

a utilidade da decisão — respeita, tão-somente à suspensão da marcha do processo.

É certo que o efeito suspensivo do agravo pode traduzir-se, já não, ou não só, na suspensão do andamento do processo, mas também na paralisação da exequibilidade da decisão recorrida; mas, ainda aqui, a circunstância de ser uma decisão que não versa sobre o mérito da causa afasta a utilidade da comparação.

9 — Ora, a verdade é que a análise das regras relativas ao efeito do recurso de apelação nas diversas formas de processo não permite acompanhar as considerações apresentadas pelo Ministério Público.

Com efeito, e começando pelo argumento apresentado em segundo lugar, não parece exacta a afirmação de que a lei atribua à apelação, em regra, efeito suspensivo; dir-se-ia, até, que a regra é a oposta, e que a apelação, em princípio, tem efeito meramente devolutivo.

Só no processo ordinário é que a lei atribui à apelação, por princípio, efeito suspensivo (artigo 692.º do Código de Processo Civil); quer no processo sumário quer nos processos especiais, a apelação tem efeito meramente devolutivo, como resulta do disposto no n.º 3 do artigo 463.º e no artigo 792.º do Código de Processo Civil.

Ora, esta observação, conjugada com a rejeição da utilidade de confronto com o agravo, é por si só suficiente para afastar a ideia de que se poderia considerar acolhida, em geral, pelo ordenamento processual civil português a atribuição ao juiz do poder de fixar o efeito do recurso, que é o argumento utilizado pelo Ministério Público em segundo lugar.

Tratando-se, no caso presente, de um processo especial, a que se aplicam as normas relativas à jurisdição voluntária (cf. artigo 150.º da Organização Tutelar de Menores), e, portanto, as regras que para ele define o Código de Processo Civil que não forem contrariadas por normas próprias, a aplicação do regime geral conduziria a fixar ao recurso o mesmo efeito que decorre do disposto no n.º 1 do artigo 185.º da Organização Tutelar de Menores.

Tem, todavia, razão o Ministério Público quando confronta a norma impugnada, extraída deste n.º 1 do artigo 185.º, com o artigo 159.º da Organização Tutelar de Menores, que, para a generalidade dos processos tutelares cíveis, permite que o juiz fixe o efeito do recurso; não pela razão que aponta nas suas alegações — a de que se trataria de um afloramento de um princípio geral —, mas porque seria a norma aplicável se não fosse afastada pelo mesmo n.º 1 do artigo 185.º

Com efeito, de entre os processos tutelares cíveis, o legislador afastou essa faculdade e impôs a exequibilidade imediata das decisões proferidas no âmbito de processos de regulação do exercício do poder paternal. Ou seja: considerando, em abstracto, naturalmente, que quando se torna necessário recorrer a estes processos é porque há urgência em definir *judicialmente* a situação de um menor, a lei impôs o efeito meramente devolutivo do recurso interposto, não querendo, manifestamente, que se mantivesse a situação anterior até que o tribunal superior julgasse.

Não se consegue encontrar nenhum motivo para considerar tal norma inconstitucional; seria necessário, para concluir de forma diversa, extrair da Constituição uma norma ou um princípio que impusesse que, nestes processos, o juiz tivesse o poder de determinar o efeito dos recursos que fossem interpostos de uma decisão de 1.ª instância; e essa norma não se encontra nem o recorrente a aponta.

Nestes termos, nega-se provimento ao recurso, confirmando-se a decisão recorrida no que respeita à questão de constitucionalidade.

Custas pelo recorrente, fixando-se a taxa de justiça em 15 UC.

Lisboa, 6 de Fevereiro de 2002. — *Maria dos Prazeres Beleza — Alberto Tavares da Costa — José de Sousa e Brito — Luís Nunes de Almeida.*

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Parecer n.º 2/2002. — *Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos.*

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela sua Lei Orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais, e a pedido do Governo, após apreciação do projecto de parecer elaborado pela conselheira Maria Margarida Ferreira Marques, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 31 de Janeiro de 2002, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seu segundo parecer no decurso do ano 2002.

Parecer

O parecer do Conselho Nacional de Educação sobre «Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação», relatório do Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, apre-

sentado ao Conselho Europeu de Estocolmo, em Março, insere-se na actividade regular, que compete ao CNE, de acompanhamento da formulação das políticas educativas.

Acresce que, no plano de actividades do Conselho Nacional de Educação para 2001, se encontra previsto o estudo das políticas educativas a nível europeu e se refere a cooperação internacional no acompanhamento da preparação das políticas europeias, nomeadamente no âmbito da EUNEC Rede Europeia de Conselhos de Educação.

O parecer foi elaborado a pedido do Governo (Ministério da Educação), que julgou «da maior utilidade que o Conselho considerasse esta problemática, elaborando um parecer sobre as perspectivas e as condições de desenvolvimento de políticas educativas orientadas para os objectivos comuns assumidos no quadro da União, tendo por referência a prossecução da estratégia definida no Conselho Europeu de Lisboa».

O pedido foi dirigido ao Conselho, por carta do Ministro da Educação, em 13 de Março de 2001.

1 — Introdução

O Conselho Europeu de Lisboa convidou o Conselho de Educação «a proceder a uma reflexão geral sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos⁽¹⁾ que incida nas preocupações e prioridades comuns e simultaneamente respeite a diversidade nacional, com vista a [...] apresentar um relatório geral ao Conselho Europeu na Primavera de 2001»⁽²⁾.

O relatório foi preparado pela Comissão Europeia, em estreita colaboração com os Estados-Membros, na base das respostas destes ao questionário⁽³⁾ lançado pela Comissão junto de cada um deles, e foi discutido e adoptado no Conselho de Educação de 12 de Fevereiro, tendo sido apresentado ao Conselho Europeu da Primavera, de Estocolmo, tal como tinha sido pedido pelo Conselho Europeu de Lisboa.

O Conselho Europeu da Primavera de 2001 (Estocolmo) solicitou ao Conselho de Educação e à Comissão a apresentação ao Conselho Europeu da Primavera de 2002, que se realizará em Barcelona, sob presidência espanhola, de um relatório que «incluirá um programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dado aos objectivos dos sistemas de educação e formação, incluindo uma avaliação dos progressos registados no quadro do método aberto de coordenação e numa perspectiva mundial»⁽⁴⁾.

Trata-se de um exercício que começa a assumir um carácter de continuidade, não se limitando a um simples relatório pontual.

Reforça-se, assim, a importância de o CNE se debruçar sobre esta problemática: dos «objectivos futuros concretos dos sistemas educativos» em si (relatório e seu acompanhamento), mas também da modalidade de participação do CNE neste exercício.

2 — Contexto político

O Conselho Europeu de Lisboa fixou como objectivo estratégico tornar a Europa «o espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social».

Questionados sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos, designadamente sobre o contributo dos sistemas educativos para alcançar aquele objectivo, os Estados-Membros, na diversidade das suas respostas, reflectem o ritmo cada vez mais rápido da evolução da sociedade e da economia e o impacto crescente da integração europeia e consideram que a Educação deve permitir atingir três objectivos principais:

«1 — O desenvolvimento do indivíduo, a fim de poder realizar as suas potencialidades e ter uma vida feliz e enriquecedora.

2 — O desenvolvimento da sociedade, mais particularmente pela redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos.

3 — O crescimento da economia, procedendo de modo que as qualificações disponíveis no mercado de trabalho correspondam às necessidades das empresas e dos empregadores.»

Para além disso, as principais preocupações dos Estados-Membros situam-se em torno de cinco preocupações principais: qualidade, acesso, conteúdo, abertura e eficácia.

O Conselho Europeu de Lisboa propõe igualmente um método de cooperação mais estreita entre os Estados-Membros e as instituições europeias, o chamado «método aberto de coordenação»⁽⁵⁾.

3 — Projecto de objectivos futuros concretos

Cada Estado-Membro prosseguirá os seus objectivos próprios para melhorar a qualidade dos seus próprios sistemas. Este relatório identifica cinco objectivos que parecem ser o resultado das tendências

comuns evidenciadas pelos contributos dos Estados-Membros para além de um sexto, de carácter instrumental. São eles:

- 1) Aumentar o nível da educação e da formação na Europa, reforçando a qualidade da formação dos professores e formadores e consagrando um esforço especial à aptidão para ler, escrever e contar;
- 2) Facilitar e generalizar o acesso à educação e à formação em todas as fases da vida, procurando melhorar o acesso à educação e à formação ao longo da vida e tornar a educação e a formação mais atractivas, facilitando a passagem de umas vias para outras (*passerelles*);
- 3) Actualizar a definição das competências básicas para a sociedade do conhecimento, nomeadamente integrando as competências em tecnologias de informação e comunicação (TIC), concedendo maior importância às aptidões pessoais e procurando remediar o *deficit* de determinadas competências;
- 4) Abrir a educação e a formação à envolvente local, à Europa e ao resto do mundo, nomeadamente através do ensino das línguas estrangeiras, da mobilidade de alunos e formandos, professores e formadores e investigadores, e do reforço das relações com o mundo das empresas;
- 5) Utilizar os recursos da melhor forma, instaurando a garantia de qualidade nos estabelecimentos de ensino e instituições de formação, adaptando os recursos às necessidades e permitindo aos estabelecimentos de ensino a criação de novas parcerias que possam contribuir para melhorar e diversificar os recursos;

E um sexto objectivo, de carácter instrumental: instaurar uma nova parceria com os estabelecimentos de ensino.

Os objectivos concretos propostos consubstanciam um conjunto de desafios com os quais hoje todos os sistemas educativos são confrontados. Estes desafios não se limitam ao espaço geográfico da União Europeia, dizem respeito também aos países em vias de adesão. Trata-se de desafios comuns.

O mundo da educação tem uma contribuição importante a dar à realização do objectivo estratégico para a Europa formulado pela Cimeira de Lisboa. Os sistemas educativos devem orientar-se no sentido de estarem em condições de gerar as aptidões e competências de base necessárias a todos na sociedade da informação, tornar a educação e a formação ao longo da vida atraente e gratificante, dirigir-se a toda a sociedade, na sua diversidade, mesmo àqueles que consideram que a educação e a formação não lhes interessam, com os instrumentos susceptíveis de desenvolver as respectivas competências e de as explorar da melhor maneira.

A interdependência das economias e das sociedades leva a que nenhum dos Estados-Membros possa atingir sozinho estes objectivos. A diversidade de políticas, de sistemas e de estruturas reflectem as identidades dos países e das regiões da Europa, mas os objectivos e os resultados que pretendemos atingir são de uma grande semelhança.

4 — O método aberto de coordenação na educação

O Conselho Europeu de Lisboa, como referimos, propôs a aplicação do método aberto de coordenação para alcançar o objectivo estratégico, conduzindo à divulgação de melhores práticas e favorecendo uma maior convergência no que respeita aos principais objectivos da UE. Este método, que foi delineado para ajudar os Estados-Membros a desenvolverem progressivamente as suas próprias políticas, implica:

- Que sejam definidas, para a União, orientações combinadas com calendários específicos para a consecução dos objectivos nelas fixados a curto, médio e longo prazos;
- Que sejam estabelecidos, sempre que necessário, indicadores quantitativos e qualitativos e *benchmarks* de entre os melhores do mundo, adequados às necessidades dos diferentes Estados-Membros e sectores como um método de comparação das melhores práticas;
- Que essas orientações europeias sejam traduzidas em políticas nacionais e regionais, por via da definição de metas específicas e da adopção de medidas, tendo em conta as diferenças nacionais e regionais;
- Que se proceda periodicamente à monitorização, à avaliação e à análise pelos homólogos, organizadas como um processo de aprendizagem recíproca.

Será aplicada uma abordagem plenamente descentralizada consensual com o princípio da subsidiariedade, em que a União, os Estados-Membros, as instâncias regionais e locais, bem como os parceiros sociais e a sociedade civil, estarão activamente associados, através do recurso a formas variáveis de parceria. A Comissão Europeia, através de um trabalho em rede com os diversos fornecedores e uti-

lizadores, designadamente os parceiros sociais, as empresas e as ONG, elaborará um método de *benchmarking* das melhores práticas de gestão da mudança.

No que diz respeito ao desenvolvimento do método aberto de coordenação no campo da educação, o relatório propõe que durante o ano 2001 se definam as modalidades concretas da sua aplicação no campo da educação. As disposições jurídicas dos artigos 149.º e 150.º do Tratado da União aplicam-se a estes domínios e, portanto, igualmente a todos os trabalhos realizados no âmbito da «coordenação aberta».

5 — Acompanhamento do relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e de formação

O relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos não se limitou ao exercício de elaboração, apresentação e adopção do dito. Foi lançado um mecanismo de cooperação mais estreita entre os Estados-Membros e as instituições europeias no campo das políticas de educação e formação, baseado no desenvolvimento do «método aberto de coordenação». Trata-se, portanto, de um exercício com um carácter de continuidade: um espaço de construção e desenvolvimento de políticas de educação e formação no espaço da União Europeia.

Como referimos, o Conselho Europeu de Estocolmo preconiza um acompanhamento e uma avaliação do desenvolvimento dos objectivos políticos dos sistemas de educação e formação. Pretende-se com este acompanhamento:

- Avaliar a consecução dos objectivos definidos no relatório para que o Conselho «Educação» possa apresentar um relatório ao Conselho Europeu, quando tal se afigure apropriado;
- Dar apoio para melhorar a concepção da política de educação e de formação e para a implementar a todos os níveis;
- Promover um maior desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio de boas práticas entre os Estados-Membros, aumentando assim a eficiência e a eficácia deste trabalho.

Para além disso, define as seguintes etapas até ao Conselho Europeu de Barcelona:

- Um projecto de programa de trabalho, incluindo uma metodologia mais elaborada, que será discutido pelo Conselho na sessão de 29 de Novembro de 2001;
- Um relatório conjunto da Comissão e do Conselho que inclua um programa de trabalho pormenorizado, que deverá ser aprovado na sessão do Conselho de 14 de Fevereiro de 2002 e apresentado ao Conselho Europeu de Barcelona.

O programa de trabalho deverá abranger em pormenor o período até 2004 e, de uma forma mais geral, os desenvolvimentos previstos até 2010. O desenvolvimento de uma sólida educação geral, facilitadora da aprendizagem ao longo da vida, prática exigida por uma sociedade em permanente mutação, deverá ser eixo estruturante deste programa de trabalho.

Neste contexto — acompanhamento do relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e de formação —, três domínios são assinalados como prioritários para o início de um trabalho de cooperação mais estreita entre a Comissão e os Estados-Membros:

- Competências básicas;
- Tecnologia da informação e das comunicações (TIC);
- Matemática, ciências e tecnologia.

Os trabalhos nas três áreas prioritárias acordadas deverão ter início imediato, por forma que se possa dar conta dos progressos realizados no relatório conjunto do Conselho e da Comissão a apresentar ao Conselho Europeu de Barcelona.

Um outro elemento do processo de acompanhamento que é considerado são os «indicadores» que «representam um instrumento importante para medir e comparar os desempenhos e que, para que o processo seja bem sucedido e credível, deverão basear-se em dados claramente definidos, comparáveis e, acima de tudo, relevantes em termos de política.»⁽⁶⁾

No que diz respeito aos indicadores, interessa salientar o facto de nem todos os Estados-Membros partirem da mesma situação, o que significa que devem ser valorizados o esforço e os progressos que cada Estado-Membro tem feito.

6 — Recomendações

Como referimos, o relatório sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos tem um carácter de continuidade; não se trata de um mero exercício pontual. Está igualmente definida a modalidade de acompanhamento ao nível europeu, bem como os domínios

prioritários de iniciativa. Neste contexto, e como não podia deixar de ser, o Conselho de Ministros da Educação tem um papel fundamental neste exercício, designadamente na preparação dos conselhos europeus que analisam os progressos realizados.

O Conselho Nacional de Educação recomenda:

Que o Ministério da Educação exponha ao CNE, antes de cada Conselho de Ministros da Educação da União Europeia, quais as linhas estratégicas das posições de Portugal neste exercício e dê conta dos resultados dos mesmos;

Que, no que se refere à vertente «indicadores», pela importância que têm no que diz respeito à avaliação dos progressos realizados, valorizando a especificidade da situação em Portugal e os problemas de comparabilidade existentes relativamente a outros sistemas educativos, haja um acompanhamento sistemático por parte do CNE;

Que, para cada exercício concreto ou desenvolvimento de objectivos políticos prioritários definidos, seja assegurado nos diferentes momentos um acompanhamento por parte do CNE.

(¹) O relatório «aborda não só os sistemas educativos propriamente ditos mas também os sistemas de formação».

(²) Conclusões da presidência portuguesa, n.º 27.

(³) O questionário interrogava os Estados-Membros sobre a forma «como aplicavam as conclusões de Lisboa no domínio da educação em geral e, mais especificamente, sobre o modo como encaravam os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos».

(⁴) Conclusões da presidência sueca, n.º 11.

(⁵) Conclusões da presidência portuguesa, n.ºs 37 e 38.

(⁶) § 8 das conclusões do Conselho de 13 de Julho de 2001 sobre o acompanhamento do Relatório sobre os Objectivos Concretos dos Sistemas de Educação e de Formação, in *Jornal Oficial das Comunidades Europeias*, n.º C-204/6, de 20 de Julho de 2001.

31 de Janeiro de 2002. — A Presidente, *Maria Teresa Ambrósio*.

Declaração de voto. — O meu voto contra este texto reside no facto de não se tratar de um «parecer». É um relatório-síntese do que se tratou no Conselho Europeu de Lisboa e das solicitações que foram feitas aos Estados-Membros.

Indicam-se igualmente os objectivos que foram preconizados.

Visto que só no final aparecem recomendações do CNE, era esse o título que devia dar-se ao documento, embora outras recomendações deveriam ser acrescentadas, pois algumas fazem já parte das relações normais existentes entre o Ministério da Educação e o CNE. — *Dulce Rebelo*.

Parecer n.º 3/2002. — *Para combater a indisciplina nas escolas.*

Preâmbulo

No uso da competência que lhe é conferida pela sua Lei Orgânica, republicada em anexo ao Decreto-Lei n.º 241/96, de 17 de Dezembro, nos termos regimentais, e a pedido do Governo, após apreciação do projecto de parecer elaborado pelo conselheiro Rui Manuel dos Santos Namorado, o Conselho Nacional de Educação, em sua reunião plenária de 31 de Janeiro de 2002, deliberou aprovar o referido projecto, emitindo, assim, o seu primeiro parecer no decurso do ano 2002.

Parecer

1 — Enquadramento genérico do problema.

1.1 — O objecto deste parecer situa-se numa encruzilhada de saberes e reflecte uma convergência de problemáticas muito diversas. Representa uma abordagem genérica da política educativa centrada numa questão específica, destinando-se a fundamentar um conjunto de recomendações. Procura sintonia com o estádio actual da investigação em ciências da educação, mas, naturalmente, não pretende ser um texto teórico.

Nesta medida, não explora as questões teóricas ou doutrinárias que a partir dele eventualmente se coloquem, fazendo economia de uma verdadeira reflexão sobre os conceitos básicos que utiliza. Isso mesmo acontece, desde logo, a propósito do próprio conceito de indisciplina, ao renunciar a uma exploração completa dos sentidos que ele pode comportar. Pragmaticamente, partirá de uma noção aproximativa que identifique, ainda que sumariamente, aquilo sobre que se está a falar.

Serão assim abrangidos pela noção de indisciplina todos os comportamentos que reflectam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efectiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo. Ou seja, vai falar-se das incivildades que perturbem o funcionamento da escola. Valoriza-se assim uma noção de espectro largo, de modo que se diminua o risco de ignorar qualquer aspecto do problema que está em causa.

1.2 — O problema da indisciplina nas escolas relaciona-se frequentemente com o da violência. Sem que isso signifique que se menospreza a violência como um facto social relevante, vamos mover-nos, essencialmente, no âmbito do principal objectivo deste parecer, o combate à indisciplina nas escolas.

A escolha desse objectivo talvez se justifique, principalmente, pelo facto de o problema da violência nas escolas portuguesas estar longe de ser generalizado. Realmente, os níveis de insegurança por ela induzidos não atingem ainda, globalmente, uma cota de alarme. Já a indisciplina está bem mais difundida, constituindo, em si própria, um factor de perturbação do funcionamento das escolas e potenciando os riscos de aumento da insegurança e da violência. No entanto, não se devem menosprezar os fenómenos de violência, em particular quando se manifestam entre os alunos, quer pelo que representam em si próprios, quer pela sua repercussão negativa no clima da escola, quer pelo risco de generalização que sempre implicam.

Vamos, portanto, procurar contribuir para a compreensão e para o combate da indisciplina nas escolas, não só pelo que isso envolve de positivo em si próprio, mas também pelo efeito preventivo que pode ter quanto a uma eventual expansão da violência. De facto, grande parte das medidas e das estratégias dirigidas a combater a indisciplina têm também um efeito terapêutico evidente quanto aos fenómenos de violência.

Isto não significa que a luta contra a violência nas escolas se trave apenas no campo da disciplina escolar, mas apenas que é este um dos aspectos mais importantes dessa luta. Na actual conjuntura, aliás, esse aspecto pode ter em Portugal uma importância estratégica.

Compreender a indisciplina e prevenir a generalização da violência nas escolas envolve uma atenção permanente àquilo que as causa. Não se espere, todavia, chegar com facilidade a uma resposta unívoca, clara e incontroversa. Já seria bom conseguir-se clarificar ideias nesta matéria, sistematizando as dúvidas e as interrogações que persistam, encontrando caminhos para as atenuarmos, dando consistência às recomendações que fizermos.

1.3 — É evidente a contribuição do modo como a sociedade está organizada para os problemas da escola. Essa contribuição não deve ser menosprezada, mas não nos pode inibir de procurar os factores que, no seio do próprio sistema educativo, se juntam a ela e a potenciam.

A escola democratizou-se mais depressa e mais profundamente que a sociedade. Frequentam-na hoje muitos filhos de pais que dela haviam sido excluídos, ou que por ela tinham passado com excessiva rapidez. Tornou-se muito maior o número de alunos cujo meio cultural está muito desfasado do meio cultural implícito nos saberes transmitidos pela escola. O mundo cultural da escola é hoje algo de estranho para muitos dos alunos que a frequentam. Estes problemas são habitualmente apresentados como as consequências da «escola de massas».

Antes, a escola era um caminho relativamente seguro para a integração no processo produtivo e na vida social organizada. Hoje, já não é assim. De facto, em cada ano que passa, torna-se mais evidente que a frequência da escolaridade obrigatória nem evita, por si só, a exclusão social e profissional nem garante a ascensão na hierarquia social. Ou seja, a incerteza quanto às vantagens que os jovens podem ter, por frequentarem a escola com aproveitamento, tem crescido exponencialmente. E essa incerteza contribui para tornar menos evidente essa vantagem para os próprios alunos e para os pais que na escola depositam imensas expectativas.

Esta perda do potencial de inclusão da escola, para além de contribuir para desmotivar os alunos, pode ter sobre eles um efeito de crispação, como se a escola fosse culpada pela perda desse potencial. Talvez isso nos ajude a compreender que por vezes uma parte dos alunos assumam uma atitude de rejeição latente perante a escola. Rejeição essa que se radica menos naquilo que a escola é, em si própria, que no facto de ser encarada como manifestação de uma sociedade que esses alunos sentem já como injusta. Acontecimentos recentes confirmam esta interpretação.

1.4 — Realmente, a partir de uma valorização das aparências mais ostensivas, combinada com uma subtil inculcação mediática, tem vindo a difundir-se a ideia de que é à escola que cabe garantir a utilidade profissional das habilitações que dá, que é à escola que compete garantir a empregabilidade dos seus alunos.

Ora, o desejável protagonismo das escolas quanto a esta matéria, nos casos em que isso seja adequado, não deve fazer esquecer o facto de que é o modo como a sociedade está organizada que, fundamentalmente, alarga ou estreita o leque dos excluídos, que aumenta ou diminui o número de desempregados, que faz com que as habilitações escolares abram ou não as portas da participação no processo produtivo.

Deste modo, não se deve valorizar excessivamente um alegado desfasamento entre o que se ensina nas escolas e o que se julga serem as necessidades objectivas do processo produtivo. De facto, isso está longe de ser uma das razões centrais da eventual não empregabilidade dos diplomados. Na verdade, sem querer aqui discutir a questão, basta lembrar que, hoje em dia, o ritmo acelerado da evolução das socie-