

MESA-REDONDA
Políticas de Educação para a Infância
– Tendências e Perspectivas

Moderadora – Maria Odete Valente

Políticas de Educação para a Infância – Tendências e Perspectivas

Maria Odele Valente¹

Good afternoon. It's my pleasure to present you the four personalities invited by CNE to discuss the main theme of this round table: Miguel Zabalza, from the University of Santiago de Compostela; Christian Forestier, from the Haut Conseil de L'Éducation in France; David Instance, from the CERI/OCDE, the Center for Research and Innovation on Education; and our portuguese colleague Luísa Alonso, from the the Child Institute of Universidade do Minho.

We want to thank our invited colleagues for being with us. It's a pleasure and a privilege having such a qualified persons with us to talk about their systems and about the international perspective in the case of David Instance. We will begin with Christian Forestier and David Instance, and after their interventions we stop a little bit for questions, and then we will continue with the interventions of the other colleagues.

Muito obrigada a todos. Vamos prosseguir. Eu acho que o meu inglês tem aquele toque português e toda a gente percebeu, não é preciso traduzir. Vou passar a palavra a Christian Forestier.

Thank you very much and you have your time.

¹ Conselho Nacional de Educação

La réforme de l'enseignement primaire en France

Christian Forestier¹

Madame la présidente, Monsieur le président, vous qui m'avez invité, merci; je suis très honoré et très heureux de participer à cette séance, mais vous n'auriez pas dû vous adresser à un Français, pour avoir les recettes d'une bonne École, au moment où les responsables politiques et éducatifs français s'interrogent sur les difficultés d'une école primaire dont la France était si fière. Je crains d'ajouter de nouvelles interrogations à celles qui sont déjà les vôtres.

Le Haut Conseil de l'Éducation² dont je suis membre a tiré le signal d'alarme. Nous sommes neuf, de diverses sensibilités politiques, des sages à ce qu'on dit, choisis, les uns par le Président de la République, les autres par les présidents des Assemblées parlementaires et du Conseil économique et social. Le Haut Conseil, créé en 2005 par la loi *Pour l'Avenir de l'École*, remet un bilan annuel du système éducatif au Président de la République et des avis aux ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur. Ainsi, juste hier, nous avons donné notre avis sur la réforme de l'enseignement primaire.

Les Français qui revendiquent l'invention de l'école gratuite, laïque et obligatoire considéraient leur école primaire comme la meilleure du monde, attribuant les mauvais résultats scolaires des jeunes aux graves difficultés du collège, premier cycle unique de l'enseignement secondaire depuis 1974. Cette scolarisation commune de tous les 11-15 ans, qui ne fait pourtant que suivre le modèle de nombreux pays dont ceux de l'Europe du Nord, est rendue responsable de nombreux maux par les Français. Ils ont été démentis par les résultats médiocres de la France à l'évaluation internationale PIRLS³ sur la maîtrise de la langue maternelle

¹ Haut Conseil de l'Éducation, França.

² www.hce.education.fr

³ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Le Portugal n'a pas participé à PIRLS.

à l'écrit par les élèves de 9 à 10 ans, ceux du cours moyen première année. En Europe, tous les autres pays ont de bons scores, sauf la Belgique francophone – ce qui pose la question des difficultés de la langue française – et l'Espagne – la seule à avoir des résultats plus mauvais que la France. Les évaluations de tous les élèves à la fin de leur scolarité élémentaire confirment la médiocrité française et en fournissent la mesure exacte: 15 % des élèves, sans être analphabètes, ont une maîtrise très insuffisante de la langue écrite; 25 % sont en difficulté; seuls 60 % des jeunes de 11 ans maîtrisent correctement la langue française. L'école primaire ne va pas bien en France.

L'état des lieux permet d'identifier trois problèmes à l'origine de cette faiblesse de l'école primaire en France.

Le premier est celui de l'école maternelle ce qui peut paraître surprenant, puisque nous avons inventé l'école maternelle, que l'opinion publique française y tient et que en partie grâce à la maternelle, le taux d'occupation des jeunes femmes est supérieur en France à ce qu'il est en Allemagne ou en Angleterre. Les partisans d'une maternelle tournée vers le jeu, l'expression corporelle, orale, etc., s'opposent à ceux d'une école maternelle où l'on lit et où l'on écrit. Ce violent débat conduit à s'interroger sur l'âge de l'obligation scolaire qui pourrait être abaissé de 6 à 5 ans avec pour conséquence de démarrer les apprentissages fondamentaux un an plus tôt, pour tous les élèves. Mais, en France, déjà, tous les enfants scolarisés l'ont été en premier à l'école maternelle dès 3 ans et un enfant sur trois l'a été au cours de sa deuxième année. Cette scolarisation précoce ne donne pas de très bons résultats parce que l'éducation à 3 ans et l'éducation à 11 ans relèvent du même métier. Les maîtresses et les maîtres ont un même statut et une même formation privilégiant l'enseignement élémentaire alors que l'école primaire comporte deux écoles, l'école maternelle pour les enfants de 3 à 6 ans et l'école élémentaire pour ceux de 6 à 11 ans. Il faudrait peut-être une formation *ad hoc* pour enseigner aux enfants de 3 à 6 ans comme il y en a dans beaucoup de pays, par exemple au Canada.

Le deuxième est celui de l'organisation de l'enseignement non plus par année mais par cycles de plusieurs années. Depuis la loi *sur l'École* de 1989, dont de nombreux articles sont toujours en vigueur, les huit années d'école primaire sont organisées en principe en trois cycles, le cycle des apprentissages premiers – les deux premières années de l'école maternelle –; le cycle des apprentissages fondamentaux, à cheval sur deux écoles⁴ et couvrant trois années aux dénominations désormais sans signification mais néanmoins toujours utilisées – la grande section de maternelle, le cours préparatoire et le cours élémentaire première année. Enfin, le cycle des approfondissements – cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année, cours moyen deuxième année. Les maîtres français ne se sont toujours pas appropriés la politique des cycles et un enfant a, au moins, un maître différent par année. Nous voudrions que les enfants n'aient qu'un maître, éventuellement deux par cycle.

Le troisième est celui des désastres que provoquent les redoublements. Au Portugal vous pratiquez aussi le redoublement, mais, la France est la championne du redoublement selon l'OCDE. Un enfant sur deux redouble au moins une fois au cours de la scolarité obligatoire. Et les études montrent que le redoublement précoce, au cours préparatoire, est une catastrophe pour un élève. J'ai utilisé volontairement le terme de «génocide pédagogique» pour alerter l'opinion sur le danger du redoublement précoce. L'interdiction pure et simple en ne faisant rien d'autre à la place n'ayant pas de sens, nous sommes en train de l'interdire au cours de chaque cycle du primaire et d'essayer de le réduire à la fin des cycles.

Face à ces problèmes et à la faiblesse de l'École, le débat est d'autant plus fort que les Français croient que, jusqu'à la fin des années 1950, tous les enfants réussissaient à l'École de la République, celle de Jules Ferry, ce qui est faux. La loi *Pour l'Avenir de l'École* de 2005 a décidé la mise en place d'un *socle commun de compétences* qui existait

⁴ Nous sommes là dans une ambiguïté voulue qui est à l'origine de la notion de cycle et qu'il faut préserver ; en vous écrivant cela, je prends un parti qui n'est pas majoritaire en France.

dans d'autres pays et que l'Union Européenne recommandait. En France, c'était un sujet à très haut risque, puisque la notion de compétence admise dans l'enseignement professionnel et dans toute l'Europe du Nord est contraire à la culture des professeurs français et à leur enseignement dans les disciplines générales, telles que le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique... Les médiocres résultats de la France à PISA viennent d'ailleurs de ce qu'une partie des jeunes de 15 ans manque de compétences, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables d'utiliser les connaissances acquises à l'École. Le *socle commun de compétences* est à maîtriser au cours de la scolarité obligatoire entre 6 et 16 ans, ce qui va jusqu'à la CITE 2. Il est inspiré des recommandations de la Commission Européenne, tout en tenant compte de la spécificité française.

Les sept compétences du socle commun sont:

- La maîtrise de la langue française.
- La pratique d'une langue vivante étrangère. Il y a eu un débat pour savoir si l'anglais devait être obligatoire, comme c'est le cas dans la plupart des pays de l'Europe. Ce débat est stérile dans la mesure où les enfants qui ne choisissent pas l'anglais comme première langue étrangère, le font comme deuxième langue. L'anglais est ainsi la première langue vivante étrangère enseignée en France, juste avant l'espagnol.
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Considérer ce bloc comme une compétence peut être naturel pour les uns, choquant pour d'autres, en tout cas, en France ce fut un vrai débat.
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, les TIC.

- La culture humaniste. Cette compétence relève de nombreuses disciplines, l'histoire, la géographie, l'histoire des arts, l'histoire littéraire, l'histoire culturelle, les arts plastiques, la musique, l'EPS, etc.
- Les compétences sociales et civiques.
- L'autonomie et l'initiative. L'Union Européenne indique l'esprit d'entreprendre ou d'entreprise comme une compétence en soi, ce qui était trop restrictif de notre point de vue.

L'obligation d'assurer à tous la maîtrise des compétences de ce socle commun suppose des évaluations diagnostiques pour guider les maîtres dans les remédiations à mettre en place. Nous avons déjà des évaluations de masse qui fonctionnent bien, même si les maîtres ne les utilisent pas toujours comme il conviendrait. Nous en sommes toujours fiers et nous les complétons par un livret de compétences. Néanmoins, nous ne verrons le résultat du socle commun que dans une quinzaine d'années, au mieux. Les politiques disent «le socle commun est en place»; ne les croyez pas. Le temps politique et le temps scolaire sont incompatibles. Le scolaire travaille sur le long terme, le politique sur le court terme. Il sera passé une génération d'élèves, une génération de professeurs et, surtout, plus conservatrice, une génération d'inspecteurs généraux (étant l'un d'eux, je parle en expert!). Il faut se méfier de ceux qui disent «avec le socle de compétences on est sauvé», il n'est pas la panacée; mais il nous paraissait, en tout cas, qu'il fallait aller dans cette direction. C'est pourquoi, impliqué dans la création du socle commun depuis les origines, comme tous les membres du Haut Conseil de l'Éducation, je suis attentif à sa mise en œuvre.

La deuxième phase de la réforme est en cours. Il faut que chaque discipline précise en quoi elle concourt aux compétences du socle. Cette opération extrêmement compliquée fait l'objet de débats en France. Le débat est vif pour savoir s'il faut apprendre la division posée pour les nombres irrationnels à la fin de l'école primaire ou au début du collège. Le débat est terrible à propos de l'enseignement du passé antérieur, qui est un mode que personne n'utilise en France. Ces débats, non

fondamentaux, permettent de faire des émissions de télévision et de se moquer du Ministre lorsque lui-même ne sait pas conjuguer au passé antérieur. J'ai envie de dire «réinvitez-moi dans une dizaine d'années et je vous dirai où nous en sommes». Il n'y a pas de réformes à effets immédiats. Un Premier ministre a écrit un jour «l'école française devrait se gérer avec le regard du forestier»; puisque mon patronyme est Forestier, je voudrais croire qu'il a voulu me désigner comme le meilleur gestionnaire de l'Éducation nationale. En réalité, il faut comprendre que l'École doit se gérer comme une forêt avec un plan de gestion sur des décennies.

Tous ces problèmes auxquels nous avons été confrontés ne sont pas encore vraiment résolus. Je ne pouvais donc, en tant que membre du Haut Conseil de l'Education, vous fournir les solutions aux problèmes de l'enseignement primaire qui auraient déjà fait leurs preuves en France.

Personnellement, je me pose encore d'autres questions.

Je me demande si nous ne sommes pas allés trop loin dans la scolarisation précoce avec l'entrée à l'école maternelle des enfants de 2 ans. Les études réalisées ne permettent pas de savoir à quel âge les enfants commencent avec profit les apprentissages fondamentaux. Des tests passés par les enfants à 6 ans, à 7 ans, à 8, à 9 ou à 10 ans, ne révèlent pas de différences entre ceux qui sont entrés à l'école à 2 ans et ceux qui y sont entrés à 3 ans. Je ne suis pas sûr de l'utilité pédagogique des classes maternelles. Je sais que ce point de vue choque, mais la scolarisation à 2 ans de tous les enfants représenterait un peu plus de 10 000 enseignants, pris en charge par la collectivité nationale, alors que si l'école n'est pas obligatoire à 2 ans, les enfants peuvent être confiés à des crèches et des jardins d'enfants financés par les collectivités locales.

Je me demande aussi s'il faut vraiment interdire le redoublement. Face à ce phénomène, il faut plutôt des solutions alternatives. Je signale à ceux d'entre vous qui sont responsables une petite astuce qui est de ne plus financer les redoublements, c'est-à-dire, de ne pas compter les redoublants dans les effectifs de classe. C'est une méthode un peu

brutale, j'en conviens, mais qui est de nature à être pédagogiquement audible par un certain nombre de gens.

Je m'interroge encore sur la réforme en cours de la formation des maîtres bien qu'il y ait eu un consensus, pour une fois, ce qui est extrêmement rare chez nous. Toute leur formation se fera au sein des universités, comme vous et de nombreux pays le font déjà. Chez nous, c'est une révolution, puisque la formation professionnelle pédagogique des maîtres des deux premiers degrés était hors université. Rendez-vous là aussi dans quelques années...

Enfin, je ne sais pas vraiment quel est le bon mode de pilotage du système scolaire au niveau de l'école primaire. Les écoles primaires n'ont pas de patrons, il n'y a pas de véritable directeur d'école; le directeur actuel est un «gentil organisateur», c'est à dire qu'il coordonne mais qu'il n'est pas l'autorité de tutelle des maîtres et n'est pas en mesure d'assurer une tutelle pédagogique. Il y a un consensus pour dire qu'il faut mettre fin à cette situation, mais les partenaires sociaux sont réservés.

J'ai brossé le tableau de la situation française, je vous ai indiqué la voie que nous suivons et je vous ai fait part de mes interrogations personnelles. Vous avez pu constater ainsi que je ne suis pas venu vous donner des leçons.

The International OECD Perspective

David Istance¹

I am from the Centre for Educational Research and Innovation (CERI) at the OECD, a Centre which celebrates its 40th anniversary this year. We are the part of the OECD family of educational programmes responsible for the forward-looking analyses with a strong focus on innovation. In this presentation, I want to do three things. First of all, I'll make some remarks about the international perspective, including the role of international organizations. Second, I will present some of the findings and conclusions that have emerged from the relatively recent policy analyses of the OECD, particularly in relation to early childhood, which has been mentioned already this morning, and on teachers, assessment and equity. And thirdly, to make some comments on the executive summary which is available in English as I understand the conclusions of the report in front of you.

First, on the international comparative picture and looking across the different countries in the OECD, it's fair to say that there has been a clear increase in the belief in the importance of education. It has been going up the political agenda over the last twenty or thirty years and politically the reason for that, I believe, is first and foremost economic. There is a growing political belief in the power of education as it develops competence, knowledge, skills, capacity to have economic payoff. There are other reasons, of course, why education is important, but in my view it has been the economic arguments that have been so powerful in pushing education up the political agenda in many countries. Anecdotal evidence of that is offered by the profile of ministers of education in many countries who tend more often to be political heavyweights than twenty or thirty years ago.

The international dimension has itself become more important. It is a feature of global world that we live in. PISA has been mentioned

¹ Centre for Education Research and Innovation, OECD.

extensively already, which is both a sign of the prominence of the international dimension and contributes to pressure to making it still more a global matter. Clearly, education is very powerfully national and even regional in its definition – it might even be described as a “last bastion of national sovereignty” – but nevertheless this is gradually changing now. The EU is and will become a critical feature in this changing landscape. It is only recently that education has become a very accepted part of the EU mandate, and there will be major changes to come in the decade ahead.

Because education has so importantly been defined by national or provincial agendas up to now, there are some really major differences across the different countries. On the surface, these are not so obvious. If you visit different countries, education may seem rather similar: all countries have schools and teachers and we make comparisons across countries using PISA or other indicators. But culture is essential in understanding this “place called school”. This means that the lists of orientations or recommendations that have come out of places like the OECD are rather blunt. They have to be interpreted; they have to be understood, even translated, for different countries.

This means that while there is a lot of interest in international comparisons it does not make them easy to do or interpret. Education is such a holistic part of culture, political systems, social systems and economies. It is not a question of mechanistically taking an arrangement in one country and hoping that it will work in another one.

International comparisons may not work mechanistically but they can very usefully help us to pose the question: “if something is working in another country, maybe we should consider doing it in some way here too”. If in a country like Finland (which does very well in international assessments), there is a very high status of teachers, with a very high emphasis and resources devoted to professional development of teachers, with a very high status also enjoyed by schools in society, we might ask ourselves why this is. If we don’t have it, it is not because it can’t be

done. You cannot take a model from elsewhere and just apply it but nevertheless if it is possible elsewhere we should broaden our own national horizons of the possible.

This brings me to another point about international comparisons and models. We have the problem of assuming that more is always better than less (or vice versa if it's an indicator like drop-out) in a particular country. If we compare countries on, say, numbers staying on from upper secondary to higher education, it is tempting always to assume that a higher level is always better than a lower level. And this is actually an argument about quantity rather than about quality. Unless we have an understanding of relationships, dynamics and benefits, it is very difficult to read from metrics whether it really is something worth having more of. This is a "health warning" about using international indicators and comparisons.

This is also an issue of complexity. Education and learning are extremely complex. As someone put it at our Learning Conference at OECD in mid-May: "it is not like it's rocket science, learning science is far more complex than that!" This is a reminder of just how complex the business is that we're in. Once you get away from the broad indicators – the enrolment rates, the attainments – then you start to get to questions of most interest but which are often intangible.

One such key factor is how open or closed teachers are to the influence of others in a country: the influence of other teachers, the possibilities of networking, of learning together, and the influence from others from outside of the teaching profession itself. How strong schools are as organizations is another such factor. These are very difficult to grasp from the international indicators. I don't mean "strong" equals closed, where the doors are shut and everything goes on shut off from the wider gaze behinds schools' high walls. On the contrary, it means robust dynamic organizations, enjoying good support from others in society and in the community. It about how open or closed is school knowledge to other influences – the whole array or sources of knowledge that is now

available. Moreover, how open are our systems to genuine innovation? How supportive are school systems of innovation, of new initiative, of experimentation within established goals and directions?

These to me are the crucial comparators and the countries where teachers are open, where schools are strong, where knowledge is living and changing, and where innovation is. A major indirect indicator of these is assessment: what is assessed in education is an excellent indicator of what is valued.

This brings me to the second main part of my presentation, to highlight some of the findings of the OECD studies, including on early childhood. Enrolments in 3 to 5 year old level education in Portugal is very much at the average of the OECD and pretty much of the EU. This suggests that the challenge is not so much a question of quantity, of insufficient enrolments. OECD work *Starting Strong* emphasises the need to develop a holistic understanding of what early childhood education can and should be about. The early childhood and care sector in most countries needs greater investment, and greater quality assurance and professionalization of staff.

On teachers there was a major OECD study which resulted in a publication in 2005 called *Teachers Matter*. Various conclusions came out from that, with the emphasis on quality and on recruitment, evaluation and the professional development of teachers. The emphases given in the conclusions are: to aligning teacher development to the needs of schools; the importance of seeing teachers' professional development as a continuum, a career continuum; of making entry to the teaching profession and the education of teachers more flexible; moving towards making teachers and teaching into a knowledge-rich profession; and of providing schools with genuine responsibility for personnel management so that they become strong organizations, with autonomy in some respects.

This really amounts to recognition of the central role of teachers. This does not mean teachers being given greater autonomy just to work

by themselves, having greater freedom of choice over their own research, over their own activity and professional development. Instead, it is about the extent to which teachers are working with other teachers, are open to other influences, and are key agents of the education system. It is about re-examining the nature of professionalism. It means investing heavily in a continuous professional development with a strong focus on learning – on learning science, methods of teaching, dealing with diversity, and of assessment for learning – factors which are very much about the business of teaching and learning itself. And it means working as the teaching and learning experts with other teaching professionals and with others who are concerned with the life of the young person, the child and the young person, rather than keeping these other professionals and adults at arms' length or even right outside of the school altogether.

I should mention here that there's a major international survey coming through the OECD called TALIS², which is looking to get a much better, comparative picture of teachers, of leadership, of practices. The first results will be appearing in the middle of next year.

Assessment for learning – sometimes called formative assessment – is at the heart of teaching. If we're concerned with teachers only and not with *teaching*, we're missing an extremely important part of the picture. We did a study on formative assessment in secondary schools that was published by CERI in 2005. This came to a number of main conclusions, some of which sound terribly obvious but actually are not so obvious, so much so that systematic applications of assessment for learning were rather hard to find, even in those countries that had volunteered to join the study.

Among the conclusions, the study emphasised the need to keep the focus on teachers and learning and align summative and formative assessment, that is, not to have serious conflict between the business of teaching, learning and assessment in classrooms, on the one hand, and the summative assessments that make up school examinations, on the

² Teaching and Learning International Survey.

other. There should be alignment between these two different functions of assessment, and similarly there should be alignment, as far as possible, of the assessments that go on at the different levels between the micro level, the middle level and the macro level. We should avoid systems where what is expected in schools and school boards works against and provides different incentives from what comes in at another level, say the requirements of a central ministry or agency. A further conclusion was about the importance of investing in training and support for assessment for learning: more investments, more resources, investing in professional development very much focused on assessment for learning, encouraging innovation and building bridges between research policy and practice.

Equity: last year the OECD published a study called *No More Failures*. This raised interest in Portugal, I believe, as well as in many other countries. One of the conclusions – the first of the ten steps identified to overcoming failure – one was about limiting repetition, early tracking, streaming. Others are about managing school choice so as to reduce inequity, providing systematic help for those who fall behind, and strengthening home/school links, particularly for those with disadvantaged homes. (The question of what is a “home” is itself changing: the family situations in a particular school or classroom can be quite varied now with a much greater diversity of family forms.) Responding to diversity, including language learning is extremely important and is highly relevant to the inclusion of migrant children.

And there is a conclusion from that OECD study which is down here at number eight in the list but which is really fundamental to the report that you’re discussing: strong education for all with a priority given for early childhood and basic schooling. Traditionally, across a whole array of countries, we have invested more the higher up you go in the education system; perhaps now we really do need to take seriously instead the idea of investing heavily at the beginning.

I’ll just make one or two comments related to the Executive Summary about what seems to me to be moving in the right direction.

First of all, there is lifelong learning. There is a tendency right across OECD countries, perhaps with the exception of the Nordic countries, to make much about lifelong learning but then to think that this is something that does not really affect schools. On this view, schools are seen to have different dynamics while lifelong learning is for adults and is about training, and so on. But, if we're going to take lifelong learning seriously then we have to take very seriously as well the importance of laying its foundation. And, this immediately invites us to think about a foundation in a holistic sense – let us say, from 3 years old moving through to 12 or 14 years – rather than be constantly stuck with a set of fragmented cycles. To develop a holistic and developmental perspective sounds to me to be a very positive direction to be moving in.

The questions of reducing the isolation of teachers, of networking or perhaps the teacher being the centre of a satellite of other professionals, and the importance of professional development: these are extremely important. It pushes us towards models of open professionalism, as I described it just now, as opposed to rather the closed professional worlds of teachers.

Some years ago, I was responsible for developing a set of scenarios for the future of schooling in the OECD project *Schooling for Tomorrow*. One of these we called the “bureaucratic model”, where basically nothing changes – that was one of our scenarios. Then, we had scenarios around strengthening schools – “re-schooling” – as learning organizations or as centres of community action, community centres, something which is strongly in your report. And then we have what we called the “de-schooling” scenarios – the market model, (which people in education don't like), networks in a de-schooled society, and a meltdown scenario that comes with a chronic shortage of teachers.

As educators and decision-makers have used these scenarios, they have often come to realise that the way ahead is less about choosing one or the other but of taking the best aspects of “re-schooling” and “de-schooling”. That is, strengthening schools as organizations, as very

recognizable places – not doing way with them or letting the market take its course – but also wanting the best of the informal arrangements of “de-schooling”. Perhaps, it means wanting markets to operate in the sense of people having choices or of people using different networks of knowledge and bringing that into the school. So, the challenge is how to have strong education organizations whilst opening them up to diversity and to other stakeholders.

The focus of your report on investing at the beginning of the educational cycles, the early years, laying the foundation – all this is important. In *Schooling for Tomorrow*, we have warned against simply extending adolescence by default, which seems to be constantly happening and partly through our very education policies of wanting people to stay on longer and longer. And then, as people reach fifty years of age or so the labour market is judging that a worker is too old. So, there is a rather perverse mechanism at work, squeezing active working life from both ends.

All this means re-examining extended adolescence. It suggests, perhaps, being ready to see that up to age 12 or 13 or 14 years is a core cycle, on top of which are much more flexible educational opportunities and arrangements afterwards. For this to work, we need to have a very high quality start, with a very strong focus on equity and substantial investment, particularly in modern learning environments and professional development. Your work puts such thinking on the agenda and that is well worth thinking about.

Os Desafios da Educação Infantil em Espanha

Miguel Zabalza¹

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos organizadores o convite. É um prazer estar aqui com todos. Também quero começar dando-lhes os parabéns pelo trabalho feito, porque mesmo só com o sumário executivo a que tivemos acesso surgem muitas ideias muito interessantes. Creio que define muito bem a problemática da educação de infância, o que vale não só para Portugal, mas também para Espanha e para outros contextos que conheço.

Pediram-me que falasse um pouco da nossa lei, é o que eu vou fazer, mas depois gostava de entrar em algumas problemáticas que ainda subsistem e que dão para manter uma discussão entre colegas. É interessante ver o processo de construção da nossa lei porque, no que respeita à educação de infância, o nosso caminho foi uma viagem de ida e volta, pois já tínhamos uma lei que dizia que a educação de infância tinha um sentido educativo que abarcava dos 0 aos 6 anos, e deveria estar organizada de forma tal que tivesse profissionais competentes e instituições bem preparadas.

O que acontece é que, desde os anos 1990, quando se implementou a LOGSE, começou a existir, não só em Espanha mas em toda a Europa, a preocupação por não cair numa educação infantil excessivamente escolar. O grande erro espanhol foi interpretar o educativo como escolar e submeter as crianças aos ritmos, às culturas escolares, que às vezes não davam uma boa resposta às necessidades das famílias e às necessidades das crianças. Por exemplo, os educadores estavam preparados para trabalhar com crianças de 3 a 6 anos e tiveram que enfrentar o desafio de atender as crianças de 2 anos ou de um ano e meio. Mas as crianças de um ano e meio não controlam os esfíncteres, então estes educadores diziam que não estavam ali para limpar as crianças e foram montados uns

¹ Universidade de Santiago de Compostela.
Falou em Galego mas a transcrição é feita em Português.

esquemas impressionantes em que, de cada vez que havia que limpar uma criança, tinha de se chamar a mãe para que a mãe viesse à escola... Um desastre!

Submeter as crianças aos horários escolares significava que os pais que precisavam de apoio antes do começo do horário escolar – as escolas em Espanha abrem às 9h00 ou 9h30 da manhã, mas alguns trabalhos começam às 7h00, 7h30 –, não sabiam o que fazer com as crianças nesse tempo. Esta perspectiva excessivamente escolar foi criando muita crise em todo o sistema. Depois, chegou o Partido Popular que desfez a lei que tínhamos e elaborou em 2002 uma nova lei, que se chamava Lei Orgânica da Qualidade na Educação (LOCE). O que então se começou a dizer foi que o atendimento dos 0 aos 3 anos devia voltar a ter um sentido assistencial e dos 3 aos 6 mantinha-se o sentido mais educativo. O que significava que, novamente, os profissionais para atender as crianças dos 0 aos 6 não tinham que ter uma formação profissional, podiam ser reconhecidos com formações de outro tipo, etc. Agora, com o PSOE novamente no Governo, a nova Lei Orgânica de Educação (LOE) vem recuperar uma ideia que já tinha sido trabalhada em Espanha e sobre a qual existe uma forte sensibilidade, pelo menos do corpo docente: toda a educação das crianças pequenas, dos 0 aos 6 anos, deve ser considerada como etapa educativa e deve fazer parte do sistema educativo nacional.

Uma etapa educativa, insiste a nova lei, com identidade própria. O que quer isto dizer? Em Espanha, desde há muito anos que não se aceita a denominação “pré-escolar”, pelo sentido que o pré-escolar tem de preparação para a escola. É essa identidade própria, o seu sentido educativo, que as escolas têm que concretizar num projecto educativo. Todos os centros que atendem crianças por mais de um ano deverão ter o seu projecto educativo, e ter um projecto educativo significa ter profissionais preparados para o desenvolver em instalações adequadas para atender as crianças do nascimento até aos 6 anos, em duas etapas, dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6, com algumas características próprias.

Dos 0 aos 3 a etapa tem um carácter voluntário, o que cria algumas dissonâncias, porque efectivamente esta ideia do carácter voluntário está contra a equidade, por exemplo, e está contra a extensão, porque ao ter carácter voluntário significa que o Estado não vai pagar às instituições e, sobretudo, as crianças filhos de imigrantes ou as crianças de populações mais necessitadas vão ter de esperar até aos 3 anos para terem uma atenção educativa obrigatória e gratuita, o que significa um retrocesso importante neste âmbito das conquistas sociais. Poderia continuar a ser voluntária (para não forçar os pais que não desejam levar os seus filhos – escola infantil) mas deveria ser gratuita (ao menos para as pessoas com dificuldades económicas). Querendo os seus pais, nenhuma criança deveria ficar à margem dos dispositivos educacionais nesta primeira e fundamental etapa da sua vida.

O objectivo é contribuir para o desenvolvimento físico, afectivo, social e intelectual, é por isso que tem um carácter educativo, não é apenas guardar as crianças para que sejam bem atendidas, para que não tenham problemas, para que estejam cuidadas e alimentadas durante o tempo de trabalho dos pais – é uma acção a desenvolver em cooperação com as famílias, pois a responsabilidade fundamental é dos pais.

Em Espanha há, neste momento, uma dupla tendência. Efectivamente, com o Partido Socialista tendemos a ver ou a salientar mais, a mais a ideia do direito à educação como um direito individual dos sujeitos, atribuindo ao Estado importantes responsabilidades em relação a esse direito e, especialmente, em relação ao direito à educação das crianças. Não se trata de tirar a responsabilidade às famílias, ainda não chegámos aí porque a cultura espanhola é uma cultura muito centrada nas famílias e, digamos, na capacidade das famílias para educar as crianças.

Ainda agora, com esta história da educação para a cidadania, há famílias que lutam contra o Estado, litigam judicialmente contra o Estado porque dizem que a educação para a cidadania é uma competência dos pais, não é uma competência do Estado. Quem tem de educar para a cidadania são as famílias e, portanto, não aceitam que sejam as escolas e

um programa escolar estatal que leve a cabo este tipo de educação, seja a educação sexual, por exemplo, ou todo esse tipo de matérias que têm a ver, digamos, com aspectos da educação não académica. É como se a escola tivesse que atender unicamente às questões académicas e tivesse de deixar o resto para as famílias, sobretudo nos grupos mais conservadores há um forte apoio a este tipo de ideias.

O que nós queremos é que a educação de infância não seja só o direito das famílias, seja também o direito das crianças, pois para além das famílias há o direito da criança a ter um desenvolvimento equilibrado e enriquecido, porque há famílias que gostam de manter os seus filhos em casa até aos 5 anos, mas isso não pode ser uma opção indiscutível das famílias. Não se daí resulta prejudicado o desenvolvimento equilibrado da criança ou o seu futuro escolar. Por exemplo, na cultura cigana há que lutar com alguns pais para levar as crianças à escola porque não têm nenhuma vontade de fazê-lo e noutros tipos de culturas e contextos acontece o mesmo. O problema é saber se a educação de infância é um direito das famílias ou é um direito das crianças e aí as coisas ainda não estão suficientemente claras.

A lei faz uma proposta curricular que não é nada duvidosa e, portanto, não há muito a acrescentar. A questão espanhola é que nós temos um currículo escolar oficial também para a educação de infância e isso tem, do meu ponto de vista, aspectos positivos e negativos. Sou um claro defensor de que tem de existir um currículo nacional, mas tenho que aceitar que nem sempre é bom. É bom, no sentido em que homogeneíza o trabalho escolar. Não vamos encontrar escolas muito pobres ou deterioradas do ponto de vista do trabalho pedagógico que se faz nelas, quer dizer que há mais homogeneidade. Mas também há muito mais homogeneidade, no sentido negativo da homogeneidade: as escolas não são originais, não são criativas, os professores, cumprem os normativos, mas não têm essa vontade de fazer projectos originais e de animar as coisas de outro jeito.

O mais interessante neste momento, no marco curricular proposto, é a incorporação de uma língua estrangeira, o Inglês. Esse é o grande sucesso das escolas que o vêm incorporando, sobretudo as privadas, obviamente. E, claro, há privadas que estavam praticamente sem crianças, porque uma escola privada custa muito dinheiro nesta etapa educativa, mas puseram o Inglês e têm listas de espera infinitas... Neste momento, a sociedade espanhola está a pedir o Inglês para as crianças desde os 3 anos. É uma espécie de garantia da oferta, no sentido de que se as escolas entram em competição, as que oferecem Inglês vão ganhar, com toda a segurança, isso já estamos a ver.

Outra coisa curiosa (não entra na proposta curricular mas é importante), tem a ver com a continuidade na escola. É um dos problemas que aparecem também no sumário executivo português que nos foi entregue. Algumas cidades espanholas têm escolas municipais muito interessantes, com grande variedade de recursos, por exemplo, Vitoria, Pamplona, Barcelona, mas o que acontece? A escola municipal, que depende das autarquias, não está vinculada a nenhuma escola primária da rede estatal (que dependem do Governo Autonómico) e as crianças que estão numa escola infantil municipal que é muito boa correm o risco de não ter lugar quando começarem a escola obrigatória. Mas a escola primária também inclui educação de infância e os pais preferem garantir a continuidade da escolaridade dos seus filhos, do que garantir maior qualidade de educação infantil. Portanto, estão a ficar semi-vazias escolas infantis municipais, com uma grande tradição, com uma grande competência, com altíssimos recursos, só porque para os pais é muito mais interessante saber que o seu filho entra numa escola com 2 anos e vai continuar nela até aos 16. Quer dizer, não vão ter nenhum problema com ele porque tem vaga garantida durante todo esse tempo nessa escola. O que significa que, a não construção de redes escolares, está a criar um grande conflito nesta continuidade não só curricular, mas também continuidade da escolarização das crianças.

Depois, outros problemas que estamos a ter em Espanha em relação ao tema da educação de infância. O primeiro é o do cansaço legal. Os

professores estão até à cabeça de tantas leis... Tivemos muitas leis em pouco tempo. Cada governo quer fazer a sua lei, não existe um consenso nacional sobre educação e, portanto, estamos aterrorizados porque cada eleição é uma suspeita de que mudará a lei da educação para que novamente tenhamos novas orientações. Isto está a produzir dois efeitos contraditórios: por um lado, alguns já não fazem caso nenhum da lei, quer dizer, é como se não existisse; por outro lado, há muitas escolas que não querem fazer nada enquanto não mudar a lei e dizem “vamos esperar que nos dêem instruções... Vamos aguardar que apareça a nova lei....”. Então, não querem fazer nada que não esteja marcado por uma lei e estão à espera que do Ministério vão saindo orientações para porem em marcha determinado tipo de projectos.

Eu tenho uma ideia sobre a lei um pouco heterodoxa. Penso que a lei está feita para fechar certos espaços e deixar abertos ou semiabertos outros. É importante não converter a lei numa prisão. Seria mais saudável partir do princípio de que tudo o que não está proibido está permitido e, portanto, as instituições escolares e as equipas de professores têm a liberdade de decidir o que se pode fazer de melhor em cada contexto. E os responsáveis da educação terão de as costas quentes antes de dizer a alguém que está enganado, sobretudo se o trabalho desenvolvido está bem fundamentado e com documentação que o apoie. Mas esta situação de dependência excessiva da lei está a desacelerar muito o trabalho das escolas, é como se as escolas estivessem com o travão de mão posto constantemente, sem capacidade para tomar iniciativas.

Um segundo problema, não sei se também o têm, é que em Espanha, nos últimos anos, houve uma grande evolução das infra-estruturas, mas as coisas não melhoraram tanto nas práticas educativas. O problema da educação para nós neste momento não é tanto um problema de infra-estruturas ou de recursos materiais. As escolas estão cheias de computadores que pouco se utilizam, de material de laboratório, de recursos de diverso tipo. Fica claro que a melhoria da qualidade tem de vir por outra via. A via tem de ser reorganizar as dinâmicas institucionais, há que reorganizá-las de algum jeito, a forma

de trabalhar, os programas, os projectos, a dinâmica de trabalho. E por outro lado, temos a necessidade de reorganizar os tempos escolares.

Os tempos escolares são a grande variável, seguramente a variável mais pertinente para garantir o sucesso ou para provocar o insucesso escolar e essa é, sem dúvida, a variável que menos varia nas nossas escolas. Os tempos escolares são como múmias que não se alteram nem por nada, mas precisávamos de os alterar em função daquele princípio pedagógico, que todos conhecerão, de que qualquer pessoa pode aprender qualquer coisa desde que tenha o tempo suficiente. Mas se nós não trabalhamos com a variável tempo, que é uma variável escolar que está rigidamente estabelecida porque afecta os horários e os contratos dos professores e, portanto, não há muita possibilidade de alterá-la, então, nessa condição, é muito difícil adaptar os tempos às necessidades dos alunos/as.

Lembro que em Itália há três tempos na escola, o *tempo normal*, o *tempo longo* e o *tempo prolongado*. Na escola infantil espanhola estamos agora a começar umas horas extra e a dizer que existem horários prévios ao início da escola para aqueles pais que têm que deixar as crianças um pouco antes, e tempos posteriores. Isto também tem os seus vícios para os pais, porque alguns deixam os filhos às 6h00 da manhã e vêm recolhê-los às 22h00, que é um autêntico desastre para as crianças. Mas, definitivamente, tem de se variar os horários para cobrir os vários tipos de circunstâncias.

Do meu ponto de vista, a escola infantil tem por diante três grandes desafios, três questões fundamentais que comentarei muito brevemente. Por um lado, os centros escolares têm que rever o sistema de trabalho que têm, como vos dizia; os professores têm que alterar também o seu esquema de funcionamento; e depois temos o currículo, por outro lado, e estas são as três grandes áreas que teríamos de alterar. Em relação aos centros escolares, o grande problema que nós temos é o da **autonomia**: desde há muitos anos que se fala da autonomia das escolas, mas a autonomia não se sabe muito bem como interpretá-la. Em alguns casos,

emprega-se muito mal a autonomia, em outros não se emprega para nada e, em definitivo, é um vazio legislativo que não tem dado os frutos que se esperava, embora alguns políticos estejam ainda a tentar reforçar a autonomia das escolas, mas não sabem muito bem como o fazer.

Um segundo aspecto, é o vínculo com a comunidade e sei que também é um dos problemas que vocês têm aqui. Eu tenho a experiência do Chile, por exemplo, onde a educação de infância é muito interessante. No Chile, há dois sistemas de cuidado das crianças, um sistema muito vinculado às famílias, cujo nome é “Educa o teu filho”, onde quem é preparado para educar os filhos são os pais que recebem formação, um certo apoio, alguma supervisão, etc., e são eles quem faz a educação das crianças; há também o sistema escolar convencional. Há uns anos fizeram a avaliação e as crianças que estão no programa familiar saíram-se melhor do que as crianças que vão às instituições, para grande vergonha dos profissionais. Então, é fácil de entender que os profissionais estão 4 a 5 horas diárias com as crianças, mas os pais estão as 24 horas. Nas famílias que têm recursos, que têm conhecimentos para poder fazer formação, é fácil ver que isto pode ter um impacto muito maior do que as horas escolares. O fundamental seria, assim, unir ambas forças e desenvolver um projecto educativo comum entre as famílias e as escolas de infância.

Por outro lado, a vinculação com a comunidade penso que vai ser o grande desafio dos próximos anos. Se em alguma etapa educativa fica claro que a escola é incapaz de cumprir sozinha os seus objectivos, tal verifica-se na educação de infância, ou seja, o grande objectivo da escola é o desenvolvimento das crianças, um desenvolvimento equilibrado, mas isso é impossível de fazer só dentro das escolas. Os italianos estão a dar-se bem com uma nova experiência. Nós começámos agora, pouco a pouco, a fazê-la, a alargar a escola, a quebrar os muros da escola e a dizer que a escola do futuro tem que ser uma escola sem barreiras. As barreiras que existem agora para que as crianças não saiam e não corram perigos têm um valor simbólico, é claro. Há um mundo fora da escola e há um mundo dentro da escola, e o mundo fora da escola não está ligado ao

mundo dentro da escola porque temos uma barreira. E essa barreira é o que nos diferencia, o que nos separa do exterior da escola.

É muito diferente considerar a escola isoladamente ou considerá-la como fazendo parte de um sistema formativo integrado. Por isso, falamos de cidades educativas e muitos citamos essa frase dos *Massai* de que “para educar uma criança é necessário toda a tribo”. Quer dizer, para educar uma criança precisamos de toda a cidade. Em Turim, por exemplo, uma percentagem muito grande do tempo das crianças não é passada nas escolas, têm tarefas escolares distribuídas pela cidade e as crianças vão passando um dia com a tarefa de Ciências, outro dia na tarefa de Música, outro dia estão em não sei o quê... Quer dizer, estão em toda a cidade, estão nos museus, cada um faz um projecto educativo e, desse modo, estão a vincular-se à cidade, às famílias, às forças vivas da cidade e estão criando sinergias. Creio que este terá que ser o futuro também para nós.

O tema das redes. Como vos dizia antes, as escolas estão a trabalhar de uma forma muito individualizada, muito isolada. Temos de criar redes. E criar redes entre escolas significa criar sinergias, partilhar recursos, potenciar os seus utilizadores, pelo que os pais têm que ter responsabilidades dentro da escola, não ser visitantes que vêm inteirar-se de como está o seu filho. Assim, não se compromete ninguém. Quer dizer, têm de ter responsabilidades, e alguns deveriam poder ter apoios para assistir às reuniões, ou receber algum tipo de ajuda, inclivé económica, para poderem desenvolver actividades de interesse para as escolas.

Depois vem a avaliação, a autonomia tem de ser avaliada. Às vezes, esquecemo-nos de incluir nos projectos um indicador sobre a garantia de qualidade do mesmo. Que tipo de mecanismos inclui este projecto para garantir a sua qualidade? Temos de dizer o que vamos fazer e os projectos têm de ter essa garantia de qualidade, os das universidades, das faculdades, os de qualquer tipo de organização, e isso implica saber o que temos de fazer para saber se as coisas estão a funcionar bem e quais

os dispositivos que temos para o poder garantir. Efectivamente, em pedagogia, em educação, não se tem tido muito em conta que este é um aspecto fundamental para poder manter um projecto.

O tema da liderança e dos liderados agora está a modificar-se também entre nós. Sabemos que o sistema que temos não serve. Portugal e Espanha são os únicos países que ainda elegem os directores das escolas e nós já nem sequer podemos eleger sempre, não há sequer pessoas interessadas em ser diretores/as... Na maioria dos casos não há candidatos para serem directores de escola, o que significa que têm de obrigar alguém: o mais velho, o mais novo, o mais sofrido, não sei, há que procurar alguém que aceite ser director da escola. Mas claro, assim as lideranças não funcionam e os projectos, pelo menos no médio prazo, não se podem fazer porque falta continuidade.

Há também um certo tipo de coisas que eu discuto com os políticos. Às vezes eles não vêem bem que, se as escolas são autónomas em sentido pleno, é difícil que se vinculem a projectos educativos oficiais. Mas os ministérios têm que ter projectos educativos oficiais, não podem deixar toda a responsabilidade às escolas para que se integrem nos projectos. Em Inglaterra, os centros dependem, em geral, das autoridades locais, mas há determinado tipo de centros que procuram vínculos com o Governo. Por exemplo, o que acontece se nenhuma escola quiser informatizar o ensino? Um projecto estatal não tem possibilidade de ser implementado se todos os centros forem voluntários, quer dizer, se deixarmos à sua livre vontade incluir-se ou não neste tipo de coisas. Portanto, tem de haver algum tipo de possibilidade para que as políticas oficiais, tendo em conta as necessidades do país, possam ir desenhando projectos de grande alcance e experiementando soluções aos problemas técnicos e ou sociais que se vão apresentando.

Por exemplo, alguns dos nossos governos puseram em marcha políticas de leitura, mas como nos últimos anos já tivemos dezassete governos de educação e as políticas são muito diferentes de uns para outros, tem de haver possibilidade de as ir incorporando nas escolas,

porque senão acontece que só certos centros incorporam essas políticas oficiais e outros ficam à margem do que se está a fazer a nível oficial.

O grande debate que hoje estamos a ter, e com isto termino, é saber se o problema são as escolas de infância ou o problema são as políticas de infância. Na verdade, ainda que tenhamos muitos problemas de equidade nas escolas de infância – sobretudo nos primeiros níveis, entre os 0 e os 3 anos que ainda não têm cobertura plena – dos 3 aos 6 anos temos 110% da população escolarizada, aí não temos muitos problemas, inclusivé gente que não está inscrita como espanhola frequenta as escolas, quero dizer, todas as crianças mesmo de pais “sem papéis” têm direito a estar escolarizadas e, de facto, estão escolarizadas. O que acontece é que dos 0 aos 3 anos não há centros suficientes para todos e são os governos mais progressistas que estão a levar a cabo políticas públicas para resolver este problema, de modo a que todas as crianças dos 0 aos 3 anos tenham entrada num centro público ou centro privado convencionado, o que quer dizer que podem ir aos centros públicos e gratuitos todas as crianças que queiram entrar nesse sistema. Sempre haverá pessoas e famílias que preferem centros de uma certa orientação religiosa, ou centros de um determinado estilo de trabalho, ou escolas privadas que tenham uma imagem de marca particular, mas o problema fundamental que temos, neste momento, é o da equidade e da extensão da rede pública no primeiro ciclo da educação de infância.

Temos um problema importante de professores, agora com todas estas mudanças. Há um sociólogo espanhol, Mariano Fernandez Enguita, que diz que uma forma de resolver o problema do professorado é despedir uns 10% todos os anos. A sua ideia provocadora é que talvez os que rendem menos têm de ir para a rua, porque senão cria-se a cultura de que ninguém sai do seu posto de trabalho na escola e, portanto, ninguém está preocupado em garantir o seu lugar.

Mas eu sou um professor universitário que com os meus colegas formamos professores. O que é muito urgente é que os professores que nós enviamos para as escolas estejam em condições de responder às

necessidades que temos nas escolas, coisa que não está a acontecer. Nós que mudámos tantas vezes de lei educativa, não mudámos o currículo de formação dos professores desde meados dos anos 1980. Quero dizer que, apesar de mudar a lei, afinal acaba por não mudar nada. Mudam os problemas, aparecem situações muito complicadas nas escolas, mas a formação que os nossos estudantes recebem continua a ser a mesma.

Portanto, também essa ligação entre a escola e a universidade tem que fortalecer-se porque senão acabaremos absolutamente desvinculados e a fazer uma formação que não resolve os problemas reais que temos, neste momento entre nós, no trabalho com crianças pequenas.

Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal

Luisa Alonso¹

Este seminário dá continuidade aos trabalhos já iniciados sobre o tema, no âmbito do Debate Nacional sobre Educação e da *Workshop*, organizada no passado mês de Janeiro pelo CNE, para promover uma discussão inicial sobre este Estudo, em que também tive a oportunidade de participar como comentadora.

A comunicação que vou agora apresentar reporta-se globalmente ao comentário ao estudo que realizei naquela *workshop*, enriquecido com algumas reflexões que posteriormente me foi possível tecer à volta deste tema da coerência na educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Naquela altura, entendi o convite que me foi colocado para fazer um comentário global ao estudo em análise como um grande desafio, pelas seguintes razões:

– pela riqueza e abrangência do trabalho que, embora constando de seis estudos parciais², se apresenta com um nível elevado de harmonização e articulação intrínseca, o que permite vislumbrar uma forte e consistente coordenação e clareza de objectivos e propostas;

– pela relevância que esta temática reveste por permitir a identificação e clarificação de problemas persistentes e arreigados no nosso sistema educativo, nas nossas culturas escolares e profissionais, problemas esses muitas vezes enunciados, discutidos e investigados, mas ainda não enfrentados com visão, consistência e persistência nas políticas e práticas educativas;

¹ Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

² Estes estudos, a que farei referência ao longo deste texto, são da autoria de Gabriela Portugal, Manuel Sarmiento, Maria do Céu Roldão, Maria Teresa Vasconcelos, Natércio Afonso e Teresa Gaspar.

– pelo rigor e actualidade científica dos estudos, que através de olhares diferenciados e especializados (psicológico, sociológico, histórico/político, de educação comparada, curricular e pedagógico), permitem abrir caminhos na construção de uma visão alargada e globalizadora sobre as crianças e a sua educação dos 0 aos 12 anos, pela caracterização rigorosa da realidade em que se encontra o País sem perder de vista o contexto internacional, e pela apresentação de propostas e recomendações para sua concretização e melhoria.

O ponto de vista em que me situo é predominantemente curricular, entendendo aqui o currículo como um projecto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade. É neste sentido que poderemos falar de um projecto educativo/curricular comum para esta faixa etária, que progressivamente se vai formalizando e diferenciando no percurso de escolarização, mas que partilha uma visão comum da infância e das suas necessidades através da oferta de experiências educativas ricas, variadas e desafiantes, na interacção com os diferentes campos da cultura/conhecimento e da formação humana.

Em traços gerais, compartilho com os autores deste estudo (ver T. Vasconcelos) de uma concepção de criança(s) como “um todo globalizante”, como “portadora de futuro no presente”, como “sujeito de direitos e responsabilidades” ou “pequeno cidadão de corpo inteiro”, do que deriva a urgência de um **projecto global e coerente** para o atendimento/cuidado e a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, que se constituiria como uma unidade global com vários ciclos, etapas ou fases, designada como Educação Básica, Educação de Base (M. C. Roldão) ou Educação Fundamental (G. Portugal).

Entender a *educação como um direito* (Gimeno Sacristán, 2005) pode constituir um consenso em torno da ideia da criança como um sujeito pessoal e social, receptor e criador, assimilador e expressivo, o

que reclama respostas construtivas e diferenciadas pelos agentes educativos. Esta criança, aluno por vezes, não é um ser asséptico, retórico e universal, o que supõe declarar a justiça e equidade como parâmetros básicos para julgar a qualidade de modelos educativos, de políticas e programas e de currículos.

Esta concepção permitiria ultrapassar alguns dos **problemas endémicos** do nosso sistema educativo, bem caracterizados por N. Afonso, T. Vasconcelos e M. C. Roldão, embora se possam reconhecer, nas duas últimas décadas, avanços significativos em vários campos, tais como: uma ampla expansão da educação pré-escolar, a reorganização da rede escolar e constituição dos agrupamentos de escola, o início da experiência de “escola a tempo inteiro” no 1.º ciclo do ensino básico, entre outras. Não obstante, a necessária ruptura epistemológica e cultural, que permita melhorar substancialmente a coerência e relevância das políticas públicas para a infância, ainda está por fazer, especialmente pelas dificuldades que advêm do “atendimento à diversidade pessoal, cultural e social dos alunos”, permitindo “educar todos para o máximo desenvolvimento possível de cada um” com que o sistema se viu confrontado em pouco espaço de tempo (M. C. Roldão).

Enunciamos a seguir alguns desses problemas:

a) *as desarticulações/descontinuidades* (no plano vertical e horizontal) que caracterizam a oferta educativa para esta faixa etária, com raízes muito arraigadas na história das políticas educativas e das culturas escolares e profissionais, que definem os diferentes contextos – fragmentados e isolados física, cultural, curricular, organizativa e simbolicamente – em que esta oferta se organiza, e que coloca dificuldades ao acompanhamento das *transições* e às possibilidades da *integração curricular* inerente aos processos de ensino e aprendizagem nestas idades;

b) *a desadequação da oferta curricular*, pedagógica e de orientação às características psicológicas, sociais e culturais das crianças de hoje (ver, a este respeito, G. Portugal e M. Sarmento). Esta desadequação é

bem visível na organização disciplinar e fragmentada dos conteúdos dos currículos, especialmente a partir do 2.º ciclo do EB, nas metodologias predominantes, na descontextualização das aprendizagens e na compartimentação dos espaços e processos de intervenção. Neste sentido, encontramos ainda na escola actual a predominância de uma estrutura curricular, que se vê reforçada pela estrutura organizacional e a balcanização profissional, dominada por uma forma de pensamento atomístico e hierarquizado na maneira de representar o saber e a experiência humanas, que limitam a possibilidade do atendimento às crianças na sua globalidade e nas suas múltiplas dimensões e potencialidades.

c) a *falta de clareza do currículo nacional* constituído por uma diversidade de normativos e documentos curriculares dispersos – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar; Organização Curricular e Programas para o 1.º ciclo do EB; Organização Curricular e Programas para o 2.º ciclo do EB, Organização Curricular e Programas para o 3.º ciclo do EB; Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais, (para elencar só alguns dos mais relevantes) – resultantes de tempos, políticas e concepções curriculares diferentes, que impedem uma leitura clara e coerente na tomada de decisões nos processos de desenvolvimento curricular, incluindo também a avaliação, na elaboração de manuais e, conseqüentemente, no trabalho docente nas escolas.

São bem conhecidas as dificuldades que os professores sentem, e que vários estudos têm posto em evidência (Alonso, Peralta & Alaiz, 2006), em fazer uma leitura articulada e coerente entre os Programas, que estão organizados com uma lógica predominantemente disciplinar e de conteúdos, e o Currículo Nacional, que está organizado com uma lógica baseada em competências e mais próxima dos modelos integrados. Evidentemente que o problema da mudança das práticas não se resume a este aspecto, já que, como bem nos deixou patente M. A. Zabalza na sua intervenção, as coisas são muito mais complexas e multifactoriais.

d) a *fragilidade de sinergias* entre as diferentes agências e serviços de apoio à criança, cuja colaboração potenciaria em muito a qualidade, a equidade e a coesão social. Trata-se de potenciar as relações entre “o educativo” e “o social”, convocando toda a sociedade com o objectivo de promover políticas públicas que possam fortalecer o exercício da cidadania, contribuindo para a mitigação ou erradicação dos riscos da exclusão social, bem como para uma organização da oferta educativa mais coerente e ajustada às necessidades das crianças e das comunidades em que se inserem.

e) a *visão da escola fechada sobre si mesma*, que precisa ser reconfigurada como território educativo, como “escola de espectro lato”, no contexto do paradigma de formação ao longo da vida, permitindo interacções ricas e dinâmicas entre gerações, entre instituições, entre saberes e culturas;

f) a não provisão formalmente reconhecida de *oferta formativa formal (0-3 anos)*, apesar de já existirem dispositivos públicos e privados que funcionam numa lógica predominantemente assistencial e de prestação de serviços de apoio às famílias;

g) a *separação da formação*, e da concepção que a preside, dos profissionais que intervêm nestas franjas etárias, o que dificulta mais tarde o diálogo e colaboração acima defendidos. As recentes propostas de reestruturação da formação de professores (Decreto-Lei n.º 43/2007), que permitem uma maior flexibilização e articulação da habilitação profissional para a docência, vêm ao encontro deste problema.

h) as *alterações constantes de rumo nas políticas educativas* (cada governo, uma política) que deslegitimam e sufocam as sementes de mudança lançadas em inúmeras iniciativas e projectos de inovação, não permitindo dar continuidade a iniciativas e experiências riquíssimas, que ficam truncadas por não serem reconhecidas e avaliadas, ou por não se terem em conta os resultados da avaliação. Vejam-se alguns exemplos de programas e projectos que procuraram melhorar as articulações educativas e curriculares a diferentes níveis, tais como: Escolas Básicas

Integradas (EBI), Programa Interministerial PEPT-2000, Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), Projecto ECO, Projecto Ensinar é Investigar, Projecto PROCUR, Projecto Infância, entre outros.

A tendência para decretar a inovação, para tudo legislar, sem saber encontrar o ponto de equilíbrio entre a clareza e firmeza das propostas políticas, por um lado, e a autonomia, tempo e apoio para construir a mudança nas escolas, por outro, é endémica em Portugal. Esta situação vive-se actualmente de forma particular no sistema educativo, em que o afã renovador traduzido em múltiplas medidas e programas, em si mesmos com potencial inovador, não consegue envolver de forma activa e coordenada os professores na sua concretização, especialmente pelas pressões do tempo e dos resultados, o excesso de burocracia que os acompanham e a falta de apoios de formação e acompanhamento, que permitam gerar um *compromisso organizativo com a mudança* nas escolas.

A superação destes problemas aponta no sentido da procura de um **Referencial Integrado de Educação para a Infância** que, sustentando-se em perspectivas *sócio-construtivistas, ecológicas e democráticas*, nos permita procurar respostas coerentes para as questões: Que educação e que currículo? Para que crianças e em que escola? Com que profissionais e para desenvolver que tipo de competências? E em que sociedade?

Sócio-construtivistas, porque se realça o carácter activo, autónomo, significativo e interactivo dos processos de aprendizagem dos alunos e da formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa no sentido de promover a *reconstrução significativa do saber e da experiência*, considerando que aprender é sobretudo obter os instrumentos *para aprender a aprender* e para aprender a pensar sobre o que se aprende – estratégias cognitivas e metacognitivas. Esta concepção atribui aos profissionais um papel activo de mediadores críticos e reflexivos.

Ecológicas, porque se acentua o valor dos contextos educativos, caracterizados pela singularidade e complexidade de interações, pela pluralidade e diversidade de culturas e necessidades e pela imprevisibilidade dos processos, o que releva o carácter problemático e dilemático da intervenção pedagógica, que, pela sua vez, pede aos educadores posturas de investigação, de resolução de dilemas e de procura de soluções adequadas a cada situação.

Democráticas, porque contempla e acolhe os direitos humanos, seja como conteúdo transversal do currículo, seja como referência ética e universal para o desenvolvimento dos processos educativos. Os conceitos de comunidades críticas, de justiça e participação são fundamentais, permitindo a recuperação da consciência, da reflexividade, do diálogo e da negociação, enquanto processos necessários à ruptura com as rotinas e preconceitos, na busca de práticas emancipadoras.

As linhas fundamentais deste referencial articulam-se em torno de **quatro dimensões fundamentais** que devem ser tidas em conta, de forma sistémica e relacional, para pensar esta realidade e para a tomada de decisões: a) as crianças e o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento, nos seus mundos sociais; b) as famílias e o meio com a sua diversidade e riqueza de saberes, de redes e de oportunidades; c) os profissionais, o seu perfil e a qualidade da sua formação; e d) a escola, o currículo e as formas de organização do trabalho pedagógico/didáctico.

A abordagem holística, articulada e sustentável do percurso educativo, onde de forma coerente se entrelaçam estas quatro dimensões, permitir-nos-á organizar contextos socioeducativos e pedagógicos estimulantes e integrados, que se constituam como territórios de vida e de aprendizagem, de cuidado e educação, de construção de subjectividades e identidades, de socialização e emancipação (ver a proposta de T. Vasconcelos de uma “cidade-escola”, uma escola que se ocupe da criança como um todo, permitindo potenciar sinergias e articular recursos e não um conjunto de serviços que fragmentam a vida das crianças em blocos desconectados).

Este percurso dos 0 aos 12 anos que, seguindo as tendências internacionais (ver T. Gaspar), poderia ser organizado em duas etapas – dos 0-6 e dos 6-12, organizadas em quatro ciclos de 3+3+3+3, ou de 3+3+4+2 (alternativa que se nos afigura menos ousada) –, permitiria garantir a promoção integrada e sequencial de saberes e competências básicos em áreas-chave do desenvolvimento: o desenvolvimento físico e motor, a autoestima positiva/saúde emocional, o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório na compreensão do mundo físico e social, a competência social, a expressão e a comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e a ligação à realidade tendente ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (ver G. Portugal).

Permitiria também ir ao encontro das fases de desenvolvimento das crianças nos processos de construção do conhecimento e, simultaneamente, fazer a ruptura epistemológica e organizacional com as práticas vigentes, capaz de desconstruir concepções e rotinas instaladas na história da escolarização básica em Portugal, tão bem caracterizadas no estudo de N. Afonso.

Esta organização, assente numa visão holística e competencial das crianças, requererá uma **matriz curricular comum**, organizada em espiral e centrada nas competências essenciais ou básicas (M. C. Roldão) que todas as crianças deverão desenvolver nas diferentes etapas e ciclos em que se organiza o percurso escolar. Isto significa ultrapassar a predominância de uma organização rígida do currículo e dos grupos-turma por ano (especialmente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), introduzindo uma maior flexibilidade nas formas de agrupamento, nos processos de gestão curricular e de acompanhamento da progressão dos alunos.

Num primeiro nível – aquele que é comum a todo o percurso dos 0 aos 12 anos – esta **matriz organizadora do currículo** poderá contemplar as seguintes dimensões: os princípios gerais estruturantes que presidem ao currículo e seu desenvolvimento; o plano curricular que evidencia a

articulação vertical e horizontal do desenho curricular como um todo; as competências gerais ou transversais e respectivos indicadores de desempenho, que prefiguram o perfil da criança/aluno a ser desenvolvido ao longo de todo o percurso; as áreas/temas transversais, que representam temas/problemas essenciais a serem abordados; os princípios metodológicos e experiências-chave imprescindíveis para organizar ambientes de aprendizagem de qualidade, que contribuam para o desenvolvimento harmonioso e global; as orientações sobre avaliação e progressão.

Num segundo nível de especificação, esta matriz será adequada a cada uma das etapas e respectivos ciclos, especificando e aprofundando cada uma das componentes constantes da matriz geral. A organização do currículo por áreas de desenvolvimento e de experiência, nas primeiras idades, irá dando progressivamente lugar a uma organização por áreas de saber e de experiência, em estreita relação com as competências transversais e as específicas para cada área.

Do mesmo modo, defende-se para todo este período uma abordagem globalizadora/integrada do currículo que atribui à criança um papel central na construção e reconstrução activa dos saberes, através do estabelecimento de relações de sentido entre os seus saberes experienciais e o conhecimento escolar desejável, para o qual se torna imprescindível uma organização flexível, contextualizada e interactiva dos processos e actividades de aprendizagem. Partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade interna e externa e voltar de novo à realidade, é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências, que não pretende diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa da realidade e da intervenção sobre a mesma para a transformar.

Se, utilizando a metáfora de Alfieri (1995), entendermos a educação como a “arte de aprender a viajar”, a navegar entre diferentes culturas/saberes e pontos de vista, desenvolvendo a compreensão e a

solidariedade, tratar-se-ia de oferecer dois tipos de viagens complementares: uma, entre teatros cognitivos fundamentais – os saberes disciplinares –, e a outra entre “situações fortes” e complexas – actividades integradoras e projectos –, que permitem utilizar de forma criativa e original as linguagens e instrumentos conquistados na primeira viagem, mostrando assim que entre as disciplinas e os factos da realidade, se pode encontrar uma relação dialéctica e complementar. Mas para garantir a relação entre as duas viagens, a escola precisa da ajuda dos recursos diversificados do território envolvente, criando um *sistema formativo ecológico* em que as crianças aprendam a reflectir e a sistematizar as experiências autênticas da vida.

De resto, assumimos as considerações e propostas de M. C. Roldão sobre a diferenciação, as transições equilibradas, a organização pedagógica baseada na progressiva passagem da monodocência coadjuvada para a pluridocência coordenada e a imprescindibilidade da *formação, supervisão e avaliação*, a que juntaríamos a *colaboração*, como vectores de sucesso da mudança.

Como temos vindo a defender em trabalhos anteriores (Alonso, 2002), torna-se imprescindível, para dar corpo a esta noção de coerência educativa e curricular, criar nas escolas uma “cultura de projecto”, através do desenvolvimento de uma visão estratégica integrada do currículo, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói de forma partilhada, a partir da acção planificada, reflectida e avaliada, num processo continuado e evolutivo. O fomento desta cultura de projecto precisa que apostemos seriamente na inovação, através de programas integrados que articulem estreitamente o *desenvolvimento curricular* com o *desenvolvimento organizacional* e o *desenvolvimento profissional*, única forma de melhorar substancialmente a qualidade das aprendizagens dos alunos, no sentido que aqui vimos defendendo.

Finalizo esta minha comunicação com duas referências. Uma do texto de M. Sarmiento em que nos diz:

“As políticas educativas só poderão ganhar se, em todas as dimensões da vida da escola (organizacionais, administrativas, curriculares), as crianças forem consideradas na globalidade do seu ser, como membros plenos da vida escolar e se forem chamadas a participar, ao nível das suas competências, no processo de decisão colectiva”.

A segunda referência, de Gimeno Sacristan (2005), do seu livro “*La educación que aun es posible*”:

“Es preciso combinar los esfuerzos de todos para lograr los objetivos del curriculum: Una administración que ponga los medios y vigile el cumplimiento de responsabilidades, que ayude y no obstruya con sus intervenciones burocráticas, unos profesores competentes y motivados que asuman la responsabilidad de la creación de un sistema de calidad, unos alumnos y alumnas que en un clima racional de trabajo, perciban el valor de la educación, unas familias comprometidas con la educación de sus hijos y con el buen funcionamiento de los centros, unas instituciones escolares con autonomía para contextualizar el desarrollo del curriculum, con una organización flexible del tiempo y del espacio, así como dotadas de una gestión eficaz al servicio del proyecto educativo” (p.130).

Referências bibliográficas

Alfieri, F. (1995). “Crear cultura dentro y fuera de la escuela”. In *Volver a pensar la educación. Política, Educación y Sociedad* (Vol. I). Madrid: Morata/Paideia, pp.172-187.

Alonso, L. (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR". In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp. 62-88.

Alonso, L. (coord.), Peralta, H. e Alaiz, V. (2006). *Relatório global do projecto PIIC – o Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. (Texto policopiado, 63 pp.)

Gimeno Sacristan, J. (2005). *La educación que aun es posible*. Madrid: Morata.

DEBATE

Maria Odete Valente – Agradeço que quando fizerem as perguntas identifiquem o orador a quem as dirigem. Podem fazer as perguntas em português porque os oradores vão ouvir a tradução nas suas respectivas línguas.

Isabel Loureiro (Escola Nacional de Saúde Pública da Universidade Nova de Lisboa) – Gostaria de perguntar a David Instance, “What do you mean by early childhood, learning at early childhood”? Qual é o conceito na OCDE de “early childhood”?

Ana Maria Bettencourt (CNE) – Monsieur Forestier, je voudrais savoir comment sont organisés les deux piliers transversaux? Pour la deuxième phase de la réforme quelles sont les options en matière de disciplines, comment jouent là-dedans les disciplines? Comment les enseignants reçoivent cette réforme? Et est-ce qu’il y a eu formation? Comment envisagez-vous cette formation?

David Instance – I think the notion of early childhood is, after all, just a title, but I think it is a title that has come from the limited connotations of the notion of pre-primary education. That is, I think, the start of it, is very much a focus on childhood, as in all the settings with all that is important to children as opposed to an institutional educational setting.

So the full phrase that is used at the OECD work is “early childhood education and care”, with the focus on care as well as education. Age wise I think that is as the report here is using, a sort of “from birth to roughly age 5”, without being too rigid about a particular age phase. And the OECD work recognises, I think, that there are very different traditions of seeing this phase educationally and in terms of the broader set of education and care provisions and settings for growing up.

France and the anglo countries usually identified these phase with a preparation for schooling phase as opposed to those countries, as the

Nordic and Central Europe countries where it could be seen as part of a more distinct period in itself, with a strong emphasis on play, on personal development and learning to be with others. And I think it is possible, again, to have the cake and eat it. It is possible to have the best, in the sense that it is possible to recognize the importance of personal development of play and not to be too hung up on the test scores of 2 year olds or 3 year olds. At the same time, there is not a strong rupture or a strong bifurcation or discontinuity between the kinds of experience that you have had at 3 or 4 years old and what comes next at 5 or 6 years old after that.

Christian Forestier – Pour répondre à la question de Madame, je comprends que mon intervention a pu vous frustrer parce que je n'ai pas la vraie réponse à votre question... Je vous ai dit, pour la France, c'est une révolution, une de plus.

Je crois qu'il faut bien distinguer deux situations. Il y a le primaire et le collège, le primaire de 6 à 11 ans, le collège de 11 à 15 ans. Sur le primaire nous ne devrions pas avoir des difficultés. Je dis bien, nous ne devrions pas avoir. Je ne suis pas sûre de moi mais c'est vrai que la rupture culturelle est moins forte.

Je ne sais pas ce qu'il y en ait au Portugal mais en France l'école primaire, on ne le disait pas comme cela à l'époque, mais quand on regarde ce qui c'est passé, il y a trente ou quarante ans, était relativement déjà axé sur les compétences. Il existait par exemple ce qu'on appelle la "leçon de choses". Aujourd'hui on appellerait ça Physique et Sciences de la Vie, à l'époque on appelait ça "leçon de choses" ou bien qu'on était plus sur l'observation et sur une forme je dirais d'adaptation à l'environnement plutôt que sur des apprentissages fondamentaux. Et si on prend les Mathématiques telle qu'elles étaient enseignées, il y a une vingtaine ou une trentaine d'années en France, elles étaient, je crois pouvoir dire, enseignées dans l'optique de ce qui est aujourd'hui évalué par des dispositifs telles que PISA.

C'est vrai que depuis il y a eu des évolutions. Une des pires sottises qu'on est pu se faire dans le genre, je ne sais pas si vous l'avez commise vous. Nous pendant des années on a introduit ce qu'on appelle la Mathématique moderne à l'école primaire. Et, notamment, on a essayé d'apprendre aux enfants, très jeunes dès 6, 7 ans, à compter dans une autre base que la base décimale. J'ai entendu un jour à un très brillant mathématicien m'expliquer à mois parce que je suis de formation électronique, mais c'était à cause de mois qu'on avait introduit le système binaire à l'école primaire, puisque les ordinateurs comptent à base deux. Pour vous donner les dérives extrêmes qu'on a pu commettre.

On est revenu cela depuis longtemps et d'une certaine façon je pense que nous ne devrions pas avoir de difficultés même si, j'insiste bien, les maîtres aujourd'hui en activité n'ont pas du tout été formés dans cette optique là, que ce soit les plus jeunes, sauf les plus anciens d'entre eux, mais les plus anciens sont en train de partir à la retraite.

Les choses sont totalement différentes dans l'école disons de 11 à 15 ans, puisque là nous avons à faire à des professeurs disciplinaires, je vous ai dit dix au maximum par classe, ce qui est un nombre considérable, alors que fut une époque où dans l'ensemble des collèges français, il y en avait deux par classe, deux, trois par classe. Il y avait un maître pour je dirais la partie Mathématique, Sciences, Technique, etc., Géographie, souvent, et d'autre part pour Français, Histoire, etc., etc. Ceci a disparu et aujourd'hui les disciplines enseignées à 11 ans sont les mêmes disciplines que celles qui sont enseignées au lycée à 16 ans. Nous savons ce débat là et là c'est vrai que les choses se rendent plus compliquées.

Alors, comment se partagent les professeurs? Il y a deux courants, c'est inévitable, dans tous les pays, peut-être avec des noms différents. Je vais vous surprendre parce que je n'arrive pas très bien à comprendre le qualificatif qu'on a donné aux deux courants de pensée. Alors ceux qui sont effectivement rentrés dans la démarche, c'est à dire ceux qui sont vraiment pour, je dirais un apprentissage par des compétences, sont pour

autant reliés aux disciplines et sont appelés les pédagogues. Mais souvent c'est vécu comment une insulte. Ce sont des pédagogues qu'on oppose aux républicains. Les républicains seraient les tenants des disciplines. Je n'ai toujours pas compris, mais j'espère comprendre ça avant mon départ à la retraite, c'est qu'il y avait des républicains à défendre les disciplines et qu'il y avait des pédagogiques à vouloir que les enfants apprennent ce qu'on leur enseigne. Mais le débat en France il est clivé comme ça.

Ce n'est pas gauche/droite. Les deux courants traversent la gauche et la droite. Il y a à gauche des pédagogues et des républicains, pour prendre le vocabulaire puisque c'est celui qu'on utilise à la télévision, et il y a à droite des pédagogues et des républicains, même si les républicains à droite sont plus nombreux et à gauche sont plus nombreux les pédagogues mais c'est beaucoup plus compliqué que ça.

Comment allons-nous faire? C'est vrai qu'on mise beaucoup sur la formation. Si je vous ai dit que je pense que c'est une réforme qui prendra de temps c'est que j'ai l'intime conviction. Je ne crois pas du tout à la baguette magique.

Par exemple, on essaye de faire passer cette idée: C'est quoi une compétence? On dit une compétence elle est définie par trois choses: une compétence, d'abord, c'est quelque chose qui est évaluable. Les compétences ne se compensent pas, c'est à dire qu'on ne compense pas l'absence d'une compétence par la maîtrise meilleure d'une autre compétence. Une compétence elle est acquise ou non acquise. Et c'est ça qu'on va essayer de faire mettre dans le livret des compétences, c'est à dire, cocher celles qui sont acquises et ne pas cocher celles qui ne sont pas acquises, sachant qu'elles ne sont pas compensables.

Le fait de savoir mieux lire ne compense pas le fait de ne pas savoir compter. Ce qui est tout à fait différent lorsque, dans une logique de notations, un douze compense un huit. Dans une compétence on dit: « elle est acquise ou ne pas acquise ».

Donc, elles ne se compensent pas, elles sont évaluables et nous disons aux gens qui rédigent les programmes et les compétences: «vous devez nous dire comment vous les évaluez». La compétence est parfaitement stabilisée que lorsque qu'on sait comment elle sera évaluée et que l'on sait, éventuellement, comment il sera remédié à sa non maîtrise. C'est un processus extrêmement compliqué qui prendra énormément beaucoup de temps.

Je l'ai dit tout à l'heure comme forme de boutade que les cadres intermédiaires, et je pense, notamment, au corps de l'inspection, sont tout aussi mal formés que les maîtres. D'ailleurs ce sont d'anciens maîtres, ce sont souvent les meilleurs des maîtres mais souvent les plus forts tenants de la discipline, d'où l'expression d'un pessimisme réel par rapport à nos capacités d'aller très vite dans cette réforme.

Ceci étant, il ne faut pas être spécialement pessimiste, il y a toute une partie des maîtres qui sont parfaitement, je dirais, mobilisés. J'avais pour preuve quand le ministre actuel a consulté l'ensemble des maîtres du premier degré sur les nouveaux programmes qui vont rentrer en vigueur à la prochaine rentrée, la question qui remontait des écoles la plus fréquente, c'est elle qui a été posée plus par les maîtres, ça a été vraiment de «comment j'articule ça avec les compétences du socle?». S'agissant des compétences transversales là on arrive effectivement au cœur de la difficulté dans un système qui n'est pas du tout préparé à cela.

Pour vous faire subir, avant la mise en place du socle commun, donc il y a encore deux ans, le ministre qui était à l'époque à l'exercice c'était un ministre qui avait d'ailleurs lancé un débat qui a été extrêmement idéologique en France sur les méthodes de l'apprentissage de la lecture. Je ne sais pas si ce débat il est international mais nous, entre les partisans d'une approche syllabique et les partisans d'une approche globale, le dialogue est impossible, alors que depuis longtemps on le sait très bien que les méthodes qui réussissent sont des méthodes hybrides.

Ce ministre là avait créé une note, j'ai dit bien, une note de vie scolaire. C'est à dire que dans chaque collège l'élève à chaque année

devait avoir une note supplémentaire en plus d'une note de Français, de Mathématique, d'Histoire, etc., une note de vie scolaire. Je ne sais pas comment vous définir la vie scolaire, certains diraient une note de bonne figure, du bon petit camarade, de celui qui arrive à l'heure.

Très honnêtement nous sommes plusieurs à dire que c'était grotesque mais ce n'a pas été si facile que ça. Il a fallu que le ministre soit changé pour qu'on revienne sur cette décision. A la limite, telle que nous sommes chez nous, on va créer un jour des professeurs de vie scolaire, on va transformer la vie scolaire en discipline et avoir un concours de professeur de vie scolaire et puis il y aura des épreuves de vie scolaire. Mais c'est facile de faire de l'ironie. C'est plus facile de faire de l'ironie que de vous répondre comment on va faire cela.

Bon, aujourd'hui le livret de compétences est en cours d'élaboration, il va falloir apprendre à le remplir et cela veut dire des équipes pédagogiques. Là encore sur le premier degré, on peut espérer, il faut espérer que les choses iront relativement vite. Sur le seconde degré, sur le collège, là où il y a dix maîtres nous sommes particulièrement inquiets. Je suis convaincu que tout ça va prendre du temps et qu'il y aura au sein des établissements scolaires français des débats théoriques très importants entre ceux qui rentreront avec enthousiasme dans cette démarche et ceux qui se refuseront à y rentrer. Nous nous rendons bien compte en plus que ça va dépendre beaucoup des types d'établissements, parce que nous avons des établissements très différents, des établissements je dirais très chiques, en centre ville, au cœur de Paris, et en banlieue parisienne les collèges ne se ressemblent pas.

Maria José Viseu (Federação Regional das Associações de Pais do Centro) – São duas questões dirigidas a M. Christian Forestier. A primeira, pelo que percebi, referiu ter proposto que não se financiasse a retenção, pelo que gostaria de saber se essa é a posição do Conselho de Educação de França ou se é uma posição pessoal? E também como é que faz no caso dos alunos não quererem aprender ou estudar, há ou não retenção e como é que se faz?

A segunda questão. Neste momento, em Portugal, está-se também a debater a passagem de uma formação diferenciada para educadores e professores para uma formação uniformizada, enquanto que em França se debate precisamente o inverso. Eu gostaria de saber qual é a sua opinião relativamente a isso?

Christian Forestier – Nous avons fait la démonstration que le redoublement ne fonctionnait pas. Les études sont nombreuses, les études françaises, internationales, d'ailleurs. Je ne connais pas une seule étude dans toute la bibliographie internationale qui éprouve l'efficacité du redoublement, surtout du redoublement précoce. Par contre j'en connais énormément.

Nous avons, par exemple, fait des testes très classiques sur des enfants en difficultés à la fin de la première année des apprentissages fondamentaux. Nous avons fait passer dans la classe supérieure une partie des élèves en difficulté qui on fait redoubler, l'autre partie avec des élèves en difficulté, à niveaux de difficulté comparables, à la fin de la première année. Les évaluations au bout d'un an, à bout de trois mois sont sans appel, je dirais même à la rentrée scolaire suivante. Simplement après les vacances, l'élève qui a été pointé devoir redoubler a reclassé pendant les vacances alors que le petit enfant à qui on aurait dit qu'il passait a plutôt progressé, en tous cas son niveau ne c'est pas dégradé, parce que le redoublement est stigmatisant.

Et c'est vrai que quand je compare les pays où on ne redouble pas ou très peu, par rapport aux pays comme chez nous, quoi qu'on en dise le redoublement prends ces sources dans l'idée que l'enfant est, en partie, responsable de son échec. Et d'ailleurs votre question le prouve bien, dans votre question, peut-être j'ai tort mais j'ai entendu: «comment faire pour le faire travailler s'il ne veut pas travailler?» Ce qui prouve bien que ce n'est pas l'institution que s'interroge mais on renvoie à l'enfant, je dirais qu'on rend l'enfant totalement ou partialement responsable de son échec, ce qui à 6 ans me pose problème et ce qui n'est manifestement pas la démarche utilisée par un certain nombre d'autres pays.

Et nous sommes-nous dans un système qui culpabilise et je crois que c'est ça le vrai danger du redoublement c'est la stigmatisation. Chez nous, à limite, les mauvais élèves étaient au milieu de la classe et subissaient les collibés de ses petits camarades. On a retiré ça mais on est, quand même, en constant danger, et les tenants du redoublement, nous disent tous: «Mais comment faire pression? ». On croit apporter une réponse pédagogique alors que c'est une pression qui on met. Commettre une pression à 16 ans ou à 17 ans ça peut s'entendre, commettre une pression à 6 ans c'est beaucoup plus contestable.

Et les pays qui l'ont supprimé sont des pays qui ont mis d'autres choses à la place. C'est vrai que supprimer le redoublement sans rien changer... C'est pour ça que quand on le dit supprimer le financement c'est pour obliger l'institution à s'interroger. C'est à dire qu'on le dit «on ne paye pas a priori les redoublements mais on est près à rendre l'argent et même d'avantage si on nous propose un projet alternatif».

C'est à dire que toute l'école qui est capable de vous dire «si vous me donnez de l'argent pour le redoublement voilà ce que je ferais d'autre que de faire la répétition à l'identique». À ce moment là on paye. Mais l'idée c'est d'interdire, autant que faire se peut, de lutter contre la répétition dont il est prouvé aujourd'hui par l'ensemble des chercheurs qui c'est une méthode qui a fait long feu.

S'agissant de la formation, on est dans le même débat, on n'est pas à contre-courant. Nous avons une formation extrêmement différenciée, à l'extrême elle démarre un peu plus tard que chez-vous, mais elle démarre à deux ans pour les maîtres. On est plutôt dans une démarche inverse. Mais là aussi il y a des corporatismes extrêmement forts, d'autant plus quand on remonte dans le passé. Le maître unique ou le maître polyvalent était réservé aux enfants du milieu très modeste, populaire, alors que les maîtres très spécialisés étaient réservés aux enfants des couches les plus favorisés.

Et donc on a intégré l'idée que ça marchait mieux, sauf que ce n'est pas vrai du tout et je dirais au contraire. En tout cas pour les enfants qui

n'ont pas les codes, comme on dit, le passage du maître unique a dix maîtres entre le moins de juin d'une année et le mois de septembre nous paraît pédagogiquement quelque chose d'extrêmement traumatisant et c'est pour ça qu'on voudrait essayer de remédier, mais les résistances sont aussi présentes.

Maria Odete Valente – Terminamos aqui e vou dar por encerrada esta mesa. Agradeço a todos a presença e, sobretudo, aos nossos oradores as importantes reflexões que nos trouxeram sobre esta problemática.