

Roberto Carneiro

Fundamentos da Educação e da Aprendizagem

21 ensaios
para o século 21

F
M
L

2

8 **A Educação é o grande instrumento de
Liberdade e de Autonomia***

P. *Descreve uma situação onde a escola deixou de estar no centro da circulação de informação e da formação dos jovens. Que capacidade tem a sociedade de se adaptar a essa nova situação?*

R. O contrato social do pós-guerra faliu – o pleno emprego, o Estado-Providência, a protecção institucional contra os riscos do desemprego, da doença, da velhice. Essa é outra alteração substancial que o sistema educativo tem de levar em conta. *O sistema educativo tem de preparar para o risco, para a incerteza, para a gestão de um mundo que é feito mais de precariedades e escuridão do que de certezas e conhecimento codificado* – aquele que consta dos manuais, das enciclopédias e dos cursos de formação de professores.

Como é que isto se faz? Pela concertação, pelo estabelecimento de um novo contrato social para os próximos 20 anos. Esse pacto tem de mobilizar os principais agentes e realizar a mudança necessária a um ritmo absorvível pelo sistema. Não se pode “forçar a mão” de um sistema social desta magnitude, sob o risco sério de fracturas que podem gerar exclusões, desigualdades, situações muito mais gravosas do que as do passado.

Assim, se com o triunfo da economia de mercado se viesse a acentuar um modelo de pura competitividade nas escolas, correríamos o risco de ter uma geração formada por uma minoria de cérebros geniais e uma multidão de excluídos que não conseguiria acompanhar o ritmo imposto pelos primeiros. *A escola faz-se, em primeiro lugar (sobretudo no ensino básico), para integrar, para combater a desigualdade e a exclusão* – algo que a escola da sociedade industrial não conseguiu realizar –, *e só em segundo lugar para permitir que aqueles que têm mérito atinjam a excelência*. Antes de seleccionar os melhores a fim de lhes proporcionar os meios para chegar à excelência, a escola tem de integrar, tem de ser capaz de contribuir para a criação de equidade, justiça e solidariedade.

Por outro lado, numa sociedade do conhecimento, que se transforma constantemente, a educação não pode ser objecto apenas de um período restrito da vida de uma pessoa. Penso que na escola e na educação formal, clássica, os novos meios de acesso ao conhecimento vão ser indubitavelmente um instrumento importante, mas onde penso que eles vão ter um papel de enorme relevância é na educação pós-escolar, ao longo de toda a vida. Aqui, as novas formas de comunicação vão permitir criar sistemas ultraflexíveis que possibilitarão que uma pessoa, na fase adulta da sua vida profissional, vá buscar informação, conhecimento e formação que dificilmente teria tempo para adquirir ou estaria disposta a obter num ambiente formal – voltando à escola, inscrevendo-se na universidade, passando outra vez por exames. Estou a falar de três dimensões diferenciadas da formação ao longo da vida: o desenvolvimento pessoal e cultural; a formação no domínio da cidadania cívica; e, naturalmente, a formação de natureza profissional, que assegure uma permanente empregabilidade.

P. *Seria de imaginar que a idade do conhecimento em que se diz que estamos a entrar tivesse a escola como símbolo. Curiosamente, a Internet parece destinada a ter aí um papel mais central do que a escola.*

R. A escola em Portugal tem sido considerada um terminal burocrático do Estado. Para incorporar o paradigma pós-moderno do conhecimento polissémico no sistema

O papel do estado

educativo, será preciso resgatar a escola das garras burocráticas do Estado. E isso faz-se restituindo a escola às suas comunidades locais de pertença.

Tenho um sentido profundamente neocomunitário, não apenas no plano dos valores – porque acredito eminentemente na apropriação das instituições pela sociedade civil –, mas porque acho que esse é que é o sentido inelutável da marcha da história.

→ Não acredito no reforço do papel do Estado como organizador e prestador das funções sociais. Penso que o seu papel deve ser regulador, financiador, avaliador, garante da justiça equitativa, estabelecedor de metas e de standards nacionais. Acho que o Estado engordou demais na sociedade industrial, na ânsia de se apresentar como gestor de serviços e de organizações.

→ Desmonopolizar a educação é condição da sua desmassificação.

P. *Há anos que os responsáveis pela Educação falam dessa devolução da escola à comunidade. Mas será que o Estado consegue abrir mão de um sistema que é tão importante para o controlo da sociedade?*

R. Ou o Estado o faz, ou morre de arteriosclerose múltipla. Não é possível manter uma obesidade patológica e, ao mesmo tempo, pretender melhorar os seus níveis de desempenho com agilidade. O Ministério da Educação gere 11 mil centros educativos, 150 mil professores, 200 mil funcionários, um orçamento superior a mil milhões de contos e procura servir 2,5 milhões de clientes directos – uma empresa impossível de comandar a partir de um único centro.

O papel do Estado é servir a sociedade, não de a controlar.

P. *Mas o que é essa escola devolvida à comunidade? Que tipo de laços tem com a comunidade? E que autoridade é que o ministério tem sobre ela?*

R. Acho que poderá ser um pouco como o modelo seguinte: o Ministério da Educação deve manter a responsabilidade de financiamento público do sistema, na medida em que a educação é um bem público – sobretudo a educação básica, pois ter uma população mais bem educada, participativa, solidária, que compreende os fenómenos mundiais, é importante para toda a sociedade. Estas são as chamadas externalidades da educação básica e universal. A responsabilidade por essa escolaridade deve ser pública e ela deve ser financiada eminentemente por meios orçamentais – o que não quer dizer que tenha de ser ministrada apenas em escolas públicas. Hoje, menos de dez por cento das matrículas no pré-superior são do ensino não-público enquanto no ensino superior esse indicador é próximo dos 40 por cento...

P. *No caso do ensino superior, com resultados pelo menos questionáveis...*

R. Uns resultados bons, outros muito maus, mas que são também consequência da incapacidade do sector público para fazer face a esta enorme ambição natural da sociedade de ter acesso ao ensino superior. Se a solução é questionável, bem pior

teria sido limitar esses acessos apenas ao ensino superior público, deixar entrar apenas 20 por cento dos candidatos e dizer aos outros 80 por cento que não tinham direito a frequentar estudos superiores.

Mas, como dizia, uma presença activa do Estado no financiamento do sistema público não significa o monopólio da sua prestação; pelo contrário, deve significar a maior pluralidade possível de modelos – públicos, estatais, autárquicos, regionais, privados, cooperativos, semipúblicos. E a escola deve agir de acordo com os valores da comunidade em presença.

Eu costumo dizer que a empresa Educação Nacional é a única empresa desta envergadura que pretende atingir dez milhões de clientes potenciais com um único produto não diferenciado. Nenhuma empresa a trabalhar num mercado vasto deixaria de diferenciar o seu produto de acordo com os nichos de clientes, de segmentar a sua oferta segundo as procuras diferenciadas.

Além de financiar o ensino básico, o Estado deve regular as condições em que os prestadores de serviços podem entrar no sistema, definir as condições mínimas de qualidade, os padrões de relação com o cliente, avaliar como é que os objectivos educacionais estão sendo atingidos nos vários centros educativos e divulgar essa informação – porque o mercado tem de ter informação transparente e o contribuinte tem direito a saber o que funciona, o que não funciona e porquê.

Além dessas funções de monitorização, avaliação e financiamento, o Estado deve assegurar a solidariedade, a redução das desigualdades territoriais, a igualdade de acesso aos cidadãos que têm menor capacidade económica ou social. Mas deve retirar-se tendencialmente da gestão directa, quotidiana, do enorme aparelho público da educação.

P. Quem contrata os professores? Quem define os programas?

R. O Estado deve definir os programas mínimos. Eu defendo há muitos anos que os programas de ensino devem ter três componentes – uma componente nacional, uma componente regional e uma componente local. É evidente que, na Matemática, 90 por cento do programa será provavelmente nacional. Ao passo que nas Ciências Sociais ou no Meio Físico e Social, nas Ciências do Ambiente, talvez a componente nacional seja de 20 por cento, a regional de 30 por cento e a local de 50 por cento. Este é o caminho da diversidade, do pluralismo e da flexibilidade e não o monolitismo nem da permanência do peso de um enorme centralismo jacobino.

Quanto à contratação, eu defendo que se deve enveredar pela localização dos processos de recrutamento, dentro de regras globais nacionais que garantam condições mínimas de segurança de carreira – que se podem negociar ao nível de uma convenção colectiva – que não sujeitem essa contratação à eventual arbitrariedade de um poder político local. Se uma escola precisa de um professor de Físico-Química, deve anunciar essa vaga e um júri – que inclui pais, professores, membros da comunidade local – escolhe a melhor pessoa para aquela escola, segundo o projecto educativo que autonomamente formulam. O modelo de concursos nacionais, onde, por uma diferença de um milésimo numa pontuação, um professor

que mora em Bragança tem de vir para Faro e o de Faro tem de ir para Bragança, é completamente ridículo. É um modelo completamente adverso ao objectivo da criação de espírito de comunidade local. Mais ainda: acredito nas virtudes de um sistema em que a comunidade de “vizinhos” possa criar incentivos à atracção ou fixação de bons professores, segundo as suas prioridades estratégicas de desenvolvimento.

P. Como é que vê no futuro, daqui a 20 anos, a relação da escola com a sua comunidade local?

R. Vejo-a como acontece hoje na maioria dos países democráticos da Europa Ocidental ou nos Estados Unidos. É muito simples: há um conselho de escola onde está representada a comunidade (os pais, as autarquias, as empresas, as organizações culturais, as sociedades filantrópicas – a composição pode mudar de escola para escola) e que decide o essencial da vida daquela escola, desde o plano estratégico ao orçamento anual, à escolha do director, ao recrutamento dos professores – dentro de padrões e programas nacionais que podem ter variações de acordo com a natureza da disciplina. A escola deve ter total liberdade para criar e levar por diante o modelo educativo que a comunidade quiser, sujeitando-se a uma avaliação anual, realizada pelo Estado, que ditará as medidas a tomar para corrigir o rumo quando necessário.

Estou a falar essencialmente dos ensinos básico e secundário. Nas universidades, acho que o modelo deve ser radicalmente distinto daquele que hoje existe. Penso que o actual modelo foi útil e teve o seu tempo para libertar a instituição da servidão do Ministério da Educação, mas é preciso encontrar outra solução para a gestão e para o governo das universidades e dos politécnicos que não seja tão corporativo.

P. Iria ao ponto de envolver a comunidade também na escolha de um reitor?

R. Sim, esse é o modelo que eu defendo.

P. Mas como é que a comunidade pode ser envolvida, por exemplo, na escolha do reitor da Universidade de Lisboa? Que comunidade é que deve ser essa?

R. O modelo que eu defendo inclui um Conselho de Universidade onde o Estado também está presente, mas não em maioria. Devem lá estar, além de representantes do Estado, altos representantes da Câmara de Lisboa e dos municípios incluídos na área metropolitana, representantes das associações empresariais, das associações sindicais e profissionais, das grandes Fundações e Academias Científicas, etc.

Esse conselho deve definir a estratégia de desenvolvimento da universidade, por exemplo a um prazo de cinco anos, definir o caderno de encargos e contratar o melhor reitor para o realizar. Se o seu trabalho for satisfatório, pode ser reconduzido e tem mais cinco anos; se não, contrata-se outro.

Um sistema de eleição meramente corporativo como o actual – onde um grupo de professores, alunos e funcionários elege o reitor – cria um sistema de prestação de responsabilidades meramente interno. O que é um vício profundo das nossas

instituições públicas. A prestação de contas deve ser feita perante a sociedade e frente à comunidade envolvente (os *stakeholders*).

O modelo que eu advogo é um modelo de desmassificação e de desmonopolização da gestão; de descentralização com regulação, controlo e avaliação; e de diferenciação com noção de serviço público. Não uma diferenciação abstracta em nome da competição, sem que esteja presente uma noção apurada de satisfação do interesse público.

P. E parece-lhe que a comunidade quer aceitar essa responsabilidade?

R. Isso é uma questão de pedagogia cívica. Se me perguntar se a população e as comunidades exigem já essa responsabilidade – é evidente que não, não estão muito interessadas nisso. Mas nós estamos a falar do que poderá acontecer em 2020, que é daqui a 22 anos. Mas eu espero bem, como português e pai de nove filhos, que no ano 2020 as comunidades o reivindicuem e o assumam como uma conquista sua. E isto não vai acontecer ao mesmo tempo em todas as regiões do país, em todos os municípios e da mesma maneira – como no paradigma uniforme de sociedade industrial. O modelo que eu veria mais adequado é um modelo “derrogatório”, comunidade a comunidade: se uma determinada comunidade quer, tem condições, e apresenta um plano válido para concretizar essa vontade, deve ser-lhe “entregue” a escola, derrogando um conjunto de decretos e despachos que a submetem à disciplina única do Estado. Vamos dar-lhe, por exemplo, três anos para funcionar e, passado esse período, vamos avaliar o que foi feito. Funcionou bem? Ao fim de três anos, ampliamos a derrogação. Vamos dando autonomia progressiva, em geometria variável – no limite, escola a escola –, de acordo com a apetência, a maturidade, a vontade, o desenvolvimento de cada comunidade.

A escola pode ser não apenas um objecto da pedagogia cívica, mas um sujeito da criação de civismo e de capital social à sua volta. Que outro tema poderá mobilizar mais os pais e as comunidades do que a sua escola? Não me lembro de nenhum. A escola representa, de facto, para as comunidades – e, em particular, para os pais – um centro de esperança e um fulcro de criação de futuro.

P. Embora a prática de muitas associações de pais não seja muito entusiasmante...

R. A prática das associações de pais desenvolveu-se num modelo fortemente centralizado de poder. Eu pertenci a várias associações de pais e ia a reuniões onde se tomavam decisões e se davam contribuições, mas depois... nada se alterava. Isso é muito frustrante! É completamente diferente as pessoas envolverem-se num modelo em que o que dizem tem influência e em que exercem poder concreto – escolhendo o director da escola, aprovando o plano da escola, o seu orçamento, a sua estratégia pedagógica, participando na selecção dos professores – ou num onde o que dizem é sistematicamente ignorado.

Eu acho que as pessoas participam e as comunidades são fortes quando se lhes devolvem competências e poder para as exercer, e são fracas quando aos cidadãos são negados os instrumentos essenciais de intervenção.

P. Num estudo que dirigiu e publicado em 1988 falava-se na incidência do analfabetismo, considerada preocupante, e dizia-se que o analfabetismo funcional poderia vir a ser um problema de uma importância semelhante. Daqui a 20 anos, estas questões ainda serão preocupantes ou não?

R. Tivemos durante décadas em Portugal uma política obscurantista em educação que nos deixou uma pesada herança, um legado que se vai resolvendo biologicamente, temos de o reconhecer. Hoje, os analfabetos literais – que não sabem escrever nem ler – são essencialmente pessoas de mais de 50 anos e que dificilmente têm condições de retorno à escola. Esse analfabetismo literal, hoje, estará na quota dos nove ou dez por cento. É necessário proporcionar a essas pessoas a chamada “educação de segunda oportunidade”, mas devo dizer que não tenho grande esperança que pessoas de 50 anos, 60 anos, 70 anos possam e queiram estudar agora quando esse direito lhes foi subtraído na idade própria.

O que deve mobilizar-nos no futuro são os novos problemas de iliteracia – inventou-se, aliás, este novo nome para os diferenciar do analfabetismo. O que é a plataforma mínima desejável de conhecimentos, de aptidões comportamentais, de domínio de disciplinas fundamentais, de raciocínio, de algoritmos, de linguagem simbólica, de comunicação? O que será necessário para que, daqui a 20 anos, um cidadão não seja excluído, lançado para a periferia da cidade, da pólis?

Continua naturalmente a ser indispensável que as pessoas sejam capazes de ler, escrever e contar, mas, além disso, há outras competências que integram uma plataforma mínima de literacia necessária (o que os ingleses chamam os *core* ou *key skills*).

Por exemplo: será que a capacidade de usar um programa de processamento de texto faz parte dessa literacia mínima? Eu acho que sim, porque, na sociedade de informação, estes mecanismos vão ser decisivos para apropriar conhecimento e para as pessoas comunicarem e criarem redes. Mas a literacia não inclui apenas estas preocupações. Que novas competências de cidadania são necessárias, por exemplo? Que nova relação precisa de ter o cidadão com a vida da sua cidade, com a vida democrática? A abstenção de 70 por cento que se verificou no referendo do aborto, por exemplo, não será um indicio de iliteracia, de “analfabetismo pós-moderno”? É preciso educar as pessoas para a cidadania e para a democracia. Isso faz parte, a meu ver, do “corpus” básico e mínimo de competências de qualquer cidadão.

P. Além da abstenção de 70 por cento, há outros sintomas que evidenciem, na sua opinião, um aumento do analfabetismo funcional?

R. A exclusão, o desemprego estrutural. Há pessoas licenciadas totalmente desprovidas de alguns instrumentos básicos dos modos de produção modernos, que se tornaram desempregados de longa duração porque não tiveram capacidade nem de entender nem de adquirir as competências que hoje são necessárias para funcionar produtivamente. Isso para não falar de milhares de desempregados acima dos 40 anos que não se integram na nova organização do trabalho: organogramas simples e postos de trabalho complexos, ao invés de pirâmides funcionais complexas e postos de trabalho simples da economia industrial.

P. O que é que lhes falta?

R. Faltam-lhes os saberes mínimos na área de uma cultura tecnológica, organizacional e científica. Hoje em dia não é possível funcionar sem perceber minimamente a tecnologia. Estamos rodeados de tecnologia por todo o lado, na televisão, na máquina de lavar, na Internet. Mas falta-lhes, muitas vezes, também um conhecimento do funcionamento da cidade, que é, cada vez mais, uma rede complexíssima de subsidialções. A organização do tecido urbano é cada vez mais complexa e cada vez mais gritantemente diferente da organização do tecido rural, que tem solidariedades mais espontâneas. A nossa sociedade urbana assenta numa teia de serviços subsidiados – serviços públicos, transportes públicos, segurança social – que criam um emaranhado onde estas pessoas estão perdidas. Não sabem onde devem ir para procurar um emprego, procurar uma ajuda humanitária, pedir uma consulta médica, adquirir uma formação complementar.

Por último, muitos desempregados, apesar de disporem de conhecimentos formais, estão desprovidos das aptidões “suaves” (*soft skills*) hoje tão reclamadas pelos empregadores: capacidade de trabalho em equipa, compreensão cultural, adaptabilidade, competências comunicacionais, mobilidade, etc.

P. Mas essas pessoas vão continuar a existir dentro de vinte anos? Ou será possível evitar essas formas de iliteracia, de exclusão?

R. A educação é o grande instrumento de liberdade e de autonomia. *Será?*

P. Pessoas como essas de que falou, sem algumas capacidades básicas para viver em sociedade, parecem denunciar a existência de uma profunda incapacidade do sistema de ensino. É assim?

R. Tenho uma grande dificuldade em julgar em abstracto e globalmente o sistema. O sistema de ensino tem coisas muito más, perversões, e coisas boas, mas é verdade que continua a criar uma geração de excluídos. Continuamos hoje a ter dezenas de milhares de jovens (40 mil, 50 mil) que nem sequer conseguem acabar a escolaridade obrigatória. Esses jovens que todos os anos caem fora da educação básica são potencialmente excluídos da vida social e económica.

P. Quais são as soluções?

R. Nesta vertente, acredito mais no sistema germânico do Centro da Europa do que no sistema napoleónico do Sul da Europa. No sistema germânico, há uma escolaridade básica que é definida com uma idade mínima para ingressar no mercado de emprego – até aos 18 anos toda a gente tem de estar a estudar, não pode estar a trabalhar. Mas o cumprimento dessa escolaridade básica e obrigatória, designadamente nos últimos anos, pode ser feita numa grande pluralidade de instituições e designadamente sob formas vocacionais de ensino. É o sistema dual de aprendizagem: três ou quatro dias por semana

numa empresa e um dia na escola. A ideia, um pouco caricata, a meu ver, de dizer que a escolaridade obrigatória tem de ser dada da mesma maneira para todos – independentemente da sua vocação, de falarem ou não português em casa, de terem ou não diferenças muito grandes de interesses – é uma situação que não tem saída: continuaremos a excluir 40 ou 50 mil por ano da nossa escola. Escolaridade básica não pode ser sinónimo de fato único.

Nós continuamos a gerir e avaliar a chamada “inteligência única” – a inteligência cognitiva – e a não aceitar as múltiplas inteligências, os múltiplos talentos que existem. As inteligências artísticas são ainda muito subalternizadas na nossa escola, da mesma forma que as capacidades comunicacionais, as capacidades psicomotoras, os talentos técnicos, relacionais ou desportivos.

A nossa escola considera que há uma única coisa nobre, que é o intelecto, e julga as pessoas com base nesse modelo único de aptidão. A educação tem de se abrir às múltiplas inteligências, aos múltiplos talentos, sobretudo nos últimos anos de escolaridade básica. Quanto mais se estende o requisito de escolaridade básica e obrigatória para todos, mais ele deve ser diferenciado de acordo com as aptidões e os talentos naturais de cada um. E o sistema deve estar disponível para orientar adequadamente os jovens em função das suas inclinações, designadamente facultando o acesso a saberes práticos a quem os preferir.

P. Mas o que nós temos são escolas sem ginásios e quase sem nenhuma espécie de educação artística. Está a falar de uma verdadeira inversão cultural.

R. Estou. Há um choque entre uma concepção da educação puramente cognitiva e um novo mundo que está a surgir e que remunera todas as competências. Quando eu procuro um director de “marketing”, não me interessa se sabe muita matemática ou não, se é capaz de enunciar as equações de Maxwell. O que procuro é outro tipo de inteligências: inteligência comunicacional, capacidade de perceber o cliente, de relacionamento com o outro, de resolução de problemas, de antecipação das leituras do mercado. São as chamadas competências suaves – em contraponto às competências duras, as únicas que conquistavam estatuto social no passado.

P. Por que é que esse tipo de necessidades do mercado não conseguiu invadir as áreas a montante?

R. Por uma razão simples: o sistema educativo não evidencia qualquer capilaridade relativamente às necessidades do mercado. Porquê? Porque é prisioneiro de uma pesada burocracia e a burocracia, por definição, é opaca, não tem de responder perante ninguém, não é avaliada por nenhum cliente, não tem de prestar contas, domina em larga medida os próprios ministros da Educação. Os ministros passam a vida a receber “milhões” de despachos diários e não têm tempo para mais nada porque a burocracia gera burocracia e domina o poder político, asfixiando-o com papelada. O que o ministro recebe diariamente é uma caricatura do sistema, o retrato do sistema que a burocracia gera.