



Debate Nacional sobre
Educação

Depoimentos Pessoais

José Ribeiro Dias - Professor Catedrático Jubilado da Universidade do Minho (texto)

Debate Nacional de Educação

Congratulo-me com este *Debate Nacional sobre Educação*. A minha intervenção situa-se na Área Aberta e propõe-se encontrar as dimensões estruturantes de um *projecto educativo nacional* a partir dos contributos das diversas fases da evolução da educação nos últimos 60 anos. No último terço do século XX, desde a Revolução de Abril, olhando para a educação em termos da sua dimensão comunitária, muito se avançou. Num país onde até essa data não existia (como aliás em todos os outros) a área científica de Educação (faculdade, escola, instituto ou departamento) a nível de educação superior, procedeu-se à sua criação, estruturação, multiplicação e desenvolvimento, generalizou-se a formação de educadores-professores, organizou-se a investigação em todas as ciências da educação que foi dando origem à criação dos actuais centros, alguns avaliados como excelentes, e à crescente produção científica, periódica e não periódica. Este fermento acabou por levedar toda a rede de instituições escolares e de iniciativas educacionais da comunidade nacional. Mas, por outro lado e no que me é dado compreender, avançou-se pouco em debater, discernir e consensualizar um *projecto educativo* para o País. Com esse propósito interessa responder a algumas perguntas. Neste mundo global do início do século XXI, que entendemos por educação? Qual o seu estatuto? Pertence à categoria de fim ou de meio? Em consequência, define-se como objectivo ou como estratégia? E depois, em função das respostas, conceber um *projecto educativo* e desencadear o *processo* da sua execução. É o que nos propomos fazer. *1. Concepção do Projecto educativo 1.1. "Ensino e Educação"* O fenómeno da globalização, no sentido que abrange todas as dimensões da vida humana, da economia à política, à cultura e à religião, constitui hoje uma evidência. Começou a delinear-se com a experiência dos dois conflitos mundiais da primeira metade do séc. XX e da afirmação das organizações políticas mundiais (ONU) e seus departamentos, designadamente a UNESCO, na segunda metade. Dois documentos essenciais para compreendermos a educação de hoje: a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948) e a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989). O primeiro, no Preâmbulo, depois de recordar que as experiências traumáticas da II Guerra Mundial puseram em causa "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis", afirma que "o advento de um mundo em que os seres humanos tenham a liberdade de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado a *mais alta aspiração* do homem", se tomou objecto do esforço das Nações Unidas para chegarem sobre ele a "uma *concepção comum*" e é proposto nesta *Declaração* "como *ideal comum* a atingir por todos os povos e todas as nações [...] todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade [...] pelo *ensino e educação* ", Temos assim definida a *meta* a atingir - o advento de *um mundo de valores* - e a

estratégia para lá chegar - "*pelo ensino e educação*", 1.2. *Educação Escolar* Porque os Governos dos Estados, levados pela perspectiva tradicional de, no binómio da estratégia "ensino-educação", olharem mais para ensino do que para educação, nas décadas 40 e 50 dedicaram a sua atenção quase exclusivamente ao sub-sistema escolar, promovendo grandes *reformas* (Reino Unido em 1944, França em 1945, USA em 1958, etc.) que desembocaram nas *contestações* universitárias da década 60 (exemplo Maio de 68 em França) e na chamada *crise mundial da educação*. O debate posterior sobre a relação *ensino-educação*, que ainda hoje se mantém baralhada, feito à luz da definição de educação do Art.26º, 2, da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, "a educação deve visar o pleno *desenvolvimento* da pessoa humana", começou a esclarecer o essencial: se consistir em mera transmissão de conhecimentos, ensinar é *bom* mas é insuficiente em termos de educação; se para além e através da transmissão de conhecimentos, visar o desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno (não apenas dar o peixe, mas a cana para pescar), ensinar é *melhor* porquanto passa a constituir uma parte, aliás muito importante, do verbo educar; se para além de tudo isso, tiver em conta a preocupação com "o pleno desenvolvimento da pessoa humana", em todas as suas dimensões, ensinar será *ótimo* na medida em que a sua conjugação se encontrará perfeitamente integrada na conjugação do verbo educar.

1.3. *Educação de Adultos* A partir de meados do século e por iniciativa da UNESCO, assistimos à emergência da Educação de Adultos nas modalidades de *formação contínua* (versus *inicial*) (1949), de *alfabetização* (1960) *funcional* (1965), em função de *desenvolvimento integrado* (1972), do *desenvolvimento do ser humano* (1975), no sentido de *criar condições para que todos os adultos, a começar pelos mais desprotegidos, se tornem capazes de, eles próprios e não outros por eles, se tornarem capazes de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações* (Nairobi, 1976). Fica assim delimitada e adquire foros de cidade *a outra parte* do sistema educativo, que atinge *todos* os adultos e adopta uma "pedagogia" em que não há professores que ensinam e alunos que aprendem, mas todos, enquanto simultaneamente educadores e educandos, são chamados a criar uns aos outros as melhores condições para que todos se desenvolvam no rumo da plena realização como pessoas, cidadãos e profissionais.

1.4. *Educação-ao-longo-da-vida* A partir da associação que se vinha fazendo entre educação escolar e educação de adultos, no princípio da década 70, ganha total consistência o conceito de *educação permanente* (tradução da expressão francesa) ou *educação-ao-longo-da-vida* (tradução da expressão inglesa), entendida como *processo global e sequencial de desenvolvimento de cada ser humano, ao longo das diferentes fases da sua existência, desde que nasce até que morre*. A teia complexa de novas experiências, convicções e práticas que intervêm na gestação desta nova perspectiva é de molde a obrigar-nos a pensar que se trata de um novo *paradigma* de educação, no sentido de Th. S. Kuhn. A visão estática tradicional que encarava o sistema educativo como um *todo* dividido em *partes* (subsistemas) cede o lugar à visão dinâmica que o olha como um *processo* integrado por *fases*. E se o todo ou processo é *educação*, por todas as leis lógicas da divisão, as partes ou fases são de *educação*: não é possível continuar a dizer ensino básico, ensino secundário, ensino superior, mas sim *educação básica, educação secundária, educação superior*. Quanto à pedagogia: ao nível das escolas básica e secundária, vai esclarecer-se no ponto que segue; ao nível da universidade que, entretanto, de "escalão mais alto da pirâmide escolar" passa a considerar-se "centro e motor da educação de adultos", será, exactamente, a pedagogia de educação de adultos, que deverá consistir não em transmitir-lhes conhecimentos mas em criar condições para que eles próprios se tornem capazes de formular as perguntas e procurar as respostas.

1.5. *Educação de Infância* Teve sorte diferente em cada período do século XX. No primeiro quartel, passou pela revolução da Escola Nova. caracterizada pela pedagogia que contrapõe ao processo de

ensino o processo de criar condições para que a criança se desenvolva em todas as suas dimensões de maneira global e harmónica. No segundo quartel e na expressão vigorosa de Arnold Clause, foi “confiscada” pelos regimes autoritários. No terceiro quartel, reaparece de forma um tanto apagada através da *Declaração dos Direitos da Criança*. No último quartel, regressa com força revolucionária, depois da difícil, morosa e persistente procura de consensos por parte de mais de 150 Estados-membros da ONU desde 1979, através da proclamação, pela Assembleia Geral, da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), que abre com a seguinte definição: Art.º 1º “Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo”.

Esta afirmação envolve uma série de consequências imediatas: a) o *processo* da educação-ao-longo-da-vida divide-se, afinal, em *duas fases*, educação de infância e educação de adultos; b) a *educação de infância*, de 0 a 18 anos, passa a abarcar, como *sub-fases*, as antigas fases de *educação de infância, de educação básica e de educação secundária*; c) a pedagogia a adoptar em todo este período de *crescimento* (do verbo latino *adolescere* vêm os participios *adolescente* "que está a crescer" e *adulto* "crescido") não poderá continuar a ser a do mero ensino (como transmissão de conhecimentos) mas a da *educação*, ou seja, como processo de criar as melhores condições para que a criança cresça através das diversas fases estudadas pela psicologia do desenvolvimento ou, em sintonia com os princípios de *modulação e monitorização* da tarefa, invocados pela Convenção, de “impartir-lhe, em consonância com a evolução das suas faculdades, direcção e orientação apropriados” (Art.º 5º); d) conseqüentemente, o perfil científico-pedagógico do responsável por este processo não será o de professor que apenas ensina mas o de *educador* que “enquanto ensina educa” (O. Reboul) ou, mais cruamente dito, e sem retirar nada à máxima exigência do conjunto de competências científicas na área de especialização em que cada educador-professor irá intervir (Física, Matemática, Biologia, Linguística, Filosofia ou qualquer outra), de acordo com o perfil básico exigido, não será o padrão de professor dos antigos ciclos básico e secundário que deve impor-se ao padrão dos educadores da antiga educação de infância, mas é o padrão dos antigos educadores de infância que deverá passar a cobrir e caracterizar todos os professores. Mas a Convenção avança outro ponto fundamental. Uma vez que “a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade, deve crescer no seio da *família*” (Preâmbulo), é “aos *pais* ou outras pessoas encarregadas da criança que incumbe a responsabilidade primordial” (Art.º 27º, 2º) de as educar, sendo função dos educadores-professores não substituí-los mas auxiliá-los. Por sua vez, “os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais (Art.º 5º) e, nesse sentido adoptarão as medidas apropriadas” (Art.º 27º,3-4 e 28º, 1, b- (c)) incluindo, se for caso disso, o recurso à cooperação internacional (Art.º 28º, 3º). Para além de tudo isto e sempre, a “consideração primordial a que se atenderá será o *interesse superior da criança*” (Art.º 5, 1º). 1.6. *Educação Comunitária* Porque vivemos nos círculos concêntricos das diversas comunidades de que fazemos parte (familiar, grupal, autárquica, nacional, regional, humana), nos sentimos hoje cada vez mais membros da Família Humana (DUDH, 1948), e cada vez mais unidos, desde a experiência das explosões nucleares e do início da conquista do espaço, pelo sentimento da nossa “unidade de destino” (Conferência de Montreal, 1960) e cada vez mais conscientes da experiência da globalização, a Conferência Internacional de Jomtien (Tailândia, 1990) abordou o tema da

Educação para Todos. Não apenas no plano intrageracional da educação de adultos, mas também no plano intergeracional de crianças e adultos, todos nos sentimos educadores e educandos. todos nos podemos aprender com todos. todos nos podemos criar

condições uns aos outros para nos desenvolvermos e realizarmos. De aqui emerge o conceito de *educação comunitária*, a designar o *processo global, sequencial e harmónico de cada comunidade, ao longo da sua história, a partir da interacção da educação-ao-longo-da-vida de cada um dos seus membros*. 1.7. *Educação*

ecossistémica O processo educativo tem lugar no contexto do mundo que nos rodeia (planeta, sistema solar, galáxia, universo) é condicionado por este *oikos* (casa) e, nalguma medida, é também seu condicionante. Desde o início da década 70, pelos documentos emanados das Conferências de Estocolmo (1970) sobre o desenvolvimento económico, de Veneza e Helsinquia (1972) sobre o desenvolvimento cultural e de Tóquio sobre o desenvolvimento da educação (de adultos), começámos a tomar consciência da progressiva *degradação das condições de vida* (poluição, desperdícios, resíduos, etc.) que afecta o nosso ecossistema e a preocupar-nos com a *qualidade de vida*. Mas o verdadeiro ecossistema estende-se, para além do ambiente físico, ao ambiente social, político, cultural, artístico, ético, religioso. De aqui emerge o conceito de *educação ecossistémica* a designar o *processo de desenvolvimento da comunidade humana na medida em que é marcado pela interacção com o oikos misterioso do contexto em que decorre*. 1.8. *O projecto de educação* A partir de todas estas dimensões, poderemos conceber um verdadeiro *projecto educativo* como correspondendo a um *processo em que nos encontramos envolvidos "todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade"*, *"todos os povos e todas as nações"*, e *que consiste em utilizarmos todos os recursos (do ecossistema) em ordem a contribuírmos para criar as melhores condições (na comunidade) para que todos os membros da Família Humana, a começar pelos mais desfavorecidos, cresçamos e nos desenvolvamos em todas as dimensões do ser e ao longo de todas as fases da vida, no sentido de, através da experiência descobriremos e com a força da vontade decidirmos seguir o caminho recto (directo, direito, ético) que leva ao reconhecimento e respeito da dignidade humana, em nós próprios e em todos os outros, e à plena realização de cada um de nós (nos planos, pessoal, social e profissional), da inteira comunidade de que fazemos parte e, em última análise, do universo em que existimos*. Trata-se, muito simplesmente, de reconhecermos e respeitarmos a cadeia de finalidades que julgamos detectar no mundo em que vivemos: utilizarmos os recursos disponíveis do universo para criarmos as condições desejáveis à

Família Humana, afim de todos podermos crescer e atingir a plena realização. 2. *Execução do projecto educativo* A *execução* do projecto situa-se na continuidade da sua *concepção*. Mas não pode reduzir-se a mera execução, antes exige que todos os responsáveis e mesmo participantes no desenvolvimento do *processo* se encontrem conscientes de todas as dimensões do *projecto*. Depois e porque, neste mundo em mudança e em aceleração de mudança, o próprio projecto vai carecendo de adaptação constante, como acabámos de verificar nos parágrafos do ponto 1., torna-se necessário que todos os intervenientes no processo acompanhem atentamente as *adaptações* que venham sendo introduzidas no projecto. Trata-se afinal de uma exigência de *formação contínua*, de *pesquisa e investigação permanente*, por parte de todos, acerca do projecto e do processo. E de troca de informações, de descobertas e de iniciativas em ordem a proceder às correcções, melhorias e reformas necessárias. E de avaliação séria e rigorosa destas iniciativas e reformas antes de as substituir por outras novas. Falando de outro modo, o debate não é para se fazer de tantos em tantos anos, mas permanentemente. Este *debate* é para continuar *sempre aberto*. Mas tudo isto pressupõe uma concepção e uma praxis nova da nossa *política educativa*. No sentido de

contribuir, deixo apenas algumas perguntas e sugestões sobre pontos considerados mais problemáticos. 2.1. Já adquirimos plena consciência, no nosso e noutros países da União Europeia, de que o mundo de hoje é já um mundo global e que a nossa verdadeira Polis, nos termos da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, é toda a *Família Humana*? 2.2. A Lei de Bases tem 20 anos. Se é certo que até 1974 nem fazíamos parte da UNESCO, porque é que em 1986, fazendo nós já parte daquela organização e sendo a *educação-ao-longo-da-vida* um conceito adquirido, acontece que o documento, no capítulo I, apresenta a educação correctamente nos termos da DUDH, mas no capítulo II diz que “o sistema educativo compreende a educação *pré-escolar*, a educação *escolar* e a educação *extraescolar*” e que a “educação escolar compreende o *ensino* básico, o *ensino* secundário e o *ensino* superior”? E continuamos a utilizar esta linguagem ultrapassada? 2.3. Serão sólidas as razões para repartir por dois ministérios o *todo* que é o projecto e o processo da educação? 2.4. Será suficiente manter o discurso oficial de “*prioridade*” ou até de “*paixão*” pela educação, deixando a dúvida sobre se a escolha dos seus executantes ao nível máximo é feita mais por razões de economia política ou de política económica? 2.5. A abundante *legislação* produzida tem sido sempre acompanhada de *regulamentação* atempada e de *aplicação* adequada? 2.6. A política educativa, ao longo destes 20 anos, tem obedecido a algum *projecto* pertinente, coerente e consistente, ou pouco tem passado de uma sequência de planos sobrepostos, à mercê da rotatividade partidária ou mesmo das remodelações governamentais? 2.7. Como se compreende que iniciativas legislativas postas a funcionar como foi, por exemplo a das *Provas de Acesso ao 8º escalão da Carreira Docente* a meio da década 90, tão reconhecidamente válida que actualmente está a ser reposta e reforçada a sua aplicação e tão validada pelo esforço dos júris que funcionaram em todo o país durante o período da sua aplicação, tenham sido simplesmente anuladas *sem qualquer avaliação* ou *explicação*? 2.8. O lançamento e desenvolvimento de grandes e reconhecidamente úteis iniciativas, tais como a *Avaliação do Ensino Superior, Universitário e Politécnico*, que durante anos movimentou amplos recursos materiais e humanos, acaso mereceu por parte dos responsáveis pelo pelouro da educação o *acompanhamento, estudo, análise e avaliação de resultados previstos na Lei*, em vez da depreciação sumária final dos resultados obtidos e do esforço realizado? 2.9. O Conselho Nacional de Educação que vem funcionando em apoio ao Ministério da Educação há largos anos, com dedicação e trabalho, por vezes difícil e árduo, de gerações de conselheiros, vem publicando anualmente os resultados e pareceres. Não seria de grande interesse que alguém disponível fizesse um estudo completo sobre o *aproveitamento desses pareceres e resultados* pelo(s) Ministério(s) da Tutela? O país carece, em educação como em tudo o mais, de um *projecto global, consistente, coerente e sujeito a permanente adaptação e avaliação* emitido pelo poder legislativo e posto em prática, com rigor e continuidade, pelo poder executivo.

Família Humana, afim de todos podermos crescer e atingir a plena realização. 2. *Execução do projecto educativo* A *execução* do projecto situa-se na continuidade da sua *concepção*. Mas não pode reduzir-se a mera execução, antes exige que todos os responsáveis e mesmo participantes no desenvolvimento do *processo* se encontrem conscientes de todas as dimensões do *projecto*. Depois e porque, neste mundo em mudança e em aceleração de mudança, o próprio projecto vai carecendo de adaptação constante, como acabámos de verificar nos parágrafos do ponto 1., torna-se necessário que todos os intervenientes no processo acompanhem atentamente as *adaptações* que venham sendo introduzidas no projecto. Trata-se afinal de uma exigência de *formação contínua*, de *pesquisa e investigação permanente*, por parte de todos, acerca do projecto e do processo. E de troca de informações, de descobertas e de iniciativas em ordem a proceder às correções, melhorias e reformas necessárias. E de avaliação séria e

rigorosa destas iniciativas e reformas antes de as substituir por outras novas. Falando de outro modo, o debate não é para se fazer de tantos em tantos anos, mas permanentemente. Este *debate* é para continuar *sempre aberto*. Mas tudo isto pressupõe uma concepção e uma praxis nova da nossa *política educativa*. No sentido de contribuir, deixo apenas algumas perguntas e sugestões sobre pontos considerados mais problemáticos.

2.1. Já adquirimos plena consciência, no nosso e noutros países da União Europeia, de que o mundo de hoje é já um mundo global e que a nossa verdadeira Polis, nos termos da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, é toda a *Família Humana*?

2.2. A Lei de Bases tem 20 anos. Se é certo que até 1974 nem fazíamos parte da UNESCO, porque é que em 1986, fazendo nós já parte daquela organização e sendo a *educação-ao-longo-da-vida* um conceito adquirido, acontece que o documento, no capítulo I, apresenta a educação correctamente nos termos da DUDH, mas no capítulo II diz que “o sistema educativo compreende a educação *pré-escolar*, a educação *escolar* e a educação *extraescolar*” e que a “educação escolar compreende o *ensino* básico, o *ensino* secundário e o *ensino* superior”? E continuamos a utilizar esta linguagem ultrapassada?

2.3. Serão sólidas as razões para repartir por dois ministérios o *todo* que é o projecto e o processo da educação?

2.4. Será suficiente manter o discurso oficial de “*prioridade*” ou até de “*paixão*” pela educação, deixando a dúvida sobre se a escolha dos seus executantes ao nível máximo é feita mais por razões de economia política ou de política económica?

2.5. A abundante *legislação* produzida tem sido sempre acompanhada de *regulamentação* atempada e de *aplicação* adequada?

2.6. A política educativa, ao longo destes 20 anos, tem obedecido a algum *projecto* pertinente, coerente e consistente, ou pouco tem passado de uma sequência de planos sobrepostos, à mercê da rotatividade partidária ou mesmo das remodelações governamentais?

2.7. Como se compreende que iniciativas legislativas postas a funcionar como foi, por exemplo a das *Provas de Acesso ao 8º escalão da Carreira Docente* a meio da década 90, tão reconhecidamente válida que actualmente está a ser reposta e reforçada a sua aplicação e tão validada pelo esforço dos júris que funcionaram em todo o país durante o período da sua aplicação, tenham sido simplesmente anuladas *sem qualquer avaliação* ou *explicação*?

2.8. O lançamento e desenvolvimento de grandes e reconhecidamente úteis iniciativas, tais como a *Avaliação do Ensino Superior, Universitário e Politécnico*, que durante anos movimentou amplos recursos materiais e humanos, acaso mereceu por parte dos responsáveis pelo pelouro da educação o *acompanhamento, estudo, análise e avaliação de resultados previstos na Lei*, em vez da depreciação sumária final dos resultados obtidos e do esforço realizado?

2.9. O Conselho Nacional de Educação que vem funcionando em apoio ao Ministério da Educação há largos anos, com dedicação e trabalho, por vezes difícil e árduo, de gerações de conselheiros, vem publicando anualmente os resultados e pareceres. Não seria de grande interesse que alguém disponível fizesse um estudo completo sobre o *aproveitamento desses pareceres e resultados* pelo(s) Ministério(s) da Tutela? O país carece, em educação como em tudo o mais, de um *projecto global, consistente, coerente e sujeito a permanente adaptação e avaliação* emitido pelo poder legislativo e posto em prática, com rigor e continuidade, pelo poder executivo.

Braga, 07-01-30

José Ribeiro Dias

Prof. Catedrático Jubilado da Universidade do Minho