

Entrevistado: Ministra da Educação, Professora Maria de Lurdes Rodrigues [EM15]

Entrevistador: Professor Natércio Afonso e Dr.ª Estela Costa

Data/Hora: 3 de Fevereiro de 2009, 10H00

Professor Natércio Afonso: O projecto chama-se KNOWandPOL e é a relação entre o conhecimento e a decisão política. Tem duas grandes áreas: a Educação e a Saúde. E, no fundo, a ideia é um pouco investigar como é que o conhecimento científico é mobilizado nos processos de decisão política. É um projecto grande, demora 5 anos, tem um consórcio com 12 Universidades, de 7 países, e, portanto, tem múltiplas vertentes. Uma vertente que nós trabalhamos aqui, em Portugal, e de que somos responsáveis, em termos de coordenação internacional, é o estudo do PISA enquanto instrumento; instrumento, ao mesmo tempo político e científico, que está na fronteira entre a produção de conhecimento e a produção de políticas e a ideia era...evidentemente, nós temos outras fontes de recolhas, temos estado a trabalhar em tudo aquilo que aparece na comunicação social, na produção científica, mas há também entrevistas com responsáveis e decisores políticos. Já tivemos oportunidade de entrevistar o Professor Marçal Grilo, o Professor Júlio Pedrosa, o Professor David Justino...

Dr.ª Estela Costa: A Professora Glória Ramalho, a Dra. Lídia Padinha, o Professor Carlos Pinto Ferreira...

Ministra da Educação: Já entrevistaram o Professor Carlos Pinto Ferreira? Ele agora é que está...

Dr.ª Estela Costa: Já, já. Exactamente...

Ministra da Educação: Este ano, temos PISA. Estamos, por exemplo, com o PISA, a fazer pela primeira vez um estudo da relação entre...não é com o PISA, peço desculpa. É com o GAVE, mas não é com o PISA: é sobre a relação entre os resultados obtidos nas provas de aferição, no 4º ano de escolaridade, e a frequência, por parte dos professores, das acções de formação.

Professor Natércio Afonso: Eu penso que o Professor Carlos Pinto Ferreira nos falou disso. Portanto, o objectivo da entrevista é um pouco esta interface, pedir-lhe comentários sobre esta interface do PISA, entre a política e o conhecimento. E, depois, há uma outra vertente que nós também estamos a estudar, e também nessa lógica de mobilização do

conhecimento científico para a decisão política, que tem a ver com a questão da gestão e autonomia das escolas. Portanto, essa é uma vertente nacional, cada país estuda a sua política concreta, nós escolhemos estudar essa, porque achamos que é uma política central, na área da educação. A questão do PISA é comum a todos os países. A ideia é um pouco esta...

Ministra da Educação: É muito uma visão pessoal, não é?

Professor Natércio Afonso: Exactamente! Não é o institucional que nós pretendemos...

Ministra da Educação: Não, porque pode haver aqui, também, alguma deformação profissional, não é? A relação entre o conhecimento, a informação e a tomada de decisão política é muito antiga, não é? Eu acho que é, até, essencial, foi essencial, e continua a ser essencial à definição das próprias políticas públicas, a construção do Estado. A origem da palavra Estado e Estatística é a mesma, porque, justamente, há uma necessidade de conhecer, na altura, o dimensionamento das populações e da sua distribuição geográfica, localização, etc, os primeiros grandes inquéritos à condição operária, que são ainda feitos no século XIV e, portanto, há muito impulso dado à estatística e à observação e inquirição de determinadas populações; também a cartografia é tributária deste mesmo princípio de conhecer para decidir, para decidir sobre território, para decidir sobre as pessoas e, portanto, eu acho que é uma relação muito estreita. Depois, há quem não decida sem informação e há quem considere irrelevante a informação para decidir. Aquilo que eu penso é que – e por isso eu dizia que é muito uma visão pessoal e pode existir aqui alguma deformação profissional – eu considero impossível decidir sem ter a informação necessária para o fazer e acho que a Sociologia aqui dá um contributo importante à definição das políticas públicas, porque distingue... De facto, a Sociologia é o facto de se debruçar, observar, reflectir e analisar sobre grupos e, portanto, quando tratamos de grupos a questão do dimensionamento, digamos assim, é muito importante. Sendo importante o dimensionamento, a informação, pelo menos esta de base estatística, que nos dá a ideia, é muito diferente estar a decidir sobre um problema que afecta 1000 pessoas ou um problema que afecta 10.000 ou que afecta 100.000, portanto, isto é uma sensibilidade, que eu acho que é muito da minha área de formação, portanto, quando comparo ou quando se compara com áreas de formação como a Filosofia, ou como a Psicologia, ou como a Economia, há de facto aqui uma diferença e penso que a Sociologia contribui fortemente para a ciência política e até para

o domínio das políticas públicas justamente com esta visão, digamos assim, mas isto é muito pessoal.

Professor Natércio Afonso: Por exemplo, em 2007, quanto teve de fazer a gestão da divulgação pública dos resultados do PISA que foram repetidos em 2006, como é que isso foi?

Ministra da Educação: Eu acho que não foi em 2007 que eu fiz. Eu acho que fiz a divulgação dos resultados do PISA ainda em 2005. Foi o meu primeiro acto público, foi em Abril de 2005.

Professor Natércio Afonso: Ainda do processo anterior...

Ministra da Educação: Em Abril de 2005, e está aí o discurso que fiz na altura. Em Abril de 2005, foi um dos meus primeiros actos públicos, eu tinha tomado posse em Março, portanto, em Abril, eu acho que a 25 ou 26 de Abril, os dados já estavam aí, já existiam quando eu cheguei e, portanto, divulguei-os publicamente, estive na cerimónia, podia não o ter feito, porque eram dados que não reportassem ao meu período de governação. Nessa altura, estudei e analisei os dados e tomei uma série de decisões políticas com base nos resultados do PISA, aos quais adicionei alguns outros elementos que, entretanto, tinha pedido para serem recolhidos e que me pareceram muito importantes, designadamente, sobre formação inicial e a formação contínua em Matemática, dos professores do 1º ciclo, a que adicionei os resultados das provas de aferição, portanto, fui olhar para as provas de aferição feitas nos anos anteriores, os resultados do PISA, etc, e com esse conjunto de informação relativo aos resultados, a Matemática...ainda não tínhamos exames no 9º ano, fizemos nesse ano, e lá estão...a estabilidade do corpo docente, a colocação de professores por 3 anos, e lá está o programa de formação contínua em Matemática para o 1º ciclo e lá está a alteração do modelo de formação inicial de professores. Eu percebi, nessa ocasião, nos primeiros meses de governação, com base nos dados que mandei recolher, justamente para essa sessão, que um professor do 1º ciclo podia chegar à conclusão do seu curso sempre com resultados negativos a Matemática, portanto, não lhe era exigido nada e as componentes de Matemática na formação inicial podiam estar ausentes, portanto, esses dados ainda aí estão, foram recolhidos nessa altura.

Professor Natércio Afonso: Mas, depois, teve de gerir o processo seguinte, digamos, o ciclo seguinte do PISA, não é? Em que já houve o tomar de decisões sobre a amostra, sobre as escolas que seriam seleccionadas, sobre a gestão da informação resultante do relatório internacional que é publicado em 2007 e, depois, a produção do relatório nacional, como é que isso...?

Ministra da Educação: Tudo isso se passa de forma independente, não é? É o GAVE que faz, não há nenhuma intervenção política. Organiza, de acordo com as metodologias e orientações, que os próprios grupos de trabalho produzem. Aquilo que fizemos foi viabilizar e estimular muito a participação da equipa portuguesa nos fóruns internacionais, aí houve grande estímulo a que se formasse gente, a que se atribuíssem recursos, que os apuramentos fossem feitos com rapidez, por exemplo, no que respeita às provas de aferição, mas isso é uma coisa...eu sou utilizadora de dados estatísticos da área da educação, há muitos anos, e a principal característica desses dados era o seu atraso, nunca existiam dados a tempo e horas, atrasos de 5 ou 3 anos, era uma coisa vulgar. Recordo-me bem de um episódio, eu acho que, em 2001 ou 2000, sai um relatório da OCDE sobre a situação económica do país em que se revelam, pela primeira vez, naquela altura, em muitos anos, os dados do ensino secundário, em que se percebe que tínhamos um buraco no ensino secundário. Recordo-me bem que o Ministro Mariano Gago me telefonou, e eu estava no Observatório, a perguntar, o que é isto? O que é que se passa com os dados da Educação? O que é que está a acontecer com o secundário? E, bom, “não há dados, desde 1995” dizia-lhe eu e “eu acho que ninguém saber o que é que se está a passar com o secundário”, estávamos em 2000 e não havia dados desde 1995, “bom, mas é preciso saber o que é que se passa, que dados há”, lá fui procurar dados sobre o ensino secundário. A seguir, em 2001, saem os dados do censo, e eu já estava menos ocupada no Observatório e, portanto, obtive do INE os micro-dados de 1991/2001 e fiz um trabalho, uma pequena exploração de dados, aliás, que está publicada, sobre os efeitos do insucesso e do abandono escolar na década de 91 para a de 2001, sobre o défice de qualificação da população activa adulta; e o que se descobre entre um censo e outro é um novo segmento, que surge na população activa, que afecta toda a população, mas particularmente os jovens com menos de 24 anos e menos de 35, que têm os níveis de ensino incompletos. Imaginem que, no censo de 1991, tem qualquer coisa como 150.000 activos, agora não me recordo bem do nome, e em 2001 isto passa para qualquer coisa superior ao meio milhão de activos que têm um nível de qualificação incompleto, ou o 9º ou o 12º. Os dados são muito impressionantes, porque, só no segmento com menos de 24 anos, tem 500.000 jovens com menos do 9º, com o 9º

incompleto ou com o 12º incompleto. E, portanto, no censo, revela-se o efeito do insucesso e do abandono, mas eu acho que, ao nível das estatísticas da educação, durante muitos anos, não foi possível governar com este conhecimento, simplesmente porque estas coisas não existiam. E, portanto, o que é que tivemos? Hoje, com as séries completas, quando se olha, o que é que se percebe, que aconteceu naquela década? Década e até mais tempo: diminuámos a taxa de cobertura, diminuámos o número de alunos em termos relativos, as taxas de insucesso e de abandono mantiveram-se estáveis, o número de professores aumentou, ou seja, nós tivemos um sistema de ensino secundário dimensionado imagine para ter a entrar 100.000 alunos, imagine que cada ano entravam 100.00 ou 80.000, não interessa agora a dimensão da conta, entram, mas no 2º ano já só lá estão metade; quando passam para o 11º, portanto, toda uma estrutura na escola, imagine que isto significa desperdício e ineficácia, no 11º já só estão metade e, depois, no 12º ainda estão menos e, portanto, as turmas iam diminuindo, a estrutura era a mesma, os resultados não eram nenhuns e isto significa que os jovens saíam...isto configura um novo problema, já não é o problema do défice histórico de qualificação, é um novo problema de défice de desqualificação, são novos adultos que não têm qualificação, não é porque não tinham tido escola no seu tempo, é porque a escola não foi uma oportunidade, a escola não constituiu uma oportunidade. E, depois, diz-se que se está a atirar as culpas para a escola, rapidamente, fazemos o discurso da culpa, mas não é esse o problema, o problema é ter a capacidade de analisar os factores, e os factores são múltiplos. Identificou-se um que se impõe, tem uma importância em todo este sistema, que são os cursos tecnológicos, porque quando se observam os dados de forma mais desagregada percebe-se que o grande contributo, se no conjunto do secundário, o insucesso é na ordem dos 40%, nos cursos tecnológicos é de 70% e, portanto, é uma oferta formativa claramente inadequada e, depois, quando se olha para os cursos de formação profissional, percebe-se que as coisas são melhores, mas iniciou-se uma reforma do secundário em 1996, eu acho que se percebia que as coisas não funcionavam, mas isto não estava medido, isto não era conhecido nos seus pormenores, portanto, iniciou-se uma reforma do secundário. Na minha opinião, aquilo que se veio a concretizar como reforma não corrigia alguns destes defeitos, por exemplo, mantinha os exames para os cursos tecnológicos e alargou exames aos cursos profissionais numa lógica de prosseguimento de estudo, que era totalmente inadequada, e já é no nosso governo que isso acaba, porque: - Qual é o sentido de ter um exame de Filosofia obrigatório para concluir um curso profissional? Não se colocava, imagine, num curso de Electrotecnia, os jovens não faziam nenhum exame da sua área de especialidade para ser concurso de Electrotecnia, todavia, tinham de fazer um exame de Filosofia. Portanto, a

reforma ainda continha elementos que revelavam que não se tinha reflectido o suficiente sobre o conhecimento, apesar de tudo, já disponível para este problema.

Professor Natércio Afonso: Acha que o PISA ajudou a construir uma nova maneira de conceber a decisão política, justamente nessa perspectiva de estar mais atento aos resultados e aos dados objectivos?

Ministra da Educação: Eu identifico aqui um contínuo. Eu penso que os países se confrontaram... porque eu acho que o PISA não começa com o PISA, começa com os estudos de literacia, acho que começa com outros que vêm procurar responder a uma dúvida, a uma preocupação sobre a qualidade das aprendizagens. Sim, senhor, os países, mais ou menos, conseguiram concretizar as escolaridades longas, digamos assim, abranger...a ter taxas de cobertura próximas dos objectivos, 100% nos vários níveis de escolaridade, ter os jovens todos na escola, concluir com êxito os seus níveis de ensino, mas são as dúvidas sobre a qualidade das aprendizagens e das competências efectivamente adquiridas e, portanto, há muitos estudos que começam até, em algumas Universidades, coisas dispersas e que, depois, se organizam e em que a preocupação é, de facto, medir essa qualidade, o que é que de facto fica. Agora, eu acho que isto corresponde a um novo patamar de exigência no que respeita aos sistemas de ensino. Nunca antes os sistemas de ensino foram objecto de uma tão grande exigência, não há memória! Há muito quem tenha a nostalgia dos sistemas de ensino do passado, considerando que os exames antigamente é que eram exigentes. No passado, estamos sempre a falar de um sistema que tem uma natureza completamente diferente, e eu gosto sempre de referir um dado que é na minha geração, apenas 7% dos jovens, aos 18 anos, estavam na escola, portanto, podiam ser exames muito exigentes, mas destinavam-se apenas a 7% de jovens, muito escolhidos. Eram processos de selecção muito escolhidos, não significa que fossem melhores ou piores que os outros, eram muito escolhidos, não estavam todos na escola, e hoje a escola tem toda a população, todos os jovens na escola, e está confrontada com níveis de exigência e aferição do seu trabalho que não tem nenhum paralelo com o passado, portanto, isto é um novo patamar de exigência.

Dr.ª Estela Costa: Que tem, depois, impacto, Sra. Ministra, em políticas concretas?

Ministra da Educação: Tem, tem impacto em políticas concretas, posso falar no meu caso. Acho que tem de ter dois tipos de impacto: impacto na decisão política, na organização de programas de intervenção que visem melhorar a qualidade das

aprendizagens, que visem justamente responder àquilo que é o anseio ou que é a perplexidade que desencadeia a necessidade do PISA, e tem que ter também outro tipo de impacto, num nível mais localizado. Repare, nós tivemos, durante 10 anos, exames no ensino secundário, foram introduzidos em 1996 e temos até hoje, já lá vão mais de 10 anos. Esses exames eram divulgados, depois, a páginas tantas, até foram divulgados publicamente fazendo-se *rankings* das escolas a partir desses mesmos resultados, mas nunca esses resultados foram, de forma sistemática, devolvidos às escolas, nem nunca foi exigido nada às escolas, nem aos professores, para responder àqueles resultados. Essa foi uma das primeiras medidas que também tomei, mesmo com os exames de 9º ano e com as provas de aferição. As provas de aferição passaram a ser universais e os resultados das provas de aferição também se obtinham 3 anos depois, portanto, não beneficiavam nada, nem ninguém e só serviam para o país carpir sobre aqueles resultados e, portanto, uma das exigências que pus ao GAVE foi que se fazem as provas em Maio, no final do ano lectivo, e, depois, no início do ano lectivo, os professores têm que conhecer os dados, têm que ser individualizados e cada professor tem de conhecer os dados desagregados. Isso foi feito no primeiro ano em que tive a responsabilidade das provas de aferição, foram devolvidos escola a escola e são, ainda hoje, em relatórios, em que os professores podem perceber, e nos relatórios nacionais, isso também se percebe, e agora estamos a ir mais longe que é cruzar isso com a frequência, ou não, de formação contínua, portanto, é levar mais longe esses processos, mas sempre no sentido de devolver aos actores – que não podem ser desresponsabilizados. A qualidade do ensino não respeita apenas às políticas, respeita também às práticas, à execução e, portanto, eu acho que tem que haver aqui vários níveis, não é dizer que os problemas estão todos na escola, ou na formação dos professores, não é dizer isso, é dizer que, da mesma forma que ao nível político tem que se tirar todas as consequências dessa informação, também ao nível local essa informação tem de ser conhecida, tem de ser apropriada, tem de ser trabalhada para que se possam tirar ilações. E a mim, o que me parecia evidente era que os resultados dos exames tinham de ser devolvidos às escolas, aos professores, tinham que se criar condições para que se promovessem um bocado nas escolas reflexão sobre os resultados dos exames e os professores possam olhar para aquilo e pensar “porque é que temos tão maus resultados a Física ou a Química? Porque é que esta turma difere daquela?”, a reflexão habitual, e a escola poder organizar-se de maneira diferente e foi assim que surgiu o Plano de Acção para a Matemática, o primeiro exame do 9º ano em que é devolvido às escolas e é dito às escolas “agora digam ao poder político com base na análise que produziram independentemente das análises que de forma agregada se possam fazer, digam cada escola quais são os recursos, os meios, as razões” porque foi

um grande debate promovido, identificados muitos factores, foi feito um esforço para que cada um assumisse as suas responsabilidades. Tive várias reuniões com os professores, em que eles diziam “a culpa é das famílias”, está bem, mas o Estado não paga às famílias, o Estado está a pagar é às escolas e é bom que cada um assuma a sua responsabilidade e, portanto, fazer centrar nessa preocupação de como a informação... não é arranjar um culpado, é dizer o que é que está ao alcance das minhas mãos fazer, isto é uma atitude de uso da informação. E, portanto, é isso que, também ao nível da decisão política, se procurou fazer, pelas dúvidas das escolas, analisados os resultados, ter análises mais finas em função da distribuição geográfica, em função de vários tipos de apuramentos, acabou por se desenhar o Plano de Acção para a Matemática, que permitiu dotar as escolas de outros recursos...

Professor Natércio Afonso: E montar o dispositivo de formação dos professores de Matemática, não é?

Ministra da Educação: Esse foi ainda anterior ao do 1º ciclo. O programa de formação para Matemática do 1º ciclo foi anterior ao Plano de Acção para a Matemática, depois foi estendido ao 2º ciclo, já no âmbito do Plano de Acção para a Matemática. Uma dinâmica que vai permitir, sobretudo, com tempo, melhorar, melhoraram-se várias coisas, melhorase o trabalho em equipa, no interior da escola, que é muito importante reforçar, o trabalho é muito individualizado, muito atomizado, as escolas são uma espécie de espaço onde se vai fazer exercício de actividade liberal e não pode ser, é essencial o trabalho em equipa. A maior parte dos problemas com que os professores se confrontam, na sala de aula, e em educação, não são possíveis de resolver individualmente, tem que ser problemas partilhados, envolvidos vários actores, tem de ser a organização a resolver. E, portanto, o Plano de Acção da Matemática serve também para isso, mas, portanto, o PISA, eu acho que tem a vantagem, ao contrário dos exames, de ter referenciais internacionais, em que os países se podem comparar entre si. É evidente que há um problema de base no PISA, que é a questão dos currículos e dos programas e, portanto, os testes do PISA respeitam a um referencial programático, digamos assim, que não é igual em todos os países e uma parte das diferenças dos países resultam dessas diferenças de programas de currículo, digamos assim. Mas, na minha opinião isso são tudo problemas que se resolvem, não é essa a questão, a questão é que o instrumento é muito importante, porque permite ter um conhecimento sobre os resultados, os adquiridos, as competências, a qualidade daquilo que se ensina, daquilo que se aprende, com a cooperação internacional. Permite aos países perceberem que têm problemas semelhantes, permite aos países terem

estratégias comuns e a área da educação tendo beneficiado sempre muito das comparações internacionais, porque é o que permite os países irem actualizando a sua ambição. Na realidade, não há uma agenda internacional para a educação, pelo menos uma agenda explícita...

Professor Natércio Afonso: Mesmo ao nível da União Europeia?

Ministra da Educação: Não há. Há, ao nível do Ensino Superior, houve, com Bolonha, mas não há, na área da educação. É sempre considerada uma matéria política nacional e não há, o que não significa que não se esteja a construir. É uma espécie de paradoxo, porque, apesar dos países beneficiarem desse contexto internacional não há, de facto, uma agenda política e o PISA pode permitir perceber que há problemas comuns e que pode haver vantagem na definição de políticas, também, tendo em atenção o mesmo tipo de referenciais e o mesmo tipo de preocupações.

Professor Natércio Afonso: Falou, há pouco, do Plano de Acção para a Matemática, da formação de professores para o 1º ciclo, na área da Matemática. Que outras questões político-educativos enfrentou, nestes anos, em que a informação fornecida pelo PISA, ou o olhar do PISA para o conhecimento político, possa ter sido usado por si, ou possa ter sido entendido como um fundamento ou uma legitimação da decisão, ou de uma orientação política tomada?

Ministra da Educação: A questão da repetência, por exemplo. Quando se olha para as características da amostra da população que é coberta pelo PISA, nos diferentes países, percebe-se que há países em que o fenómeno da repetência tem determinado o efeito sobre os resultados. O Professor Pinto Ferreira fez até um trabalho; no fundo, o que permite ver é que se não tivéssemos alunos repetentes, no sistema, os nossos resultados eram mais próximos da média da OCDE, ou mesmo, iguais, à media dos países da OCDE, mas eu penso que para a decisão política sobre esta matéria, a decisão não pode ser exclusivamente política, pode haver lugar a uma decisão administrativa, mas tem que haver um lugar à alteração de práticas, tem que ser uma abordagem sistémica do problema, não é uma questão de se proibir a repetência como há muito quem faça essa provocação. Por exemplo, o PISA ajuda a reflectir e a compreender melhor, mas não é suficiente, nós precisávamos de completar a nossa informação e o nosso conhecimento a partir daquilo que o PISA revela, com estudos mais finos, mais aprofundados, porque o PISA, conjugado com dados estatísticos, o que mostra é que...a situação, o nó de

progressão mais crítico, acho eu, mas também não se conhece o suficiente, é o que têm dito, é que precisávamos de ter equipas a trabalhar nisto. A nossa repetência começa ao 2º ano de escolaridade e, o que tudo indica, do pouco que se conhece - e conhece-se pouco - o que tudo indica, e as indicações que recebo é das visitas às escolas ou das conversas com os professores - porque, não há estudos - é que o problema, no 2º ano de escolaridade, tem que ver com a leitura, as crianças não aprendem a ler com segurança, com confiança, lêem mal e, portanto, começa aí. Uma professora, perante um grupo de crianças, em que 3 ou 4 delas não aprenderam a ler, aquilo que é a decisão tradicional é repetir, fica mais um ano para, no ano a seguir, aprender. Também muitos estudos nos revelam que isso não é solução porque, no ano a seguir, não aprendeu, vai repetir e regride e começa aqui, aos 7 anos, com as dificuldades de aprendizagem na leitura, que depois tem efeitos nas aprendizagens das outras matérias, no estudo; para estudar, precisa de saber ler bem, se não lê bem não estuda, na compreensão dos enunciados da Matemática, sobretudo, quando são problemas. Parece residir aqui o essencial dos nossos problemas, como é que isto se resolve? Acho que era preciso conhecer mais mas, de novo, tenho para mim que pode haver lugar à decisão política, pode haver lugar a uma decisão ainda de enquadramento legal, digamos assim, no que respeita à organização ou dos ciclos de ensino ou de regras de organização das escolas ou constituição das turmas, pode haver alguma intervenção a este nível, mas há seguramente uma intervenção ao nível das práticas pedagógicas quotidianas, mas o professor tem de saber o que faz, tem que ter um conhecimento para enfrentar uma coisa que é nova, porque também temos todos pouca percepção de quão novo tudo isto é. Há 30 anos a repetência, no ensino básico, não era de 10%, como agora, era de 60%, ou seja, metade das crianças que tentavam aprender a ler e a escrever, que era o que se lhes ensinava no ensino básico há 30 ou 40 anos, metade não aprendia de facto a ler e a escrever, mas nós construímos um mito de que aquela 4ª classe era muito exigente, mas metade não aprendiam, mas o professor não tinha sido formado para resolver esse problema. O professor ensinava os que aprendiam e havia aquela expressão do “não dá para mais”...

Professor Natércio Afonso: ‘Não tem jeito para os estudos’...

Ministra da Educação: ‘Não tem jeito para os estudos’ e, portanto, não era um desafio, não era missão, não era algo que se colocasse ao professor como um problema para resolver *fazer com que os que não davam aprendessem* e, hoje, o problema é completamente novo, é muito diferente, que é dizer a um professor que tem ensinar todos. A minha pergunta, muitas vezes, é essa: se renovou o mandato com os professores, se

as sociedades actuais renovaram os mandatos com os seus professores, para que isto seja aceite e seja óbvio para todos os professores. Eu tenho as maiores dúvidas que este mandato tenha sido actualizado, mas independentemente disso, este grande desafio que os professores hoje têm que é: “são todos e é obrigatório”. Não é: “são todos os que querem”, são todos! E é obrigatório ser para todos, mesmo os que têm deficiência física ou visual ou motora, todos, com o que isto significa. E, para este desafio, que é novo – não é só ensinar os que aprendem bem, é ensinar todos – o professor tem que ter os instrumentos, e nós temos que conhecer quais são esses instrumentos, e é esse conhecimento que, ou não está suficientemente produzido, ou não está suficientemente divulgado e difundido para que possa mobilizar na formação, nas práticas, e esta é que é a nossa questão e esta reflexão é uma reflexão que está muito ideologizada. É uma pena, porque muitas das matérias da educação, quando se discutem as coisas mais ideologicamente...porque repare, está-se a discutir ideologicamente a questão da repetência, mas sem discutir aquilo que é o princípio ideológico de base, que é este de quereremos ter uma educação obrigatória para todos, isto é, que é a ideologia.

Professor Natércio Afonso: Esse é que é o ponto de partida....

Ministra da Educação: Mas este ponto de partida não se discute, e depois vai-se discutir ideologicamente, sem referência aos princípios, o princípio da repetência ou os exames, não é? Isso é que é errado e afecta muito negativamente as discussões nas matérias de educação.

Professor Natércio Afonso: Essa crença, que alguns identificam no modo de fazer política, na passagem de uma política muito centrada na ideologia e nos valores ao nível do discurso político e nas práticas, para uma política mais centrada no conhecimento objectivo, não naquilo que deve ser, mas naquilo que funciona, aquilo que é eficaz, acha que o PISA tem algum peso nessa mudança de olhares sobre o que é fazer política?

Ministra da Educação: Quer dizer, não tenho a certeza, porque o PISA tem servido de arma de arremesso para pôr em causa, baseia algumas propostas que vão no sentido de um encaminhamento precoce das crianças, a partir dos 10 anos ou dos 12 anos, e na minha opinião essas propostas têm uma visão do mundo e da capacidade de aprendizagem dos jovens e das crianças que é muito conservadora e, portanto, não tenho a certeza, quer dizer, não há bondade intrínseca nos instrumentos e, quando eles são descontextualizados. Mas o PISA, em si, contém bons elementos, por exemplo, há outras

informações do PISA que têm e permitem até basear mais decisões políticas, trabalha-se muito a questão, sobretudo nos mais recentes, dos contextos sociais e económicos, não apenas da escola, mas também das famílias. Há dados absolutamente curiosos e sobre os quais importaria reflectir, por exemplo, há duas ou três informações que sempre me ficaram na memória e sempre tenho presente quando faço reflexão sobre estas questões, ou sempre que tenho de tomar decisões. Uma delas é que o factor explicativo dos resultados, que é o factor mais importante na explicação dos resultados - o acesso a recursos escolares por parte das famílias das crianças - do que, propriamente, a origem social e económica, ou seja, uma criança, mesmo tendo os pais dificuldades económicas, se tem acesso a recursos escolares e formativos, consegue melhores resultados do que...E portanto, não é apenas a condição económica, digamos assim, mas a condição sócio-cultural, digamos assim...

Professor Natércio Afonso: Sim, tem a ver com a pro-actividade dos pais...

Ministra da Educação: Sim, e isto é absolutamente decisivo para políticas de apoio à família ou para políticas de acesso a recursos económicos, por exemplo, e não quero que me entendam mal, mas para falar numa medida política que foi tomada, a decisão de atribuir a cada criança, no 1º ciclo, um computador, em casa, a decisão de permitir o acesso em condições muito favoráveis a computadores a todos os jovens, que em outros relatórios da OCDE já se aponta como sendo decisiva a possibilidade de ter um portátil, e não apenas um computador, em casa, mas a possibilidade de um portátil com acesso à Internet, o quão isso é mais decisivo do que a percepção de que um computador com ligação à Internet pode, a uma criança que não tem livros em casa, aceder a informação que nunca acederia; é absolutamente essencial ter presente esta informação de que o acesso aos recursos, mesmo a partir de casa, é essencial. Outro dado do PISA, que não tem que ver com resultados, mas há um conjunto de gráficos que compara os vários países que compara a desigualdade escolar dos diferentes países. A desigualdade medida através da distância que vai entre a escola melhor e a escola pior, em que Portugal aparece com o eixo mais longo, portanto, em que é maior a diferença entre a melhor escola e a pior escola e medida ainda pela percentagem de escolas que estão no eixo negro, digamos assim, não sei se têm ideia desses quadros...

Professor Natércio Afonso: É no relatório de 2007?

Dr.ª Estela Costa: Do último. Sim.

Ministra da Educação: Mas eu acho que também está no anterior. São uns gráficos deste tipo [faz esboço] que têm este eixo e depois pontuam as escolas. Este é o quadro negativo, porque é: “contexto social e económico”, num dos eixos, é o “contexto social e económico mais negativo”, “o contexto mais positivo”, o “contexto e *background* das famílias”, etc, e os resultados escolares, positivos e negativos. Portanto, a percentagem de escolas em que se combinam resultados negativos com contextos negativos, também; nós temos um número superior de escolas aqui, e a diferença entre esta escola e esta - , são as escolas que estão no quadrante positivo - é maior. E isto tem uns graficinhos pequeninos que comparam os países todos, e basta olhar para a mancha para perceber que Portugal surge...há países que têm as escolas todas aqui, há países que têm as escolas à volta e... Perceber a mancha da projecção das nossas escolas é muito impressionante, porque se percebe que necessitamos de políticas que elevem a qualidade média das nossas escolas, porque são escolas cujos resultados são muito tributários do contexto socio-económico em que escola e família estão e, portanto, que precisamos de políticas que intervenham ao nível do território e do apoio social para elevar estas condições, para fazer sair as escolas daqui para que os resultados melhorem. Estes gráficos são muito impressionantes e podem explicar medidas de política como o alargamento da acção social escolar aos alunos, o investimento em escolas que estão em pior condição, como são as escolas dos territórios educativos de intervenção prioritária, que levou à definição de um programa no QREN, que nos vai permitir investir nestas escolas cerca de 100 milhões de euros, e já estamos a investir, portanto, começámos salvo erro com 26 ou 36 escolas e vamos, agora, progressivamente, alargando; e o nosso objectivo é vir a ter umas 100 escolas, porque começámos nas zonas suburbanas, digamos assim, mas em algumas zonas rurais, por exemplo, no Norte, muito afectadas pelo desemprego ou pela depressão económica. Há também escolas em muito má situação, que precisam destes investimentos, discriminação positiva, obras, escolas novas com bibliotecas novas, com professores contratados; por exemplo, vamos ter, neste concurso, a possibilidade destas escolas fazerem o recrutamento dos seus professores não pela lista graduada, mas fazendo entrevistas, recrutando os professores que lá querem estar e não os que não querem estar.

Professor Natércio Afonso: Isso dá-me outra pista para lhe fazer outra pergunta que é, então, agora – políticas mais centradas na organização do sistema - que tem a ver com a gestão dos recursos humanos, com a própria organização da escola, aí onde é que o PISA pode ou teve...?

Ministra da Educação: São políticas deste tipo, por exemplo, da discriminação positiva, no fundo, recuperámos um programa antigo, dos territórios dos TAPE, analisámos os relatórios que foram produzidos na altura: Por que é que alguns TAPE não tiveram resultados positivos? Muito investimento...o investimento nem foi muito, mas enfim...algum investimento, e alguma atenção, sem resultados, mas também houve escolas em que houve resultados. Há escolas extraordinárias, que recuperaram. Então, isso significa que as políticas podiam ser reequacionadas e, portanto, foi feito um trabalho em torno disso, mas o PISA mostra muito bem a necessidade de políticas deste tipo, porque combina no fundo a análise dos resultados, não é? Tem aqui o eixo dos resultados com outras variáveis explicativas desse...

Professor Natércio Afonso: Políticas, mais de natureza distributiva...

Ministra da Educação: Não tanto da igualdade, como da equidade, da garantia da equidade do sistema...

Professor Natércio Afonso: Eu estava a falar agora de políticas mais institucionais, de organização da escola, por exemplo, as políticas que tinham a ver com a gestão escolar, porque também a questão da liderança...

Ministra da Educação: A liderança é absolutamente essencial, como a estabilidade do corpo docente, portanto, a colocação por 3 anos dos professores e até esta questão, agora, da controvérsia da avaliação. Uma das recomendações do PISA é a observação de aulas, não sei se estão recordados. Há um gráfico também, que mostra a percentagem de estudantes cujas aulas têm alguma observação, e é impressionante a situação de Portugal na comparação com outros países, a diferença é total. Havia várias alternativas de introdução dessa medida, os modelos são os mais variados, mesmo cá também temos, nas escolas privadas, em que é o Director que observa a aula ou manda observar, nós considerámos localizar este mecanismo, que é um mecanismo essencial de controlo da qualidade das práticas educativas, digamos assim, no quadro do departamento, dentro da escola, no pressuposto de que esta inserção poderia permitir correcções imediatas, um tratamento da situação imediato; ou seja, é o coordenador do departamento disciplinar que observa as aulas dos colegas mais jovens, e pode, no quadro das actividades da distribuição do serviço docente, introduzir imediatamente correcções e, portanto, este é o sentido. Evidentemente, com muitas reacções, há muitos países em que é a Inspeção

que observa, os mais variados modelos. Pensámos que, apesar de tudo, este contexto local seria mais favorável, há muita água ainda por correr, mas a introdução da avaliação, a mudança do modelo de gestão, por exemplo, é uma questão também controversa da eleição ou nomeação, por parte do Conselho Executivo, destes órgãos coordenadores dos departamentos. Foi bastante controversa, mas embora o modelo de gestão anterior funcionasse – fez emergir boas lideranças, nós temos ótimos dirigentes de escolas, temos escolas que funcionam muito bem – não nos podemos esquecer que a maioria das escolas se encontra aqui [indica gráfico PISA] e, portanto, há seguramente aqui efeitos perversos que decorrem...

Professor Natércio Afonso: Algumas das que estão aí têm a ver com outras fragilidades da liderança escolar.

Ministra da Educação: Pelo menos, era o que os Presidentes do Conselho Executivo diziam, “é impossível gerir uma escola quando a equipa de gestão intermédia não é da responsabilidade” e, portanto, foi absolutamente essencial mudar isso. Algumas escolas continuam a manter a prática de ouvir, de propor aos professores que elejam, que indiquem qual é o professor que deve ser coordenador do departamento, mas enfim, é, pelo menos, dada a possibilidade ao Director da Escola, ao líder da escola, de escolher a sua equipa, nos vários departamentos, com efeitos perversos que estas soluções também têm, não é? Depende também da cultura organizacional, mas penso que uma parte dos nossos problemas é esse que lhe dizia, dos resultados, isso não é muito evidente nos relatórios do PISA, mas a combinação dos relatórios do PISA com outras fontes de informação – porque as fontes de informação não funcionam por si só, como eu lhe disse, logo no primeiro relatório do PISA que eu divulguei eu senti necessidade de ir ver o que se passava nas provas de aferição, porque o PISA respeitava apenas às crianças que têm 15 anos. A formação inicial de professores, a formação contínua, quer dizer, mobilizou-se um conjunto de informação para conseguir compreender o que era necessário fazer. No caso do PISA, é a mesma coisa, porque a questão do modelo de gestão... não há modelos perfeitos, nesta situação, como em muitas outras. O nosso objectivo, e o objectivo de todos, penso que isso é um desígnio quase natural, é procurar as melhores soluções, em cada momento, e em cada contexto, dar um contributo para uma solução melhor e isto vai continuamente progredindo. No caso do modelo de gestão, o anterior, é evidente que já corresponde a um progresso em relação ao anterior, e este, aquilo que esperamos, é que seja um progresso em relação ao modelo anterior, mas as nossas escolas, de facto, eram espaços de trabalho atomizado. Alguns professores diziam-me,

nesta contestação, que as duas coisas piores que tinham sido feitas eram: uma, exigir uma maior presença dos professores na escola, isso é uma coisa que os professores não queriam porque tinham um entendimento da profissão, sobretudo a partir de determinada altura da profissão, a meio tempo, combinavam com presenças no privado e aqui e ali, segunda coisa que esses meus amigos professores dizem terrível que se fez, portanto, a exigência de permanência da escola não queriam, a segunda exigência era a prestação de contas (...) “a nossa vida era chegávamos a Setembro à escola e qual é o meu horário? Dá cá o horário” e pronto, a pessoa vai à escola, dá as aulas e vem embora e vai à escola faz as reuniões e vem embora, e essa coisa de agora prestar contas e reuniões de grupo e decisões, isso é tudo uma...é a ausência de condições para que a escola funcionasse verdadeiramente como uma organização profissional, que é o que tem de ser, de trabalho articulado, integrado e dirigido e, portanto, estes princípios de organização hierárquica eram muito débeis, na escola, praticamente inexistentes, e isso é absolutamente essencial para se conseguir resultados, não é o professor sozinho, em sala de aula, se não tiver um contexto organizacional que estimule e que enquadre uma orientação por determinados objectivos, não é o professor na sala de aula sozinho que consegue, alguns fazem milagres, mas milagres em cima de condições já muito favoráveis, porque nas zonas difíceis...porque os problemas do país no sistema educativo são as zonas difíceis, é aquela margem que ficou quando se definia a obrigatoriedade porque aqueles cujos pais e avós andaram na escola esses estão lá, no sistema já estavam e não oferece nenhuma dificuldade, é mais do mesmo, é igual àquilo que se fazia no passado, a diferença actual é a obrigatoriedade e todos, todos significa que estamos a atingir segmentos, cujos avós ou pais nunca foram à escola, que não têm condições, não têm sensibilidade, que não querem, há pessoas que me dizem que não querem estar, mas o país decidiu que era obrigatório e se é obrigatório temos de criar condições, “ah, mas a família”, mas o Estado não paga à família, o Estado paga à escola para cumprir essa missão, portanto, temos aqui um trabalho a fazer, mas já estamos na zona de dificuldade, isto já não é igual ao passado, isto é uma coisa muito diferente, a querer recursos diferentes, a querer práticas diferentes...

Professor Natércio Afonso: E atitudes diferentes perante a profissão, não é?

Ministra da Educação: Diferentes e também uma organização, digamos assim, que proteja os professores e que lhes dê retaguarda, porque o professor não pode estar sozinho na sala de aula, com uma turma de alunos, que não quer aprender. Como é que o professor pode resolver um problema desses, sozinho? Não pode! Ninguém pode resolver

um problema desses e, portanto, tem que haver uma estratégia de organização, em que se avalia se o professor está sozinho ou se há uma equipa de professores, se essa equipa de professores é da mesma disciplina ou é de disciplinas diferentes, qual é o horário que se dá àquela turma, há um conjunto de decisões associadas a esta exigência da escolaridade obrigatória que tem que ser uma organização a resolver, e esta organização tem que funcionar com os princípios hierárquicos, com liderança forte, com condições, digamos assim, de comando e de orientação que eu acho que o anterior modelo não permitia de facto á maior parte das escolas.

Professor Natércio Afonso: Isso, do ponto de vista estrutural, mas aí entra também a questão da autonomia, não é? Quer dizer, estruturalmente ter essa capacidade mas também ter capacidade de tomar decisões.

Ministra da Educação: A autonomia é, sobretudo, importante por causa da diversidade. Isto leva-me ao problema da diversidade, porque eu acho que tivemos anos e anos um sistema educativo para crescer para a massificação, mas mesmo até no período do Estado Novo, que não era a massificação o princípio, era o da igualdade de tratamento e de recursos, ou seja, partia-se do princípio de que para garantir a igualdade de acesso, a igualdade de oportunidades, era necessário que as escolas fossem iguais em todo o lado, os livros iguais em todo o lado, os professores iguais em todo o lado e, portanto, os princípios da uniformização...pensava-se, na altura, que era essa uniformização que nos dava a garantia da igualdade de acesso e tratamento e, portanto, as escolas primárias são iguais a Norte e Sul do país, aquilo é 'chapa três', os professores são todos iguais, até o material escola é todo igual, desde a régua, havia aqueles *kits* que as escolas recebiam, e não havia cá diversidade nenhuma. Talvez isto fosse o adequado e isto tinha tradução, não é só no ensino básico, os cursos de Engenharia de 1930 tinham todos tido origens diferentes, os cursos de Engenharia no Instituto Superior Técnico do Porto eram programas diferentes, durações diferentes, etc e a partir de 1930 tudo se uniformiza, portanto, a uniformização dos programas e dos modos de funcionamento, não era só ao nível do ensino básico, ao nível do ensino superior também houve essa preocupação do Estado Novo, tudo igual! No pressuposto de que isso é que dava ao sistema a garantia de uma igualdade. O que hoje sabemos é que, sobretudo, quando a exigência é a tal exigência de alargamento, de cobertura total, de uma escolaridade tão longa quanto possível para todos, este todos exige, eu diria, como princípio de organizadora de diversidade, a diversidade, o respeito pela diversidade, sem uma diversidade de instrumentos, de situações, etc, nós não conseguimos responder a este desafio. Não é

possível cumprir a exigência da obrigatoriedade e da universalização, digamos assim, do acesso em condições de equidade, porque agora já não se trata de em condições de igualdade, trata-se de condições de equidade, se mantivermos o princípio da uniformização, digamos assim, na atribuição de recursos. E isto é que eu acho que, no nosso sistema de ensino, se manteve durante demasiado tempo, quer dizer, a escolaridade obrigatória de 9 anos data de 86 e nós tivemos concursos de colocação de professores, que é para mim ainda o paradigma do instrumento de uniformização até 2006, e não é possível o concurso, que é um instrumento que obedece a este princípio da uniformização, ou seja, distribuem-se os recursos docentes o mais qualificado, o mais rico, o professor é a maior riqueza que uma escola tem e esse recurso, o mais rico e o mais valioso, é distribuído como se as escolas fossem todas iguais, e as escolas não são iguais, as escolas são muito diferentes e isso levou a que, no último concurso, isto são dados do último concurso, 83% dos professores concorriam a 13% das escolas. Ao fim de 20 anos com este mesmo mecanismo, que isto não muda, estes 13% de escolas são sempre as mesmas, os 83% de professores é que vão variando, mas são sempre todos, nas várias gerações, a convergir para as mesmas escolas. Levou a que existam escolas onde só há professores de 8º, 9º e 10º escalão e outras escolas onde não há professores de 8º, 9º e 10º escalão. Tem escolas onde todos os professores querem estar e tem escolas onde nenhum professor quer estar. No primeiro ano em que eu fui Ministra houve escolas onde nós fizemos a colocação de 18 professores, significa mais do que 1 por mês, ou seja, colocávamos e ele abandonava. E, portanto, instrumentos de gestão que ainda obedecem à lógica da uniformização quando os problemas que as escolas têm para resolver só se resolvem com a diversidade de instrumentos, quer dizer, há aqui e, na minha opinião, mantiveram-se, a questão das obras dos edifícios, a questão do conjunto dos recursos, do próprio orçamento das escolas. Tratam as escolas como se fossem iguais e as escolas não são iguais e são ainda menos iguais agora porque quando se olha, por exemplo, para os edifícios escolares, o que é que tem? Tem as escolas do início de século, alguns edifícios ainda anteriores, muito poucos, mas tem, depois, sobretudo, os antigos liceus e as antigas escolas técnicas, são cerca de 100, eu acho que eles nunca foram mais de 120, mas nós hoje temos básicas e secundárias, cerca de 1200. Não tem nada que ver, mas o que é que houve? Aqui, a política de território também foi muito inimiga da escola, o que é que fez? Estas escolas técnicas, os antigos liceus, eram construídas no centro da cidade, elas eram escolas de cidade, tinham esta centralidade, eram escolas da cidade, vinha gente de todo o país, os alunos eram poucos, mas era abrangente, confluíam para o centro da cidade e aquilo era património da cidade. Com a massificação, passámos a ter, não escolas de cidade, mas de bairro, em que os bairros

são, muitas vezes, bairros sociais e a escola, até a sua construção se vê, que é uma escola social, não é uma escola património da cidade, não é uma escola que se afirme com qualidade, mas depois podiam ter construído, não podíamos porque não havia recursos, é evidente. Tudo muda na configuração da escola, há escolas com uma fachada imponente, como ali no Camões ou no Maria Amália, no Pedro Nunes quem vê aquilo é um edifício que se impõe, passa na D. Dinis, ou na D. Pedro IV, e nem fachada tem...

Professor Natércio Afonso: Nem se percebe que é uma escola.

Ministra da Educação: Tem uma rede, um gradeamento, não tem fachada, não tem nome, portanto, a escola perdeu...

Professor Natércio Afonso: Proeminência.

Ministra da Educação: A proeminência que tinha e o espaço físico, e isto é apenas um aspecto, um revelador ou indicador de um fenómeno, na minha opinião, mais dramático, que é que a associação entre a política do território e a política educativa foi, muitas vezes, muito negativa, porque se pressupunha que a escola, um espaço qualificado, num contexto social negativo, se podia afirmar pela diferença mas, na realidade, a escola não teve os recursos para se afirmar pela diferença, porque se dava a esta escola o mesmo que se dava aquela, igualzinho, e esta escola precisava de mais, precisava de ter tido o dobro, precisava de ter tido os tais instrumentos da diversidade para... agora, uma política de atribuição de recursos ou de gestão de recursos assente na diversidade supõe uma avaliação, uma capacidade de avaliação, de autonomia, de gestão muito diferente e, portanto, eu acho que, a páginas tantas, a autonomia, não apenas uma aspiração dos actores locais, digamos assim, que aspiram naturalmente, os pais aspiram a participar, as autoridades locais aspiram a participar, os professores aspiram também, portanto, eu acho que essa autonomia é uma aspiração social hoje generalizada, mas essa é apenas uma parte da questão. A outra questão é que a autonomia permite uma gestão de recursos diversificada, digamos assim, quer dizer, é uma exigência que é, também ela, uma exigência da concretização destes objectivos. É impossível atingir os objectivos da escolaridade obrigatória e para todos, e eu volto sempre aos mesmos princípios, com os recursos e os modos de gestão anteriores porque não são os adequados.

Professor Natércio Afonso: Queria perguntar-lhe se essa marginalização da escola, no espaço público local, não estará também relacionada e a minha pergunta era esta...o

alheamento do poder local em relação à política educativa e um pouco esse divórcio que tradicionalmente existe em Portugal, portanto, a ideia de que a educação é do Ministério, do Governo...

Ministra da Educação: Sim, as autarquias tinham que ceder os terrenos e cederam os piores! Outro dia, fui a uma escola, em Vila Franca, que está a desabar! Sabe o que é que isto significa? Uma escola com 20 anos que está a desabar?! Como é que isto é possível?! Quem é que defendeu as escolas?! Como é que isto foi possível aceitar? Eu sei como é que foi possível e não podemos ser injustos. A pressão do crescimento não permitiu ter cuidados e exigências, como se teve em períodos anteriores. Eu acho que uma parte dos problemas são explicados por aí e provavelmente não tinha sido possível encontrar uma solução melhor mas, de facto, se tivesse havido um envolvimento das autarquias, há mais tempo, e de uma outra forma, quando se iniciou este processo podia ter sido diferente. Mas eu acho que também havia aqui alguns princípios ideológicos, diria, alguma visão do problema, que atribuía à escola, eu acho que até são por razões bondosas, e o que eu acho é que se exigia demais à escola, sem se lhes dar os recursos que era a visão de que a escola, o espaço mais qualificado, podia contrariar as lógicas de degradação do território, não é? Nós temos alguns exemplos, há escolas extraordinárias. Ainda no outro dia fui a um bairro aqui perto de Lisboa e havia uma escola absolutamente extraordinária, que a pessoa fica comovida, como é que é possível uma escola que, num meio tão adverso, se afirme? Pintadinha, impecável, com profissionais extraordinários!

Professor Natércio Afonso: É no concelho da Amadora? A do concelho da Amadora é espectacular, nesse aspecto.

Ministra da Educação: É uma aqui, na Bela Vista, que agora integrámos na Pedro de Santarém. Acho que não é Amadora, acho que é Benfica. É uma escola extraordinária, mas há outras como a outra em Beja, exactamente a mesma situação, muito semelhante, o mesmo tipo de bairro, até parece que estou a ver as escolas, em que os professores me pediram que fechasse a escola! Fechasse a escola! É impossível! Isto para lhe dizer o quê? Só é possível a escola afirmar-se, só seria possível afirmar-se neste espaço se tivesse recursos que não podem ser igualmente distribuídos, tivesse autonomia e capacidade para avaliar as situações em cada momento, em cada situação e puder intervir. Ora, isto não se faz num quadro de grande centralização e uniformização.

Professor Natércio Afonso: E, portanto, que balanço é que faz destes quase 4 anos em relação a esses progressos em termos da autonomia da escola?

Ministra da Educação: Acho que há muito caminho para fazer, muito caminho para fazer.

Professor Natércio Afonso: No que diz respeito à questão dos contratos de autonomia, porque numa primeira fase pareceu ser uma estratégia...

Ministra da Educação: Os contratos. Passou um ano, mas, depois, com os contratos de autonomia, foi possível assiná-los ao abrigo da legislação do modelo de gestão, que mudámos e, portanto, estamos agora à espera, estamos num período de impasse para verificar a sua concretização e aplicação nas escolas e, depois, então, reequacionar de novo a questão da autonomia. Mas há aqui uma questão que é de fundo, na minha opinião, e que não tem sido nunca equacionada, nunca vi isso ser equacionado nos debates, e foi um problema com que eu me defrontei quando foram assinados aqueles contratos de autonomia. Repare, andaram um ano a estudar aqueles contratos de autonomia, um ano, e no final eles foram assinados porque eu pus a mim própria como objectivo assiná-los no início do ano lectivo seguinte, em Setembro. Isso significou que passou aqui, no meu gabinete, uma equipa, o mês todo de Agosto, a tratar dos contratos de autonomia e que os dois fins-de-semana anteriores essa equipa esteve aqui comigo em que eu disse “esses contratos são para assinar” e os problemas eram... Todos os dias havia um problema novo, irresolúvel, “a legislação não tinha enquadramento”, tudo coisas novas e, portanto, só a determinação de dizer “esses contratos vão ter que ser assinados, porque há aqui um compromisso político e se não assinarmos nós nunca vamos ter contratos, nem autonomia das escolas, portanto, há ali a acção voluntarista, quer dizer, contra ventos e marés, nós vamos assinar estes contratos para dizer às escolas e para dizer ao país que é possível assinar contratos de autonomia, é possível dar mais autonomia às escolas, apesar de problemas e dificuldades” até de enquadramento legal. Sim senhora, autonomia às escolas para contratar e recrutar professores, que é absolutamente essencial. Nós temos o Estatuto da Carreira Docente! São instrumentos contraditórios, não é? A Lei do Orçamento e da Administração Pública impõe constrangimentos às escolas ou a Lei do Património e, portanto, o que resta é absolutamente secundário, irrelevante para decidir os destinos da escola. E porque é que isto assim é; e há uma discussão que, na minha opinião, nunca existiu, e que é absolutamente essencial que se faça que é: a autonomia tem que ir a par de uma maior responsabilização, de um recuo daquilo que é a Administração Central, digamos assim,

daquilo que é o Ministério da Educação e o desenvolvimento dos instrumentos de controle. Não tem sentido dar autonomia, porque a autonomia não é um movimento de privatização das escolas, é um movimento de responsabilização das escolas. Se se responsabiliza, a par tem que se desenvolver instrumentos de controlo e de avaliação que permitam dar ao país garantias de que se mantém a qualidade, e até se eleva a qualidade do serviço público da educação, e isto é que não se está a desenvolver. Não é possível celebrar contratos de autonomia, desenvolver, devolver, ou dar, ou atribuir mais autonomia às escolas, se não houver um sistema de avaliação estável em rotina consequente. Não é possível, se não houver instrumentos de controlo dos gastos públicos, etc, e nada está preparado, porque o Ministério da Educação está organizado, ainda, no paradigma antigo da uniformização de instrumentos, da centralização, etc. E, portanto, este movimento tem que ir a par da reforma do próprio Ministério da Educação, que recua em algumas áreas e desenvolve outras, designadamente, estas áreas do controle e da avaliação, porque, repare, o que é que se passou no 1º ciclo? Agora, para não estar a comparar com a autonomia das escolas, mas com as competências para as autarquias. Há 20 ou há 30 anos, não sei há quantos anos, é que se fez essa transferência, o Ministério da Educação nunca teve instrumentos de controlo e de regulação disso! As escolas estavam num estado miserável! Havia autarquias que faziam, mas faziam porque queriam, porque entendiam fazê-lo. De resto, as que não faziam o Ministério da Educação não tinha nenhum instrumento de intervenção e, portanto, isso não pode acontecer. O que tem de acontecer é que transfere-se, mas tem que residir, em alguma parte do Estado, a competência de avaliação e de controlo, de acompanhamento, porque senão aquilo que se faz é o abandono e o que é que aconteceu em algumas autarquias? Aqui, em Lisboa, o que é que aconteceu? Acabou o serviço público de educação, a nível do 1º ciclo não há escolas, simples, não há escolas de 1º ciclo, porque a autarquia entendeu que isso...a vereação estava entregue ao Partido Comunista, que entende que as matérias da educação são do governo central e não do governo local e, portanto, cada escola que fechava por degradação do edifício já não abria, e fecharam nos últimos 20 anos mais de 100 escolas. Eu salvei algumas quando cheguei, 2 ou 3, salvei.

Professor Natércio Afonso: Sim, eu lembro-me de ter uma conversa com a Dra. Rosália Vargas, quando ela tomou posse, que estava alarmada com o parque que encontrou...

Ministra da Educação: Simples! E em outras autarquias o caminho podia ser o mesmo. A oferta é privada. Uma família, na cidade de Lisboa, um dos problemas com que se

confronta é a oferta pública do ensino do 1º ciclo, e pré-escolar ainda é pior! O pré-escolar apenas 12% é público. Quem é que sabe isto? Ninguém sabe. Eu soube quando cheguei e fui tomar conta do assunto. Onde é que esteve o Ministério da Educação para controlar e fazer....podia ter sido uma decisão deliberada, podia ter sido uma decisão consciente, há aí muitos autarcas que hoje defendem isto, as parcerias público-privadas e, portanto, não é neste modelo, mas em Lisboa isto aconteceu, não há serviço público de educação ao nível do 1º ciclo, ao nível das necessidades da população, a população não é servida sem que tivesse havido uma decisão política e isto não pode acontecer no caso da autonomia das escolas porque o risco é enorme. O risco de convergência de interesses privados, seja dos professores, seja dos pais, sobretudo quando convergem, quando o interesse da escola é ter só meninos de bem e o interesse dos pais é que naquela escola só haja meninos de bem, por exemplo, quando isto converge quem defende o interesse público?

Professor Natércio Afonso: O resultado é a Escola Secundária de D. Maria, em Coimbra...

Ministra da Educação: Não fui eu que disse!

Professor Natércio Afonso: Fui eu! É o protótipo dessa escola...

Ministra da Educação: Ali, houve convergência de interesses. Sabe o que é que fez o Presidente da Câmara? Foi a única câmara. Sabe o que é que fez o Presidente da Câmara, nessa escola? Designou como representantes no concelho transitório mais 3 pais. A autarquia pode designar 3 representantes, os pais podem designar, não sei se são 2 e, portanto, naquela escola não há representação de interesse público, o Ministério da Educação não está, e o governo local também não, e o que é que aquele Presidente da Câmara fez? Eu soube isto na Sexta-feira, já falei com ele e vou mandar pedir um parecer jurídico para ver se anulo aquelas designações que ele fez, apesar de ele não estar de acordo com isto e, portanto, naquela escola há uma sobre-representação dos pais, com todos os problemas que temos, há uma sobre-representação dos pais, por decisão da autarquia e, portanto, falar da autonomia, em abstracto, ou apenas por princípios ideológicos, sem os instrumentos que, depois, são absolutamente necessários para que a autonomia se traduza em elevação da qualidade do ensino público, que é disso sempre que se está a falar, há muito trabalho a fazer que não está feito, muito caminho para andar. E, isso, eu aprendi e achei que a discussão sobre a autonomia das escolas era

pura retórica, quer dizer, há imensa gente que fala, escrevem-se textos e artigos, há muito retórica sobre a autonomia das escolas, mas, ali...a decisão de assinar um contrato de autonomia, levar até ao fim essa decisão e retirar dela todas as consequências, dessa experiência todas as consequências, vou-lhe dizer, que foi das experiências mais difíceis que aqui vivi. Foi apenas um ano em que houve várias pessoas a trabalhar sobre isso e, no final, aqueles contratos só foram assinados – tenho que revelar com toda a franqueza – porque eu, no mês de Agosto, decidi que, em Setembro, eles iam ser assinados, houvesse o que houvesse, eles iam ser assinados e foi feito o trabalho aqui, no gabinete, e no fim-de-semana anterior ainda foi com telefonemas para os Presidentes dos Conselhos Executivos, a discutir aspectos de pormenor.

Professor Natércio Afonso: Porque eles estão, realmente, à contra corrente (01:11:41) da lógica de funcionamento do sistema.

Ministra da Educação: De toda uma lógica de funcionamento do sistema. E, portanto, fez-se um diploma da autonomia, mas não se tratou de fazer repercutir aquelas exigências nos outros instrumentos e, sem isso, não é possível. Portanto, tem de se caminhar muito na atribuição dos recursos humanos às escolas, designadamente, os professores, na atribuição dos recursos financeiros, patrimoniais, tem de se evoluir muito e, sobretudo, o Ministério da Educação tem que reconfigurar, digamos assim, a sua missão que tem que passar a ser, sobretudo, das grandes orientações; também a atribuição de recursos, admito que sim, de forma diferenciada, nunca, de forma uniformizada. Tem que ser por projecto, tem de ser em função das iniciativas locais, mas também das necessidades locais, da identificação de necessidades e eu diria que, em termos mais do ordenamento, do enquadramento da acção educativa, nada está preparado para esta autonomia. Há aqui uma vontade, há aqui um desejo, nuns casos ideológicos, noutros casos, mais de aspiração à participação social, ou até política, mas nada está preparado e o instrumento...para mim, o paradigma do antigamente e no qual é muito difícil mexer, como se viu, aliás a grande alteração que introduzimos foi a fixação por três anos e alargámos a possibilidade das escolas contratarem, para substituição; agora, introduzimos as TEIP, as escolas em territórios educativos de intervenção prioritária entram no concurso antes, e fazem uma selecção, por escola, e, portanto, fixam os professores antes da grande roda do concurso. Mas isto são apenas pequenos passos, o grande passo não foi dado nesta matéria.

Professor Natércio Afonso: O grande passo é?

Ministra da Educação: O grande passo é a contratação por escola, cada escola, cada região, uma coisa mais localizada. Estamos numa fase em que os alunos não estão a crescer, as necessidades são conhecidas, o planeamento é possível, porque não temos incrementos do número de alunos incontrolláveis, não temos nada disso, temos uma situação perfeitamente estável, não precisamos de andar a construir escolas novas, não precisamos de andar a formar professores. Até para dinamizar os mercados locais de trabalho era absolutamente essencial passar para uma lógica de contratação local, como os hospitais. Os hospitais contratam os seus enfermeiros e os seus médicos, as universidades contratam os seus professores, tudo se passa como no céu? Não! Não se passa como no céu mas...

Professor Natércio Afonso: Sim, é fazer uma análise com os benefícios...

Dr.^a Estela Costa: Senhora Ministra e quais são as principais referências científicas, técnicas e políticas que a orientam? Em quem é que a Senhora Ministra se apoia? Publicações, pessoas para....na área do conhecimento científico...

Ministra da Educação: Essa pergunta, não lhe sei responder.

Professor Natércio Afonso: A ideia é: o conhecimento científico produzido em Portugal, sobre a educação, tem sido relevante para a tomada de decisões políticas, ou é um conhecimento muito mais difuso na comunidade científica internacional?

Ministra da Educação: Vamos lá ver....quando foi o Conselho Nacional de Educação...eu não sou uma pessoa que tenha origem no mundo das Ciências da Educação, não é? Quando chegámos ao Governo, em 2006, a Lei de Bases fazia 20 anos, e pareceu-me importante apoiar o Conselho Nacional de Educação para que se promovesse um debate. Infelizmente, o CNE foi muito capturado pela discussão conjuntural das aulas de substituição e, na minha opinião, não soube subir um patamar para se distanciar do ruído das aulas de substituição, não soube, foi também surpreendido e apanhado, mas uma das dimensões deste debate que eu, pessoalmente, tinha sugerido que fosse desenvolvido neste debate era um levantamento dos contributos da investigação científica na área das Ciências da Educação; os contributos adquiridos, as áreas científicas e disciplinares vão evoluindo e vão-se sedimentando alguns adquiridos e, portanto, que fosse feito um apanhado daquilo que eram já contributos sedimentares,

estáveis, mais ou menos partilhados pela comunidade científica da área das Ciências da Educação. E foi feito, este levantamento foi feito. Há um livro publicado, por acaso, acabei de o ler há muito pouco tempo, era um dos livros que trazia, para perceber... E, portanto, se me pergunta qual é a minha orientação, eu acho que a minha orientação política é no sentido de aceitação dos princípios da escolaridade obrigatória, tão longa quanto possível, e para todos. As razões evocadas para a aceitação destes princípios podem ser razões ideológicas, razões humanistas ou razões económicas, pode mobilizar muitas e eu considero que todas são aceitáveis, eu diria que é um processo civilizacional, digamos, uma evolução à qual não escaparemos. O modo como isto se concretiza, se é de total abertura ou de alguns fechamentos, já tem que ver com uma orientação mais pragmática, na definição das políticas públicas, e aí também me oriento, ainda, ao nível dos princípios ideológicos pela defesa da maior abertura possível, no pressuposto de que as pessoas aprendem muito ao longo da vida. Quantas mais oportunidades lhes foram dadas, mais longe elas podem chegar e, portanto, sempre na concretização destes princípios, com a salvaguarda de condições não apenas de acesso, não apenas de igualdade de oportunidades no acesso, mas de garantia de equidade no acesso. Hoje, sabemos que não chega a igualdade de oportunidades, é necessário dar, também, trabalhar, garantir a equidade no acesso, o que significa a tal diversidade que há pouco falávamos. Depois, por formação e na minha área, quer dizer, um académico está habituado a trabalhar e eu acho que é uma metodologia muito própria da nossa área. Provavelmente, há muitas outras áreas profissionais e científicas que trabalham com o mesmo método, digamos assim, que é o trabalho sobre dossiers. A pessoa tem um assunto para resolver, ou um dossier – estuda o dossier – e estudar o dossier significa consultar tudo o que está acessível sobre aquele tema, essa é, eu acho, a especificidade de quem trabalha na investigação, ou para quem é académico. Tem um tema para tratar, tem um dossier para resolver e, portanto, reúne o máximo de informação, de contributos possíveis, de diferentes vertentes, e tem uma proposta para a resolução. E, portanto, é mais de método eu diria, passados os princípios, depois é uma questão de método de trabalho e aqui o que eu considero é que esta preocupação de ouvir, que é uma coisa muito da minha área de trabalho, em geral, da área académica, e depois da Sociologia, em particular, que é do diagnóstico, de ouvir, estudar, verificar tudo o que há e depois decidir. Acho que a Sociologia tem em comum com outras áreas, por exemplo, com outras áreas profissionais, como a Engenharia, que é a orientação para a resolução de problemas. Nem todas as áreas disciplinares têm essa orientação. Há muitas áreas disciplinares que têm uma orientação mais para a reflexão, para a análise e para o debate e menos para a resolução de problemas. A Engenharia é muito orientada...a construção de uma ponte é

para resolver um problema de ligação entre duas margens de dois rios, resolve problemas de pessoas e é muito a Engenharia moderna, a engenharia que se desenvolve a partir de meados do século XIX, sobretudo aqui em Portugal, que é para resolver problemas das pessoas, ao contrário de épocas anteriores, em que a Engenharia construía os palácios dos reis, as igrejas, as fortificações militares. Há, depois, uma outra orientação, que é a construção de estradas, de pontes, que é servir as populações, é resolver problemas concretos das sociedades modernas, a construção de casas, a electrificação, a canalização e saneamento, uma série de áreas em que a orientação dessa área disciplinar é a resolução de problemas, com a mesma metodologia: um dossier, ouve, estuda e um contributo para a resolução dos problemas. E eu acho que a Sociologia tem isso em comum com a Engenharia, é uma orientação para a resolução de problemas colectivos, de grupos, porque também há outras áreas, por exemplo, a Psicologia, que também procura resolver problemas de pessoas, a Filosofia reflecte em problemas também, muitas vezes, individuais, mas é o debate e a reflexão sobre e não a...e depois também a base...enquanto que a Filosofia aquilo que procura é a coerência interna, a Sociologia procura a coerência externa, portanto, tem aqui os factos, têm ai uma relevância que não tem na Filosofia, por exemplo. Eu acho que há aqui traços, alguns traços, mas eu diria que beneficio muito sobretudo da orientação geral da minha área disciplinar. E eu acho que comecei por dizer isso...a minha área disciplinar de origem, o que não significa que isso me faça diferente. Acho que é uma especificidade, mas outras terão outras vantagens, quer dizer, eu admito que possa haver para o exercício do mesmo cargo recursos diferentes destes, que sejam igualmente válidos, e que também permitam obter resultados e uma intervenção eficaz e eficiente, quer dizer, não estou a dizer que é isto que faz a diferença, é isto que faz ser melhor ou pior, não. Se me pedir, como me pediu, para arranjar um racional para esta...para a orientação que imprimo, eu diria que é essa, que considero que sou tributária. Depois, procuro toda a informação, sobretudo, relatórios internacionais. Se fosse ali, ao meu gabinete veria...isso procuro sempre, se vou fora ou se procurar a literatura mais recente, os trabalhos que são muito...Portugal tem uma enorme vantagem, a nossa Sociologia, e penso que as Ciências da Educação, também, têm uma vantagem que é esta orientação pluri-paradigmática, digamos assim.

Professor Natércio Afonso: Nos outros países não se vê tanto.

Ministra da Educação: Não se vê, não. Na França, por exemplo.

Professor Natércio Afonso: Na França, por exemplo, são muito fechados.

Ministra da Educação: É. Aquelas correntes em torno do Bourdier são muito fechadas sobre si próprias, pouco disponíveis para abrir a outros paradigmas de reflexão, e eu acho que esse é um traço nosso, da nossa Sociologia.

Professor Natércio Afonso: É um traço também da juventude, porque a Sociologia, em Portugal, é mais recente...

Ministra da Educação: É mais recente. Pode ser simplesmente um efeito geracional, como entrámos mais tarde, acabámos por ter já acesso...há um crescimento menos enfeudado, na origem, portanto, eu acho que nós beneficiamos todos um pouco dessa abertura pluri-paradigmática, digamos assim. E, depois, acho que também beneficiamos, mas isso eu não vejo como muito presente nas Ciências da Educação, por exemplo, este traço eu não vejo, mas que eu acho que é um traço da Sociologia, e acho que é negativo não existir este traço nas Ciências da Educação, que é a disponibilidade para o apoio à definição de políticas públicas. Um dos trabalhos pioneiros na nossa área, na área da Sociologia, que por acaso tem uma fronteira com as políticas públicas e as Ciências da Educação é um trabalho de investigação feito, e eu refiro isto muitas vezes porque é, para mim, um exemplo, o trabalho de investigação feito pela equipa do Professor Sedas Nunes, que é um dos primeiros trabalhos na área social sobre a Universidade Portuguesa, em que se debate, pela primeira vez, a origem social dos alunos nas universidades. É um trabalho pioneiro, que eu acho que combina bem estas características, que hoje ainda estão presentes na nossa orientação disciplinar, e que é tributária justamente destas condições, que é um trabalho para apoio à reforma Veiga Simão, absolutamente essencial. Percebem-se as ligações entre os resultados daquela investigação e aquilo que veio a ser definido como orientação política para o desenvolvimento do ensino superior em (01:26:32) Portugal e é a disponibilidade, portanto, uma orientação pluri-paradigmática já presente, naquela altura, muito mais disponível para a observação e consideração dos factos, uma Sociologia empírica, em que essa análise está muito presente, já se fazem os tratamentos estatísticos ainda muito incipientes, mas tudo isso está presente...

Professor Natércio Afonso: Outros traços mais ao nível de estudos de caso, mais qualitativo também aparece...

Ministra da Educação: Também. Mas, sobretudo, uma disponibilidade para oferecer pistas para a definição de políticas públicas. Isto, eu não sei se está presente nas

Ciências da Educação. Alguns textos que eu leio, por exemplo, este livro que acabei de ler, a marca que eu sinto é a da necessidade de um espírito crítico, sempre, por condição, e o espírito crítico é muito importante de distanciamento, mas cultivar a atitude de distanciamento, sempre e por princípio, significa que se é totalmente inconsequente para a atribuição de políticas públicas, não se é útil, não há nenhuma utilidade, no limite, não há nenhuma utilidade. É um bocadinho como este sindicalismo de oposição, de recusa da participação, de envolvimento ou de compromisso, digamos assim, a recusa do compromisso político, e, todavia, há uma certa atitude que eu considero até um pouco cínica, porque, na realidade, por vezes, ocorrem compromissos políticos, por vezes, ocorrem, não explícitos. E portanto, é pouco útil.

Professor Natércio Afonso: Um pouco inconsequente.

Ministra da Educação: É, um pouco inconsequente. E, depois, acaba por cair num meio, numa espécie de atitude também em que o desafio é encontrar a frase mais bombástica, o argumento mais...

Dr.ª Estela Costa: O *Sound Byte*.

Ministra da Educação: Sim, um pouco. Até a expressão escrita, muito barroca, muito redonda, muito em torno da procura do argumento atrás do argumento e aquilo é, de facto, muito estéril, não produz contributos, não diz “faça-se assim, há dificuldades aqui vá-se por aquele caminho”, não, é destrutivo. É isso mesmo: destrutivo! E pouco orientado para a acção e para a intervenção. Faz-me lembrar, um pouco, aquelas pessoas que acham que o dinheiro é uma coisa sobre a qual não se pode...têm nojo do dinheiro, bom, mas nós precisamos de o usar e consideram que tudo o que seja tocar no dinheiro já é uma orientação interesseira. Percebe o que eu quero dizer?

Professor Natércio Afonso: Há muitos cientistas para quem a política é sujar as mãos.

Ministra da Educação: Sim, é um pouco. Esse nojo, é isso mesmo, o nojo da política, mas é absolutamente essencial, na minha opinião, que as Ciências Sociais, em geral, não apenas a Sociologia, mas as Ciências Sociais, em geral, possam ter essa utilidade, o que não significa que não haja margem à crítica ou ao espírito crítico, mas se a orientação é permanentemente de destruição...e repare e agora já estou a falar completamente em pensamento livre, porque não tenho nada de objectivo, ou muito rigoroso sobre isso, mas

às vezes a facilidade com que – a partir das escolas, dos professores que vimos nas manifestações e nos blogues – se critica, o descomprometimento e irresponsabilidade do que se diz, a inconsequência do que se diz, a ausência total de compromisso, até com a sociedade; quando se ouve, às vezes, relatos dos professores “estou farta, reformei-me ontem...”, era uma coisa nos jornais que me chocou. Era a propósito até da discussão do diploma sobre trabalho voluntário. O jornalista foi ouvir uma professora que diz “eu reformei-me porque estava farta da escola e dos alunos”, a ligeireza com que uma coisa destas se diz, como é que é possível? E esta desresponsabilidade e ligeireza com que, às vezes, se ouve falar nas escolas, no mundo à volta das escolas é um bocadinho...tem esta legitimidade da crítica, não é? Posso ser crítica...

Professor Natércio Afonso: Qualquer pessoa tem uma opinião. O Professor Pinto Ferreira dizia-nos, assim, a propósito do debate público sobre o PISA: mas é um pouco desmotivante porque, repare, eu vou à televisão e estou no fórum da TSF e a minha opinião vale tanto como a de um indivíduo que diz a maior barbaridade. Ele disse que se sentia incomodado. É a ideia da desvalorização da opinião informada, não é? Num determinado contexto...

Ministra da Educação: A democracia. Sim, isso é verdade, mas o que eu acho é que esta obsessão de uma certa...algumas correntes, mas eu acho que é muito presente nas Ciências da Educação. Quando se lêem os textos é muito esta coisa hipercrítica, hiper-destrutiva, hiper-corrosiva, em que se anda à procura do argumento mais chocante, da frase mais...a total insensibilidade para os factos, por exemplo. Os factos são irrelevantes, o que interessa é...faz deslocar as Ciências da Educação para patamares que não são os das Ciências Sociais. Quando o facto é irrelevante já não estamos a falar de Ciências Sociais, estamos a falar de uma outra coisa. Mas, a mim, em qualquer caso, a mim, continua-me a inspirar. Eu procuro sempre, e sempre vão chegando contributos e textos. Agora, é muito impressionante, lá fora, a quantidade....nós temos, ainda, uma massa crítica, de reduzida dimensão.

Professor Natércio Afonso: Sim, paroquial.

Ministra da Educação: É. Há imensos estudos que deviam e podiam ser lançados. Este, por exemplo, da repetência ao 2º ano de escolaridade, não vale a pena discutir a repetência sem se perceber porque é que as crianças aos 7 anos repetem. Se é a leitura,

então, por que é que é a leitura? Quer dizer, tem que se levar mais longe o nosso conhecimento.

Professor Natércio Afonso: Senhora Ministra muito obrigado!

Fim