dos governos nacionais, que só pode resultar de uma subalternização dos pequenos estados.

Neste conjunto de problemas da construção do futuro da Europa existe uma série de questões que não estão a ser directamente equacionadas. Comunidade Europeia implicaria que se definissem quais as condições necessárias para que o progresso da própria competitividade e da tecnologia fosse mais eficaz. É que não são os salários baratos e os *hamburgers* baratos nos Estados Unidos que tornam a economia americana competitiva. O que a torna competitiva é haver um Estado com uma política comercial agressiva e em especial a importância das indústrias de ponta, como a indústria aeronáutica, a indústria espacial, a indústria do audiovisual, a indústria farmacêutica ou mesmo os avanços da agricultura.

Acresce que o modelo americano dificilmente é transponível para a Europa, já que a mobilidade geográfica da mão-de-obra aplicada na Europa não tem objectivamente condições sem enormes custos sociais e humanos. Nos Estados Unidos há uma unidade de língua, há uma unidade de instituições, há uma tradição de mobilidade vinda de um povo de imigrantes. É difícil imaginar que os alemães possam ir trabalhar em funções subalternas para a Grécia ou para a Finlândia ou que não se criem problemas de rejeição muito fortes se tiver que haver migrações maciças de uns para outros estados.

Voltando ao caso português. O modelo português de ligação à Europa, no meu entender, era adequado quando Portugal era candidato à integração ou estava na fase transitória dos períodos de adaptação, isto é, até 1992. Já a partir de 1989 se percebe que tem que haver uma mudança, mas até 1992, oficialmente, ainda a grande preocupação é apenas a de criar um grande mercado interno. Em 1992, a decisão de caminhar para a moeda única e a decisão de criação da Organização Mundial do Comércio e de Globalização das Economias Mundiais criam um quadro completamente diferente.

Penso que o relacionamento de Portugal com a União Europeia peca por duas razões: por continuar a ser uma atitude de país candidato e não a de um país que se sente plenamente responsável por influir na construção dos destinos europeus, (continuamos a ter uma posição de “bom aluno”, leia-se apenas o cumprimento de critérios de Maastricht) e, em segundo lugar, não temos dado um grande contributo para a definição do que deve ser um projecto de competitividade europeia.

Em Portugal temos um certo número de anacronismos ao nível das instituições e ao nível do pensamento, que não têm que ver estritamente só com a construção europeia, mas também com a afirmação da identidade nacional. É com esses aspectos que terminarei.

Não é possível imaginar que um sistema educativo possa funcionar sem ajudar a construir o futuro, sem ajudar a preparar as gerações para essas grandes mutações que vão ter lugar. Temos sobrevivências, na realidade portuguesa, de instituições e de ideias diagnosticadas há décadas e que deviam ter sido já ultrapassadas. Algumas não o foram e outras têm-se vindo a agravar.

Anacronicamente, não compreendemos que os nossos problemas são estruturalmente diferentes da dominante europeia, acontecendo o mesmo na Andaluzia, na Sicília ou na Grécia. Os nossos problemas estruturais são radicalmente diferentes dos países onde já houve uma revolução industrial há mais tempo, mesmo na Catalunha, País Basco e Norte de Itália. A mutação a ser introduzida em Portugal, como já nos anos 60, é qualitativamente muito pesada. Não é fácil pelos

ajustamentos marginais, próprios da lógica de mercado, exige uma substituição de umas estruturas por outras. Tal já está demonstrado facilmente com o que aconteceu à nossa pesca e à nossa agricultura – em que se pensou que era fácil os mecanismos de mercado fazer de uma agricultura tradicional e de uma pesca antiquada indústrias modernas, quando outros países como a Holanda e a Espanha tinham sistemas para ajudar a transformar essas estruturas.

Vamos ter essa situação na indústria e no comércio; são sectores inteiros que vão deparar com problemas de reconstrução estrutural. O modelo em que estávamos quando entrámos para a Europa, que era o de nos especializarmos em produtos de mão-de-obra relativamente barata dentro do espaço europeu – têxteis, vestuário e calçado -, não faz sentido quando se trata de abrir a economia europeia, antes de 2005, à concorrência mundial.

O modelo de especialização relativa dentro da Europa não faz sentido. O único modelo que podemos ter é o de nos integrarmos dentro do padrão de especialização da própria Europa, porque é esse que vai modelar a política monetária, a política cambial e a política comercial do conjunto europeu. E estaremos a contramaré se tivermos problemas diferenciados em relação à dominante europeia.

Não será possível ajustar a taxa de câmbio e a taxa de juro para uma crise do têxtil se não houver, ao mesmo tempo, uma crise na indústria aeronáutica, na indústria automóvel ou nos serviços financeiros, porque são esses que vão modelar a política cambial e a política comercial externa da Europa.

Também a nível da administração pública continua a ser necessária uma transformação estrutural radical. Herdámos uma administração do tempo do Império Português, em que a nossa sociedade era baseada numa administração estadual poderosa. Hoje isso não faz sentido. A afirmação da nossa actividade económica não se faz dentro das fronteiras protegidas do espaço sob administração portuguesa, faz-se no espaço internacional e através de mecanismos de mercado.

Como terceiro anacronismo vejo que os portugueses e a classe dirigente portuguesa tem uma relação muito deficiente com os mecanismos de mercado. Oscilamos entre a idolatria dos mecanismos de mercado, pensando que ele vai resolver tudo, e o voluntarismo que quer que seja o Estado a resolver os problemas contra ou à margem dos mecanismos de mercado. É óbvio que a realidade não pode ser esta. A realidade tem que ser a de termos uma ideia e uma afirmação nacional claras do que é que queremos conseguir e de como utilizar o mercado para o conseguir.

Isto não é utópico, até porque pequenas nações na Europa, sem tradição de independência, o têm conseguido. A Catalunha tem vindo a afirmar-se com uma política determinada no domínio económico, cultural, financeiro, criando a capacidade de se afirmar como nação. O Luxemburgo é um país que fez alterações estruturais radicais, passando de uma economia baseada na indústria pesada para uma economia baseada nos serviços financeiros. A Irlanda está a fazer uma mutação profunda para se especializar em áreas qualificadas, como a dos serviços financeiros e a dos sistemas de informação.

Nós fizemos no passado algumas intervenções bem sucedidas, criando capacidades novas no domínio da electricidade ou dos serviços de turismo, através de mecanismos de mercado e com uma intervenção do Estado; mas, mais recentemente, não temos uma estratégia nacional que facilite a afirmação em novas áreas para substituir o têxtil tradicional, o calçado ou uma agricultura em desaparecimento.

Não será possível encontrar uma resposta global para um relacionamento com a Europa e para as transformações que precisamos se não tivermos essa vontade de o fazer. O adiar sucessivamente as reformas não vai ser a resposta. Tivemos grandes mudanças em Portugal, por exemplo no sistema financeiro, que está hoje muito mais actualizado do que há cinco anos, mas cuja mudança foi imposta pelas regras do jogo. A liberalização do mercado de capitais, a liberdade de circulação internacional de capitais e a abertura à concorrência dos bancos estrangeiros obrigaram o Banco de Portugal a mudar as regras. Não houve essa obrigação, por exemplo, em relação ao mercado

imobiliário, onde continua uma desagregação do património, o imobilismo e a dificuldade das novas gerações em a ele acederem, excepto com custos excessivos, porque têm que pagar não só a utilização mas também a construção, o que não seria necessário se tivéssemos o mercado a funcionar dentro de um quadro de política definida.

Temos uma administração pública claramente obsoleta, temos um sistema de justiça que tem vindo a atrasar-se. E não é preciso olhar sequer para a atribuição de recentes Prémios Nobel da Economia para saber que a maneira como um Estado de Direito implementa as suas decisões, designadamente dos contratos, é fundamental para o desenvolvimento. A nossa Justiça não ajuda a que as relações entre pessoas tenham segurança. Temos uma tradição de privilegiar os incumpridores (para eles o perdão e a tolerância) e não a gratificação do sucesso e da exigência.

Temos uma cultura de menos qualidade do que a precisávamos de ter. Dizemos que é preciso uma civilização baseada na pessoa, porque é o factor humano que vai ser determinante do desenvolvimento. É inevitavelmente verdade em Portugal, que não tem outros recursos, não tem o espaço, não tem minérios. Mas, ao mesmo tempo, aceitamos que não se crie uma tradição de qualidade, de exigência e de qualificação em relação ao dia-a-dia e necessariamente em relação às novas gerações. É uma atitude de cumplicidade com a ineficácia, que compromete o sucesso das gerações que vêm a seguir.

Sempre que em Portugal se tem formulado um projecto com grande clareza temos sido capazes de o resolver. Sempre que não se quer formular com exigência um projecto, condescendemos e somos cúmplices no seu adiamento. Fizemos um dos melhores processos de absorção dos refugiados das colónias de que há memória, em circunstâncias bem mais difíceis do que, por exemplo, a França. Na convergência nominal para a moeda única temos tido mais resultados do que outros países, porque formulámos com uma grande prioridade e com uma grande clareza essa necessidade. Penso que, se formulássemos com igual exigência as transformações que são precisas noutros

domínios, antes de mais na educação, essa mutação seria possível. Obviamente que ela não será possível se não se verificar também no domínio das ideias, isto é, da compreensão da nova realidade e na aquisição de comportamentos e de valores a ela adequados.

Muito obrigado, Senhor Presidente

Prof. Doutor Medeiros Ferreira
Deputado da Assembleia da República

Muito obrigado, João Salgueiro.

Creio que na trajectória própria do pensamento do Dr. João Salgueiro ele nos colocou uma questão fundamental para o tema da nossa Conferência, que resumiria assim, talvez atropelando a própria diligência do seu pensamento: o que há de errado no sistema educativo português que levou a que durante décadas o pensamento sobre o futuro, sobre a inovação, sobre a capacidade de antecipação dos fenómenos internacionais, económicos e sociais desfalecesse, e que toda esta capacidade que agora é exigida de inovação, de criação, de competição em novos domínios, nos pudesse estar a escapar? Ou seja, é possível introduzir elementos de inovação, de criatividade, de risco, na atitude pessoal, individual e colectiva da sociedade portuguesa perante o futuro? Uma interligação com as questões europeias e com uma política educativa mais integrada no espaço europeu irá permitir-nos, por efeito indutivo, essa inovação? Não será altura para Portugal, agora que está inserido como parceiro igual no espaço europeu, de tentar diversificar as suas influências educativas, de instrução, de ciência e de tecnologia noutros espaços, nos Estados Unidos, Canadá, no Japão e trazer esses elementos à própria construção europeia? É outra interrogação que coloco ao arrepio do tema central deste debate, que tem a ver fundamentalmente com o que, em termos de educação,

Portugal pode e deve contribuir a nível europeu para uma maior coesão social e para um maior desenvolvimento.

Mas não é só conceptualizar as questões que importa, embora possa ser esse o papel de um parlamentar. Felizmente que na divisão de poderes se entrega ao Governo e ao Executivo a obrigação de dar respostas concretas a essas questões, razão pela qual vamos ouvir com muita atenção o Senhor Secretário de Estado, Dr. Oliveira Martins.

Dr. Guilherme d'Oliveira Martins.

Secretário de Estado da Administração Educativa

Senhor Presidente,
Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,
Meus Queridos Amigos,
Minhas Senhoras e Meus Senhores,

É difícil responder ao desafio que me está posto quanto ao tema que aqui nos ocupa. E se dúvidas houvesse, as duas intervenções que ouvimos demonstram bem as dificuldades e os constrangimentos perante os quais nos encontramos.

A questão central acaba de ser posta pelo Presidente desta Sessão, o meu querido amigo José Medeiros Ferreira. De facto, antes de mais, temos que perguntar que Europa é esta, já que é da resposta a esta questão que dependem a imagem e os projectos de futuro dependem para o velho continente.

Tenho ao longo dos últimos anos acompanhado e participado intensamente numa reflexão conjunta com o meu querido amigo João Salgueiro sobre esta matéria e há um ponto em que me mantenho perfeitamente de acordo com ele – a necessidade de encontrarmos as

nossas próprias respostas e de não nos deixarmos iludir por uma referência mítica europeia que, como por milagre, poderia resolver as nossas incapacidades, os nossos anacronismos. Temos de conceber, antes de mais, estratégias adequadas para atingir os objectivos que estejam de acordo com os nossos próprios interesses.

Ao falar da Europa, há que perceber que nos últimos anos assistimos a uma profunda alteração de circunstâncias internacionais nos domínios económico, social e cultural e também, como é obvio, no domínio político. Essa alteração profunda que ocorreu basicamente no ano emblemático de 1989, não foi sentida, em todas as suas consequências, antes de 1992. Começou a sentir-se com o episódio da Dinamarca a propósito de Maastricht. Foi o primeiro sinal. Recordam-se certamente que no momento em que se discutiu o Acto Único Europeu, praticamente não houve debate e existiu até um apreciável consenso. No entanto, se lermos hoje o Acto Único Europeu, verificamos que ele anuncia ou prenuncia muito do que veio a ser consagrado no Tratado da União Europeia, no Tratado de Maastricht.

O que se passou entre 1986 e 1991-92? Exactamente uma alteração de circunstâncias, que não apenas políticas. A coesão social e o modelo do pleno emprego foram postos em causa e, sendo assim, temos que perceber, antes de mais, que todos os desafios envolvem ameaças e oportunidades e que todos os desafios ligados ao desenvolvimento envolvem o que Schumpeter designou como a “destruição criadora”. Esta “destruição criadora” envolve, de facto, o risco de que haja vítimas e excluídos, pelo que qualquer processo de desenvolvimento deve ser devidamente preparado e acompanhado. Não é, porém, a auto-regulação que garante o acompanhamento e a previsão desses riscos, pois a “destruição criadora” envolve uma exigência muito especial em relação à inovação, a única forma legitimadora do lucro, de um valor acrescentado que a sociedade possa criar. E não há realmente aumento de produtividade e de riqueza se não houver essa mais-valia criadora originada pela inovação.

Para haver inovação é, no entanto, indispensável que saibamos o seu sentido, alcance e objectivo e é indispensável que saibamos ainda que há interesses próprios e interesses comuns. Ou seja, numa sociedade internacionalizada, onde ocorre a globalização, há uma indução externa para cada uma das economias de factores de mudança. Foram referidos os mercados financeiros. Eis o cenário de uma indução natural, que, se não for acompanhada, pilotada, regulada, pode ter efeitos nefastos em todos os domínios. Se há efeito positivo num domínio, como nos mercados financeiros, é indispensável que noutros domínios exista um devido acompanhamento.

Aqui encontramos o tema da Educação-Formação. Não estamos, porém, apenas a falar em educação formal e na Escola, há algo mais que tem que ser equacionado. Naturalmente que a única forma de ultrapassarmos os anacronismos é cuidando especialmente do tema educativo. Mas não tenhamos ilusões. Não basta definir as prioridades educativas, não basta investir em educação, não basta investir em formação. É indispensável investir de acordo com objectivos, de acordo um planeamento estratégico que não pode considerar apenas a política educativa.

Esta é a questão fundamental – a da necessidade de termos na educação e na formação respostas próprias que considerem os anacronismos e as incapacidades, mas, sobretudo, que considerem os factores positivos mobilizáveis, uma vez que as sociedades não são realidades abstractas, mas sim concretas, com virtudes e defeitos. Se pretendemos erigir apenas um modelo por contraponto aos defeitos, arriscamo-nos a esquecer a sociedade e o que nela é mobilizável.

Mobilizar, pois, as energias disponíveis, fazer o planeamento estratégico, eis a prioridade. Não é concebível nos dias de hoje, num país como Portugal e em países como os europeus, lançar o presente e o futuro da economia e da sociedade sem um planeamento estratégico, sem uma intervenção que, definindo objectivos, clarifique as metas intermédias e os meios para atingir esses objectivos.

Quantas vezes em Portugal não se conceberam objectivos extremamente exigentes, mas porque tão distantes e porque não foi realizado o trabalho de elaborar as metas intermédias, ficámos no primeiro dos escolhos, na primeira das quedas. Não há projectos de desenvolvimento que tenham êxito se não envolverem permanentemente o método da tentativa e do erro, a concepção a partir da realidade concreta que temos. E a realidade que temos é, antes de mais, a dos interesses próprios, concebidos hoje, cada vez mais, no contexto de interesses comuns. Há uma complementaridade, não uma divergência.

E o mercado? O mercado tem a importância que bem conhecemos, sobretudo no momento em que a mundialização e a globalização estão aí, em que a deslocalização ocorre e não a podemos iludir. É indispensável que o mercado seja concebido como a sociedade o é, ou seja, os conflitos, a concorrência, a competitividade têm que ser sempre acompanhados por mecanismos de regulação. E esses mecanismos cabem aos Estados.

Qual o papel do Estado-Nação? Há dez anos havia quem dissesse que o Estado-Nação era uma realidade arqueológica, com a morte anunciada. O Estado-Nação que conhecemos, com as características do séc. XIX ou do princípio deste século não é uma realidade arqueológica, mas uma realidade em mudança, chamada a novas tarefas, na confluência entre o que hoje são os espaços infra-estaduais e supra-estaduais. O fenómeno do supranacionalismo está aí e a questão fundamental põe-se na medida em que o princípio da subsidiariedade seja devidamente assumido, isto é, as questões que podem ser resolvidas mais próximo dos cidadãos devem sê-lo. Uma questão que pode ser resolvida no poder local não deve ser resolvida em Bruxelas; uma questão que pode ser resolvida pelo Estado não deve ser resolvida em Estrasburgo, como naturalmente uma questão europeia não deve ser resolvida em Nova Iorque, nas Nações Unidas.

Mas quais os factores de coesão e de diferença? Realmente, se bem reparam, entre o Acto Único Europeu e o Tratado de Maastricht houve um capítulo subitamente esquecido, o da coesão económica e social.

Porquê? Porque já na propaganda relativamente ao Acto Único Europeu se valorizou sobretudo a “realidade um pouco estranha”, que é o mercado interno. Se bem virmos, essa noção de mercado interno poderia estar subjacente àquilo que os governantes europeus insistem não querer – a fortaleza europeia.

Ora bem, a coesão económica e social ficou bastante esquecida e continua-o hoje ainda, a propósito da referência ao euro. O euro é um instrumento e pode ser um factor mobilizador na Europa. A Europa das pessoas tem que ser um fim ligado à coesão económica e social e à mobilização social. Não esqueçamos que esses elementos têm que ser encontrados em torno dos interesses comuns, que compreendam que coexistem elementos contraditórios na sociedade contemporânea em que vivemos – os elementos federadores e os elementos de fragmentação. O que é a Padânia senão uma tragicomédia onde se revela essa tensão fragmentária que existe na Europa?

Como responder aos desafios? A Educação e a Formação podem desempenhar um papel importante, uma vez que, antes de mais, permitem integrar a alteração de circunstâncias, ou seja, permitem pôr no centro dos temas europeus a questão da coesão, a questão do social, a questão da igualdade de oportunidade, a questão da redistribuição de recursos. Essas são as questões fundamentais e, assim sendo, torna-se indispensável que em Educação possamos adoptar orientações claras, das quais dou apenas quatro pequenos exemplos:

1 - A formação de professores deve inserir-se na compreensão da nova realidade social perante a qual nos encontramos, ou seja a sociedade do conhecimento, da mobilidade e da aprendizagem.

2 - A educação básica e, em particular, a educação pré-escolar deve ser colocada na ordem do dia. Há, no entanto, muitas vezes a tentação de considerar que na educação pré-escolar o fundamental é regular situações pré-existentes e não apostar claramente no desenvolvimento, na resposta às necessidades sociais novas nesse domínio. Quantas vezes não temos a tentação demagógica de querer fundamentalmente resolver o que já existe, esquecendo que há um vazio de resposta social, há

concelhos e freguesias onde não há oferta ou onde ela é insuficiente. Eis um domínio em que a responsabilidade cívica tem que ser claramente assumida. Trata-se de combater a exclusão e de prevenir o insucesso e o abandono precoce.

3 - As escolas profissionais, o novo ensino secundário, constituem também um domínio estratégico fundamental onde se faz a ligação entre a realidade escolar e a realidade económica, empresarial, e o poder local. Trata-se, no fundo, de dizer que estas respostas sociais têm que envolver os vários parceiros e protagonistas.

4 - O Estado não pode eximir-se, por outro lado, às suas responsabilidades estratégicas no desenvolvimento do ensino superior; responsabilidade reguladora, responsabilidade também de criação de respostas para as diferentes necessidades sociais, educativas, científicas e, ainda, responsabilidades no domínio da avaliação, para que claramente seja dito à sociedade como está a ser utilizado o investimento em educação e qual o seu resultado prático. Não podemos continuar a ter a desresponsabilização do Estado. O desenvolvimento do ensino superior precisa do investimento público.

Hoje o grande desafio europeu não pode ser respondido apenas na Europa. Tem de ser respondido por nós próprios, nas instituições nacionais, antes de mais, definindo e conhecendo claramente quais os nossos objectivos estratégicos e os interesses próprios para que possamos envolver-nos numa defesa responsável dos interesses comuns.

A questão europeia põe na ordem do dia a Educação e a Formação. Só assim poderemos prevenir a incerteza da mobilidade e da competição – e compreender que o trabalho e o emprego dependem hoje não apenas do crescimento económico mas também da relevância das formações. Importa, pois, coordenar esforços e políticas, ligando cada vez mais as várias acções de formação e valorizando a educação permanente e ao longo da vida. Daí a aposta na educação básica e pré-escolar, ou seja, no “fundamento” e no “fundamento dos fundamentos”, na formação dos professores e na valorização das suas carreiras, no envolvimento do poder local e da iniciativa empresarial nas respostas educativas e na

criação de alternativas para os jovens com insucesso escolar ou que abandonam precocemente a educação formal.

A Europa do conhecimento deve ser, assim, também um espaço de justiça e equidade – não numa lógica uniformizadora, mas de modo a que a qualidade seja um permanente desafio sempre por atingir e cada vez mais exigente. A Europa só evitará a inércia ou a decadência se apostar claramente no diálogo de saberes e na inteligência. O grande desafio é, pois, o da livre circulação das ideias e dos conhecimentos.

Prof. Doutor Medeiros Ferreira

Deputado da Assembleia da República

Muito obrigado, Senhor Secretário de Estado, Dr. Guilherme d'Oliveira Martins.

Quando se reúnem na mesma pessoa o governante e o intelectual que reflectiu durante muito tempo sobre as questões que agora são o seu múnus diário na acção governamental, temos obviamente uma maior qualidade de sistematização e um contributo de grande interesse para o debate.

Antes de vos dar a palavra, gostaria de, muito rapidamente, dizer que a matéria em discussão está consagrada nos artigos 126 e 127 do Tratado da União Europeia, nos termos que já foram de certa maneira explicitados pelo Senhor Presidente da República na sua intervenção da parte da manhã. Gostaria de enunciar as percentagens do orçamento comunitário para 1997 destinadas às matérias relacionadas com os temas que tratamos:

Educação, formação profissional e juventude	0,46%
Ensino geral e superior	0,22%

Investimento e desenvolvimento tecnológico	4,13%
Formação e mobilidade dos investigadores	0,21%

Todas as discussões que tenham em conta estas questões aqui discutidas, a nível das políticas europeias – embora isso não seja o essencial da nossa discussão de hoje -, de educação, formação profissional e investigação têm este quadro orçamental.

Dr. Guilherme d'Oliveira Martins

Secretário de Estado da Administração Educativa

Dizem os manuais que se não há planeamento estratégico em educação não há em mais domínio nenhum. Pelas suas características próprias e pelo seu elemento de continuidade, pela necessidade permanente de ligar a concepção educativa e a construção educativa à realidade social, económica e cultural, a ideia de planeamento estratégico torna-se indispensável nos vários domínios educativos e não apenas na educação básica, embora esta envolva a primeira resposta a muitas das perguntas que a Dr.^a Helena Cidade Moura colocou, ou seja, situações que não podemos iludir relativamente à exclusão presente e à exclusão anunciada.

É indispensável, porém, numa aposta clara na educação básica para que percebamos designadamente qual a resposta a dar ao fenómeno conhecido dos jovens que entram no 1º ano de escolaridade e não atingem os nove anos da escolaridade obrigatória. As respostas não estão só na educação formal e numa escola uniformizadora. Daí justamente a necessidade de ligação e coordenação entre educação e a formação e a questão central de respostas sociais, territórios educativos de intervenção prioritária, currículos alternativos ou adaptados, etc., etc. Para quê? Para que possamos, no fundo, dar resposta planeada

àquilo que se pretende – antecipando e prevenindo o que pode ser previsto.

Quanto ao novo ensino secundário, costumo contar o seguinte pequeno episódio. Certo dia um Presidente de Câmara muito simpático chegou ao pé de mim e disse que queria um ensino secundário no seu concelho. “Mas que ensino secundário quer?” – perguntei. “Há vários?” – respondeu admirado, sem compreender a natureza diversificada desse nível de ensino. Ora, importa adequar ao que se pretende socialmente a intervenção que se quer fazer.

Por outro lado, há a referir o planeamento estratégico da educação como instrumento do ordenamento do território. O nosso país tem todas as situações – desde zonas em desertificação profunda até zonas de grande pressão demográfica e aumento da população, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. O planeamento tem que ser, assim, diversificado. Construir uma escola pode corresponder a uma situação de ruptura quantitativa ou ao ordenamento de zonas desertificadas. A estratégia das escolas básicas integradas, por exemplo, e das associações e agrupamentos de escolas, tem tudo a ver com o ordenamento do território.

E repito, tal não pode ser feito pelo Ministério da Educação sozinho, falando consigo e com os seus botões, uma vez que o planeamento estratégico é fundamental para o próprio desenvolvimento das regiões. Fechar uma escola é fechar uma aldeia, isso tem que ser devidamente ponderado.

Dr. João Salgueiro

É tempo para uma afirmação nacional. O que foi aqui dito sobre a necessidade de uma lógica estratégica leva-nos a asseverá-lo claramente.

Comentários telegráficos sobre o que penso ser para tal indispensável:

1 - Mudar de método. Temos uma resignação excessiva em relação à maneira como fixamos os objectivos. É necessário fixarmos com clareza os padrões do sucesso que queremos atingir, tal como se fez, por exemplo, na convergência nominal – havia o critério da dívida, o critério do défice e o critério da inflação. Em todos os domínios em que sentimos que estamos mal é necessário fixar com clareza os padrões.

2 - Esses padrões devem apontar não para a média europeia, que é o método tradicional resignado português (saber se atingimos a média europeia em vinte ou trinta anos), mas devemos escolher os dois ou três melhores exemplos que existem nesses domínios que estamos a estudar. Não temos nenhuma obrigação de copiar casos de insucesso ou casos médios, devemos apontar para construir, ao longo dos próximos anos, os melhores exemplos de desempenho em qualquer domínio da política.

3 - O método não pode ser voluntarista por parte do Estado, outra face do mito do mercado. Os objectivos devem ser fixados de modo a assentar no comportamento livre dos agentes económicos e sociais. O quadro tem que ser definido de modo a que, na liberdade do comportamento no mercado, as pessoas vão ao encontro dos objectivos fixados através dos incentivos, do quadro de encorajamento e de desencorajamento.

4 - Não se pode deixar de dar uma altíssima ponderação ao factor humano. Não é possível olhar para o futuro quando temos níveis de produtividade e de salários que são cerca de metade dos espanhóis. Em algumas produções agrícolas, por exemplo, temos níveis de produtividade de menos de 1/4 das produções espanholas. Aceitarmos isso passivamente e deixar passar os anos quando temos ao lado desempenhos bem melhores (e já não olhando para os países de ponta da Europa) é impossível. Olhe-se urgentemente para o factor humano, porque não é possível duplicar os salários com os níveis de qualificação e de produtividade que temos.

5 - É ridículo, numa época em que se fala da globalização, não termos a coragem de nos apresentarmos ao mundo em vários sectores como sendo os especialistas da globalização. Começámos há cinco séculos com uma experiência de contactos internacionais, há mais memória em outros povos da nossa presença do que nós próprios acreditamos. Isso seria uma vantagem enorme. O que não dariam os holandeses para ter um país de 160 milhões a falar a sua língua! Realmente, temos uma psicose de dependência que não tem justificação.

Prof. Doutor Medeiros Ferreira

Deputado da Assembleia da República

Muito obrigado, Dr. João Salgueiro.

Aliás, um dos programas da política de educação, se assim se pode dizer, da comunidade, tem a ver exactamente com o ensino da língua e das línguas.

Antes de terminar este 3º painel da Conferência, gostaria de agradecer o convite que me foi dirigido para presidir a esta sessão, feito pela Prof^a. Doutora Teresa Ambrósio, Presidente do Conselho Nacional de Educação. Felicito-a por esta iniciativa e recorro que a antiga Deputada Teresa Ambrósio, com o seu exemplo, com a sua seriedade e com a sua competência foi sem qualquer dúvida um exemplo da acção que um deputado pode fazer a favor do seu País e dos seus ideais.

Muito obrigado.

SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Prof. Doutor Medeiros Ferreira

Deputado da Assembleia da República

Não sei se se lembram que no painel anterior falávamos da capacidade de adaptação a novas situações... e à rapidez com que isso tem que ser feito e, portanto, é com muito gosto que eu volto a representar a Assembleia da República na minha qualidade de Presidente da Comissão dos Assuntos Europeus nesta Sessão de Encerramento, em que nos honra com a sua presença o Senhor Ministro da Educação, Prof. Doutor Marçal Grilo, e que terá também como orador a Prof^ª. Doutora Teresa Ambrósio, na qualidade de Presidente do Conselho Nacional de Educação.

Para o encerramento dos nossos trabalhos ao longo de um dia que foi, de facto, bastante frutuoso, com intervenções de grande qualidade, e com a permanência nesta belíssima Sala do Senado de uma assistência participativa, o que, como Deputado, me apraz registar, passaria a palavra à Prof^ª. Doutora Teresa Ambrósio.

Prof^ª. Doutora Teresa Ambrósio

Presidente do Conselho Nacional de Educação

Senhor Ministro da Educação,
Senhor Presidente e Meu Amigo, Deputado José Medeiros Ferreira
Senhor Secretário de Estado,
Senhores Deputados,
Senhores Conselheiros,
Caros Amigos,
Minhas Senhoras e Meus Senhores,

Foi intenção do Conselho Nacional de Educação, aliás imediatamente compreendida e apoiada pelo Senhor Presidente da Assembleia da República e devo também dizer, pelo Senhor Presidente da República, promover dentro das suas competências e funções um debate actualizado sobre o contributo das políticas educativas, nomeadamente da política portuguesa da educação, para a construção do projecto europeu nas suas diferentes dimensões, e a que Portugal aderiu sem equívocos.

Assistimos ao longo deste dia – aqui nesta Sala do Senado que tão amavelmente nos foi cedida e cujo ambiente só por si concede aos nossos trabalhos a dignidade, o significado político e a exigência que o tema escolhido oferece – a um conjunto de importantes e esclarecedoras intervenções em torno das principais questões que a actual discussão dos modelos dos tratados e das orientações políticas deles decorrentes, e que orientam a construção da União Europeia, levantam aos responsáveis da política educativa.

Devo dizer, Meus Senhores e Minhas Senhoras, que todas as intervenções ultrapassaram aquilo que eu poderia pensar termos reunido num dia só. Não sei como agradecer aos intervenientes, que tão amavelmente acederam vir até nós e expor os seus pontos de vista.

Ficaram muitas questões, sobretudo muitas incertezas. Foi hoje aqui dita uma frase extraordinária pelo Professor Adriano Moreira, que tenho a impressão jamais esquecerei: “A participação na dinâmica da incerteza é hoje a face da cidadania”. Ora, estas questões e interrogações são, afinal, aquilo que nós levamos aqui de mais premente e mais consistente. Muitas questões sobre a política educativa, uma política educativa de dimensão europeia, uma política que transcenda as fronteiras da nação, mas que preservando e afirmando a identidade nacional do nosso país, convirja esclarecida e decididamente para a realização de uma Europa democrática, multicultural, socialmente coesa e economicamente desenvolvida. Uma política educativa que entre nós não ignore ou escamoteie o objectivo principal a atingir, o qual foi aqui dito de muitas maneiras pelos Senhores Intervenientes, obviamente em

linguagens diferentes - o objectivo de proporcionar a todos os portugueses uma educação e formação que lhes permita exercer de uma forma efectiva, esclarecida e plena a cidadania europeia.

Muitas são as questões que se colocam a todos aqueles que também, através dos cargos que ocupam ou dos órgãos e associações a que pertencem - e muitos estão aqui, foram os que foram convidados -, são hoje parceiros sociais e parceiros educativos indispensáveis para a definição e realização dessa política. Sem o esclarecimento desses parceiros, de todos nós, sem o debate por eles participado, sem auscultação das suas expectativas e interesses, sem a procura de convergência dos objectivos da sua intervenção nos mais variados domínios educativos, dificilmente se traçará uma política educativa para a construção europeia, que possa ser assumida colectivamente e que represente, afinal, o nosso legado às gerações futuras.

Ora, esses parceiros, desde os estudantes aos professores, dos investigadores às associações profissionais, dos sindicatos às associações profissionais, das academias e fundações culturais às autarquias e regiões, de personalidades de competência reconhecida no campo da educação às universidades e instituições de todos os ramos de ensino, encontram-se todos representados no Conselho Nacional de Educação, a que tenho a honra e a pesada responsabilidade de presidir.

Não cessaremos, pois, nesta hora de mobilização de consciências e de vontades, de estar atentos a este desafio nacional - a construção da Europa através da Educação e da Formação. Mas eu agora diria, depois deste painel último, a Construção do Nosso País, por causa da Europa, através da Educação e da Formação. Era este o título que eu acrescentaria hoje ao nosso tema.

O nosso contributo enquanto Conselho Nacional de Educação para o debate nasceu aqui. De todas as intervenções será dado um amplo conhecimento e elas estarão presentes como horizonte de futuro nos Pareceres que por nós serão elaborados. O debate não pode ser interrompido.

Mas numa democracia participada, uma democracia contratualizada, como nós gostamos tanto de insistir nesta altura, a mobilização necessária que apontamos para o reequacionamento da política educativa nas fronteiras alargadas da Europa não poderá deixar passar de lado a grande interrogação sobre que Europa, que espaço de interações estamos construindo.

Isto é, para além de reflectirmos sobre os modelos e os caminhos de construção europeia, que aliás foram aqui tão bem traçados e tão bem interrogados, sobre os programas e as orientações da comunidade europeia relativamente à política de formação e à política de educação, enquanto responsáveis educativos teremos que nos interrogar também sobre o sentido dessa construção, sobre o sentido do desenvolvimento, sobre qual o quadro de referência e de aspirações humanas, de valores éticos, cívicos, de princípios de justiça e de solidariedade, de defesa de direitos e de liberdades que prosseguimos, porque educar é permitir a cada um a busca do sentido da sua vida, a compreensão do que o cerca e a realização do desejo íntimo de pertença e de partilha da vida com os outros. É aqui que eu entendo a coesão social. Para nós, educadores, esta é a verdadeira qualidade da educação, e é esta a qualidade da educação em Portugal e na Europa que devemos prosseguir, e não apenas aquela mensurável por indicadores de *performance* de ensino, de aquisição de competências profissionais, cognitivas ou de outras mais exigentes da sociedade de aprendizagem para a economia competitiva, como aliás hoje foi aqui discutido. É muito importante, mas são só alguns aspectos apenas da qualidade da educação.

Senhor Ministro,
Senhor Presidente,
Senhores Deputados,
Meus Senhores e Minhas Senhoras,
Meus Amigos,

O debate sobre a educação em Portugal está no centro da agenda política. Paixão ou não de muitos de nós, a educação é a prioridade de política de tantas outras nações em situações económicas, sociais e culturais bem diversas da nossa. Basta seguir os meios de comunicação internacional de maior expansão, as campanhas ou os discursos políticos dos principais responsáveis – actualmente no Reino Unido, em França, na Alemanha, nos Estados Unidos – para verificar que a educação, no seu conceito mais amplo, de múltiplas vias e percursos de formação do cidadão para esta sociedade em que estamos mergulhados, de globalização da economia, internacionalização de projectos políticos, de mundialização das redes de informação e da mais-valia dos saberes, é um processo de construção da pessoa, do sujeito, do cidadão que se educa. Ela é uma problemática verdadeiramente apaixonante e mobilizadora.

Mobilizadora porque muito há a fazer para regular, corrigir e melhorar o que nos resta de um sistema educativo compreensivelmente desorganizado, com enormes carências – foram bem apontadas hoje aqui, sobretudo no discurso do Senhor Presidente da República, as múltiplas disfunções, a inadequação que hoje encontramos em todos os programas, cursos, enfim, no próprio exercício da função de educador. Temos que tentar corrigir e melhorar, procurar sair de uma crise que, aliás, é o reflexo de outras crises sociais mais abrangentes: a crise de não sabermos, afinal, qual é o nosso modelo de desenvolvimento, e portanto a crise do desemprego, a crise resultante da mudança de estruturas de trabalho, a crise dos elos e das relações sociais que se perdem, enfim, a crise do sentido da vida quotidiana e, até, do desenvolvimento e do bem-estar que todos procuramos, no fundo a própria crise da vivência democrática e do Estado.

Apassionante porque todos entendemos, e as intervenções de hoje tornaram este entendimento bem patente, que nada se pode construir ou corrigir em educação como dantes. Estamos na plena situação da incerteza, que nos obriga em cada momento a pensar e a reflectir.

Isto é, precisamos antes de mais de um novo pensamento educativo, que questione as raízes, os princípios sobre os quais construímos os nossos sistemas escolares ou de formação profissional para uma sociedade que já não é a nossa de hoje, nem será a de um futuro muito próximo. A filosofia que os modelos subjacentes à organização educativa, as práticas, os conteúdos, as leis, os quadros e as ideias pragmáticas que persistem e orientam o dia-a-dia das nossas escolas, das básicas à universidade, dos centros de formação às empresas formadoras, terão de ser analisados.

A era da micro-electrónica, da internet, da comunicação interactiva obriga-nos a todos nós, especialmente aos parceiros educativos do Estado, a elaborar novos quadros de referência e a procurar as decisões mais operantes da política educativa e obriga-nos a fazê-lo num espaço e num tempo histórico de partilha, de responsabilidade contratual na construção de uma Europa multicultural, coesa, em que devemos ter um lugar para afirmar a nossa palavra e o nosso querer colectivo. Ainda hoje foi aqui dito que não se percebe se não tivermos um lugar para intervir na agenda política actual.

Trazer para o debate educativo nacional estas novas dimensões, trazê-lo sobretudo aqui para o Parlamento, que tão compreensivelmente nos acolheu, e onde as grandes decisões terão que ser formuladas, tal como foram em outras épocas, como há já mais de dez anos, quando da aprovação da Lei de Bases, que por este motivo a todos nós nos parece hoje incompleta ou desfasada para o nosso tempo, será sem dúvida o fruto desta Conferência.

Será altura de pensarmos numa Carta Magna da Educação e da Formação, como aqui hoje foi defendido por um dos intervenientes? Será altura de pensarmos numa estratégia educativa concertada, fruto ou não de pactos educativos ou de procura de consensos entre parceiros? Sim ou não? Mas algo temos que fazer de mais concreto e de mais urgente.

Pelo Conselho Nacional de Educação tudo faremos para contribuir para esse debate e para o repensar da educação, não apenas

cartesianamente por problemas e situações parcializadas, mas de uma forma coerente, global e prospectiva com todos os parceiros educativos.

Senhor Presidente,
Meus Senhores e Minhas Senhoras,

Resta-me agradecer a todos os Senhores Intervenientes nos painéis e seus Moderadores, a todos os Participantes, a todos os que apoiaram a realização desta conferência, nomeadamente ao *staff* da Assembleia da República e do Conselho Nacional de Educação, a todos os Senhores Jornalistas que contribuíram para a difusão deste evento, ao Senhor Ministro da Educação, que nos deu a honra da sua presença e, mais uma vez, permitam-me que realce o empenhamento e o apoio do Senhor Presidente da Assembleia da República, e ainda do Senhor Presidente da República, que muito nos honrou também com a sua presença. A todos muito obrigada.

Prof. Doutor Eduardo Marçal Grilo
Ministro da Educação

Senhor Deputado Dr. Medeiros Ferreira,
Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação,
Senhores Secretários de Estado, Meus Colegas no Governo,
Senhores Participantes neste Seminário,
Senhores Convidados,
Senhores Jornalistas,

É sempre muito difícil vir a um seminário nos últimos dez minutos e tentar surpreender ou tentar perceber o que aqui se passou durante

todo o dia. Embora a cobertura mediática tivesse sido intensa, como não é possível acompanhar regularmente o que vai sendo dito, eu estou um pouco desfasado em relação ao que foram as várias intervenções. No entanto, pela qualidade dos intervenientes e pelos temas que estavam em jogo, seguramente que este seminário era um encontro a que eu devia ter assistido e no qual devia ter participado. Seria certamente do meu maior interesse.

Gostava, em primeiro lugar, de saudar o Conselho Nacional de Educação por esta iniciativa, que me parece extremamente adequada, apropriada e oportuna para relançar o debate sobre as questões educativas no sentido de mobilizar, motivar e ganhar o empenhamento de um número cada vez mais crescente de protagonistas do processo educativo, estejam ou não directamente ligados à Educação.

Gostava de deixar aqui duas preocupações e, à volta delas e de alguns temas relacionados com a Educação no nosso país, fazer duas ou três reflexões.

1 - Temos um país com grandes fragilidades no que respeita às características educacionais da sua população. É claro, de há muitos anos, que um dos obstáculos ao desenvolvimento assenta no facto de o País não dispor dos recursos humanos com as características que se impõem nesta sociedade moderna, competitiva, exigente e com algumas ameaças.

Temos hoje, ainda, uma população activa em que mais de 70% não têm mais do que seis anos de escolaridade. Não devemos dispor de 5,5% de população acima dos 15 anos com formação superior; não devemos ter nas universidades portuguesas e nos institutos politécnicos, públicos e privados mais do que 5 mil doutorados. Ou seja, o País tem uma enorme fragilidade nesta matéria. Não é preciso comparar com os países mais avançados, como o Japão ou os Estados Unidos, bastará comparar com os outros países do espaço europeu, mesmo os que não são os mais desenvolvidos.

2 - Vive-se hoje numa sociedade e num mundo em que as economias se internacionalizaram, os mercados globalizaram-se, os níveis de competição têm vindo a ser gradualmente crescentes e assistimos, hoje, a um fenómeno que também se internacionalizou e globalizou, que é o da exclusão social. Temos que admitir e temos que entender que ou definimos estratégias para lidar com este fenómeno da exclusão e para combater na génese este fenómeno ou dificilmente nos livraremos dele como uma praga social.

Estamos a falar da exclusão de indivíduos, da exclusão de grupos, da exclusão de regiões, da exclusão de profissões e da exclusão (não no caso português, mas passando para um quadro mais alargado) de países inteiros, que hoje se encontram quase completamente afastados do processo de desenvolvimento. Basta ver alguns países africanos ao Sul do Saara, entre os quais se encontram alguns dos países lusófonos.

Estas são duas preocupações que eu queria aqui deixar e que, em certa medida, influenciam e determinam parte das políticas educativas. Não é possível mudar esta primeira fragilidade e alterá-la de uma forma rápida, não é possível actuar de uma forma eficaz no curto prazo, mas é possível montar iniciativas e medidas políticas que levem a que no médio e longo prazo esta fragilidade das qualificações da população portuguesa possam ser combatidas.

Julgo que aqui se coloca de uma forma mais clara a prioridade à formação de base. Tudo começa pelo princípio. Não valerá a pena que se façam grandes esforços nos restantes níveis do sistema educativo se não se introduzir um garrote no sistema e não se tratar de colocar na escola as crianças e de fazer com que elas tenham sucesso; não atingiremos o nosso objectivo se não cobrirmos todas as crianças que hoje já entraram ou que estão a entrar na escola.

Como sabem, ainda perdemos hoje entre o 1º e o 9º ano de escolaridade mais de 35% das nossas crianças. Este factor, se por um lado engrossa esta fragilidade, porque engrossa o exército dos não-formados e dos que não têm a escolaridade obrigatória, aumenta enormemente o fenómeno da exclusão, ou seja, a exclusão está mesmo

na base do sistema, está naqueles que, não completando a escolaridade obrigatória, são atirados precocemente para fora da escola e vão engrossar a marginalidade e a exclusão.

Pensando na escolaridade obrigatória, a questão que se coloca é saber o que, verdadeiramente, a escola deve fazer. Qual é o papel essencial que a educação deve ter para formar cidadãos de parte inteira? Cidadãos do mundo, cidadãos europeus, cidadão portugueses e cidadãos capazes de, ao nível da sua colectividade mais próxima, participarem na vida de todos, ou seja, cidadãos da sua própria localidade. Mas também cidadãos autónomos, responsáveis e conhecedores dos seus direitos e dos seus deveres, capazes de se realizarem individualmente e de participarem no esforço colectivo, solidários, respeitadores dos direitos dos outros, tolerantes em relação às culturas diferentes, às religiões, às etnias e, sobretudo, capazes de se comportar, de actuar com base nos valores da democracia.

Julgo que este grande objectivo para a Educação impõe que a Escola seja capaz de partir do princípio de que não basta hoje ir ao estabelecimento de ensino e adquirir um conjunto de conhecimentos, por mais vastos que estes sejam. Os conceitos ligados à Educação ao Longo da Vida e que a Comissão Europeia tem desenvolvido de forma tão eficaz quanto possível levam-nos a deixar aqui uma nota essencial: para mim, o mais importante é poder e querer aprender sempre. O que implica o gosto de aprender. Ou a escola transmite o gosto de aprender e o jovem adquire o gosto pela aprendizagem e tem prazer em aumentar os seus conhecimentos, e tem prazer em ler, e tem prazer em se cultivar, ou não será apenas por decreto-lei ou por programas europeus que criaremos nos nossos jovens o interesse pelo trabalho de estudo, de reflexão e de aprendizagem ao longo da vida.

Se este gosto de aprender é tão importante, coloca-se-nos hoje uma questão que tem vindo a ser particularmente discutida: ensinar e aprender o quê na escola? Deixava aqui um desafio que tem mais de cem anos nos debates ingleses entre Arnold e Huxley, mais tarde retomados à volta das "duas culturas" de Sir Charles Snow.

Pessoalmente, estou convencido de que teremos que fazer um grande esforço para combinar uma cultura tradicional com aquilo que hoje são os novos desafios da ciência, das tecnologias, do ensino experimental, das ciências da informação. Uma cultura tradicional que seja capaz de dar a cada um de nós e a cada um dos jovens a capacidade para preservar e transmitir esta herança cultural dos últimos 3 mil anos. E fazer a combinação difícil desta cultura tradicional com os aspectos que hoje se colocam de uma forma muito mais viva do que se colocaram a Sir Charles Snow em 1959, quando fez a sua célebre lição.

Dizia eu hoje, no Instituto de Defesa Nacional, que temos que ser cuidadosos na expectativa que colocamos na importância das novas tecnologias e, sobretudo, na importância deste meio poderosíssimo que se chama Internet e na interação entre todos os mecanismos que estão à nossa disposição para acesso à informação, aos bancos de dados e ao contacto entre as variadíssimas redes que hoje estão montadas. Ou conseguimos ter uma base cultural na qual assente a formação dos nossos jovens, ou arriscamo-nos a que estas novas tecnologias, utilizadas sem este calo cultural, se transformem num epifenómeno de obsolescência muito rápida e, conseqüentemente, com um tempo de vida muito curto.

Esta combinação terá que se fazer na própria escolaridade obrigatória e, no caso português, nos 9 anos de escolaridade, como meio que catapultava cada um dos jovens para uma actividade profissional, uma integração ao nível do sistema económico e ao nível da vida cultural, que permite em cada instante que não haja nenhum divórcio entre estas duas culturas - que era como se chamava a lição do Sir Charles Snow - mas, pelo contrário, se crie aquilo que se poderia chamar uma terceira cultura, a síntese destas duas.

A questão da escolaridade obrigatória em Portugal tem ainda uma importância muito grande, e permitia-me tocar um ponto que julgo foi tocado esta manhã aqui e que tem a ver com a importância que o 1º ciclo em Portugal não tem tido. No que respeita ao 1º ciclo, parece-me absolutamente essencial que ele seja recolocado no centro das

prioridades e na perspectiva da reorganização da rede, dos agrupamentos de escolas e da forma como o sistema é hoje gerido.

Se, durante muitos anos, o sistema foi considerado como um nível educativo inteiramente resolvido, com professores a mais, crianças a menos e escolas a mais, verificou-se este ano um fenómeno um pouco paradoxal, em que houve professores a menos no 1º ciclo. Há necessidade de rever, tão rápido quanto possível, a forma como estas escolas são geridas, porque verdadeiramente não temos escolas do 1º ciclo; temos professores, temos salas de aula, temos estudantes, alunos, mas não temos escolas no sentido de um sistema organizado, apoiado e racionalizado.

Permitam-me, ainda, algumas notas:

Sobre a questão formação para a vida activa: não chega que nos esgotemos na escolaridade obrigatória e na formação básica. Importa que os esforços desenvolvidos ao nível do Ministério da Educação e ao nível dos outros protagonistas do processo de formação-educação se dirijam não apenas para o que poderíamos chamar a formação para as profissões. A “formação profissional” dá-nos a ideia da formação muito dirigida, quando hoje esta formação para a vida activa tem que ser de espectro largo, que permita que o jovem adquira uma formação que, como primeira prioridade, lhe deve permitir evitar cair mais tarde ou mais cedo em situações de desemprego de longa duração. É este talvez o maior risco que os nossos jovens correm quando abandonam a escola ou uma actividade de formação.

Sobre a importância do ensino superior. Todos estamos, em Portugal, um pouco viciados neste grau de ensino, que se tornou de há alguns anos a esta parte o nível e o tema monopolista da educação. Ele tem uma importância muito grande pelo efeito reprodutor que se repercute em todo o resto do sistema. O ensino superior aparece com uma importância própria, mas, também, como uma importância que lhe é

dada pela prioridade indirecta que ganha em relação aos restantes níveis.

Parece-me importante falar aqui da formação dos professores, porque poderíamos, nesta perspectiva de tecnologias de informação e de formação dos média e de utilização de novas tecnologias, ser eventualmente tentados a desvalorizar o papel do professor, embora eu pense que é exactamente pelo facto de dispormos hoje destas novas tecnologias que somos obrigados a reforçar o papel insubstituível do professor na escola.

O professor é hoje um elemento que, para além de professor no sentido clássico do termo daquele que dá aulas, actua como um empresário no espaço da sua sala de aula e da sua escola. É alguém com capacidade de iniciativa, de inovação, com o gosto e com o interesse pelo desenvolvimento de projectos, com a capacidade para ser tutor dos seus estudantes, de ser alguém que se integra em projectos colectivos, alguém que tem capacidade de liderança, alguém que, no fundo, deve assumir um papel de referência dentro da escola.

Infelizmente, estamos longe de ter uma situação destas em Portugal. Temos um conjunto de professores de altíssima qualidade no sistema, mas estamos longe de ter os padrões médios que se impõem para poder ter uma Escola e um conjunto de escolas funcionando com normalidade nesta matéria. A grande maioria dos nossos professores não são hoje uma referência. Há que fazer um enorme esforço nesta matéria, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua.

Aqui gostava de referir um ponto interessante e no qual acredito há muito tempo. Quando se visita e se tem um contacto mais próximo com as escolas portuguesas, verifica-se que o País globalmente desconhece a realidade educativa. Não se tem ideia do que existe pelo País, nem de bom nem de mau; não temos ideia das escolas que funcionam muito acima da média e, sobretudo, acima daquilo que é apresentado em termos da comunicação social, hoje elemento fundamental na divulgação do que existe. Não temos ideia, por vezes,

das dificuldades e das condições em que muitas escolas desenvolvem o seu trabalho.

Parece hoje claro para mim, e tenho vindo a reforçar esta ideia ao longo dos últimos anos, que em Portugal as escolas que percebemos e compreendemos que funcionam de forma adequada normalmente apresentam como características essenciais o terem um corpo docente estável, uma liderança forte e um projecto assumido colectivamente e razoavelmente bem integrado na comunidade educativa. Quero eu dizer que a escola percebe onde está, conhece bem os seus estudantes, conhece bem a comunidade educativa em que está inserida.

Acho que só seremos capazes de criar e entender esta ideia de escola funcionando com enorme eficácia se formos capazes de autonomizar as escolas e de criar as condições prévias de estabilidade do corpo docente, de reforço da liderança e de desenvolvimento da ideia de projecto de escola.

Este projecto de autonomia é relativamente fácil de enunciar e extremamente complexo de executar. Mas este é o desafio que vale a pena e este é talvez o maior desafio que se coloca hoje à administração e à gestão da Educação em Portugal. É saber como, no tempo, de uma forma necessariamente gradual, somos capazes de organizar a rede, de agrupar as escolas e de estabelecer como que os termos de referência da autonomia das escolas. É um projecto e um processo que vão necessariamente necessitar de um tempo de criação e, sobretudo, de um tempo para execução e para fazer chegar ao terreno as condições que levem a que as escolas, de modo próprio, por concurso, por sua própria iniciativa, ganhem as condições para poderem ser autonomizadas. Este é um projecto em que vale a pena apostar.

Mais do que as grandes alterações que possam ser introduzidas ao nível dos *curricula*, ao nível dos programas, ao nível da formação dos professores, ao nível do estatuto das escolas profissionais, ao nível do financiamento do ensino superior, ao nível dos territórios educativos de intervenção prioritária, dos *curricula* alternativos, da criação de condições para consolidação de autonomia universitária ou do sistema

de avaliação, esta é a alteração que vale a pena fazer nos próximos anos. É aqui que estou convencido de que somos capazes de criar uma motivação e, sobretudo, de criar as condições de realização das próprias escolas (a realização do corpo docente, da comunidade educativa e dos estudantes).

Este desafio vai requerer o envolvimento de um número muito alargado de actores. Não é um programa ou um processo que possa ser conduzido unilateralmente apenas pelo Ministério da Educação, embora este seja sempre a entidade mítica responsável por tudo o que ocorre. O Ministério da Educação é, seguramente, o grande impulsionador deste projecto, mas este é um projecto e um processo que implicam o envolvimento de todos. Pessoalmente estou convencido de que os próximos meses e anos serão decisivos nesta matéria.

Contamos muito com o Conselho Nacional de Educação para nos ajudar nesta matéria, dado que o Ministério está a desenvolver esforços no sentido de lhe apresentar, tão rápido quanto possível, um conjunto de propostas para análise, debate e emissão de parecer, contribuindo assim o Conselho para esta grande alteração do sistema.

Não será uma modificação dramática do ponto de vista mediático, porque necessariamente será feita de uma forma tranquila e gradual, mas é, seguramente, no médio e longo prazo a grande alteração que nós deveremos introduzir no sistema.

Queria agradecer muito à Professora Teresa Ambrósio o convite que me fez para encerrar esta Conferência. Foi para mim uma honra e um privilégio. Agradeço igualmente ao Parlamento o facto de se ter disponibilizado para discutir durante um dia inteiro um tema que nos é tão caro.

