

SOUSA, J. M. (2009). O direito à educação: entre o discurso e a prática

In L. RODRIGUES & P. BRAZÃO (Orgs.) Políticas Educativas: Discursos e Práticas (pp. 103-118).

Resumo

O direito à educação: entre o discurso e a prática

As preocupações com a promoção do sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar partem do princípio de que todos se encontram já dentro do sistema. Ora o que a minha comunicação pretende demonstrar é que ainda antes dessa fase se coloca a questão do acesso à educação. Numa perspectiva comparativa, e a um nível macro, ressaltaremos as contradições entre o discurso enunciado e a realidade existente, direccionando o nosso olhar para Portugal, a partir de indicadores ao nível das grandes organizações internacionais, como a ONU e a OCDE.

Abstract

The right to education: between the discourse and the practice

All the concerns with the promotion of educational success and the prevention of school abandon presuppose that every one is already within the system. My paper aims at evidencing that before that phase there is still another one: the access to education. Making use of a comparative perspective at a macro level, it will underline the existing contradictions between the verbalized discourse and the reality, focussing our view to Portugal, based on indicators at the level of big international organisations, such as UN and OECD.

I. INTRODUÇÃO

Como diz L. D'Hainaut (1980), existem dois planos de análise das políticas de educação: o das intenções declaradas algures, quer em legislação ou discursos políticos, e o que acontece realmente, aquilo que se faz na prática. Ao fim e ao cabo, trata-se, se bem que a um outro nível, de um processo de planificação, realização e avaliação, semelhante ao que o professor utiliza no seu dia-a-dia, com os planos a longo, a médio e a curto prazo.

A declaração de intenções reporta-se à planificação, idealização e projecção de cenários futuros. Para essa análise temos de proceder à busca de todos os documentos legais emitidos para esse efeito (constituições, programas de governo, leis de base, decretos-lei, despachos, despachos legislativos regionais, etc.), bem como entrevistas ou discursos de responsáveis políticos, sujeitos a análise de conteúdo, de acordo com as técnicas de categorização que bem conhecemos (cf. Bardin, 1979). A

operacionalização dessas intenções depende naturalmente das condições criadas para tal e monitorizadas de forma contínua e sistemática. Finalmente, a avaliação dá-nos a medida da consecução das intenções, surgindo sob a forma de Relatórios, a partir de indicadores seleccionados no plano das intenções. Outra forma de avaliação das políticas de educação tem a ver com os pedidos de vinda dos governantes responsáveis pela educação aos *fora* próprios, como assembleias da república, legislativas, parlamentos, câmaras, etc., a fim de serem questionados sobre as suas políticas pelas diversas bancadas partidárias.

E onde fica o professor, neste puzzle? Qual o seu papel? O de mero executor acrítico de políticas determinadas a um nível estruturalmente mais elevado, localizadas em ministérios e secretarias regionais de educação? Penso que todos os que me conhecem, a partir das várias intervenções públicas que tenho tido a oportunidade de fazer, sabem que eu não defendo um perfil apenas técnico para o professor. Em minha opinião, ele deverá, enquanto profissional de ensino, ter o seu espaço de autonomia que lhe permita, com uma base sólida de conhecimento e cultura alargada, tomar também decisões que incidam na esfera socio-ética e filosófica, ou seja, na esfera da cidadania política.

É nesse sentido, digamos que mais nobre, da política, o da consciência crítica das desigualdades, opressões, dominações e atropelos aos direitos fundamentais do homem, que radica a intervenção política do professor. No fundo, a promoção do sucesso educativo e o combate ao abandono escolar, as duas grandes metas de todos sistemas educativos e, por isso mesmo, objecto de debate neste Colóquio, visam, em última análise, o esbatimento dessas desigualdades tendo em vista a realização da felicidade humana para todos. Já a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral da ONU, a 10 de Dezembro de 1948, proclamava no seu Artigo 26º que:

- 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*
- 2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.*

É este olhar mais amplo e crítico que se deseja ao professor, pois a análise de uma política de educação, quer seja ela de natureza regional ou nacional, exige-lhe, e ao contrário do que era hábito no passado, um descentrar do seu olhar apenas para a turma, ou a escola; exige-lhe um olhar mais macro, que contemple outros factores, tendências, pressões, ou driving-forces que entram igualmente em cena e que não dependem apenas da sua vontade ou competência pessoal. Pois...

Uma política educativa não nasce do nada, ela inscreve-se no quadro mais largo de uma filosofia da educação e é o resultado de múltiplas influências em interações, provenientes dos sistemas sociais que agem sobre o sistema educativo e que eles mesmos estão sob a influência do contexto filosófico, ético e religioso, do contexto histórico do quadro geográfico e físico, assim como do contexto socio-cultural onde se situa o sistema educativo considerado.” (L. D’Hainaut. 1980. 42).

Em nossa opinião, esta consciencialização sistémica, por parte do professor, que extravasa as paredes da sala de aula, é portadora da tal dimensão política que, aliada à anterior dimensão exclusivamente técnica, confere a sua verdadeira profissionalidade docente.

II. PORTUGAL NO MUNDO

Assim, e nesta óptica, gostaria de partir do índice de desenvolvimento humano (IDH) de Portugal, no contexto dos 192 países que constituem a Organização das Nações Unidas. O IDH é uma medida comparativa de avaliação que define se determinado país é desenvolvido, em desenvolvimento ou subdesenvolvido. Criado em 1990 pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e pelo economista indiano Amartya Sen, podemos dizer, de uma forma simplista, que este índice baseia-se em 3 critérios: em primeiro lugar, o critério de Educação, contando com peso 2 a taxa de alfabetização das pessoas com mais de 15 anos de idade, e com peso 1, o somatório das pessoas que, independentemente da idade, frequentam algum curso, dividido pelo total de pessoas entre os 7 e os 22 anos; em segundo lugar, o critério da Saúde, que tem a ver com a esperança média de vida, natalidade e outros factores, como as condições de higiene e salubridade; finalmente, em terceiro lugar, entra o critério da Riqueza, que está relacionado com o bem-estar material da população, calculado com base no PIB *per capita* do respectivo país. Como existem diferenças entre o custo de vida de um país para outro, a riqueza é medida pelo dólar PPC (paridade de poder de compra).

Variando de zero (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento total), os países agrupam-se da seguinte maneira: de 0 a 0,499 estão os países subdesenvolvidos, de entre os quais, e conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano 2007/2008, se encontram países nossos conhecidos como Angola (0,446), Moçambique (0,384) e Guiné-Bissau (0,374); de 0,500 a 0,799 estão os países em vias de desenvolvimento, como a Venezuela (0,792), China (0,777), Cabo Verde (0,736), África do Sul (0,674), São Tomé e Príncipe (0,654), Índia (0,619), e Paquistão (0,551), apenas para mencionar alguns. A partir de 0,800 encontram-se os 70 países

desenvolvidos, que têm no topo, *ex-aequo*, a Islândia e a Noruega, com a classificação de 0,968, e como último classificado, o Brasil, com 0,800. E é neste contexto que gostaria de olhar para Portugal, como o 29º país de entre 192 do mundo inteiro, com uma pontuação honrosa de 0,897.

O nosso olhar, neste contexto, relativiza-se naturalmente. Vejamos então as intenções declaradas, no ano 2000, pelo programa de desenvolvimento do Millenium (*Millenium Development Goals*) das Nações Unidas, que se propunha atingir até 2015 o seguinte:

1. Erradicar a pobreza extrema e a fome;
2. **Alcançar a educação primária universal;**
3. Promover a igualdade do género e capacitar as mulheres;
4. Reduzir a mortalidade infantil;
5. Melhorar a saúde materna;
6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças;
7. Assegurar a sustentabilidade ambiental;
8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

Relativamente ao objectivo 2, começamos a tomar consciência de que o que nos parece tão óbvio está ainda longe de ser atingido por tantos milhões de crianças no mundo inteiro. O problema que se coloca aqui, como podemos ver, não é nem de insucesso, nem de abandono escolar, mas algo anterior a tudo isso: o do não acesso à educação primária universal

De qualquer forma, e segundo dados de 2006, o número de crianças em idade escolar que estavam fora da escola desceu de 103 milhões em 1999, para 73 milhões em 2006. Na África sub-sariana, a percentagem de inscrições no ensino primário só muito recentemente atingiu os 71%, isto é, cerca de 38 milhões de crianças em idade escolar estão fora da escola. Essas crianças são na maioria do sexo feminino, de famílias com fracos recursos e vivem em áreas rurais. Os custos da escola (as propinas) consomem quase um quarto do rendimento de uma família pobre nos países da África sub-sariana.

III. PORTUGAL NA OCDE

Se tivermos agora em conta o conjunto de países que constitui a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em que Portugal se integra, veremos que outras são as exigências que se colocam ao nosso país. São 30 os países que a constituem, de entre os quais se encontram 19 da União Europeia: Alemanha, Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca e Suécia. Para além dos países europeus que não fazem parte da EU, como a Islândia, a Noruega e a Suíça, temos outros países como a Turquia, o México, a Coreia, o Japão, a Austrália, a Nova Zelândia, o Canadá e os Estados Unidos da América.

Para esta outra macro organização, os objectivos são mais ambiciosos. Para além de, aí sim, se centrar nas questões do insucesso (como atesta a realização dos já famosos testes PISA - *Programme for International Student Assessment* - para a Literacia, a

Matemática e as Ciências) e do abandono escolar, o problema do não acesso coloca-se a outros níveis de ensino que não o da educação primária.

De acordo com o *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, que foi a nossa base de consulta, verificamos, tendo em conta o número de inscrições, de 1995 a 2005, que na maior parte dos países da OCDE, quase todos os jovens têm acesso a uma educação formal com a duração de pelo menos 12 anos. Pelo menos 90% de alunos estão inscritos em 14 ou mais anos na Bélgica, República Checa, França, Hungria, Islândia, Japão, Espanha e Suécia. Pelo contrário, no México e na Turquia, mais de 90% estão inscritos apenas por 9 ou 7 anos, e 8 e 9 anos nas economias parceiras do Chile e da Federação Russa.

Na maioria dos países da OCDE as crianças começam a educação primária entre os 5 e os 6 anos. Vejamos o panorama antes desta fase do ISCED 2, ou seja, o que acontece com o ISCED 1. ISCED é a sigla da padronização dos níveis de educação (*International Standard of Classification of Education*) que os organiza de 0 a 6.

Em mais de metade dos países da OCDE, de entre os quais Portugal, 70% das crianças de 3 a 4 anos estão inscritas quer em programas pré-escolares quer primários. Mas uma criança de um país da UE 19 tem mais probabilidades de estar inscrita do que uma criança dos restantes países. Em média, a probabilidade de uma criança de 3 a 4 anos estar inscrita é de 75,9% na UE 19, enquanto a média da OCDE é de 68,5%. As percentagens vão desde os 25% da Coreia e da Turquia aos acima de 90% na Bélgica, Dinamarca, França, Islândia, Itália, Nova Zelândia, Espanha e no Reino Unido.

O final da escolaridade obrigatória abrange um espectro de jovens em idades que vão desde os 14 anos na Coreia, em Portugal e na Turquia, e nas economias parceiras do Brasil e do Chile, até aos 18 anos de idade na Bélgica, Alemanha, e Holanda. No entanto, os ratios de jovens inscritos com as idades de 15 a 19 anos aumentou de 74% a 82% ao longo do período de 1995 a 2005, e na Bélgica, República Checa, Grécia e Polónia atingiu 90% ou mais em 2005 (apesar de na Bélgica já ter atingido os 90% em 1995). Um padrão semelhante de aumento registou-se também de 1995 a 2005, em todos os países da OCDE, nas idades de 20 a 29 anos, ou seja, nos inscritos na educação superior.

É também certo que na maior parte dos países da OCDE as percentagens de inscrições diminuem nos últimos anos do ensino secundário e não na transição do básico para o secundário. Mais de 20% da população com idade entre os 15 e os 19 não estão inscritos no Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Portugal, Turquia, Reino Unido e EUA e nas economias parceiras do Chile, Israel e Federação Russa. Mas de 1995 a 2005, houve uma subida de 8% na frequência entre estas idades, pois passou-se de 74% para 82%. E atingiu 90% ou mais na Bélgica, República Checa, Grécia, Polónia, e na economia parceira de Eslovénia. Mas a Bélgica já tinha 90% ou mais em 1995. O crescimento também difere de país para país. Nestes 10 anos aumentou para 20% na República Checa, Grécia e Hungria.

Os alunos do ensino secundário de muitos sistemas educativos podem se inscrever em programas de duração relativamente pequena (menos de 2 anos) para se prepararem

para determinado campo específico vocacional. Em alguns países estes cursos vocacionais são oferecidos como ensino secundário avançado, como são os casos da Áustria, Hungria e Espanha (ISCED 3), enquanto noutros surgem como pós-secundários (Canadá e EUA), apesar de funcionarem como secundários. São considerados, para todos os efeitos, como pós-secundário não superior, tendo em vista a comparabilidade internacional (ISCED 4).

Nestes países da OCDE, em média, o declínio de número de inscrições não tem a ver com o fim da escolaridade obrigatória, mas com o fim do ensino secundário. Em média, as inscrições no ensino secundário caem de 91% na idade de 16 anos, para 83% aos 17 anos, 53% aos 18 anos, e 28% aos 19 anos de idade. Mas na Bélgica, República Checa, Finlândia, Alemanha, Hungria, Japão, Coreia, Noruega, Polónia, República Eslovaca e Suécia, para além das economias parceiras da Estónia, Israel e Eslovénia, 90% ou mais dos jovens de 17 anos estão inscritos.

Passando agora ao ensino superior, verificamos que existem vários níveis de qualificação: programas de nível terciário tipo B (ISCED 5B); programas de nível terciário tipo A (ISCED 5A) e programas avançados de investigação ao nível de doutoramento (ISCED 6).

Hoje 54% dos jovens dos países da OCDE entram em programas do tipo A. Na Austrália, Finlândia, Hungria, Islândia, Nova Zelândia, Noruega, Polónia e Suécia, tal como na economia parceira da Federação Russa, mais de 60% de jovens entram no tipo A. Nos EUA 64% dos jovens entram no ensino superior, independentemente de ser A ou B. Embora a Turquia tenha tido um grande aumento no número de estudantes a entrar nos programas do tipo A, a sua média é só de 27%, juntamente com o México.

A proporção de pessoas a entrar nos programas do tipo B é geralmente menor que os do tipo A. 15% de jovens em média entram nos programas do tipo B. 4% ou menos no México, na Holanda, Noruega, Polónia e República Checa em contraponto aos 30% ou mais na Bélgica e no Japão, e nas economias parceiras do Chile, da Estónia, e da Federação Russa, e a mais de 45% na Coreia e Nova Zelândia e na economia parceira da Eslovénia. A Finlândia e a Itália já não têm programas do tipo B no seu sistema.

Mais de 2% de pessoas dos países da OCDE entram num programa avançado de investigação, durante a sua vida. Menos de 1% no México e na Turquia, e nas economias parceiras do Chile e da Eslovénia, e até 3% ou mais na República Checa, Grécia, República Eslovaca, Espanha e Suíça.

A idade com que entram no ensino superior, varia de país para país da OCDE. Sabemos que mais de 80% entram com idade inferior a 23 anos. Mas em alguns países, como a Dinamarca, Islândia e Suécia, e a economia parceira de Israel, mais de metade dos alunos que entram pela primeira vez têm 22 ou mais anos de idade, uma vez que têm antes uma experiência de trabalho. Esta entrada precoce no mundo de trabalho, num intervalo assumido entre a escolarização secundária e a escolarização superior é característica dos países nórdicos e bastante comum na Austrália, República Checa,

Hungria, Nova Zelândia e Suíça. Também pode ter a ver com o serviço militar obrigatório, como acontece em Israel.

Em média, 24,9% da população entre 20 e 29 anos está inscrita no ensino superior.

IV. PORTUGAL NA UNIÃO EUROPEIA

Relativamente à nossa situação, no âmbito da UE, podemos considerar como grande marco, no plano das intenções declaradas, a Estratégia de Lisboa enunciada pelo Conselho Europeu em Março de 2000, que definia como objectivo estratégico para a UE em 2010 o seguinte:

Tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Um ano mais tarde, em Março de 2001, foram definidos em Estocolmo 3 objectivos estratégicos, subdivididos em 13 outros objectivos conexos, a saber:

1. Aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e de formação na EU;
 - 1.1. Melhorar a educação e formação dos professores e formadores;
 - 1.2. Desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento;
 - 1.3. Assegurar que todos possam ter acesso às TIC;
 - 1.4. Aumentar o número de pessoas que fazem cursos técnicos e científicos;
 - 1.5. Optimizar a utilização dos recursos;
2. **Facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação;**
 - 2.1. Criar um ambiente aberto de aprendizagem;
 - 2.2. Tornar a aprendizagem mais atractiva;
 - 2.3. Apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social;
3. Abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e formação;
 - 3.1. Reforçar as ligações com o mundo do trabalho, a investigação e a sociedade em geral;
 - 3.2. Desenvolver o espírito empresarial;
 - 3.3. Melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras;
 - 3.4. Incrementar a mobilidade e os intercâmbios;
 - 3.5. Reforçar a cooperação europeia.

Em Março de 2002, o Conselho Europeu reunido em Barcelona, definiu o programa “Educação e Formação para 2010”, com a designação de estratégias para cada um dos 13 objectivos conexos e de indicadores para a medição do progresso, tendo em conta a comparação da EU com os EUA e o Japão. Sendo o nosso objecto de estudo a questão do direito à educação, considero importante que se reflecta sobre as estratégias que a Europa então determinou, para o acesso de todos aos sistemas de educação e formação (Objectivo 2)..

Assim sendo, para se “criar um ambiente aberto de aprendizagem”, previa-se a utilização das seguintes estratégias: alargar o acesso à Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), através de informações, aconselhamento e orientação; conciliar a participação dos adultos na aprendizagem com outras responsabilidades; assegurar que todos tenham acesso à aprendizagem; promover programas de aprendizagem flexíveis para todos; e promover a criação de redes de instituições. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem de população 25-64 anos que participa na educação e na formação; disponibilidade de estruturas de acolhimento de crianças e de horários flexíveis, licenças para prosseguirem estudos; validação de competências anteriormente adquiridas; e sistemas de financiamento e incentivos para adultos.

Para “tornar a aprendizagem mais atractiva”, previa-se o recurso às seguintes estratégias: incentivar os jovens a prosseguir a sua educação ou formação após o período de escolaridade obrigatória e motivar os adultos para participar na ALV; desenvolver meios de validação oficial de experiências de aprendizagem não formal; encontrar formas de tornar a aprendizagem mais atractiva, nos sistemas formais como fora dos sistemas formais; e promover uma cultura de aprendizagem e sensibilizar para as vantagens económicas e sociais da aprendizagem. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem do tempo de trabalho consagrado pelos trabalhadores à formação; participação no ensino superior; e percentagem de população (18-24 anos) que apenas frequentou a educação básica e não participa em acções de formação.

Finalmente “para apoiar a cidadania activa, a igualdade de oportunidades e a coesão social”, a sua operacionalização deveria passar pelo seguinte: promover a aprendizagem de valores democráticos e a participação democrática de todos os parceiros na escola; integrar os princípios da igualdade de oportunidades nos objectivos e funcionamento da educação e da formação; e assegurar às pessoas mais desfavorecidas um acesso equitativo à aquisição de competências. Como indicadores para a medição do progresso deste objectivo previa-se o seguinte: percentagem de população (18-24 anos) que apenas frequentou a educação básica e não participa em acções de formação; participação dos alunos, dos pais e de outras pessoas interessadas na gestão das escolas; igualdade dos sexos no ensino superior e na formação contínua; e incentivos para a aquisição de habilitações formais.

Em 2006, houve uma avaliação intermédia destes objectivos, tendo-se chegado às seguintes conclusões:

1. Não se verificou a aproximação desejada entre os países da Europa e os países concorrentes, como os EUA e o Japão. Por outro lado, a China e a Índia estão a recuperar rapidamente;
2. Contudo, a despesa pública com a educação em percentagem do PIB está a crescer;

3. As estratégias para a ALV estão desequilibradas, pois encontram-se apenas centradas na empregabilidade e na integração das pessoas excluídas dos sistemas;
4. 15% de jovens continuam a abandonar a escola;
5. 20% de jovens com 15 anos ainda detém dificuldades de leitura;
6. O investimento total (público e privado) no Ensino Superior na UE é de 1,28% do PIB, em comparação com os 2,5% no Canadá e os 3,25% nos EUA. Para se aproximar dos EUA tem de se investir 180 mil milhões de euros por ano;
7. Os trabalhadores são ainda pouco qualificados (quase 80 milhões na UE).

V. CONCLUSÕES

Como estamos a ver, as exigências que começam a ser feitas a Portugal, num contexto dos “países do primeiro mundo”, onde ele se encontra e deseja continuar, estão relacionadas com o seu desenvolvimento económico e social, num mundo cada vez com menos fronteiras, de livre mercado em competição global. Torna-se, por isso, necessária uma base de conhecimentos que lhe permita, enquanto conjunto coeso de cidadãos bem-educados, isto é, cultos, críticos e empreendedores, participar na actual sociedade do conhecimento.

As pessoas sem habilitações têm menores possibilidades de participar eficazmente na construção de uma sociedade justa, equilibrada e de bem-estar, correndo pelo contrário maiores riscos de se enveredarem pelos caminhos marginais da droga, do roubo, da violência e mendicidade.

Que objectivos então até 2010?

1. Até 2010, pretende-se alcançar uma média europeia que não ultrapasse os 10% de casos de abandono escolar precoce. Segundo a “Labour Force Survey” da Eurostat, abandono escolar precoce diz respeito a todos aqueles jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que possuem apenas o nível mínimo do ensino secundário ou um nível inferior e não frequenta qualquer estabelecimento de ensino.
2. Até 2010, e tendo em conta a necessidade de haver mais especialistas nas diversas áreas científicas, o número total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias da UE deverá subir pelo menos 15%, devendo ser reduzido o desequilíbrio entre os sexos.
3. Até 2010, pelo menos 85% dos adultos com 22 anos de idade da UE deverão ter concluído o ensino secundário, uma vez que se reconhece

que este nível de ensino é fundamental para uma boa inserção no mercado de trabalho ou para a prossecução dos estudos superiores.

4. Até 2010, a percentagem de jovens de 15 anos com fraca literacia na UE (medida pelo projecto PISA) deverá passar a metade relativamente ao ano 2000.
5. Até 2010, pelo menos 12,5% da população adulta em idade activa (grupo etário dos 25 aos 64 anos) deverão estar envolvidos em algum programa de aprendizagem ao longo da vida.
6. Finalmente, até 2010, “deverá ser assegurado um aumento anual substancial do investimento *per capita* em recursos humanos”, apesar de não serem imediatos e directos os ganhos e benefícios de tal investimento. Mas, mais cedo ou mais tarde, a longo prazo, esse investimento terá necessariamente um impacto positivo em termos da coesão social, da concorrência internacional e do crescimento sustentável.

Este é o quadro mais alargado de desafios que se colocam ao nosso país, e no âmbito do qual toda e qualquer estratégia política deverá ser delineada. Mas com o envolvimento de todos: professores, pais e alunos.

Será que os nossos políticos conseguem ter esta visão?

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

D’Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.

Education at a Glance 2007: OECD Indicators.

Education at a Glance 2008: OECD Indicators.

<http://dx.doi.org/>

http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_PT_complete.pdf

<http://www.gepe.min-edu.pt>

<http://www.gov-madeira.pt/madeira/docs/13574.pdf>

<http://www.madeira-edu.pt/>

<http://www.min-edu.pt/np3/2538.html>

<http://www.oecd.org/edu/eag2007>

<http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/631A5B3F-5470-4AD7-AE0F-D8324A3AF401/0/ProgramaGovernoXVII.pdf>

OECD Education Policy Analysis 2001. Centre for Educational Research and Innovation.

OECD PISA 2003 database.

Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa, aprovado conjuntamente pelo Conselho e pela Comissão em 14 de Fevereiro de 2002. (JOCE C 142 de 14.6.2002).

Relatório do Conselho (Educação) ao Conselho Europeu, aprovado pelo Conselho (Educação) em 12 de Fevereiro de 2001.

StatLink <http://dx.doi.org/>