

EsCola
PúbLica

ProFessoR

EducAção

CuRrícuLo
AvAliação

ExaMes

EdUcaçãO
AduLtoS

EnSino
SupeRior
CiÊncia

**Menos
Estado
Social, uma
Escola mais
Desigual**

ÍNDICE

- I. INTRODUÇÃO: PORTUGAL, 2015**
- II. MUNICIPALIZAR AS ESCOLAS, DESRESPONSABILIZAR O ESTADO**
- III. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COM MENOSPREZO DA CIDADANIA**
- IV. PROFESSORES: SEM ESTADO PARA TER SÍTIO**
- V. ENSINO PROFISSIONAL E “VOCACIONAL”: QUE CUSTOS HUMANOS E SOCIAIS?**
- VI. ENSINO SUPERIOR E CIÊNCIA: UM FUTURO INCERTO**
- VII. POBREZA E DESIGUALDADES: COMO ENSINAR E APRENDER?**
- VIII. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA DESTRUIÇÃO ANUNCIADA**
- IX. QUESTÕES PARA O FUTURO**

I. INTRODUÇÃO: PORTUGAL, 2015

Em Setembro de 2015, torna-se imperioso fazer um balanço dos últimos quatro anos de políticas de educação e formação.

Este é o terceiro Relatório do OP.EDU. O primeiro, intitulado “Educação: Levanta-te e Luta” (2013), traduzia, em números e realidades, o nosso espanto perante a destruição anunciada da Escola pública e democrática. O segundo, intitulado “O Estado da Educação num Estado Intervencionado” (2014), mostrava que as tendências da política neoliberal se aprofundavam, que as escolas estavam cada vez mais asfixiadas e sem meios, que a seleção precoce se constituía em legislação, que voltavam os exames, impondo assim uma escola em que se ensina a todos como se fossem o mesmo e um só. A pretexto da crise, criaram-se os fundamentos duma escola seletiva, dual, produtora de exclusão. O estado foi empobrecendo a escola pública. Afastou as áreas de formação pessoal - da educação artística à educação sexual - e de formação cidadã, centrando-se nas matérias em que se realizam exames. O bem-estar dos mais novos, já fortemente atacado pelo fim das áreas curriculares não disciplinares (ver Relatório do OP.EDU, 2014), aprofunda-se pela pobreza do currículo, pela sua rigidez e pela sua uniformidade.

A questão central é esta: queremos uma escola capaz de formar crianças e jovens (pessoas e não números) com saberes e competências para agirem socialmente, com espírito crítico e responsável, uma Educação Para Todos, ou queremos uma escola instrumental, produtora de pessoas passivas, vistas como mão-de-obra mais ou menos qualificada, os célebres “recursos humanos”?

É verdade que, no que diz respeito aos professores, a difícil situação que levou um grande número de docentes a reformas antecipadas (e penalizadas) tinha começado no governo anterior com a criação dos professores “titulares” e não “titulares”. Assim, a coligação PSD/PP teve a tarefa facilitada em muitos aspetos, nomeadamente no que se refere à asfixia da gestão democrática das escolas.

Em Setembro de 2015, com o título “Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual”, confirmam-se as tendências antes analisadas.

É extraordinário que todos os parceiros educativos e os media estejam espantados com o facto de que o ano lectivo possa começar sem grandes problemas (visíveis, em todo o caso).

É já só o que parece esperar-se: que o ano lectivo comece, que haja escolas abertas e professores colocados.

Para além das dimensões que abordaremos neste Relatório, importa assinalar algumas outras tendências, difíceis de quantificar:

1. Para além dos números que traduzem percentagens do PIB, o problema está na distribuição da riqueza e a realidade mostra-nos, em Portugal, que aumentou a pobreza, assim como aumentou o número de muito ricos. É um grave ataque à democracia.
2. A manta de retalhos quanto ao estatuto das escolas: há escolas com autonomia, há outras “municipalizadas”, outras ainda com a centralização já conhecida. Continua o apoio ao ensino particular e cooperativo, em detrimento das Escolas Públicas.
3. Os mega-agrupamentos e as escolas que ocupam o dia inteiro de muitas crianças, tiradas do seu meio, das suas terras e dos colos, desde muito cedo, transportadas para lugares institucionais. Há muito que afirmamos que pagaremos caro este modo de conceber a educação dos mais novos. É o dia de trabalho dos pais (quando têm trabalho) que vê as horas aumentadas, é a pobreza que cresce, base das desigualdades. São as múltiplas atividades que ocupam os dias dos que ainda precisam (e muito) de brincar.

4. Se é verdade que a “escola não pode tudo” quanto às desigualdades sociais, também é verdade que pode, sabemo-lo há muito, atenuá-las, o que implica políticas materiais e pedagógicas que cheguem às escolas e às salas de aula. Ora o que vemos, em Portugal de 2015, é a Escola dos “eleitos” e dos “excluídos” que se consagra nas políticas e nas práticas, sob a capa da “dualização”, inspirada, diz-se, no modelo alemão transportado para uma sociedade com características muito diferentes (nomeadamente económicas) da sociedade alemã.
5. A “medicalização” das crianças/dos alunos. Seguindo tempos vividos noutros continentes, parece afirmar-se (embora as palavras nunca sejam tão cruas) que a sociedade portuguesa vai bem, a Escola vai ainda melhor, os meninos e as meninas é que têm problemas: das hiperatividades aos mais diversos síndromes (défice de atenção, disto e daquilo), apontam-se os “defeitos” dos mais novos, ignorando os contextos de vidas institucionalizadas e de escolas que lhes exigem passividade e aprendizagens em nada adequadas às suas necessidades e às suas idades. Tempos perigosos.
6. Os currícula começam, cada vez mais cedo, com conteúdos longos e muitas vezes abstratos e em nada adequados aos alunos e suas idades, e estabelecem metas que “varrem” qualquer preocupação pedagógica e cívica de luta contra a exclusão, de procura de pedagogias flexíveis e de tornar as aulas em momentos de reais aprendizagens.
7. Tudo se passa, em 2015, como se não pudesse haver escolas diferentes. Mas pode. E, tal como acontece com a austeridade, a história e os saberes constituídos, bem como boas práticas minoritárias, mostram-nos que outros modos de conceber a Escola são possíveis. Mas estão silenciados e silenciosos. Discutem-se detalhes (importantes, sem dúvida, como a questão das turmas de bons/excelentes alunos e turmas de repetentes, retomando debates antigos, como se não houvesse história) mas não se discute a importância da Escola na Democracia. **Uma Escola democrática é um pilar fundamental para a renovação/aprofundamento de uma sociedade democrática, de práticas individuais e coletivas democráticas, de solidariedades e de políticas públicas capazes de assegurar o Desenvolvimento e a Inovação sem sacrificar as pessoas.** Os responsáveis políticos parecem, com raras exceções, ter desistido destas questões, ocupando-se de Economia (com E grande, dos “plafonamentos” ao déficit externo) ao serviço da qual estão as pessoas (com p pequeno, vistas como meros recursos substituíveis). É uma questão portuguesa mas também europeia que nos mostra, todos os dias, um mundo em que os autores deste Relatório não se reconhecem.
8. A ausência de memória e o desprezo pelos saberes construídos quanto às políticas de construção da EPT (lentas e contraditórias, obviamente) são um dos graves problemas da sociedade e dos parceiros educativos. Escolarizam o pré-escolar, acabam, pouco a pouco e sem alarde, com a Escola democrática para Todos, como se se tratasse de uma questão técnica. É uma grave ameaça à democracia. Cabe aqui questionar o papel dos investigadores do ensino superior e a própria formação de professores, cada vez mais teórica e divorciada da realidade social.
9. Tal como se previa em 2014, concretizou-se o fim da Educação de Jovens e Adultos com a expressão que tinha atingido através dos Centros de Novas Oportunidades. Foram substituídos por outros Centros, em muito menor número e mais virados para o “mercado de trabalho” cujas necessidades ninguém prevê nem ousa adivinhar. Num país de baixos níveis de literacia, foi este, entre outros, um dos males maiores que o governo ao serviço da troika nos deixa em 2015.
10. Nos diversos pontos deste Relatório mostramos, pois, uma Escola Mais Desigual num país com Menos Estado Social. Optámos por manter a redação e o estilo dos diversos autores deste Relatório, bem como a diversidade de fontes utilizadas, sem a preocupação de uniformizar artificialmente um texto que não é administrativo mas sim académico e de intervenção.

II. MUNICIPALIZAR AS ESCOLAS, DESRESPONSABILIZAR O ESTADO

Fazendo tábua rasa da avaliação do processo anterior (ano 2008) foi, recentemente, anunciado pelo governo um novo programa de descentralização das políticas públicas de educação, demagogicamente designado de “**Aproximar Educação**”¹. Ora, este processo, que é um dos principais retratos com que 2015 nos presenteia da escola pública, corresponde à municipalização da educação que, com *estranheza*, surge no momento da história da educação onde o controlo municipal das escolas na Suécia (tido como exemplo europeu) se mostrou um fracasso.

Neste processo de municipalização, e pela primeira vez na complexa história da administração local da educação, as escolas perdem várias competências próprias e sentem a sua escassa autonomia regredir ainda mais.

A designada Municipalização das Escolas, corporifica a aclamada descentralização administrativa que é entendida na Lei n.º 75/2013, artigo 111.º, como um processo concretizável “através da transferência por via legislativa de competências de órgãos do Estado para órgãos das autarquias locais e das entidades intermunicipais”. Com o objetivo de aproximar as decisões aos cidadãos, promovendo a coesão territorial, bem como a “melhoria dos serviços prestados às populações e a racionalização dos recursos disponíveis” (Artigo 112.º), a transferência de competências é assinalada pela Lei como sendo de “caráter definitivo e universal” (Artigo 114.º).

Com este processo, pretende-se, introduzir no funcionamento das escolas, ao nível administrativo, curricular e pedagógico, um conjunto de modificações que por via de um Contrato Interadministrativo de Delegação de Competências (Contrato), onde as escolas *não são tidas nem achadas* no processo, se desvelam incongruências, ilegalidades e um total desdenho para com as competências dos Conselhos Gerais, dos diretores e da autonomia das escolas, aquela que pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (com as alterações elencadas no Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho) institui o regime de autonomia, administração e gestão das escolas públicas.

Atualmente, foram celebrados 15 Contratos entre o MEC e Municípios, com um custo de 67 milhões de euros, a saber: Águeda, Amadora, Batalha, Cascais, Crato, Maia, Matosinhos, Mealhada, Óbidos, Oeiras, Oliveira de Azeméis, Oliveira do Bairro, Sousel, Vila de Rei e Vila Nova de Famalicão. O instrumento jurídico acionado para este modo impositivo de transferência de responsabilidades é o “Contrato de Educação e Formação Municipal”, definido como um contrato interadministrativo de delegação de competências que mais não é do que uma parceria público/público entre o governo e cada um dos municípios escolhidos.

Também a autonomia das escolas é afetada, se atendermos à Portaria n.º 265/2012 alterada pela Portaria n.º 44/2014 sobre os contratos de autonomia celebrados entre o MEC e mais de 250 escolas. O Contrato atropela toda a dinâmica conquistada, todo o empenho das escolas em prol de uma autonomia construída e pensada em função do seu contexto, das suas adequações numa relação necessária com a identidade local e nacional.

O Contrato, abrangendo áreas como políticas educativas, administração educativa, gestão e desenvolvimento do currículo, organização pedagógica e administrativa, gestão de recursos e relação escola/comunidade, incorre num discurso já longo de mitificação da autonomia das escolas, do seu papel na qualidade do serviço público de educação, como também, do seu acesso privilegiado às famílias. Se o objetivo deste Contrato, que vem dando corpo ao Programa “Aproximar Educação” do atual Governo PSD/CDS-PP é *a eficiência e eficácia na prestação do serviço a um nível mais próximo*, por que razão não se aprofunda e desenvolve a política educativa dos

¹ Decreto-Lei 30/2015, de 12 de Fevereiro

Contratos de Autonomia e se entrega à Escola Pública as competências que, na área da educação, a tutela quer ver reconhecidas nas autarquias?

Ao invés de assumir um processo verdadeiramente descentralizador, assistimos a uma “centralização desconcentrada” da política educativa, onde os municípios se assumem como mais um oficial da justiça social do Governo, num processo que os compromete sorrateiramente com as metas do Poder Central, ao mesmo tempo que o desresponsabiliza.

Uma das principais questões que colocam em causa todo este processo, reside no facto desta delegação de competências abranger não só os domínios tradicionais da intervenção municipal, como também e, principalmente, áreas e matérias claramente pedagógicas, curriculares, de avaliação, de gestão do pessoal docente e não docente, de contratação de parte dos docentes, de formação contínua, de estratégias e projetos de promoção do sucesso educativo, de orientação escolar e profissional, de matrículas, do regime disciplinar dos alunos e de organização das redes de oferta educativa e formativa, dimensões que deixam de estar sob a responsabilidade das escolas e agrupamentos ou nas direções gerais (administração central), para passar para a responsabilidade dos municípios, que as podem ou não voltar a delegar para as primeiras ou para outras entidades concessionadas para a sua prestação.

Neste enquadramento, deixa de ser da exclusividade da Escola gerir 25% do currículo nacional, tal como elencado na Portaria n.º 44/2014 de 20 de fevereiro. A gestão flexível do currículo, a partir da Escola, cede, uma vez mais, o avanço autónomo às autarquias, tal como assinala a Cláusula 6.ª, 2f), objetivos estratégicos, do Contrato. Se a investigação educacional tem caracterizado a Escola como um serviço periférico do Estado, é facto que com este Programa, ela não só perde o seu foco pedagógico e didático, como também continua ausente do debate político que a concebe e reformula.

Da Matriz de Responsabilidades Educativas que se anexa ao Contrato verificamos, por exemplo que no município de Matosinhos, a elaboração de pareceres e recomendações para a melhoria da educação; a gestão integrada de recursos técnicos especializados, nomeadamente na área da educação especial; a definição de critérios para a organização e gestão da rede escolar municipal; a definição de componentes curriculares de base local, incluindo as ofertas de formação profissional e atividades de complemento; a conceção de medidas de apoio socioeducativo; a definição das regras de constituição de turmas e o recrutamento de pessoal para projetos específicos de base local, são da responsabilidade do Município, estando sujeitas a um parecer obrigatório e vinculativo do Conselho Municipal de Educação (CME). É, neste cenário de municipalização da educação, que o CME sai reforçado ao nível das suas competências com especial destaque para o facto deste órgão dever pronunciar-se sobre o *Plano Estratégico Educativo Municipal; a participação do município em projetos e programas educativos e formativos de âmbito intermunicipal; as medidas de promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono escolar precoce, bem como ainda sobre todas as matérias identificadas na Matriz de Responsabilidades Educativas dependentes do seu parecer* (Cláusula 14.ª do Contrato).

Ao concordarmos com a existência de um órgão que enquadre o papel do poder local no domínio da educação, assumimos a posição do Conselho das Escolas, na existência de um Conselho Local de Educação, numa lógica de Fórum de Cidadania Educativa, com natureza consultiva e reguladora, sem que a Câmara Municipal detenha uma posição maioritária de votos (Parecer n.º 1/2015 do Conselho das Escolas), o que implicaria alterações ao modelo atual.

Acresce, ainda, que o anunciado “municipalismo educativo” constituirá, por si só, uma via aberta para a concorrência desigual e desregulada entre diferentes fornecedores de ofertas educativas e formativas, com base em padrões de qualidade e continuidade discutíveis, mas comandados pelas regras de um mercado que se adivinha feroz na procura de públicos e de proveitos. Por outro lado, este processo de descentralização administrativa não bloqueia a possibilidade das autarquias subconcessionarem a educação pública a agentes privados, nomeadamente a organização e desenvolvimento das AEC (Atividade de Enriquecimento Curricular).

Neste contexto, ao velho dualismo funcional virá juntar-se, por esta nova via, um dualismo social propício ao desenvolvimento de um mercado educativo que exacerba os aspetos mais negativos da concorrência entre distintos fornecedores de educação e formação profissional e, por isso, indutor da competição entre ofertas públicas geridas por entidades públicas, ofertas públicas geridas por entidades privadas (escolas concessionadas) e ofertas privadas geridas por entidades privadas (escolas independentes).

Defendemos que a desresponsabilização do Estado para com a educação pública não pode, admitindo um processo de delegação de competências, colocar em risco a igualdade de oportunidades, de acesso e sucesso dos nossos alunos, que, pela diversidade dos territórios educativos ficará claramente assinalada. Uma tal estratégia - característica do neoliberalismo globalizado – prefigura não só o recuo do Estado social face às garantias constitucionais e o seu fracionamento em subsistemas de qualidade e de públicos diferenciados, mas também a sua gradual substituição por um Estado com intervenção mínima que se legitima apenas pela obsessão avaliativa da eficácia e da eficiência das políticas públicas e pela crescente cobrança de impostos.

Na educação, um tal recuo constitui a mais séria ameaça à natureza democrática, igualitária e emancipatória que o sistema público educativo português conquistou em Abril de 74.

Não faz sentido que a Escola não seja considerada no Contrato e é inconcebível que a sua construção não passe pelo diálogo aprofundado, crítico e ético, com todos os parceiros educativos e sociais que beneficiariam da (des)construção de um Projeto Educativo Local verdadeiramente participativo, democrático e pensado com as pessoas e para as pessoas, capaz de fazer emergir e potenciar as particularidades de cada Local e de cada Escola. Este processo politiza e partidariza a Escola e o seu Currículo. Neste cenário, e com a concretização deste processo, não faz sentido falar em *Aproximar a Educação!*

Finalmente, quanto à **organização interna das Escolas Públicas**, os problemas estruturais encontram-se relacionadas com um hiato entre as estruturas onde ocorre o planeamento pelos professores das atividades letivas, os Grupos Disciplinares, e as estruturas intermédias, Conselho Pedagógico e Departamentos, que muitas vezes funcionam em grupo fechado, pois os seus elementos são todos nomeados pelo Diretor (de facto os coordenadores de Departamento são nomeados depois de eleição de uma lista de 3 nomes por ele apresentados para serem sufragados, no que constitui, quiçá, o ato mais democrático idealizado por Nuno Crato no seu consulado).

Os Departamentos revelam-se disfuncionais, pois não é possível ter reuniões produtivas quando em média têm cerca de 50 elementos, chegando os maiores no país a terem 100, em reuniões de duas horas num anfiteatro. Sem ser para ser informados e dizer que sim (ou não) ao que é proposto para votação, alguém acredita que se discuta algo? Por isso têm habitualmente uma reunião no início do ano e outra no final...

Os Conselhos Pedagógicos encontram-se fortemente burocratizados, sem a participação das bases que deveriam constituir a sua razão de ser, não fluindo a comunicação no interior da Escola, pois muitas vezes se percebe que os professores não sabem o que neles se discute e as posições que cada um toma.

Aliás, esse desconhecimento em muitas escolas não é, infelizmente, apenas do que se passa naquele órgão, uma vez que tal se pode repetir quanto ao órgão de gestão estratégica que o Conselho Geral constitui, órgão esse que elege o Diretor, tantas vezes responsável por formação de listas dentro das escolas que vão servir para garantir que o cargo seja mesmo dele, conforme ocorreu nos Conselhos Gerais Transitórios que serviram para que tais eleições tivessem lugar (é preciso salientar que a acontecer o mesmo no país, tal significaria que, para além de estarmos em presença de caciquismo, elegeríamos uma assembleia que serviria para eleger o Presidente da República).

Assim, caberá perguntar se uma Escola que não tem transparência e verdadeira democracia interna pode formar cidadãos democratas e empenhados em discutir o que à vida comunitária diz respeito.

III. CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COM MENOSPREZO DA CIDADANIA

No último ano letivo (2014-2015) assistiu-se no âmbito do Currículo, ao aprofundamento da sua manipulação política e contaminação ideológica, no sentido de que a Escola possa servir uma ideia de sociedade em que a economia é central e dominadora, se serve de muitos e serve a muito poucos, ocultando as desigualdades sociais atrás do conceito de “mérito” individual, e afastando-se da ideia de uma Escola para Todos, apostada numa formação integral básica, defendida pela Constituição e pela lei de Bases do Sistema Educativo, ao afirmarem o direito de todos não só ao **acesso** mas ao **êxito** escolar.

As mudanças efetuadas nas disciplinas, nos conteúdos programáticos e nos recursos curriculares passam por uma redução do Currículo a um conjunto de Metas que estabelecem como obrigatória a prioridade de objetivos e temáticas politicamente selecionados, como é o caso da subtração de áreas da educação sexual, como as doenças sexualmente transmissíveis e a contraceção, à revelia da própria comissão científica para a disciplina de Biologia. Isto é inaceitável e redutor, confinando a formação escolar num currículo nuclear que sobrevaloriza a Matemática e o Português, com carga horária reforçada, em detrimento de áreas de projeto e de formação pessoal e social que educam para a cidadania, no que é chamado retoricamente “redução da dispersão curricular e do reforço da carga horária nas disciplinas fundamentais” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 3º, alínea d), aumentando o número total de horas em cada uma dessas disciplinas ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, no contexto de “um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo” (idem). Tal desequilíbrio do currículo, na perspetiva de uma formação integral básica e obrigatória, desvaloriza as áreas das expressões e da formação cívica (casos de EVT, Formação Cívica e Educação Física e supressão da Área de Projeto, no 2.º e 3.º ciclo).

Quanto ao acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades que a mesma legislação teoriza, concretizou-se afinal no acabar do Estudo Acompanhado, ao abrigo de um pretense ajustamento que o limitaria aos “alunos que tenham maiores dificuldades”, como fator de remediação para alguns e não de antecipação e formação plena para todos, numa perspetiva de poupança que diminui as condições de sucesso educativo. Tais medidas trazem à colação o chiste “Se achas cara a Educação, verás quanto custa a Ignorância!” no que concerne ao desenvolvimento do país.

Estas medidas enquadram-se num conjunto mais vasto, articulado com a diminuição do número de professores, o aumento do número de alunos por turma e o financiamento de turmas no ensino privado em detrimento do público, que consubstancia uma “poupança” deliberada e espúria.

Esta situação criou uma pressão para a conformidade e para o ensino expositivo tradicional que abriu espaço para a “criação temporária de grupos de homogeneidade relativa em disciplinas estruturantes” como foram os exemplos noticiados na Madeira, entre outros, criando turmas de nível.

Os Exames nacionais foram introduzidos no sistema de avaliação e seleção, no 4.º, 6º e 9º ano, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, numa escola empobrecida e centrada na competição individual, ignorando os avanços das ciências sociais e humanas quanto à importância crescente da avaliação contínua e aferida. O Consulado Crato optou por uma avaliação sumativa revigorada a todos os níveis: “interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; (...) externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.” (Artigo 24º, ponto 4, alíneas a e b), consubstanciada em provas intermédias, provas finais e exames nacionais – e precoces (desde o 1º ano), classificatória e seletiva.

Eis cinco argumentos, entre muitos outros, que as Ciências Sociais e humanas nos facultam, contra estes exames tal como se processam atualmente:

1. Decidir os modos de avaliação dos alunos influencia brutalmente as pedagogias que as escolas e os professores podem desenvolver. Nas escolas vive-se em função dos exames, preparando as crianças e os jovens para questões padronizadas e uniformes, deixando de lado atividades que, por não serem avaliadas, acabam por ter um papel “menor”. Referimo-nos à educação artística, cívica, ambiental, para a saúde, à orientação dos currículos em função das realidades vividas em cada comunidade, daí partindo para a universalização dos conhecimentos. Esta situação é ainda mais gravosa no 1º ciclo.
2. O regresso destes exames traduz uma insuportável desconfiança do governo em relação ao trabalho realizados pelas escolas e pelos professores. “Sem exames, não há aprendizagem”, afirmava-se há mais de 50 anos. Nada de mais errado. As aprendizagens significativas para a vida de cada um de nós são as mais polivalentes, as que têm sentido e são, por isso mesmo, apropriadas por cada criança e por cada jovem.
3. Os exames são a modalidade mais pobre de avaliação. Deixam de lado as competências pessoais e para a vida, limitam-se a obter respostas a testes, sob forma de perguntas “fechadas” ou “abertas” em que só uma resposta é verdadeira. Os alunos mostram saber “aquela” matéria, limitada ao que pode ser perguntado por escrito. Mas terá a Escola só esse papel? Não é por acaso que, na história da Escola, os exames foram sendo deixados para trás à medida que outras modalidades – trabalhos individuais e de grupo, projetos, realizações e muitas outras – eram capazes de avaliar os conhecimentos e os modos de os usar, a criatividade, a cooperação, o sentido prático e muitas outras competências decisivas para a formação dos mais novos.
4. Os exames antecipam a competição individual destruindo os laços de socialização. Num exame, é cada um por si. Tal como na vida, querem que sejamos indiferentes aos outros e individualistas a 1.000%. É esta ideologia de quem quer a escola ao serviço de alguns e não de todos que os exames concretizam. E começam logo no 1º ciclo, para que impere desde cedo a sede de competição.
5. Finalmente, os exames confrontam as escolas com uma espécie de “Campeonato nacional”, em que os resultados obtidos lhe atribuem um lugar de “melhor” ou “piores” escola. Ignorando quem são os alunos e as comunidades em que vivem, calando as condições de trabalho, premeiam-se as que obtêm resultados mais elevados, penalizam-se as que não os obtêm. Quer-se assim formatar a escola como uma fábrica e não como um espaço educativo da maior importância. Sabemos que é nos primeiros anos que se decide o percurso escolar de cada criança, de cada pessoa.

Trata-se de um retrocesso empobrecedor, que nega a riqueza do Conhecimento e impõe à Escola, e a todos os que nela vivem, a estreiteza das disciplinas “fortes”, lecionadas de forma não integrada, e a competição individual que nega o valor das competências coletivamente construídas.

As medidas legisladas, determinadas por uma “racionalidade orçamentária” são, na verdade, medidas reorientadoras da «agulha» e dão corpo a políticas ideologicamente conectadas com as preocupações neoliberais e da meritocracia e que se afastam da ideia de uma Escola para Todos como avanço civilizacional do coletivo.

As mudanças drásticas trazidas à Educação não consistem efetivamente numa revisão mas numa reforma maquilhada, numa mudança de curso em função de um entendimento diverso, seletivo e elitista de “para que serve” a educação no presente e no futuro da sociedade portuguesa. A mudança é instilada ao nível das práticas pelo cansaço, pela funcionarização e precarização da profissão docente.

Investir em educação hoje, século XXI, deveria ser – e não é - a promoção e a colaboração de todos os parceiros educativos e institucionais para promoção do seu desenvolvimento, visando um ensino diferenciado capaz de desenvolver nos alunos o desejo por aprendizagens significativas e duradouras por meio do trabalho autónomo, cooperativo e mediado pela tutoria docente em torno de projetos coletivos e não a reedição de ensinar a muitos como se foram um só.

IV. PROFESSORES: SEM ESTADO PARA TER SÍTIO

Se a Escola democrática está em “estado de sítio” os seus profissionais têm, como é fácil de compreender, a vida muito dificultada, tal se refletindo nos resultados do seu trabalho.

Falamos dos professores mas não esquecemos os demais, uma vez que estando integrados numa comunidade educativa temos que entender os problemas dos outros profissionais que nos rodeiam e que contribuem para que o nosso trabalho possa ter os resultados que esperamos, tal como, certamente, aqueles esperam o mesmo do nosso.

A degradação das condições de trabalho, de reconhecimento do serviço que prestam para além da degradação salarial, são evidentes e comuns ao que se passa na maioria das situações na Função Pública, mas o caso dos auxiliares de ação educativa é gritante.

Os quadros (se é que ainda existem!) não são renovados há muitos e muitos anos, não sendo substituídos os funcionários quando se reformam, o que tem como consequência o longo rosário de problemas em cada início de ano letivo, com a falta sentida destes profissionais, que muitas vezes leva à não abertura de várias escolas.

Agravando a situação de degradação, são substituídos nas suas funções em cada ano por pessoas obrigadas a desempenhá-las por estarem desempregadas, como se não fosse preciso qualquer formação para lidar com jovens em idade escolar.

A municipalização, que é tema em análise noutra ponto deste Relatório, diz-se, virá resolver este problema, com todos aqueles funcionários a passarem para a dependência das autarquias e a serem por elas geridos, parecendo ser o balão de ensaio para o que se quer que aconteça no futuro aos professores. Cala-se a questão sobre a constitucionalidade desse processo, pela gritante desigualdade na Educação dos jovens portugueses que irá provocar, face à diversidade de condições com que se confrontam os municípios no nosso país.

Terá este poder político tido oportunidade de ter lido o que o insuspeito David Justino escreveu a propósito destes processos, ocorridos quer no tempo da monarquia, quer no tempo da 1.ª República, com a corrupção, a incompetência e o compadrio a tomarem conta desta área tão apetecível, problemas idênticos aos que aconteceram nos EUA e dos quais nos deu conta Diane Ravitch?

No caso dos professores, os problemas são semelhantes aos referidos para os outros profissionais, quer em termos de carreira (importando questionar há quanto tempo os professores não têm oportunidade de evoluir profissionalmente – uma dezena de anos?), quer em termos de ausência de formação profissional condigna, uma vez que desapareceram as ações que deviam ser disponibilizadas pelos centros de formação, tendo muitos encerrado (ou estando previsto que tal aconteça) e outros em que a atividade foi reduzida ao mínimo.

A aposentação dos professores é um outro problema sentido por uma classe que no ano transato viu reformados cerca de 1 400 membros, e que tem uma média de idades de professores em exercício extremamente elevada em Portugal, de mais que 47 anos, dos quais cerca de 36%, com mais de 50 anos, segundo dados de 2013 do

Conselho Nacional de Educação² (CNE)], o que é extremamente preocupante face a ser uma profissão definida pela Organização Internacional do Trabalho³ (OIT) como sendo de risco físico e mental, até porque lida no dia-a-dia com jovens.

Será essa uma das razões do elevado 'burnout' sentido e estudado na profissão!

A este propósito, com o título 'Renovação da classe dos professores não está a acontecer', o Correio da Manhã de 4/9 dava conta de que este ano apenas duas pessoas, dos cerca de mil professores anualmente formados, irão começar a lecionar, embora com horário incompleto.

Ao nível do emprego docente (ou devemos dizer desemprego?), quase metade dos professores contratados desistiram de dar aulas, tendo o último concurso contado com cerca de menos 21 mil candidatos, muitos com antiguidade entre dez e quinze anos (sendo de perguntar se seria isto possível noutra profissão?), conforme relato do Jornal Económico de 1/9.

Entre 2011 e 2015 muitos terão emigrado, outros, mudado de profissão, tendo o ensino privado também sofrido uma redução de 14%. Há menos 3.528 professores nas escolas privadas segundo o Ministério da Educação, avaliando-se a eliminação total de postos de trabalho na legislatura na profissão em cerca de 40.000. Sabe-se também que a transferência de alunos para o ensino privado, que as escolas públicas teriam condições para receber, leva a que aquelas beneficiem de financiamentos, através dos contratos de associação, na ordem dos 140 milhões de euros, algo que compagina uma situação de clara opção ideológica pela privatização.

Como dizia João Costa, in Público de 1/9, "Desinveste-se nas condições do serviço público para ele se tornar desinteressante, retira-se-lhe condições até ao ponto em que se diz que o privado pelo qual se pode optar oferece um serviço muito melhor".

Concluimos com dois mitos urbanos.

Mito urbano 1: Segundo o Jornal Económico, em dezembro de 2011, Passos Coelho, em entrevista ao Correio da Manhã, disse aos professores não colocados que ou estariam disponíveis "para outras áreas" ou se quisessem continuar a dar aulas deveriam "olhar para todo o mercado de língua portuguesa e encontrar aí uma alternativa", como Angola ou o Brasil onde há "uma grande necessidade ao nível do ensino básico e do ensino secundário de mão-de-obra qualificada e de professores".

Ou seja, é um mito que alguém tenha mandado emigrar quem quer que fosse.

Mito urbano 2: O número de professores tem de diminuir porque a natalidade também está a diminuir.

Explicando por partes este mito.

1.º - Houve o alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos.

Seriam precisos mais professores.

2.º - Houve a universalização do Ensino Pré-Escolar para os 5 anos.

Seriam precisos mais professores.

3.º - Segundo um estudo da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014) o número total de alunos no Ensino Básico e Secundário tenderá a diminuir nos próximos anos cerca de 40 000.

Seriam precisos menos professores.

² CNE (2013). Estado da Educação 2013. CNE.

³ OIT (1981). Emploi et Conditions de Travail des Enseignants. Genebra: Bureau International du Travail.

Mas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) pedia a Portugal mais investimento em Educação e Formação de adultos, segundo o jornal de Negócios de 1/4, tendo como 3.ª recomendação do seu relatório “**Dirigir a educação de adultos e ao longo da vida para os menos qualificados**” uma vez que “62% das pessoas entre os 25 e os 64 anos não concluíram o secundário”. Seria “...a terceira maior percentagem da OCDE. Sem investimento no aumento da oferta e da qualidade da educação de adultos o País não vai conseguir ter uma força de trabalho flexível e qualificada”;

Por outro lado, se olharmos para as estatísticas da Educação dos últimos 5 anos (de 2009 a 2014), vemos um decréscimo do n.º de alunos da modalidade de Ensino Regular e também um decréscimo do n.º de alunos da modalidade de Ensino Recorrente e outras, tendo esta passado, depois de um ‘boom’ em 2009, de 143.257 para 49.885 alunos. Haverá quebra de natalidade aqui? Nada terá a ver com o fecho dos Centros de Novas Oportunidades (CNO) e portanto da negação da 2.ª oportunidade aos adultos, para o que serão precisos, como vinham sendo, mais professores?

Mas também haverá que ter em consideração que o horário dos professores cresceu em termos de horas letivas (cerca de mais duas) e que neles, para além disso, não são contabilizadas horas que efetivamente são letivas;

Que o número de alunos por turma aumentou para 30 e mais, de forma que até colide com a capacidade das novas salas existentes nas escolas intervencionadas, preparadas para um máximo de 28 alunos;

E que a designada ‘revisão curricular’ suprimiu as Áreas Curriculares Não Disciplinares do currículo – Área de Projeto e Estudo Acompanhado no Ensino Básico e Área de Projeto e Formação Cívica no Ensino Secundário –, para além de outras disciplinas e opções e de tempos suprimidos a disciplinas, bem como os pares pedagógicos às que as tinham, como Educação Visual e Tecnológica.

Provavelmente será por estes últimos factos que serão precisos menos professores e não pela diminuição da natalidade.

Acresce que os dados apontam para um aumento nestes últimos anos do insucesso escolar no Ensino Básico e que o abandono no Ensino Secundário só não conheceu o mesmo rumo devido ao alargamento da escolaridade obrigatória.

Não serão estas razões para repensar a qualidade do ensino prestado na Escola Pública em benefício de todos os cidadãos e para a qual são precisos os professores, em lugar de se propalar que o número de professores é excessivo, o que se configura não passar de mais um mito, seja ele urbano ou rural?

Finalmente, quanto à **organização interna das Escolas Públicas**, que condicionam e influenciam a actividade de professores e de alunos bem como a reprodução das desigualdades, os problemas estruturais encontram-se relacionadas com um hiato entre as estruturas onde ocorre o planeamento pelos professores das atividades letivas, os Grupos Disciplinares, e as estruturas intermédias, Conselho Pedagógico e Departamentos, que muitas vezes funcionam em grupo fechado, pois os seus elementos são todos nomeados pelo Diretor (de facto os coordenadores de Departamento são nomeados depois de eleição de uma lista de 3 nomes por ele apresentados para serem sufragados, no que constitui, quiçá, o ato mais democrático idealizado por Nuno Crato no seu consulado).

Os Departamentos revelam-se disfuncionais, pois não é possível ter reuniões produtivas quando em média têm cerca de 50 elementos, chegando os maiores no país a terem 100, em reuniões de duas horas num anfiteatro. Sem ser para ser informados e dizer que sim (ou não) ao que é proposto para votação, alguém acredita que se discuta algo? Por isso têm habitualmente uma reunião no início do ano e outra no final...

Os Conselhos Pedagógicos encontram-se fortemente burocratizados, sem a participação das bases que deveriam constituir a sua razão de ser, não fluindo a comunicação no interior da Escola, pois muitas vezes se percebe que os professores não sabem o que neles se discute e as posições que cada um toma.

Aliás, esse desconhecimento em muitas escolas não é, infelizmente, apenas do que se passa naquele órgão, uma vez que tal se pode repetir quanto ao órgão de gestão estratégica que o Conselho Geral constitui, órgão esse que elege o Diretor, tantas vezes responsável por formação de listas dentro das escolas que vão servir para garantir que o cargo seja mesmo dele, conforme ocorreu nos Conselhos Gerais Transitórios que serviram para que tais eleições tivessem lugar (é preciso salientar que a acontecer o mesmo no país, tal significaria que, para além de estarmos em presença de caciquismo, elegeríamos uma assembleia que serviria para eleger o Presidente da República).

Assim, caberá perguntar se uma Escola que não tem transparência e verdadeira democracia interna pode formar cidadãos democratas e empenhados em discutir o que à vida comunitária diz respeito.

V. ENSINO PROFISSIONAL E “VOCACIONAL”: QUE CUSTOS HUMANOS E SOCIAIS?

Nas últimas décadas assistimos a uma mudança de olhar sobre a realidade da escola e o paradigma da formação. A dinâmica socioeconómica que caracteriza atualmente a sociedade, tendo em conta a globalização, implica um crescimento, uma adaptação e um desafio às escolas. O jovem em Portugal é cada vez mais colocado num sistema de ensino prolongado, adiando a sua inserção laboral e aumentando conseqüentemente a sua dependência financeira.

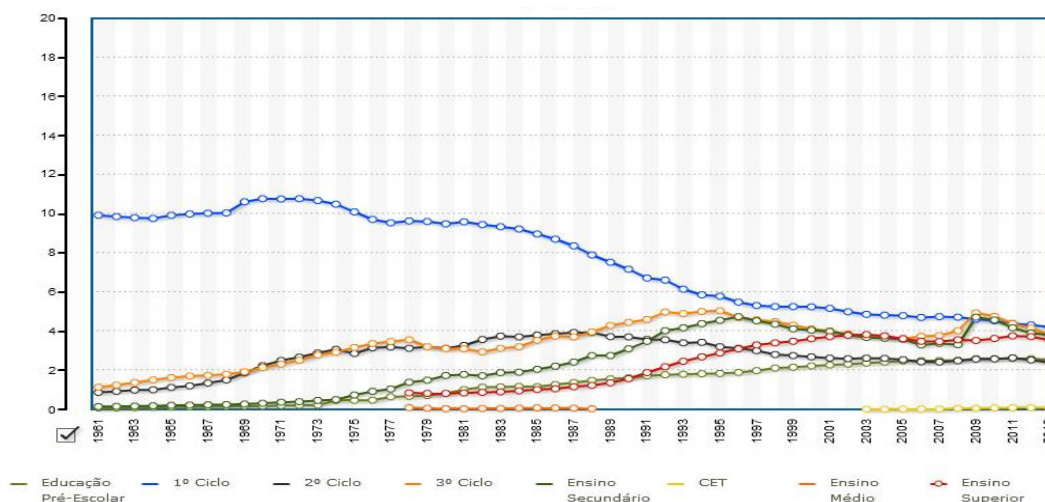
Pela visão economicista, a educação passa a ser considerada como o principal fator explicativo do crescimento de riqueza dos países, tendo por objetivo um benefício na produção (trabalho) e sua competitividade. As conferências internacionais organizadas pela OCDE, UNESCO e Banco Mundial, centradas na relação entre educação/emprego e educação/productividade, constituíram um interesse em impulsionar o desenvolvimento económico através do retorno investido na educação.

O ensino profissional de jovens assume por isso uma importância relevante no desenvolvimento de uma sociedade a cada dia que passa mais heterogénea, com implicação na cultura e estilos de vida. Esta variedade é de alguma forma, a incerteza que norteia os contextos e transições de vida dos jovens e depende dos modos como as políticas públicas os encaram e os implementam.

A formação profissional visa que o formando aprenda para realizar um trabalho e a certificação é o conteúdo que credibiliza a aprendizagem para a obtenção desse trabalho.

A questão está em saber qual o estatuto social e académico destes cursos, se são mais uma oferta de formação ou se são uma forma de exclusão/ estratificação social por oposição aos alunos dos cursos longos, “reservados” aos que pertencem aos meios sociais das culturas letradas.

Figura 1 - ALUNOS MATRICULADOS EM % DA POPULAÇÃO RESIDENTE: TOTAL E POR NÍVEL DE ENSINO



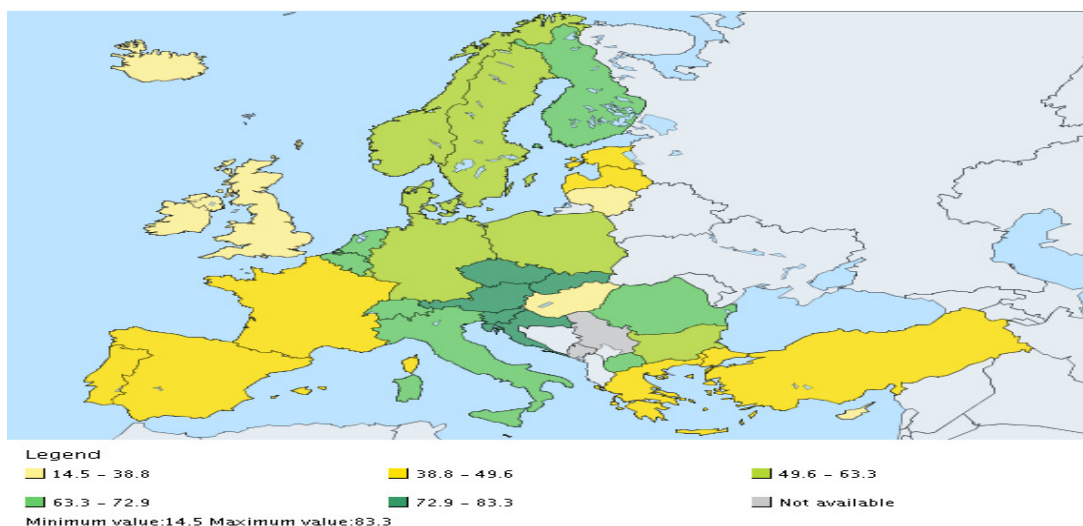
Fontes de Dados: INE: Estimativas Anuais da População Residente

DGEEC/MEC - Recenseamento escolar (Ensino Não Superior) | DIMAS/RAIDES (Ensino Superior)

Fonte: PORDATA Última atualização: 2015-09-01

Pela segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior – lei n.º49/2005 - os cursos profissionais atingem uma taxa de variação de 33,1% em 2009, que corresponde a 54542 alunos inscritos nesta via de ensino, e o ensino recorrente e outras⁴ atingem uma percentagem máxima de inscrições de alunos de 30,4%. Apesar da via de ensino privilegiada pelos nossos jovens ser a via dos cursos gerais para o prosseguimento de estudos, em 2013 estes descrevem uma taxa de variação negativa (-0,1%) comparativamente à seleção de cursos profissionais com uma taxa de variação 1,9%, correspondendo em 2014 a 178479 alunos na via de ensino geral e 69730 alunos inscritos no ensino profissional.⁵

Figura 2 - PERCENTAGEM DE POPULAÇÃO NO ENSINO NÍVEL ISCEED III - VOCATIONAL SYSTEM



Fonte: Eurostat – 22.04.2015

⁴ Ensino recorrente e outras - O ensino recorrente possibilita uma segunda oportunidade de educação para os que dela não usufruíram em idade própria ou que não a completaram e para aqueles que a procuram por razões de promoção cultural e profissional. Segundo a ANQP (Agência Nacional de Qualificação para o Ensino Profissional) Constitui-se, assim, uma vertente da educação de adultos que, de uma forma organizada e segundo um plano de estudos, conduz à obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino diurno. Esta modalidade de ensino compreende: ensino básico recorrente e ensino secundário recorrente.

⁵ Fonte de dados: DGEEC – Recenseamento Escolar, PORDATA (2015/07/16).

Para a OCDE, a diferença, nos países desenvolvidos, entre os sistemas de educação e de ensino profissional baseia-se na predominância da formação escolar de um e na preponderância da formação para o emprego do outro (OECD, 2010), sem distinção complementar entre estas vias, o que não corresponde à realidade. Contudo, nos países anglo-saxónicos desenvolve-se a ideia de que, na formação técnica, o aluno já deve ser portador de uma base cultural suficiente – formação geral -, necessitando apenas de uma formação profissional. Na figura 2 podemos analisar a percentagem de alunos no sistema de ensino profissional na Europa. Os países no norte da Europa são os que mais investem no ensino profissional e que apresentam por isso, mais alunos inscritos nesta modalidade de ensino. Na cultura do norte da Europa, o poder das instituições não é visto como central, mas sim repartido e a desigualdade é minimizada. A descentralização é comum existindo uma hierarquia nas organizações onde se pressupõe uma desigualdade de papéis, mas estabelecida por conveniência. Reconhece-se o poder centralizado em Portugal, sendo esse poder o elemento base da sociedade. **Aqui a aceitação da desigualdade é enorme e esta legitimidade raramente é posta em causa e, perpetua-se a desigualdade entre as pessoas, pois quem tem menos deve depender de quem tem mais poder, o que não acontece nos países com baixa aceitação de desigualdade social.**

A desigualdade entre o sistema de ensino e as oportunidades do mercado laboral, produzem um desajuste social que afeta toda uma geração escolar. A geração que chega ao ensino secundário tem esperança de que, através da formação, possa alcançar postos de trabalho melhores, mas esta expectativa é desmentida pela realidade oferecida pelo mercado laboral. O que está aqui explícito já não é o fracasso individual, mas sim o fracasso da própria instituição escolar.

A ideia base da educação sempre foi providenciar igualdade de oportunidades para alcançar o êxito e sucesso de todos. As **oportunidades armadilhadas** fornecem-nos a ideia de que apenas uma minoria de jovens consegue aceder às melhores posições no mercado laboral. São estilos de vida que existem em minoria, sendo selecionados pela reprodução cultural. Esta não é uma opção para a classe média, que precisa de traduzir o seu capital numa violência simbólica de valores e qualificações, que podem possibilitar o acesso que pretendem.

Quanto ao **Ensino Vocacional**, introduzido pelo Ministério Crato, não se confunda o sistema dual que existe na Alemanha, com a modalidade de ensino vocacional agora apresentada. **Tentar importar o sistema dual alemão, para um país com um tecido empresarial fraco e desindustrializado e sem perspetivas de financiamento como Portugal é, não só imprudência como contraproducente. E pretendê-lo como solução para os alunos vítimas de insucesso recorrente (seja no 1º ciclo ou de insucesso do 2º ciclo) é desvirtuá-lo no que ele tem, apesar de tudo, de melhor.**

O percurso vocacional, pretendido em Portugal que começa por decidir, em função dos resultados que a escola produz e as repetências que provoca, o caminho académico das nossas crianças, já para não falar dos aspetos traumáticos inerentes a uma “escolha” tão precoce da via educativa, definirá o percurso profissional de todos e de cada um e marcará indelevelmente o seu futuro como cidadãos, colocando-os sobre patamares desiguais na sociedade e para a sociedade.

Independentemente dos dois anos (5º e 6º do 2º ciclo), permitir uma alteração de percurso escolar no início do 7º ano, o facto é que as nossas crianças são colocadas bastante cedo num caminho do qual é quase impossível sair. Estas “perspetivas de vocação” precoce assim naturalizada, que estes percursos formais induzem, projetam que a competição entre as nossas crianças comece logo no primeiro ciclo de ensino.

Temos muito que fazer pela escola pública em Portugal e pela sua melhoria e evolução, mas não podemos deixar que se desconstrua o que levou quatro décadas de políticas e de práticas a construir.

VI. ENSINO SUPERIOR E CIÊNCIA: UM FUTURO INCERTO

A Universidade está a passar por um processo de transição que converge para uma mercantilização inusitada da educação superior. Novos desafios são lançados às instituições e aos seus profissionais, contribuindo quer para o seu desenvolvimento, quer para a (re)significação das suas funções. Neste contexto, a valorização do conhecimento, enquanto fator de crescimento económico e social, constitui a nova realidade das sociedades competitivas, apelando a um *ethos* universitário que seja capaz de fomentar um novo modelo de conhecimento. A mercantilização, que ninguém assume, escudou-se numa bondosa Declaração que deu origem ao tão falado Processo de Bolonha e de que agora, ao que parece, já ninguém se lembra. Escudou-se igualmente num conjunto de princípios semânticos que enganaram alguns, sentindo-se muitos deles traídos e desiludidos, mas não todos. Passados 10 anos desde o início da implementação do processo Bolonha (2005), o que trouxe em concreto a Reforma do Ensino Superior para o país? Vejamos:

1. A Conversão da nomenclatura dos graus académicos: os perigos da semântica

Uma das principais medidas era a adoção de um sistema de dois ciclos: graduado (1º Ciclo) e pós-graduado (2º Ciclo). A mensagem que passou foi a de que o 1º Ciclo de Bolonha equivalia à Licenciatura pré-Bolonha, pois o que se tratava não era de uma redução de conteúdos ou de disciplinas, mas sim de uma reconversão de conteúdos em competências que se esperavam que os alunos viessem a adquirir ao longo do curso. O 2º Ciclo passaria a equivaler ao Mestrado.

Na realidade, com esta alteração o que aconteceu foi que o Estado passou apenas a financiar o 1º ciclo de estudos, o qual tem a duração de 3 anos, poupando assim, no caso de alguns cursos, 2 anos de despesas em educação superior; e os estudantes e suas famílias passaram a financiar o 2º ciclo de estudos, o qual tem, imagine-se, a duração de 2 anos! Isto tudo sob o argumento de que assim os jovens qualificados seriam colocados mais cedo no mercado de trabalho. É certo que a crise não ajudou na absorção do emprego jovem qualificado (nem noutros tipos de emprego). Mas é também certo que passou a haver discriminação no acesso ao emprego qualificado, passando a observar-se nos anúncios de emprego a diferenciação entre aqueles que concluíram os seus estudos antes e depois de Bolonha. O caso mais gritante passou-se com a abertura do concurso para Assessores Parlamentares, por parte da Assembleia da República, e que foi noticiado em 29 de maio de 2015 pelo *Jornal de Negócios*, pelo *Público* e outros órgão de comunicação social. A esse concurso, como refere *O Público*, “podia candidatar[-se] quem tivesse uma licenciatura concluída antes de 2008/2009 (ano em que a maioria dos cursos foi adaptada ao Processo de Bolonha) ou então um mestrado para os que terminaram o curso depois daquela data”. Façam-se as equivalências: Licenciatura = 1º Ciclo; Mestrado = 2º Ciclo; ou Licenciatura = 1ª e 2º Ciclo? Necessitando Portugal de uma qualificação acrescida dos ativos, a desvalorização social e curricular, programada, do ensino superior é mais que um contrasenso. Assume contornos de crime.

2. A perversão no acesso à carreira académica: primeiro progride-se, depois acede-se

Na legislação, a carreira universitária, para além da docência, apresenta como funções profissionais a investigação, a extensão e a participação na gestão universitária. Significa isto que na carreira universitária não se exerce apenas uma profissão, exercem-se várias! Os professores de ensino superior sabem bem o que isso significa hoje nas suas vias profissionais e pessoais.

Verifica-se, em Portugal, desde finais da década de 1990 uma enorme retração no acesso à carreira académica, que tem conduzido o sistema a três situações interligadas. Por um lado, verifica-se um significativo envelhecimento do corpo docente. Por outro lado, ao ser necessário contratar docentes para o normal funcionamento das instituições, a contratação está a ser realizada à custa da precarização das

condições contratuais, como, por exemplo, o recurso a contratos a tempo parcial para exercer a profissão a tempo integral, recurso a bolsiros de doutoramento e pós-doutoramento, ou a outras figuras legais e algumas ilegais. Por último, para além da precariedade, esta situação está a conduzir a grandes desigualdades perante o trabalho, entre os que já estão inseridos na carreira e os que estão na expectativa de o vir a fazer.

Segundo dados do SNESUP, a média de idades dos professores universitários, no ano letivo 2014/2015, é de cerca de 50 anos, havendo apenas cerca de 300 professores no sistema com menos de 30 anos.

O que se tem vindo a assistir, na última década e meia, é que para aceder à carreira, o académico – se tiver oportunidade de nela entrar – já passou por um longo e desgastante processo de precariedade profissional. Essa precariedade manter-se-á mesmo quando já tiver acedido à carreira, uma vez que fica sujeito a um período experimental de 5 anos. Isto, apesar de muitas das vezes já se ensinar, já se investigar há mais de 15 ou 20 anos. O acesso e a progressão na carreira académica, deixou de basear-se num percurso linear.

A linearidade, no atual momento, dá lugar a percursos fragmentados e em alguns casos descontinuados, invertendo-se inclusivamente a lógica do exercício de uma qualquer profissão. Isto é, passa-se da lógica do “acesso e progressão” na carreira à lógica da “progressão (não formal) e só depois acesso” à carreira.

3. Aumentar o acesso ao ensino superior e valorizar os profissionais qualificados

O ano letivo começa com a inversão da tendência de decréscimo dos alunos que ingressam no ensino superior. Em aparência, atendendo à crise que se vive, é uma boa notícia. Mas essa realidade esconde os abandonos inquantificáveis.

Portugal precisa alcançar níveis mais elevados de ingresso no ensino superior, mas precisa também de políticas ativas de emprego que não assentem em programas de estágios fomentados em época de eleições para camuflar a realidade. Estudos recentes (ver projeto Bradramo) tornam evidente a fuga de cérebros, sobretudo para a Europa, mostrando ao mesmo tempo que os emigrantes portugueses qualificados identificam a qualidade da formação obtida em Portugal como um dos principais fatores de sucesso que obtêm nos países de acolhimento. Apesar dos sucessivos cortes e do garrote infligido às instituições de ensino superior, os níveis de desempenho continuam a ser exigentes e competentes. Mas fazer mais e melhor com menos tem limites. Fomentar o sucesso no ensino pré-universitário, combater o abandono no ensino superior e criar oportunidades para os profissionais com qualificações académicas são desafios incontornáveis da modernização que Portugal necessita.

4. A Ciência e a Investigação científica estão sitiadas

A legislatura que agora termina foi absolutamente nefasta no domínio da ciência e da investigação científica. Conseguiu inverter tendências que tinham demorado a consolidar-se e que aproximavam Portugal dos parceiros europeus. A redução e a reafetação do financiamento terá os seus efeitos mais nefastos nos próximos 5 anos.

Socorreu-se de um sub-reptício expediente de avaliação para disfarçar a austeridade de qualidade e, nesse contexto, criou o indescritível e patético programa “Vem”, visando promover o regresso de portugueses qualificados. O saldo entre os que abandonaram entretanto o país e os que regressaram não deixa dúvidas acerca do impacte das políticas científicas recentes.

Ao mesmo tempo que foram desenvolvidas políticas ativas para forçar o encerramento de unidades de investigação, sobretudo no interior, trouxe-se a fachada da criação de novas unidades visando resgatar as universidades do interior do país.

VII. POBREZA E DESIGUALDADES: COMO ENSINAR E APRENDER?

Desde 2011, a maioria dos cidadãos portugueses continua mais empobrecida, financeira e socialmente, e defraudada nos seus direitos: direito ao emprego, à educação condigna dos filhos e, em muitos casos, ao próprio sustento das suas famílias. Diz-se que *o País está melhor....*

No entanto, Portugal surge, de acordo com dados de 2013 publicados pela **Caritas**, como o País em que o risco de pobreza e a exclusão social mais cresceu, **estimando-se que existam mais de 2,8 milhões de portugueses em risco de pobreza, sendo que destes mais de 640 mil serão crianças e jovens.**

Em 2015, acumulam-se os efeitos devastadores de situações de pobreza, em que se hipoteca gratuitamente, sem retrocesso, o futuro de gerações de crianças e jovens, já que o grande impacto das políticas de austeridade que se verificou até 2013, tornou-se hoje, num problema maior, pois não houve revisão dessas políticas nem ações face à situação criada, o que gerou uma inércia muitíssimo prejudicial do ponto de vista humanitário e da desesperança face ao futuro. Este quadro é superlativamente mau para as crianças e os jovens.

Neste contexto, já em 2012, cerca de uma em cada quatro crianças em Portugal (**24%**) vivia em agregados com privação material (i.e. famílias com dificuldade ou incapacidade de pagar um empréstimo, renda de casa, contas no prazo previsto, ter uma refeição de carne ou peixe a cada dois dias, fazer face a despesas imprevistas, nomeadamente na doença). Esta taxa é superior à taxa de risco de pobreza para a população portuguesa em geral (**18,7%**), verificando-se que o risco de pobreza é mais elevado em famílias com filhos, nomeadamente, em famílias numerosas (41,2%) e em famílias monoparentais (31%), sendo que entre Outubro de 2010 e Junho de 2013, o número de casais desempregados inscritos nos Centros de Emprego aumentou de 1 530 para 12 065 (cerca de **688%**).

Entre 2009 e 2012, **546 354** crianças perderam o direito ao **abono de família**. O acesso a esta prestação tornou-se mais restrito e os montantes atribuídos por criança diminuíram, sendo que a maioria das crianças afetadas pertencem a agregados familiares com rendimentos inferiores a 419.22 euros mensais; os valores pagos do âmbito destas prestações são baixos: uma família do escalão mais baixo com um filho recebe apenas 35,19 euros por mês, por exemplo. Esta é uma situação dramática no contexto demográfico atual em que o País continua a perder população ativa para o exterior, o envelhecimento acentua-se e a renovação geracional é problemática, situação que “ninguém” parece querer resolver.

Também, entre 2010 e 2013, registou-se uma redução no apoio económico do Estado às famílias, que em 2009 era já **inferior à média dos países da OCDE** (1.71% e 2.61% do PIB respetivamente), e **um aumento muito significativo dos impostos** sobre essas mesmas famílias.

Em 2015, em Portugal o fosso entre pobres e ricos voltou a acentuar-se, sendo o maior no conjunto dos países da União Europeia. A crise instalada e o modo de a governar, em detrimento dos mais frágeis económica e socialmente, com o seu cortejo de problemas já referido- desemprego, perda da habitação, carências materiais, falta de condições para o uso da água, luz, gás e aquecimento - configura reais problemas de saúde pública e afecta fortemente as crianças. Nas urgências pediátricas surgem, também, cada vez mais situações de crianças em risco de desnutrição e de abandono.

Dados de 2014 continuam a apontar que cerca de um terço das crianças se encontra em situação de pobreza, sendo o grupo geracional mais afetado (para além dos idosos). Esta é uma realidade gravíssima já que não falamos apenas das faltas materiais, mas de obstáculos acrescidos à aprendizagem. Tudo lhes falta: alimentação, apoio, bem-estar, materiais escolares, condições para aprender e para obter bons resultados. O insucesso e o

abandono escolares estão, fatalmente, ligados a estas terríveis realidades. Torna-se cada vez mais difícil ensinar e aprender - **não se aprende nem ensina quando as necessidades fundamentais da vida não estão asseguradas.**

No entanto, as escolas fazem o que podem: cantinas abertas nas férias, ações junto dos organismos caritativos, suplementos alimentares, contudo, os problemas ultrapassam os apoios pontuais e tem um efeito bem mais gravoso, pois muitas destas consequências na escolaridade das crianças e dos jovens são irrecuperáveis. Quase 48 mil refeições foram servidas diariamente a famílias carenciadas, nas cantinas sociais, nos primeiros seis meses deste ano, proporcionando para alguns alunos aquela que é a “única refeição completa” ao longo da semana.

Também os maus tratos físicos e a negligência com as crianças estão a aumentar, assim como as situações de uma cada vez maior violência doméstica. Verifica-se uma situação singular: o abandono em casa das crianças sozinhas ou com irmãos pouco mais velhos, por emigração dos pais, em procura de melhores condições de vida.

Os dados oficiais e disponíveis são dispersos, têm lógicas distintas e a síntese é difícil, no entanto, alguns deles, a título de exemplo, ilustram a situação atual - em Portugal, o maior problema de privação das famílias é ao nível financeiro (43,3% na alimentação e bens essenciais), seguindo-se os tempos livres (29,4% na ausência de atividades culturais e ou desportivas), o domínio social (26,4% no enquadramento, conforto) e a Educação (25,8%).

Já em 2011 se manifestava esta privação, em que cerca de 40% dos alunos dos ensinos básico e secundário beneficiaram da ação social escolar, tendo mais de metade destes alunos recebido o apoio máximo, ou seja, refeições, livros e material escolar inteiramente pago, (Relatório CNE, 2011), números que todos os anos têm aumentado. Em 2015, mantem-se e acentua-se o padrão anteriormente definido.

Uma palavra final para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Entre Dezembro de 2013 e Dezembro de 2014, 38% das crianças nesta situação perderam apoios (dados da Segurança Social). Em 2014, a verba definida no Orçamento do Ministério da Educação para a educação especial sofreu um corte de 6,6%, o que se traduz em menos 17 milhões de euros num ano. Em 2015, esta situação não é diversa, e o ano lectivo traduzirá, no seu decurso, essas realidades.

Sendo as crianças e os jovens quem tem menos poder de se fazer ouvir e de protestar publicamente, estamos perante um drama silencioso que TODOS devem denunciar, pois resulta da receita imposta pela Troika e alegremente aplicada pelo Governo PSD/CDS-PP, contra os direitos básicos das pessoas, contra as Convenções Internacionais, contra nós.

VIII. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: UMA DESTRUIÇÃO ANUNCIADA

Tal como referimos no Relatório do OP.EDU de 2014, Portugal realizou nas últimas décadas um significativo esforço de qualificação da população adulta. Em 2000, a criação da ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) teve como objetivos a realização de cursos articulados de Formação Profissional (EFA) e a construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, destinados a reconhecer e validar competências adquiridas ao longo da vida para efeitos escolares e/ou profissionais. Era aqui que se iniciava um percurso que culminaria com a criação de um conjunto de instrumentos legislativos e a conceção de um sistema complexo que valerá a Portugal o reconhecimento internacional nesta matéria.

O reconhecimento, validação e certificação de aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais é, atualmente, uma prioridade das políticas educativas europeias para a qualificação da população adulta considerando obsoleta a hegemonia do modelo escolar para este setor (mas não no Portugal de hoje, como se verá adiante!).

A introdução de práticas de validação de competências adquiridas por vias não formais e informais implica, assim, mudanças no campo dos valores e exige alterações de fundo nos sistemas de educação e formação. Essas mudanças estavam em curso em Portugal através da construção sustentada do *Sistema Nacional de Qualificação*, suportado nas orientações europeias em matéria de desenvolvimento do *Quadro Europeu de Qualificações* e no princípio, também instituído pela União Europeia, de que se pode chegar à qualificação por diferentes vias, sendo uma delas o reconhecimento e validação de aprendizagens previamente realizadas.

Portugal foi posicionado, em 2010, pelo CEDEFOP, entre os três países mais avançados da Europa na implementação de sistemas nacionais de validação de aprendizagens não formais e informais (a par da França e da Noruega). Integrava a categoria 1, dos países que *“estabeleceram práticas de validação, abarcando todos ou a maior parte dos sectores de aprendizagem e que demonstram já um nível significativo de certificações por esta via”*. Valorizava-se, também, o *“carácter claramente inovador”* do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências face ao conjunto dos países europeus (CEDEFOP, 2010).

A construção de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, designados de Centros Novas Oportunidades (CNO), assentou num enquadramento teórico-prático criado em sintonia com as orientações europeias e da UNESCO em matéria de aprendizagem ao longo da vida. Chegaram a ser 430 em todo o país.

Com o argumento de *“ausência de valor”* dos processos RVCC para o desenvolvimento da economia nacional, a equipa dirigente do Ministério da Educação inicia, em 2011, um processo de encerramento dos Centros Novas Oportunidades, com o desemprego de muitos dos formadores especializados, e criando em substituição Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP). Em Abril de 2013 a portaria que regula a criação da nova rede nacional de CQEP define como âmbito de intervenção dos CQEP a *“informação, orientação e encaminhamento de jovens e de adultos que procurem uma formação escolar, profissional ou de dupla certificação e/ou visem uma integração qualificada no mercado de emprego”*, encaminhando jovens a partir dos 15 anos de idade, no último ano do ensino básico, para ofertas de formação.

Atualmente, a convicção de que só os exames confirmam aprendizagens está patente no novo processo de avaliação dos adultos que, nas novas determinações, reflete uma perspetiva paradoxal, já que conjuga instrumentos de matriz emancipatória (portfólio, história de vida) em que se baseavam os procedimentos dos CNO com uma prova/exame com incidência em conhecimentos de conteúdos, prova com peso de 60% da avaliação. É evidente que estas medidas tendem a destruir progressivamente a construção sustentada de um sistema assente numa conceção teórico-prática de valor internacionalmente reconhecido.

Dados do CEDEFOP de 2015, apontam agora Portugal como o último país da União Europeia quanto à Educação ao Longo da Vida dos adultos pouco escolarizados.

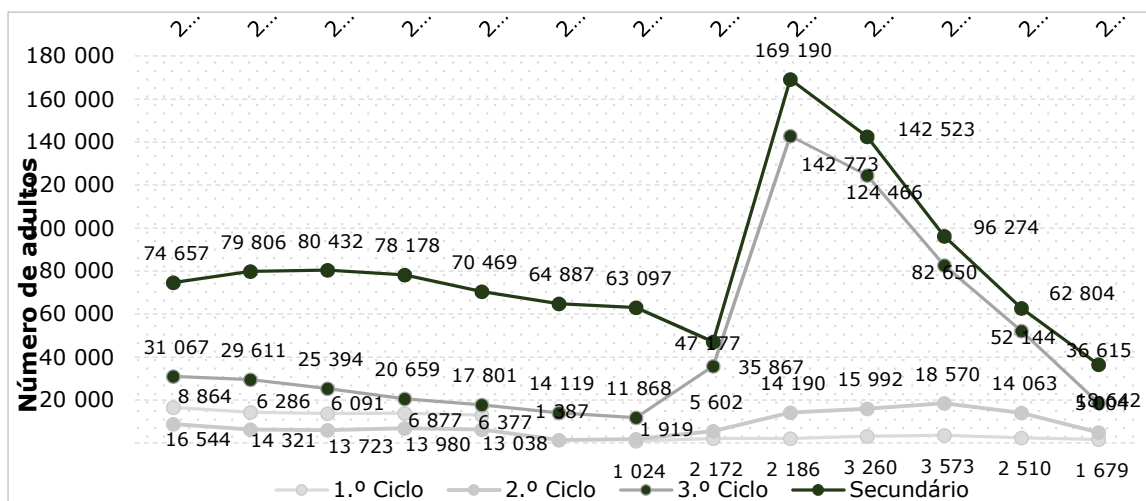
O gráfico seguinte traduz esta destruição, marca das políticas que marcaram os últimos quatro anos.

**ADULTOS EM ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO,
POR NÍVEL DE ENSINO E CICLO DE ESTUDO, EM PORTUGAL (2000/01 A 2012/13)**

ANO LETIVO

Nível e ciclo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Ensino básico	56 475	50 218	45 208	41 516	37 216	15 506	14 811	43 641	159 149	143 718	104 793	68 717	25 325
1.º Ciclo	16 544	14 321	13 723	13 980	13 038		1 024	2 172	2 186	3 260	3 573	2 510	1 679
2.º Ciclo	8 864	6 286	6 091	6 877	6 377	1 387	1 919	5 602	14 190	15 992	18 570	14 063	5 004
3.º Ciclo	31 067	29 611	25 394	20 659	17 801	14 119	11 868	35 867	142 773	124 466	82 650	52 144	18 642
Secundário	74 657	79 806	80 432	78 178	70 469	64 887	63 097	47 177	169 190	142 523	96 274	62 804	36 615

Fonte: DGEEC/MEC - Dados atualizados em novembro de 2014



IX. QUESTÕES PARA O FUTURO

- A Escola Pública consagrada como um direito de todos na LBSE, bem como na Constituição da República Portuguesa, estará no centro das políticas públicas?
- À atual escola “dual” e produtora de exclusão, algum coletivo ou força social ou política opõe a reconstrução da Educação para Todos e da Escola democrática?
- Às divisões, hierarquias e difíceis condições de trabalho dos professores vai suceder a valorização e o sentido da profissão, decisivos para que as políticas se traduzam em práticas? O profissionalismo docente voltará a ser reconhecido?
- Que decisões serão tomadas quanto aos exames, aos currícula, às metas e a toda a parafernália que tem empobrecido a escola, excluindo antes de mais todas as crianças e os jovens que pertencem a meios sociais de culturas não escolares? Quem assegura a re-fundação dos caminhos para uma escola democrática e cidadã, garantindo a formação das pessoas (educação artística, ambiental, sexual, etc.) e não apenas a competição entre alunos, professores e escolas reduzidos à passividade e à tradução do seu trabalho em números?
- Com o aumento da pobreza e das desigualdades, que medidas sociais e educativas voltarão a assegurar a igualdade na escolaridade de 12 anos para todos?
- Num país de baixos níveis de literacias, voltaremos a considerar a Educação de Jovens e Adultos (Educação ao longo da vida) como um pilar de sociedade democrática? Já fomos pioneiros nesta área. O que se segue?
- Atualmente a vida interna das escolas não promove a democracia. Como, então, formar jovens solidários, conhecedores, com espírito crítico e participativo? Que mudanças propõem os responsáveis que, em 2015, ocuparão cargos de decisão?
- A democracia portuguesa vive, tal como a Europa, tempos difíceis. A Escola (única instituição universal) tem um papel decisivo na formação dos mais novos. Quem reflete e age para que reencontremos o rumo da EPT e da escola democrática para uma sociedade que refunde a sua democracia participativa?

A resposta a estas questões estará no centro do futuro da democracia portuguesa.