

CONFERÊNCIA

QUE CURRÍCULO PARA O SÉCULO XXI?

7 de Junho de 2010 | Sala do Senado | Assembleia da República

Colóquios e Conferências Parlamentares

ÍNDICE

SESSÃO DE ABERTURA

Luiz Fagundes Duarte (Presidente da Comissão de Educação e Ciência)	3
Ana Maria Bettencourt (Presidente do Conselho Nacional de Educação)	4

INTERVENÇÃO

QUE CURRÍCULO PARA O SÉCULO XXI?

Claude Thélot (Antigo Presidente da Comissão do debate nacional sobre o futuro da Escola em França, 2003-2004)	7
--	---

Comentário

João Sebastião (Professor da Escola Superior de Educação de Santarém)	14
---	----

1.º PAINEL

DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA PORTUGUESA

António Câmara (Presidente da YDreams)	18
Carlinda Leite (Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto)	22

DEBATE

29

INTERVENÇÃO

PEDAGOGIA: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

António Sampaio da NÓVOA (Reitor da Universidade de Lisboa)	39
---	----

Comentário

Sérgio Niza (Membro do Conselho Nacional de Educação)	49
---	----

2.º PAINEL

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ONDE SE APRENDA MELHOR

Carmen Maestro (Presidente do Conselho Escolar do Estado - Espanha)	52
Joaquim Azevedo (Presidente do Centro Regional do Porto da Univ. Católica do Porto e Membro do Conselho Nacional de Educação)	55

DEBATE

63

ENCERRAMENTO

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Luiz Fagundes Duarte (Presidente da Comissão de Educação e Ciência)	67
Maria Emília Brederode Santos (Membro do Conselho Nacional de Educação)	68

INTERVENÇÕES DOS GRUPOS PARLAMENTARES

71

INTERVENÇÃO DA COORDENADORA DO GRUPO DE TRABALHO DOS “CURRÍCULOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO”

Deputada Manuela de Melo	78
--------------------------	----

PROGRAMA DA CONFERÊNCIA

80

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORADORES

81



Da esquerda para a direita: Ana Bettencourt e Luiz Fagundes Duarte.

SESSÃO DE ABERTURA

LUIZ FAGUNDES DUARTE ¹

Em nome da Assembleia da República e da Comissão de Educação e Ciência, tenho o prazer de apresentar as boas-vindas a todos aqueles que quiseram participar nesta Conferência *Que currículo para o século XXI?* Cumprimento, de forma especial, a Senhora Professora Ana Maria Bettencourt, Presidente do Conselho Nacional de Educação, assim como o nosso primeiro conferencista convidado, M. Claude Thélot, que dirigiu em França o grande Debate Nacional sobre Educação, o Professor João Sebastião, professor da Escola Superior de Educação de Santarém, que irá comentar o primeiro painel, e, naturalmente, a Deputada Manuela de Melo, membro da Comissão de Educação e Ciência e coordenadora do Grupo de Trabalho que está a ocupar-se das matérias que têm a ver com os currículos escolares.

Esta é uma preocupação nossa desde há vários anos. Cada vez mais entendemos que nunca tivemos escolas de tão boa qualidade, nunca tivemos professores com tanta qualificação, nunca tivemos também uma sociedade com alunos com tão boas condições de trabalho como actualmente e, no entanto, continuamos a ter problemas graves de abandono e de insucesso escolar.

Por isso, um dos elementos que achamos que é preciso discutir entre nós, em termos de escola pública, é exactamente os currículos escolares. O que é que nós, Estado português, o que é que nós sociedade portuguesa, entendemos que deve ser transmitido às nossas crianças e jovens nas escolas públicas?

A Comissão de Educação e Ciência, para além do seu trabalho normal legislativo, de discussão de diplomas de várias iniciativas, seja do Governo, seja dos grupos parlamentares, tem-se preocupado em trazer à discussão, e trazer aqui a esta casa, especialistas, personalidades das mais variadas áreas relacionadas com a educação, para connosco discutirem, nos darem ideias que possam contribuir para que o nosso papel parlamentar seja de facto útil. Nós não estamos aqui a trabalhar pelo Governo, não estamos aqui a trabalhar contra o Governo, estamos aqui a trabalhar em nome da população portuguesa que nos elegeu e, sobretudo, em nome das nossas preocupações que, esperamos nós, em matéria de educação, sejam preocupações de todos os portugueses.

Neste momento, por exemplo, está em discussão nesta casa, na Comissão de Educação, o diploma do novo Estatuto

do Aluno, que mereceu várias propostas de alteração oriundas de diversos grupos parlamentares, de professores e de diversas instituições.

Temos aqui hoje algumas personalidades que nos vão apresentar as suas ideias sobre o tema geral desta Conferência. Não vou adiantar mais sobre isso. A Senhora Professora Ana Maria Bettencourt, enquanto Presidente do Conselho Nacional de Educação, que é co-organizador desta Conferência, e enquanto especialista reconhecida na matéria, que muito nos honra quando colabora com a Comissão de Educação, apresentará, naturalmente, ideias mais concretas no que diz respeito ao trabalho que resulta da intervenção do Conselho Nacional de Educação.

A Deputada Manuela de Melo também gostará de dirigir algumas palavras na sua qualidade de organizadora aqui na casa e de responsável pelo Grupo de Trabalho que se ocupa destas matérias. O Professor Claude Thélot, no primeiro painel, apresentar-nos-á de certeza, com muito proveito para nós, os resultados e as ideias, a doutrina que terá saído do Debate Nacional que decorreu em França.

Os trabalhos decorrerão durante todo o dia e no fim, como está anunciado, os vários grupos parlamentares apresentarão as suas perspectivas, quer no que diz respeito ao que aqui foi tratado, quer no que diz respeito às ideias que cada grupo parlamentar, cada partido, traz na sua história e na sua actuação sobre estas matérias.

Desejo bons trabalhos a todos e, sobretudo, que nos tragam contributos muito válidos, porque embora se diga muitas vezes que os Deputados e o Parlamento estão afastados da população, no que diz respeito à Comissão de Educação isso não acontece. Os nossos Deputados têm andado a percorrer o país inteiro, a visitar escolas de todo o país, temos dado uma atenção especial às escolas consideradas Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e também no que diz respeito à educação especial. Enfim, a todos aqueles aspectos concretos, muito específicos e extremamente fracturantes, como sói dizer-se actualmente, no que diz respeito ao sistema educativo português e à sociedade em que ele se integra.

Por isso, todos os contributos serão bem-vindos, porque de certa maneira serão confrontados com a experiência que todos nós enquanto Deputados temos adquirido no território, no nosso percurso, na nossa peregrinação não *ad loca infecta*, mas a escolas que trabalham com grande proveito e com o esforço de muitos professores e de outros profissionais da educação a quem também agradeço.

ANA MARIA BETTENCOURT ?

Senhor Presidente da Comissão de Educação e Ciência,

Senhoras e Senhores Deputados, Senhoras e Senhores conselheiros do Conselho Nacional de Educação, Senhoras e Senhores Participantes nesta conferência e Convidados.

Quero agradecer o convite da Comissão de Educação e Ciência ao CNE para organização conjunta desta Conferência. Atribuímos a maior importância à colaboração entre as nossas instituições.

Nunca será demais lembrar que o presidente do CNE (neste caso, a presidente) é eleito pela AR. Permitam-me que sublinhe a importância deste facto como base de independência, potenciada igualmente pela composição do Conselho, que integra representantes dos vários sectores sociais, políticos, profissionais, associativos e científicos, ligados à educação.

O currículo é uma área essencial da política educativa e, por isso, a intervenção da Assembleia da República é da maior importância. O currículo, e em especial o conjunto de conteúdos, capacidades e atitudes que se considera indispensável aprender na escola, constitui uma dimensão fundamental da política educativa do País e, por isso, atribuímos a maior relevância à intervenção do Parlamento nesta matéria.

O Conselho Nacional de Educação também decidiu assumir o currículo como uma das áreas essenciais da sua actuação, tendo criado uma comissão permanente dedicada a esta área, na sequência da recente revisão do seu Regimento interno. Esta comissão, coordenada pela Conselheira Maria Emília Brederode Santos, que no final apresentará as conclusões desta Conferência, tem vindo a acompanhar os grupos de trabalho nomeados pelo Ministério da Educação para o reajustamento dos currículos. Trata-se de um importante desafio que o CNE seguirá com todo o interesse e sobre o qual se pronunciará após apreciação pelos seus órgãos.

Não é possível falar hoje de um currículo nacional sem ter em consideração os compromissos e desafios colocados pelo Tratado de Lisboa, actualizados pelas metas para 2020, assim como os que decorrem da adesão ao Processo de Bolonha e da participação nas metas 2021 definidas pela união dos países ibero-americanos. O CNE está a acompanhar todos estes compromissos, através de uma comissão coordenada pelo Conselheiro Bártolo Paiva Campos.

Este é um momento decisivo em que vários países no mundo se questionam e estudam reformas capazes de tornar a educação mais equitativa e com maior qualidade.

Os estudos PISA têm contribuído para que se identifiquem vias para essas transformações.

Gostaria de enunciar algumas questões que surgem quando reflectimos sobre o currículo:

O que se pretende que os alunos aprendam na escola? Que competências (conhecimentos, atitudes e capacidades) queremos que desenvolvam? Que transformações no currículo e na sua gestão são necessárias para permitir que a escola funcione de modo inclusivo e seja capaz de actuar aos primeiros sinais de dificuldade? Num mundo de grandes incertezas, como preparar os cidadãos para fazerem face ao futuro? Como pode a educação actuar para que os jovens estejam mais preparados para enfrentar a instabilidade no trabalho e na sociedade?

Num mundo em que as instituições tradicionais evoluíram assumindo novas formas de funcionamento, a escola também alargou a sua esfera de acção, esperando-se que assegure o acesso das novas gerações a um património essencial de conhecimentos. A evolução da ciência e das tecnologias de informação colocam novos desafios à formação dos jovens, designadamente no plano ético. É imperioso repensar a escola de modo a torná-la capaz de formar cidadãos aptos a compreender o mundo que os rodeia e de participar plenamente na sociedade. Também neste plano o Conselho acompanha o trabalho que está a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Estas são questões essenciais para a definição de um currículo para o futuro. Um currículo que assente numa base comum a todo o país, com abertura aos desafios internacionais. Esse currículo não deverá contudo ser encarado apenas como algo uniforme, exclusivamente definido ao nível central.

O Professor Claude Thélot dá-nos a honra da sua presença nesta Conferência para nos falar dos desafios que a sociedade de hoje coloca à escola e do *socle commun*, definido na sequência de um grande debate realizado em França, que estabelece um conjunto de conhecimentos e de competências básicas que os alunos deverão possuir no final da escolaridade obrigatória. O professor João Sebastião, profundo conhecedor do contexto português, comentará a sua apresentação.

A democracia tornou possível o alargamento da base social da escola, permitindo o acesso a alunos provenientes de meios sociais e culturais muito diversificados. A heterogeneidade e complexidade daí decorrentes colocaram novos desafios aos professores exigindo diferentes práticas pedagógicas e maior autonomia e capacidade de as utilizar. Há hoje um novo mandato para a escola, mais centrado na organização das aprendizagens do que na transmissão dos conteúdos, o que implica uma evolução nos paradigmas curriculares que teremos de considerar.

São múltiplos os desafios que se colocam à educação, de que nos falarão os professores António Câmara e Carlinda Leite.

Por outro lado, pede-se à escola que responda cada vez mais pelas aprendizagens de todos os alunos e pelo desenvolvimento das suas competências. O currículo deve viabilizar um diferente modelo de escola onde todos aprendam e, para tal, tem de permitir a adaptação das propostas curriculares aos contextos da escola e da turma.

Existem hoje em Portugal muitas situações que são o testemunho de como é possível existir uma escola onde todos aprendem. Escolas que encontraram processos de diferenciação pedagógica e de percursos educativos. E, ao contrário do que se afirma com frequência, nessas escolas os alunos trabalham muito, trabalham mais durante os tempos lectivos e, como consequência, aprendem mais. E a pedagogia é aí o elemento essencial.

Da pedagogia, tão decisiva para prestigiar os professores e as escolas, falar-nos-á o Professor António Nóvoa cuja intervenção será comentada, em seguida, pelo professor Sérgio Niza, Conselheiro do CNE.

A organização da escola para que todos aprendam é essencial e dela ouviremos falar o Professor Joaquim Azevedo, Conselheiro e responsável pela comissão do CNE que se dedica ao estudo dos percursos escolares e qualificantes.

Da experiência de Espanha vai falar-nos a Presidente do *Consejo Escolar del Estado*, Carmen Maestro, a quem agradeço profundamente a disponibilidade para estar aqui hoje e mais esta preciosa colaboração.

A todos os intervenientes o nosso profundo agradecimento. Um agradecimento muito especial às Senhoras e Senhores Deputados que integraram o Grupo de Trabalho que preparou esta Conferência e à sua coordenadora, a Senhora Deputada Manuela Melo.

A terminar, gostaria de exprimir a disponibilidade e interesse do Conselho Nacional de Educação para prosseguir, através de outras iniciativas, esta tão valiosa colaboração com o Parlamento. Para que seja possível reforçar a mobilização em torno da escola e do que queremos que nela se aprenda. Para que as reformas curriculares sejam mais conhecidas, debatidas pelos parceiros educativos e pela sociedade em geral.

As nossas sociedades têm uma dívida para com os cidadãos que, por razões várias, ficaram fora da escolaridade. Porque desistiram e não foram capazes de acompanhar a escola ou porque a escola desistiu deles. O nosso país necessita de uma escola onde estas situações não se repitam e onde se obtenham melhores resultados.

O currículo e o modo como é gerido podem ser decisivos nesse processo!

Precisamos que se desenvolva uma responsabilidade social alargada em torno da construção de uma escola onde todos aprendam, uma escola que contribua de modo decisivo para o desenvolvimento social, económico e cultural do país.

Porque as pessoas são a nossa maior riqueza.

¹ Presidente da Comissão de Educação e Ciência.

² Presidente do Conselho Nacional de Educação.



Da esquerda para a direita: João Sebastião, Ana Bettencourt, Luiz Fagundes Duarte, Manuela de Melo e Claude Thélot.

QUEL CURRICULUM POUR LE XXI^e SIÈCLE? QUE FAUT-IL APPRENDRE?'

CLAUDE THÉLOT ?

C'est évidemment le sujet principal de nos démocraties de savoir comment former la jeunesse. Comment on réussit ce prodige de transmettre tout le patrimoine de nos anciens à la jeunesse, qui est l'avenir de nos pays, et en même temps lui transmettre de quoi s'ouvrir sur l'avenir.

Jamais l'avenir n'a été si différent du passé, par conséquent jamais il n'a été aussi difficile pour le système éducatif de réussir cette passe du passé vers l'avenir.

L'école est un organe de transmission, et par conséquent, elle a un aspect un peu conservateur. Il faut transmettre les richesses du passé, mais en même temps il faut les transmettre en les ouvrant sur l'avenir. Et c'est pour ça que la situation aujourd'hui est difficile.

J'ai intitulé ma conférence *Que faut-il apprendre?* Non pas parce-que je sais ce qu'il faut apprendre, mais parce-que je pense qu'il faut que tous les pays se posent cette question. Et vous m'avez invité à ouvrir cette conférence et j'en suis très heureux, très flatté, mais en vérité la vraie raison de cette invitation c'est que vous vous posez cette question. Et qu'à cette question il faut essayer de répondre. Je voudrais, avant de vous proposer des éléments de réponse, situer quatre éléments de contexte que vous connaissez.

D'abord l'école a un rôle plus fondamental qu'avant. Petit à petit nos sociétés deviennent des sociétés de la connaissance, c'est-à-dire des sociétés dans lesquelles nous apprenons toute notre vie. Et par conséquent, il faut que l'école soit conçue comme la première marche de cet apprentissage durant toute la vie, et il faut que cette marche soit réussie. Et, en même temps, il ne faut pas avoir l'idée qu'on apprend tout dans l'école. Ça c'est un point capital, on ne peut pas tout apprendre à l'école. On apprendra aussi durant toute sa vie. Si vous voulez tout apprendre à l'école, comme le savoir devient encyclopédique, alors l'école échouera.

Le deuxième point c'est que l'objectif général de nos systèmes éducatifs c'est, je crois, de former une personne autonome et responsable. C'est-à-dire qui puisse réussir sa vie. Et lorsque j'ai organisé en France un Grand Débat sur l'École, cet objectif a été véritablement émis par les Français, et nous l'avons retenu. La Commission que je présidais a retenu cet

objectif : il faut que l'école fasse réussir tous les élèves.

Et du coup, c'est le troisième point du contexte, l'école ne peut pas se contenter d'enseigner, l'école doit faire réussir. L'école doit faire en sorte que les élèves, tous les élèves apprennent. Et cela déplace un peu la responsabilité des enseignants. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances, des compétences ou des attitudes, il faut faire en sorte qu'elles soient acquises, qu'elles soient maîtrisées. Autrement dit, le métier du professeur conserve la fonction de transmission, mais acquiert beaucoup plus qu'avant la fonction d'accompagnement des élèves.

Et enfin le quatrième élément de contexte: que veut dire réussir? Que veut dire faire réussir les élèves? Je vous propose la définition suivante: je pense, personnellement, que dans nos démocraties faire réussir tous les élèves ça veut dire arriver à mélanger intimement deux choses. Première chose, il faut que tous les élèves sachent un certain nombre de points communs. L'école est aussi faite pour apprendre à vivre ensemble, dans nos démocraties. Et, donc, il faut que l'école fasse acquérir à toute la jeunesse des éléments communs qui soient considérés comme fondamentaux. C'est ce qui va faire l'objet du premier point de mon exposé: qu'est-ce que nous devons penser de ces acquisitions communes, de ce socle commun?

Une fois que des choses communes à tous les élèves, à tous les jeunes d'une société ont été acquises, je crois qu'il faut que l'école personnalise, à côté de cela, davantage les connaissances qu'elle transmet. Autrement dit, à côté d'une acquisition de savoirs communs, il faut développer l'acquisition de savoirs propres à chaque jeune, de savoirs spécifiques.

Et ça sera le deuxième point de mon exposé: comment construire, à côté des savoirs communs, un système éducatif qui fasse toute la place à des savoirs spécifiques?

Première partie: le socle commun

Qu'est-ce qu'il faut donner en commun à toute la jeunesse? Et bien, c'est renouer avec la grande définition de nos systèmes éducatifs, il faut donner ce que nous pensons indispensable pour réussir sa vie.

Réussir sa vie veut dire trois choses, ça veut dire réussir sa vie de personne: accès à la culture, accès à la beauté, accès à l'épanouissement personnel. Ça veut dire, en suite, réussir sa vie de salarié: capacité d'avoir un travail, capacité de gagner sa vie en ce travail et de contribuer par là au développement de son pays, au développement économique de son pays. Et ça veut dire enfin être un citoyen d'une démocratie capable de vivre avec les autres, et capable de respecter les règles de la démocratie. Épanouissement personnel, capacité à être un salarié efficace, citoyen dans une démocratie avancée.

Et donc, il faut que le socle commun dise ce qu'on ne doit pas ignorer pour réussir sa vie. Ce qu'on ne peut pas ignorer. Alors je voudrais à la fois dire avec vous quelques principes à ce socle commun et quelques contenus possibles.

Principes:

Je pense que c'est un acte politique important, et je suis ici honoré d'être dans le Parlement. J'avais, comme président de la Commission, souhaité que le Parlement français dise lui-même quels devaient être les connaissances fondamentales pour la jeunesse française et, à la suite du travail de ma Commission, il y a eu en effet un article de loi, une loi d'avril de 2005, qui dit ce qu'il faut donner à tous les élèves français.

Naturellement, le Parlement doit, parce que c'est un acte politique majeur de chaque société, initier ce processus mais, ensuite c'est un travail de spécialiste et d'expert. Après cette loi, nous avons défini, le Ministère de l'Éducation français a défini un décret qui spécifie le contenu du socle commun à partir de ce que le Parlement avait dit dans la loi et je parlerai du contenu de ce décret. C'est, donc, un acte politique propre à chaque société.

Mais, naturellement, deuxième principe, comme chaque société est en interaction l'une avec l'autre, d'abord en complémentarité, nous sommes tous au sein d'une Union européenne, et nous devons, me semble-t-il, contribuer par des systèmes éducatifs nationaux efficaces à ce que le citoyen européen lui-même soit le plus à l'aise dans cette Europe que nous construisons. Et à vrai dire, le processus de Lisbonne n'est rien d'autre que cela.

Et donc nous sommes en complémentarité, les sociétés les unes avec les autres. Nous sommes aussi en concurrence. Nous sommes en concurrence économique, nous sommes en concurrence de sorte que nos liens sont suffisamment étroits. C'est à dire ce qui nous paraît essentiel à Lisbonne est en rapport avec ce qui nous paraît essentiel à Paris, avec ce qui nous paraît essentiel à Londres, avec ce qui nous paraît essentiel à Berlin. Et donc l'acte politique propre à chaque pays doit tenir compte de ce qui se fait ailleurs et doit s'en inspirer.

Et je pense, troisième principe, cet acte politique n'aurait de sens, n'a de sens que s'il s'accompagne d'un engagement du pays à l'égard de sa jeunesse. Il ne suffit pas de définir ce qui est essentiel, il faut s'engager à ce que tous les jeunes maîtrisent cet essentiel. Parce que si vous dites que ce que je viens de dire est essentiel et indispensable pour réussir sa vie, pour réussir la vie future de chaque jeune, alors il faut que le pays s'engage à vrai dire et que les institutions s'engagent, l'État s'engage à ce que chaque jeune maîtrise ce qu'on aura dit être indispensable.

Parce que sinon les mots n'ont pas de sens, sinon ça n'est pas indispensable, si l'on tolère qu'une partie de la jeunesse ne maîtrise pas le socle commun. Dans mon pays il y a actuellement de l'ordre de 20% de jeunes, qui ne maîtrisent pas le socle commun. C'est trop, c'est beaucoup trop. Et qu'est-ce que ça veut-dire? Ça veut dire qu'on considère, dans mon pays que ça n'est pas si indispensable que cela, puis ce que nous n'arrivons pas à faire maîtriser ce socle que nous avons déclaré indispensable à toute la jeunesse.

Quels contenus?

Alors je pense, ça c'est un point évidemment décisif et c'est une des transformations majeures de notre système éducatif. On ne peut pas définir le socle simplement en termes de connaissances, puisque c'est pour réussir sa vie. Il faut qu'à côté et en plus des connaissances on définisse ce qui est indispensable de maîtriser pour utiliser ces connaissances. C'est à dire, qu'on définisse à côté et en plus des connaissances, un certain nombre de capacités et d'attitudes. Et cela c'est assez nouveau dans nos systèmes éducatifs, qu'ils soient capables de transmettre et de faire acquérir à toute la jeunesse au titre d'éléments indispensables à réussir sa vie, qu'ils soient capables donc de transmettre non seulement des connaissances mais des capacités et des attitudes.

Et je crois que là la Commission Européenne a raison d'appeler «compétence» ce trio connaissance, capacité, attitude. Le socle commun français est défini précisément à partir de ce terme de compétences, nous allons le voir dans un instant. Chaque grande compétence du socle français est conçue comme une combinaison, le mot est très important, de connaissances, de capacités et d'attitudes fondamentales pour notre temps. L'école ne doit pas se borner à faire acquérir des connaissances, des connaissances fondamentales pour notre temps, mais elle doit aussi faire maîtriser des capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées.

Variées mais pas forcément toujours inédites. Ça c'est un point qui fait débat parmi les chercheurs. Je ne rentre pas dans ce détail, mais je pense qu'il faut apprendre aux élèves à mettre en œuvre leurs connaissances dans situations variées mais pas toujours inédites. Le chirurgien, pour prendre un exemple célèbre, qui fait toute l'année la même opération, ce n'est pas une opération inédite, et pourtant c'est une compétence qu'il doit avoir. Et donc les situations dans lesquelles mettre en œuvre les connaissances qu'on a doivent être variées, mais elles peuvent être répétitives.

Et enfin, donc chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison des connaissances fondamentales pour notre temps, des capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie.

Quelles attitudes ? L'ouverture aux autres, point important dans une démocratie. Le goût pour la recherche de la vérité. Je crois que c'est une chose très importante. Le XXe siècle dans notre Europe a été tellement dominé et a tellement souffert des idéologies qu'il faut promouvoir la recherche de la vérité dans l'esprit de la jeunesse.

Dans une société, dans nos sociétés où la violence se développe, le respect de soi et d'autrui est un point décisif que l'école doit contribuer à acquérir. La curiosité, et enfin, ce qui est un point décisif, et sur lequel le système éducatif ne met pas assez d'accent mais à quoi il devrait d'avantage être attentif, la créativité. Être capable d'innover. Dans sa vie personnelle, dans sa vie professionnelle, dans sa vie de citoyen, être capable de créer et pas simplement de répéter ce que les générations précédentes ont fait. Intégrer la richesse de la génération précédente au service de cette création. Et du coup, c'est une création importante pour le système éducatif: comment éduque-t-on un esprit créatif?

En somme, vous avez compris qu'à mon avis ce qu'il faut transmettre comme contenus du socle, c'est un certain nombre de compétences qui sont ce trio, cette combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes. Et je ne fais pas dominer les connaissances par les capacités ou les capacités par les connaissances.

Les connaissances ont leur valeur et doivent être transmises comme telles et, en même temps, elles ne sont pas toute la valeur. Elles sont aussi des instruments au service des capacités. Le socle français a, dans cet esprit, défini sept grandes

compétences qu'il s'agit, donc, au cours de la scolarité obligatoire de 6 ans à 16 ans de faire acquérir aux élèves. Ce n'est pas simplement définir, c'est faire acquérir. Voici ces sept compétences.

Maîtriser la langue française. Après, qu'est-ce que veut dire maîtriser?

Pratique d'une langue vivante étrangère. La différence est importante entre maîtrise et pratique. Nous avons choisi des mots qui veulent dire quelque chose.

Principaux éléments de mathématique et la culture scientifique et technologique. Là aussi on a choisi des mots. Maîtrise des techniques usuelles d'information, ceci c'est naturellement une chose par exemple que je n'ai pas su faire à toute à l'heure, en ouvrant ce *Powerpoint*.

La culture humaniste, autour évidemment de la littérature et des arts.

Les compétences sociales et civiques, point décisif, pas simplement civiques mais sociales. Il ne suffit pas de faire un bon citoyen, il faut aussi faire quelqu'un qui sache vivre avec les autres et vivre en paix avec les autres. En paix, même si c'est parfois en désaccord avec les autres, mais où le règlement des désaccords se fait autrement que par les coups. Je reviendrai sur ce point toute à l'heure.

Et enfin, ce qui est très nouveau pour le système éducatif français, parce-que nous n'y étions pas habitués du tout, mais nous nous sommes donnés cette exigence et cet objectif, parce que nous pensons que c'est nécessaire pour la société du XXIe siècle, faire en sorte que les élèves aient plus d'initiative et soient plus autonomes. Dans leurs démarches, dans leurs pratiques, même dans la façon de faire un exercice scolaire, dans la capacité à prendre en mains leur propre vie, à avoir des projets, etc.

Et, naturellement, nous pourrions, mais je ne vais pas le faire, parce que cette première vue d'ensemble ne peut rester qu'assez générale, nous pourrions regarder le contenu de chacune de ces grandes compétences. De toute façon, c'est assez simple, si la question vous intéresse de savoir comment nous avons défini cela, c'est public. Et par conséquent, il suffit de regarder sur le site Internet du Ministère français de l'Education.

Je vais plutôt essayer de faire quelques commentaires et quelques critiques de cette façon que nous avons eu de poser cette question. Et d'abord la question de l'anglais comme langue de communication internationale. Dans ma Commission nous avons jugé, mais nous n'étions pas évidemment légitimes pour faire ça, qu'il fallait être plus de précis que de dire «pratique d'une langue vivante étrangère», qu'il fallait explicitement demander qu'on maîtrise non pas seulement l'anglais à proprement parler, mais l'«anglais de communication internationale», presque comme une compétence qui n'était pas une compétence linguistique.

Le Parlement français n'a pas voulu retenir cette suggestion que nous avons faite et donc on c'est contenté d'écrire «pratique d'une langue vivante étrangère». Naturellement, nous savons, vu l'organisation du système éducatif français, que dans 98% des cas cette langue vivante étrangère est l'anglais (on apprend deux langues étrangères en France, et donc l'une est presque toujours l'anglais). Le système éducatif français enseigne une deuxième langue pour pratiquement tous les élèves, avec d'ailleurs des problèmes de maîtrise. Il ne suffit pas de dire, je voudrais enseigner deux langues, ce qui me semble une bonne idée. Il faut aussi prendre les moyens qu'on ne fasse pas qu'enseigner ces deux langues, mais qu'on les fasse maîtriser. Est-ce que les élèves français savent maîtriser deux langues, l'anglais et une autre? Ce n'est pas sûr du tout.

Et donc la politique éducative ça n'est pas simplement une question d'énoncer des objectifs ou de tracer des définitions. La politique éducative c'est prendre les moyens de telle sorte que les objectifs et les définitions qu'on s'est donnés soient suivis d'effet sur les élèves.

La question des Sciences. Je suis très attaché aujourd'hui, et je voudrais partager ce point de vue avec vous, aux sciences, du moins à une certaine quantité de sciences, aux principaux éléments de mathématique, de la culture scientifique et technologique, qu'il est essentiel, je crois, de mettre en effet dans le bagage de tous élèves, de tous les jeunes. Pourquoi? Pour deux raisons. Je crois que c'est la première fois dans l'histoire de l'humanité que l'éducation d'un jeune accorde tant d'importance au virtuel. Sur l'écran de télévision, sur l'écran d'ordinateur, une partie de la jeunesse, de votre jeunesse et de la mienne, passe son temps et donc est éduqué virtuellement. Virtuellement. Or un des avantages des sciences c'est de donner une idée de ce qu'est le monde réel et pas simplement virtuel. Lorsque je tape sur cette table, je me fais mal, je me fais mal parce que le monde est réel, tandis que dans le monde virtuel je peux taper sur une table sans me faire mal, tuer quelqu'un avec un pistolet et que le sang coule horriblement sur l'écran et il ne se passe rien.

Les sciences doivent à un niveau élémentaire donner à toute la jeunesse l'idée du monde réel et l'idée plus précisément que le monde réel n'est pas comme le monde virtuel. Car lorsque je veux tuer quelqu'un ce n'est pas comme sur un écran, où il se passe rien.

La deuxième raison pour laquelle un apprentissage des sciences me paraît décisif pour toute la jeunesse, c'est que les sciences, beaucoup plus que les mathématiques, beaucoup plus que le portugais, beaucoup plus que le français, habituent à discuter sur des arguments rationnels. Habituent à échanger des arguments plutôt qu'échanger des coups. Et de ce point de vue les sciences préparent à être citoyen.

Je pense que le socle français, avec les sept compétences que je vous ai indiquées toute à l'heure est trop large. Nous n'avons pas réussi à faire ce que nous aurions dû, c'est-à-dire définir l'indispensable. Personne en France, y compris moi qui suis un homme cultivé qui ai réussi mes études, personne ne maîtrise tout ce que le socle contient, parce que nous n'avons pas fait l'effort intellectuel et l'effort politique de séparer ce qui est important de ce qui est indispensable, en ne mettant dans le socle que cet indispensable.

Et je retrouve ici mon premier élément de contexte dans l'introduction, l'école ne peut pas tout apprendre. L'école, au cours de la scolarité obligatoire, doit apprendre l'indispensable. Je prends juste un exemple pour vous faire sentir, je n'en prends qu'un, je n'ai pas le temps de faire plus mais, naturellement, nous pourrions en prendre plusieurs.

Dans le socle français, au titre de la culture humaniste, il y a cette compétence: il faut être capable de distinguer une œuvre d'art d'un produit de consommation culturelle. Qui sait faire ça?

C'est vrai que c'est sans doute important. C'est important naturellement de voir qu'un tableau de Rembrandt est une œuvre d'art. Est-ce indispensable au cours de la scolarité obligatoire? Autrement dit, nous avons un contenu trop large, et quand on définit le socle commun, surtout quand on veut que ça soit le support d'un engagement auprès de toute la jeunesse, il faut être raisonnable et procéder aux arbitrages nécessaires. Dire ce qui est vraiment indispensable pour réussir sa vie.

Enfin, troisième commentaire général sur le socle français, il y a des compétences qui sont dans certains pays ou même dans l'Union européenne et qui ne figurent pas ici. Je vais prendre deux exemples qui sont assez intéressants, à mon avis pour votre réflexion et pour la mienne. Premier exemple, il y a parmi les huit compétences-clé de l'Union européenne, vous le savez très bien, il y a la compétence «apprendre à apprendre».

L'Union européenne a considéré que cette compétence apprendre à apprendre était indispensable. Je suis assez réservé sur cette idée. D'abord parce qu'on n'apprend pas à apprendre comme ça dans la Nature. On n'apprend pas à apprendre comme ça, on apprend peut-être à apprendre à travers d'autres choses...J'aurais préféré à tout prendre qu'on dise apprendre à travailler, parce que comme je suis obsédé par le fait que les élèves réussissent et que les élèves acquièrent le socle, ils ne peuvent pas l'acquérir sans travailler. Et nous devons donc aider la jeunesse à travailler. Apprendre à travailler, ça me semble une compétence intéressante et importante.

Mais vous voyez qu'on peut varier. Après tout, apprendre à apprendre est une compétence qui peut être jugée importante ici à Lisbonne, et pas ailleurs. Mais en France nous n'avons pas jugé que c'était essentiel. Nous n'avons pas non plus jugé essentiel et indispensable une chose évidemment qui est assez délicate et sur laquelle j'attire votre attention qui est la «question du corps».

Dans nos compétences ne figurent pas directement des éléments tenants au corps, à votre corps. Et en particulier j'ai été très critiqué comme président de la Commission sur l'idée que les élèves avaient un corps, et que par conséquent dans le socle commun il fallait (il aurait fallu) qu'il y ait des éléments liés au sport, à l'éducation physique et sportive.

Le chef de l'État français actuel considère en effet qu'il y a là un certain manque dans le socle commun où rien ne figure explicitement sur le corps. Je vous rappelle par exemple une chose que j'ai découverte et qui m'a beaucoup amusé. Vous avez dans les écrits de Platon l'idée que fait partie du socle indispensable pour un grec cultivé du Ve siècle avant Jésus Christ, l'idée qu'il doit savoir nager. Le corps.

Alors le corps et l'éducation physique et sportive sont certes présents dans le socle français à travers l'autonomie et l'initiative, à travers les compétences sociales et civiques, mais ils ne sont pas présents en tant que tels, et ceci peut être probablement contesté.

Seconde partie: la personnalisation des savoirs

Madame la Présidente, j'ai encore un moment, alors je vais passer rapidement à mon second point, si vous le voulez bien. Après un socle commun, c'est à dire, après des éléments communs à toute la jeunesse, qu'il faut faire acquérir à toute la jeunesse, mon second point c'est pour plaider pour une certaine «personnalisation des savoirs».

Et en particulier dès la scolarité obligatoire, mais encore plus au cours du lycée, c'est à dire jusqu'à 18 ou 19 ans. Je ne

parle pas de l'enseignement supérieur, je ne parle pas d'université dans cette conférence. Je m'arrête à la fin du lycée.

Je pense qu'il faut être plus attentif que nous le sommes au goût, au besoin et au désir des jeunes. Après avoir, en quelque sorte, imposé la maîtrise d'un socle commun, je crois qu'il faut être plus à l'écoute de ce que les élèves souhaitent apprendre et donc avoir une politique qui développe d'avantage la personnalisation des acquis. En particulier, nous avons des systèmes éducatifs et je pense que c'est partout dans le monde où le Ministère de l'Éducation, les professeurs, les inspecteurs imposent des horaires, imposent des programmes, plus qu'ils ne sont à l'écoute de ce que voudraient apprendre les jeunes.

Et donc l'«offre éducative», ce qu'on offre à travers les horaires et les programmes, me paraît avoir pris trop d'importance depuis trente ou quarante ans sur la «demande éducative», c'est-à-dire sur ce que chacun voudrait apprendre en plus et à côté du socle commun. Je ne parle plus du socle commun, mais de la demande éducative supplémentaire, c'est à dire de ce que voudraient apprendre les jeunes en plus du socle.

Et dans le grand Débat que j'ai organisé, une des choses qui était apparue, qui était extrêmement forte c'est que toute une partie du peuple français, des familles françaises ne comprenaient plus l'école. Et donc je crois qu'il faut redonner une certaine importance à la demande éducative, écouter la demande éducative. Nous avons un proverbe en français qui peut-être a son équivalent en portugais et qui dit «on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif». Évidemment parler d'ânes quand on parle de système éducatif ce n'est pas extraordinaire, mais enfin, il faut être attentif à ce qu'une partie de l'échec scolaire vient de ce que nous imposons à la jeunesse des choses qu'elle ne veut pas apprendre, qu'elle ne souhaite pas apprendre, qui ne l'intéressent pas.

Et donc je crois qu'il faut aider la jeunesse à mieux savoir ce qu'elle veut apprendre. Et il faut donc à côté du socle commun proposer au cours de la scolarité obligatoire et après la scolarité obligatoire ce que j'appelle une «éducation au choix».

Éducation au choix. Qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre? Un garçon de 13 ans, de 15 ans, de 17 ans, une fille de 13 ans, de 15 ans, 17, 18 ans ne sait pas ce qu'elle a vraiment envie d'apprendre. Il faut l'aider à le savoir. Éducation au choix, d'où des options de découverte et d'approfondissement. Et d'où au lycée, une fois qu'on sait mieux ce que les élèves veulent apprendre, avoir des enseignements plus colorés, plus typés, plus modulaires.

Proposer après le socle commun de suivre un lycée où on étudie davantage ce qu'on a envie d'étudier. C'est ce que j'appelle la «personnalisation des acquis». Dans cette idée, il me semble important si vous voulez, de repérer trois choses que je crois essentielles.

Il faut d'abord créer une voie littéraire bien structurée. Il y a beaucoup des gens qui aiment la littérature, c'est surtout d'ailleurs des jeunes filles, qui aiment les lettres, et je pense qu'une voie littéraire structurée doit se faire, dans nos pays, autour d'une part des langues étrangères et d'autre part des arts, plus que ça n'était fait jusqu'à maintenant, où, au moins dans mon pays, c'était plutôt le latin et le grec qui avaient de l'importance.

Le latin et le grec n'ont plus l'importance, à mon avis, qui justifie au fond une filière littéraire sur eux. Naturellement il faut qu'il y ait du latin et du grec dans une filière littéraire, mais une filière littéraire sur le latin et le grec ne me paraît plus une bonne idée. Je crois qu'il faut plus la fonder pour notre temps sur les langues vivantes et les arts.

Et par exemple, dans la réforme du lycée actuellement que nous faisons en France et qui prend place en septembre prochain (septembre 2010), nous avons défini dans la filière littéraire deux heures d'enseignement de littérature étrangère, en langue étrangère. Je pense, deuxièmement, qu'il faut la faire autour de l'art, en particulier autour du théâtre. Le théâtre a ceci de fondamental pour un jeune homme ou une jeune fille, qu'il l'aide à s'exprimer (et aussi à mémoriser), qu'il l'aide à se sentir bien dans sa vie, qu'il le prépare à réussir sa vie. Je pense donc que la question du théâtre est certes importante en soi, c'est un élément de culture fondamentale dans nos différentes sociétés, mais c'est aussi une façon d'apprendre à être bien dans sa vie, à être regardé par les autres, à surmonter ses défauts, ses difficultés.

Je pense enfin qu'il faudrait introduire, et ça serait assez intéressant et nouveau (du moins en France), dans la filière littéraire des éléments tenants au droit. Droit administratif, droit social, droit fiscal, etc., connaissance concrète du droit. Pas la connaissance théorique qui relève de l'université, mais connaissances concrètes du droit, etc.

Je n'ai peut-être plus beaucoup de temps, je voudrais insister sur l'idée, cette fois ci pour une élite scientifique et non plus pour tous les jeunes, insister sur l'idée qu'il faut que le lycée forme des scientifiques, parce qu'il faut ensuite que la recherche scientifique de chacun de nos pays soit développée permettant l'obtention de certain nombre de brevets.

Là nous retrouvons à la fois la question du progrès du savoir, mais aussi la compétition entre les pays, et donc il faut que chacun des pays ait une certaine élite scientifique. Je pense qu'il faut essayer d'articuler plus qu'on ne le fait cette élite scientifique sur les sciences naturelles, parce que la physique et la chimie ont plutôt mauvaise presse, vu les catastrophes

que les sciences ont pu apporter au XXe siècle en favorisant par exemple les efforts de guerre, tandis qu'aujourd'hui sont très importantes les questions de l'environnement d'une part et les questions de la personne humaine d'autre part.

Les sciences naturelles, les sciences biologiques, les sciences environnementales et aussi les sciences médicales évidemment sont beaucoup plus présentes et beaucoup plus qualifiées positivement par la jeunesse. Et par conséquent il me semble que la création d'une voie scientifique devrait en quelque sorte s'appuyer plus qu'on ne le fait aujourd'hui sur les sciences biologiques et environnementales et moins sur les sciences physiques et chimiques. Mais ceci naturellement peut être discuté.

Je pense aussi, et ça en France nous ne savons pas bien le faire, que les sciences devaient être prises pour ce qu'elles sont, c'est à dire des voies dans lesquelles l'expérimentation est fondamentale. Si vous faites des sciences au tableau noir, c'est-à-dire si ça devient une espèce de «sous-modalité des mathématiques», ça n'est pas de la science.

Enfin je pense, et je le donne encore comme exemple, qu'il faut créer, alors en France c'est très mal fait, je ne sais pas si c'est bien ou mal fait au Portugal, mais il faut créer au lycée une grande filière d'action sociale et de santé.

Je m'explique. Nous sommes dans des sociétés où les populations vieillissent et c'est heureux. Le progrès médical nous fait vivre plus longtemps et nous fait vivre plus longtemps en bonne santé. Non seulement notre espérance de vie s'accroît et s'allonge, mais notre espérance de vie en bonne santé s'allonge encore plus que l'espérance de vie. Ceci est un point capital. Je veux dire qu'aujourd'hui les gens de 60 à 65 ans ont une espèce d'âge physique équivalent à 40 à 45 ans il y a 50 ans. Le progrès médical non seulement vous fait vivre plus longtemps mais vous fait vivre plus longtemps en bonne santé. Mais la contrepartie de cela c'est qu'à la fin de votre vie, qui sera assez longue, vous aurez besoin d'être aidés.

De même, au tout début de la vie et autrement le statut de la femme et de la mère dans nos sociétés démocratiques exige de rendre compatible à la fois la vie familiale et la maternité et la vie sur le marché du travail. Eh bien, pour rendre cela compatible il faut créer des services pour les petits enfants.

Au total sur ces deux points, il y a un très grand besoin de nos sociétés, pour les 50 ans qui viennent, d'avoir des «services à la personne». Et en plus créer des formations qui répondent à ce besoin répondra aussi au goût d'un certain nombre des jeunes. Aujourd'hui surtout des jeunes filles, c'est vrai, mais pourquoi d'abord ne pas répondre à ce goût des jeunes filles? Et pourquoi éventuellement ne pas y intéresser aussi des jeunes gens?

Autrement dit, créer au lycée une grande filière d'«action sanitaire et sociale», ou d'«accompagnement de santé et d'action sociale», ou encore, si vous préférez, de «services à la personne», c'est ceci qu'en France nous n'avons pas fait et que nous avons tort de ne pas faire.

Je voudrais conclure en quelques mots. En France, actuellement je l'ai dit toute à l'heure, je le répète, il y a de l'ordre de 20% des élèves qui ne maîtrisent pas le socle commun. Et il y a de l'ordre de 2/3 des élèves qui ne maîtrisent pas ce que les programmes prévoient.

Alors, les programmes sont toujours écrits pour les meilleurs élèves, donc pour l'idéal, et donc qu'il y ait 2/3 des élèves qui ne maîtrisent pas tout le programme n'est pas incompatible avec le concept de programme. Mais c'est tout de même assez grave, parce que ça veut dire qu'on passe beaucoup de temps à fabriquer des programmes qui sont très utiles pour définir l'élite des élèves, mais qui en quelque sorte nourrissent assez peu l'élève moyen et encore moins l'élève qui a des difficultés.

On ne peut pas continuer dans nos démocraties à ce qu'il y ait potentiellement un tel échec scolaire. Alors si vous continuez ça veut dire d'une part que les élèves en question ne réussiront pas leur vie, c'est une première chose, et d'autre part que vous allez détruire des éléments de cohésion sociale de nos sociétés, parce que nous ne pouvons plus vivre avec une vingtaine de pour cent, 1 sur 5 d'élèves en échec scolaire.

Par conséquent il est assez urgent, me semble-t-il désormais d'accentuer notre effort vers la réussite de tous les élèves et surtout des élèves en difficultés.

Je n'ai pas eu le temps de développer tous ces aspects mais, naturellement, la politique éducative doit être une politique qui donne beaucoup plus d'importance aux élèves en difficultés, qu'elle n'a fait jusqu'à maintenant. Y compris en termes de moyens, de coût et de profil des enseignants.

Alors c'est pour ça que définir ce qu'il faut apprendre ou bien définir l'école du XXIe siècle, suivant le titre de cette conférence, ça n'est pas simplement «définir». C'est «construire» une politique éducative, c'est à dire construire des moyens et des priorités des politiques en faveur d'une part de la maîtrise du socle commun partout, c'est-à-dire que l'engagement à l'égard de la jeunesse soit réel, et d'autre part en faveur d'une personnalisation des savoirs après ce socle.

Et quand je dis par tous, je le répète, ça veut dire surtout au profit des plus déshérités. Alors, comment faire vraiment réussir tous les élèves? Alors, je crois centrer l'effort éducatif sur les élèves les plus déshérités, c'est faire un peu moins mais mieux. C'est à dire, ne pas avoir pour l'école des visées encyclopédiques, et je retrouve ici mon premier point, puis ce que l'école n'est pas toute seule dans l'acquisition des savoirs, mais n'est que la première marche d'une formation tout au long de la vie qui se déroulera dans nos sociétés de connaissance.

Et par conséquent, en faire éventuellement moins mais mieux. Faire travailler les élèves, leur apprendre à travailler, les aider à travailler. C'est-à-dire qu'il faut certes avoir une personnalisation des acquis, je l'ai expliqué parce qu'il faut rencontrer un certain goût et un certain talent de la jeunesse à côté et en plus du socle commun. Mais il faut aussi comprendre et faire comprendre, et ça devait être l'objet des professeurs, de le faire mieux comprendre, que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être s'acquièrent aussi en travaillant.

Ceci est évidemment un point décisif: c'est l'honneur de l'école que de montrer que le travail permet effectivement de progresser. Une de mes collègues britanniques avec qui j'étais à Rome il y a quelques semaines pour parler du socle commun, parce que les italiens se posent la même question que vous, disait, j'ai retenu ça parce que je trouvais que c'était intéressant, que les enseignants qui évidemment sont capitaux dans cette affaire, doivent aider les élèves, c'est-à-dire, elle citait trois choses.

D'abord les aider à être des personnes qui apprennent avec succès, qui progressent. Ça c'est toute une question d'orientation de la pédagogie. La pédagogie dans mon pays consiste plutôt bien souvent à noter les fautes et les erreurs. Il faudrait plutôt noter les progrès et les succès, c'est ce que disait ma collègue britannique. Habituer, aider les élèves à être des personnes qui progressent, qui sont en succès.

Deuxièmement, aider les élèves à avoir confiance en eux, ce qui évidemment déborde de la simple transmission de savoirs, mais qui représente de la part du professeur un effort, puisqu'il consiste pour une part à montrer un certain exemple, et en tout cas à faire susciter chez l'élève une certaine attitude, avoir confiance en soi.

Et troisièmement elle disait, ce qui me paraît capital mais à vous aussi sinon vous ne seriez pas là, qu'il fallait aider les élèves à être des futurs bons citoyens, et donc en particulier le collège et le lycée qui sont des lieux de vie et non pas simplement des lieux d'enseignement, sont des lieux de vie où on doit apprendre les règles pour savoir vivre ensemble.

Je ne vais pas détailler davantage la question des enseignants, je ne développe pas, je viens d'en dire un petit point. Rien ne peut se faire sans les enseignants et en même temps il faut que les enseignants changent, donc je peux laisser ça à la discussion pour savoir ce que j'entends par là.

Je termine en disant qu'à mon avis c'est une politique éducative de long terme qui prend place sur une génération. Alors quand je dis ça, d'habitude, et je vais me permettre de le dire maintenant, madame la présidente, il y a des gens qui n'aiment pas ce que je dis et quand je dis c'est une politique sur une génération, ils me répondent, «vous n'allez pas attendre une génération pour faire quelque chose». Non. Quand on dit que c'est une politique sur une génération, ça veut dire qu'on commence maintenant, mais qu'on sait qu'il faudra une ténacité politique pendant vingt ans pour la faire aboutir. Je vous remercie.

¹ Consulte o *powerpoint* respectivo em [Apresentação - Claude Thélot](#) ↗

² Antigo Presidente da Comissão do Grande Debate sobre a Escola em França (2003-2004).

COMENTÁRIO

JOÃO SEBASTIÃO (Escola Superior de Educação de Santarém)

Gostaria de agradecer à Assembleia da República o simpático convite e a possibilidade de comentar uma conferência tão interessante como foi a do professor Claude Thélot.

Gostaria também de registar o empenho, que do meu ponto de vista é muito importante, da Comissão de Educação da Assembleia da República, que ao longo dos últimos anos tem vindo a desenvolver um conjunto de debates públicos sobre diversos problemas e dimensões da educação em Portugal, contribuindo assim para introduzir de modo informado novos temas educativos na agenda política.

Passaria, então, a fazer um breve comentário, tendo em conta que o objectivo do comentador não é competir com o conferencista, mas sim deixar algumas reflexões que alarguem o debate. Poderia talvez começar por uma das ideias finais apresentadas por Claude Thélot, a saber, a centralidade e importância do tempo para a acção política na educação e a necessidade de políticas para o tempo que leva a formar uma geração.

Ao chamar a atenção para um elemento central do sucesso das políticas de educação vem-nos lembrar que não bastam boas ideias, nem leis com boas intenções e bem redigidas, e em Portugal legisla-se sempre muito, nomeadamente na educação. Contudo, é igualmente necessário que exista um esforço persistente e prolongado, que seja coerente e cumulativo durante o tempo que leva a formar uma geração. Só assim poderemos de facto conseguir que todos tenham sucesso.

Como sabemos, são frequentes os comentários sobre a educação dos filhos dos outros. Porque é que aqueles pais não fazem isto, porque é que eles não fazem aquilo? Porque surge como evidente a muitos que se eles tomassem essas medidas teriam desde logo resolvido todos os problemas. Educar os filhos dos outros é muito fácil.

Todos nós sabemos que a educação e o desenvolvimento dos nossos próprios filhos se confronta com muitos mais obstáculos que essa suposta facilidade aparenta, leva muito mais tempo, já que não se limita à aprendizagem de conhecimentos científicos e técnicos, mas implica o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e moral, entre outros. Acima de tudo precisa do tempo que a maturidade exige e a persistência de quem a quer promover.

Eu acho que o tempo precisa de constituir uma noção estrutural explicitamente incorporada nas políticas de educação, como provavelmente em todas as políticas da área social, já que constitui um elemento que precisa de ser gerido, pois dele depende o seu sucesso.

Esta questão remete-nos para a questão da base comum ou do tronco comum, aqui não tanto do ponto de vista educativo, mas antes do ponto de vista político, ou seja, da necessária existência de um consenso mínimo entre partidos respeitante à manutenção de um conjunto básico de ideias e decisões curriculares, de formação de docentes, de avaliação dos diversos níveis do sistema educativo, nos equilíbrios entre as diversas dimensões do financiamento da educação pública, entre outros aspectos.

Mudam governos, mudam currículos. Mudam ministros dentro do mesmo governo, mudam currículos outra vez e por aí adiante. Não podemos mudar de currículos permanentemente, em nome da estabilidade relativa dos processos de ensino - aprendizagem e da validade da avaliação dos diversos níveis do sistema educativo. Temos de considerar definitivamente que o central do sistema educativo são as crianças e as suas aprendizagens, e que, por essa razão, uma parte mais significativa das preocupações e dos financiamentos tem de ir para aí, para o seu suporte efectivo e prático.

Talvez pudesse referir relativamente a estas questões alguma tendência no campo político, mas não só. A ideia de que alargar a importância dos exames, por exemplo, é uma coisa muito importante. De facto, hoje este trio que Claude Thélot nos referiu entre conhecimentos, capacidades e atitudes, está a ser bastante dissolvido, como resultado da excessiva importância atribuída aos exames.

As escolas e os professores cada vez mais treinam os alunos para o exame e cada vez se preocupam menos com os conhecimentos, com as aprendizagens, com as capacidades desenvolvidas e com as atitudes face ao saber e ao trabalho.

Desta forma, a importância da existência de uma base educativa comum é, sem dúvida, como assinalou Claude Thélot, antes de mais, um acto político. Mas também é igualmente um acto que necessita de ser socialmente partilhado e desejado.

Parece-me que surgiram algumas questões no que respeita aos desafios que se colocam às sociedades na renovação ou na reconstrução da legitimidade desta base educativa comum, porque cada vez mais aquilo que cada indivíduo não deveria ignorar é contestado e é contestável, numa radicalização simultânea e contraditoriamente democrática e anti-moderna.

Por um lado, devido ao crescente multiculturalismo que coloca frente-a-frente entendimentos culturais muito diferentes relativamente ao que deve ser essa base comum, esse conjunto de elementos, de saberes e de conhecimentos comuns (tronco comum, base comum), de tal forma que parece que cada vez menos faz sentido falar de cultura dominante.

Aquilo que temos cada vez mais é uma significativa fragmentação de entendimentos culturais, de práticas culturais e do aparecimento, não numa perspectiva pré-industrial, mas agora numa perspectiva da modernidade radicalizada de resistências e atavismos culturais, mas que usam as tecnologias típicas da modernidade avançada como forma do seu suporte e difusão.

O que me parece ser um dos importantes desafios que se coloca de facto, na ideia de uma base cultural comum e de um tronco de aprendizagens comuns, é de facto dar sentido comum num contexto de fragmentação dos entendimentos culturais e as resistências que daí resultam.

Colocam-se também problemas resultantes do próprio processo de desenvolvimento da ciência. Por um lado, da sua difusão social, por outro da aceleração da produção científica que coloca um conjunto de dificuldades à definição dos currículos. Os currículos vão sempre atrasados face ao desenvolvimento científico e a aceleração do desenvolvimento científico faz aumentar essa distância. Tendemos a procurar definir os currículos com base na antecipação daquilo que a sociedade irá precisar daqui a dez ou vinte anos, mas é deveras difícil adivinhar isso, já que as sociedades mudam em sentidos muito diferentes, sem que o possam controlar ou muitas vezes perceber.

Outra ideia particularmente importante que Claude Thélot referiu foi a de que não podemos repensar esta base comum sem repensarmos os docentes que temos e a forma como os estabelecimentos de ensino básico funcionam.

No caso português, precisamos claramente de repensar a estrutura do sistema educativo e a forma como ele se divide em ciclos, e em conjugação com esse debate, os objectivos para a formação dos docentes que lhes estão associados. Precisamos igualmente de discutir a forma como refazer os processos de socialização profissionais. Os professores passam por um processo de formação inicial em universidades e institutos politécnicos, vão trabalhar para as escolas e rapidamente são aí ressocializados. Com frequência esquecem depressa boa parte do que aprenderam nessa formação, pois confrontam-se nos locais de trabalho com inércias e rotinas profissionais muito sedimentadas, cuja dificuldade em contrariar implicaria processos de acompanhamento mais assertivos do processo de integração profissional por parte das instituições de formação.

Penso que uma das possibilidades de contrariar isto talvez fosse, ao invés do que tem acontecido em Portugal nos últimos anos, aumentar a mobilidade dos docentes entre níveis e ciclos de ensino. Eu que tenho a dupla experiência de ser professor do ensino superior e do ensino primário não vejo que fosse uma vergonha dar periodicamente aulas durante um ano, por exemplo, numa escola do 1.º ciclo. Provavelmente depois compreenderia muito melhor como ensinar os meus alunos. Da mesma forma, um professor do 1.º ciclo poderia perfeitamente dar aulas noutros ciclos e aprender com isso, desenvolver-se pessoal e profissionalmente com isso, quebrar as rotinas e trazer depois inovação importante para as suas escolas.

A questão da diferenciação e personalização das aquisições dos alunos coloca questões que, em meu entender, são ainda mais centrais. Parece-me que toda a gente já percebeu que o efeito democratizador das políticas de massificação e de unificação de linhas de formação que se desenvolveram a partir dos anos 60/70 perdeu força ou já se esgotou.

Há hoje uma necessidade crescente de maior flexibilidade na organização das aprendizagens e dos percursos escolares. Como assinalou claramente Claude Thélot, é preciso construir alternativas que permitam aos alunos seguir percursos diferentes para chegar ao mesmo ponto ou pelo menos a pontos semelhantes. Acho que esta flexibilização dos percursos escolares é decisiva para o sucesso futuro da escola e dos alunos, contudo, esta percepção tem sido integrada de forma relativamente limitada nos sistemas educativos.

No caso português, o sistema educativo de hoje já não é o mesmo de há dez ou vinte anos. Começaram a desenvolver-se alternativas e outras vias de formação paralelas à via central do próprio sistema educativo. Mas o que me parece, dos trabalhos que tenho realizado com escolas e professores, é que frequentemente estas alternativas de escolarização tendem a transformar-se numa via de escolarização de segunda qualidade, para onde são empurrados todos aqueles que têm alguma característica diferente.

Por exemplo, “o aluno porta-se mal, o aluno foi violento, o aluno teve insucesso, o aluno isto, o aluno aquilo, então estava ótimo num CEF”. Penso que a bondade de muitas das medidas políticas, ou pelo menos o essencial da bondade das medidas políticas, se joga nas decisões quotidianas que depois são tomadas nas escolas. E aí muitas vezes prevalecem preconceitos e interesses corporativos de docentes ou directores, interferem interesses próprios das famílias que pressionam as escolas. E muitas vezes elas não são capazes de resistir a essas pressões, desde a forma como organizam as turmas, como organizam os horários, como escolhem os professores para trabalhar com determinada turma.

É efectivamente necessário que se crie um novo equilíbrio entre a promoção da procura educativa e a criação de mecanismos de apoio àqueles que não possuem recursos escolares e culturais para a participação no processo educativo. Acho que a relativa fragmentação dos percursos escolares permitindo aos alunos construir o seu próprio percurso de

aprendizagem, pelo menos no caso português, precisa efectivamente de pessoas que ajudem os alunos e as famílias a tomar decisões. Muitas das famílias e uma parte significativa dos alunos não vem de contextos sociais nem de contextos culturais que lhes proporcionem recursos para enfrentar as dificuldades de percursos escolares prolongados. Uma maioria muito significativa dos nossos jovens é mais escolarizada que os pais, tendo muitos destes dificuldades para contribuir de forma muito efectiva, a não ser com o bom senso de dizer “trabalha, esforça-te, empenha-te”. Mas nas decisões concretas sobre a escolha de vias de ensino, tomadas de decisão sobre áreas de formação, etc., têm muita dificuldade. E nessa matéria, as escolas têm os recursos e o dever de se esforçar para ajudar os alunos a fazer escolhas racionais.

Pareceu-me também muito interessante a referência à necessidade de redefinir as vias no ensino secundário e superior, adaptando-as às profundas mudanças sócio-demográficas, nomeadamente das sociedades europeias. É evidente, hoje, que ninguém pode ter dúvidas sobre a utilidade e a necessidade de uma via literária bem estruturada num mundo em globalização. Parece quase um anacronismo. A globalização parece que é só tecnologia, mas não é de facto. Eu vi várias entrevistas e li vários textos sobre os estudantes de Português na China e na Índia. Para eles, estudar Português não é estudar um língua exótica dum pequeno país da Europa, é uma oportunidade efectiva de se movimentarem no mundo.

Para os portugueses, uma via literária que lhes possibilite o conhecimento quer da sua própria cultura, quer da cultura dos outros, num mundo em globalização crescente, é um instrumento fundamental e uma oportunidade. Se é um factor de formação e de desenvolvimento pessoal, do ponto de vista económico é, de facto, um factor de desenvolvimento e de criação de oportunidades. Saber Português, saber Chinês ou saber outra língua, conhecer as diversas culturas, hoje é de facto muito significativo. E se assim não fosse, as grandes empresas multinacionais não contratavam especialistas em cultura chinesa, em cultura indiana, para os assessorarem nas suas tomadas de decisão e na abordagem a essas sociedades. De facto, a existência e a permanência de uma via literária bem estruturada parece-me um elemento central. Depois, a fileira da saúde e da acção social, numa Europa que está em envelhecimento e em empobrecimento significativo, penso que também será um factor decisivo, como referiu.

Para terminar, penso que Claude Thélot nos colocou um conjunto de questões que são centrais para o desenvolvimento educativo das sociedades, mas para as quais apenas existem respostas parciais. Caberá a todos, em particular às instituições políticas, abraçar esta discussão e abri-la a toda a sociedade. As questões educativas têm de ser vistas cada vez menos como um assunto que preocupa as elites, para se transformar num assunto de toda a sociedade, condição essencial para o desenvolvimento e o sucesso educativo.

Muito obrigado.



Da esquerda para a direita: João Sebastião, Carlinda Leite, João Prata, Claude Thélot e António Câmara.

1.º PAINEL

DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA PORTUGUESA¹

ANTÓNIO CÂMARA ²

Em primeiro lugar, eu queria agradecer o convite para estar aqui presente. Eu sou acima de tudo um professor e há muitos anos que me questiono, ponho a mim próprio uma questão fundamental.

Eu fui estudante no Instituto Superior Técnico (IST) e depois andei por várias universidades americanas, nomeadamente o Massachusetts Institute of Technology (MIT) e nunca achei que os estudantes do MIT fossem superiores ou tivessem capacidades intelectuais superiores aos estudantes do Técnico. O número de estudantes de uma e de outra instituição são quase iguais, mas a diferença é que o MIT gerou mais de cinquenta prémios Nobel, 25 000 empresas, e empresas que geram 2,5 vezes o nosso produto interno bruto. Porque raio é que isso acontece?

Há outra peça do *puzzle* extremamente importante. É que se nós compararmos os currículos entre o MIT e o IST não há praticamente diferença nenhuma. E mais, se compararmos os exames do IST com os do MIT, os exames do Técnico são mais difíceis. Porque raio é que isto acontece?

E eu acho que isto acontece não só, obviamente, pela envolvente. Mas aí é importante frisar que o grande avanço do MIT deu-se no pós-guerra, em que o Estado de Massachusetts estava devastado economicamente. Eu acho que a grande diferença tem a ver, por um lado, com o entendimento do mundo e, por outro, com algo extremamente importante que é o currículo escondido. Não há nenhuma preocupação com o currículo escondido nas escolas portuguesas, enquanto no MIT e nas principais escolas mundiais, a nível superior e a nível secundário, há toda a preocupação com o currículo escondido.

A minha comunicação é exactamente sobre estes dois temas.

Em primeiro lugar, se nós olharmos para as actividades económicas inferidas pelas emissões de luz, nós vemos que há determinados picos que são os picos previsíveis. Mas algo que é extremamente importante é verificar que existe uma correlação imensa e crescente entre a riqueza dos países e a propriedade intelectual, medida pelo número de patentes neste caso, mas eventualmente também por marcas. Os países cada vez mais vão separar-se em dois grandes grupos, os que têm propriedade intelectual, marcas e patentes, e os que não têm.

No outro dia fui visitado por alguns dos principais investigadores mundiais da energia, e eles ficavam admirados com

os desenvolvimentos em Portugal em termos de energias renováveis, mas acabavam sempre com a mesma questão: onde é que está a propriedade intelectual? Que propriedade intelectual é que Portugal está a gerar que permita ao país e às suas empresas competir em qualquer parte do mundo? Essa é a diferença.

A propriedade intelectual está associada às ideias, em primeiro lugar, e as ideias vêm da investigação. Mas as ideias concretizadas em patentes não são suficientes. As patentes são apenas o primeiro passo, são o passo que permite a entrada. Depois, para concretizar as patentes em riqueza são necessárias muitas outras diligências, a primeira das quais é escrever as patentes de forma que (não) sejam passíveis de ataques das grandes empresas mundiais. É necessário saber de *marketing*, de vendas e de relações públicas ao mais alto nível.

Ao longo destes últimos dez anos, a minha empresa tem criado propriedade intelectual de classe mundial. Hoje eu estou incrivelmente contente porque sexta-feira nós ganhámos o Óscar para Realidade Aumentada, que é um ramo em explosão, e ganhámos a todas as empresas do mundo.

Mas nós próprios sabemos que isso não é suficiente. Ao longo do tempo, os portugueses têm ganho inúmeros prémios, o problema é concretizá-los depois numa riqueza que infelizmente não temos.

Qual é o problema português? O problema português fundamental é que nesta nova economia do conhecimento temos muito poucos actores, muito poucas pessoas. Há talvez dez empresas portuguesas nos Estados Unidos a competir. Os finlandeses, que têm metade da nossa população, têm 400. Os israelitas têm 140 empresas cotadas em bolsas internacionais de empresas tecnológicas.

E por isso, o desafio fundamental que se coloca a Portugal é criar uma nova geração de exploradores, não no sentido marxista do termo, nem só para a economia, mas para a vida cívica, e para a Ciência, porque o sucesso dos países, e do nosso em particular, depende da sua existência.

Nós estamos aqui a discutir currículos, mas quando nós chegamos à contratação de pessoas para uma empresa, é muito curioso ver o que dizia o manual de recursos humanos da Apple, traduzido depois no livro *The Macintosh Way*, publicado em 1990. As principais características que nós procuramos nos trabalhadores têm muito pouco a ver com os currículos. Têm a ver com o facto de terem ou não paixão, de terem energia, de terem a capacidade de lidar com o stresse e com a ambiguidade, de terem autoconfiança, de terem capacidade de trabalhar em grupo, de terem capacidade para liderar grupos e de terem capacidade de concretização.

Essas nunca foram preocupações da escola portuguesa. Eu, quando andava no Técnico, senti-me sempre a ser filtrado. Eu estava ali para ser filtrado nos exames em que tinha que resolver uma série de charadas. Ninguém me aumentou a autoconfiança. Felizmente eu fazia desporto a sério. As melhores escolas deste país nestes aspectos são de longe, e a enormíssima distância, os clubes como o Sport Algés e Dafundo de que eu sou vice-presidente e com muita honra, o Barreirense, e todos os clubes que se dedicam à formação de atletas.

O desporto competitivo é fundamental e é um buraco negro na educação em Portugal. É ele que dá essas características. Obviamente há outras áreas, como a música. Por exemplo, na YDreams, em 150 pessoas temos 30 músicos. Eles distinguem-se pela paixão. Eles entraram numa área pela qual se apaixonaram e mais tarde transferiram essa paixão para outras actividades.

Que estudantes é que nós encontramos hoje nas escolas? São estudantes baseados na Web. E portanto têm um quadro de referências completamente diferente dos estudantes de há vinte anos. Usam Português sintético porque se habituaram a usar sms, ao contrário da verbosidade clássica em Portugal. Jogam videojogos.

Um amigo meu, professor no Instituto Superior Técnico, fez um inquérito a 100 estudantes perguntando qual era o número de horas que eles passavam por dia a jogar videojogos e a resposta foi: três. Inacreditável. Obviamente que jogar videojogos tem problemas, mas tem também enormes vantagens porque os *standards*, os padrões de qualidade associados aos videojogos são os mais elevados na indústria de *software*. O videojogo não tem um *bug*. Por isso eles têm *standards* altíssimos, pelo menos nesta componente visual. Depois alguns destes estudantes são *inter-railers* e portanto são muito mais internacionalizados do que os estudantes no passado.

Toda esta combinação de acesso a um mundo diferente deu-lhes uma formação informal que não foi acompanhada, de forma nenhuma, pela formação formal na escola. E portanto, hoje, quando chegam à escola acham aquilo verdadeiramente uma seca.

Eu no meu tempo já achava, de um modo geral. Por isso, é perfeitamente natural que eles hoje achem ainda mais. Os jogos são muito mais fascinantes. Portanto, o desafio de um professor hoje, e eu sou professor, é imenso. É extraordinariamente difícil

ser professor hoje em dia, porque nós temos este desafio, nós estamos a competir com o mundo virtual, incrivelmente rico.

Mas tudo se baseia sempre num elemento essencial que é aquele que separa as pessoas, que separa as firmas, que separa as universidades, que separa as escolas, que separa os países e que tem a ver com a qualidade.

Eu tive uma enorme sorte de estudar nos Estados Unidos com a pessoa que inventou a faixa *bus*. Todos os dias quando vou na rua olho para a faixa *bus* e lembro-me de Donald Drew, a pessoa que salvou a minha vida. Ele foi um grande engenheiro de tráfego e depois mudou para modelos de simulação.

O primeiro modelo de simulação que ele me deu para fazer e redigir um relatório foi sobre a NBA. A liga estava em crise de audiências e encomendou um estudo a este professor, que tinha ganho medalhas nacionais de engenharia. Eu, ainda por cima, adorava basquetebol, e portanto foi fantástico fazer aquele estudo. Uma das medidas que nós propusemos no estudo acabou por ser adoptada, que é a linha dos três pontos. Isto foi em 1979, por aí. Fantástico! Fiz o relatório e ao chegar lá ele disse-me: “Isto é o melhor que tu consegues fazer?” Enquanto eu pensava, ele disse-me: “se não é o melhor que tu consegues fazer, eu não leio.” E, basicamente, eu cheguei à conclusão que não era bem o melhor que eu conseguia fazer. Fiz outro esforço e cheguei à conclusão que o que ele dizia tinha todo o sentido. Quando nós sabemos que algo que nós fazemos tem qualidade, nós não conseguimos separar o sujeito (nós) do objecto do nosso trabalho. E esse é o verdadeiro critério.

E isto é retomado naquele livro clássico de Robert M. Pirsig, *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, que é um dos melhores livros de educação que alguma vez foi escrito. O que é fundamental é a qualidade. Por isso, o que é fundamental em todo o ensino em Portugal, em todas as cadeiras, em todas as actividades no currículo escondido é dar-lhe padrões de qualidade.

Por exemplo, a Universidade de Cornell, todos os meses convida um *chef* dos melhores restaurantes mundiais para dar a refeição a todos os estudantes. Eu achei aquilo um luxo incrível. Isto é uma escola de ricos, pensei. A Universidade tinha uma escola de hotelaria, por isso percebia-se que lá fosse um *chef*. Mas a justificação é esta: “é extraordinariamente importante para os nossos estudantes terem padrões de qualidade”. E esta experiência vai nesse sentido.

Falando de currículos. Qual é o maior drama do currículo hoje? Eu tenho filhos, acompanhei-os nas escolas, estive também no estrangeiro com eles. Numa das minhas últimas estadas o meu filho mais velho esteve numa escola em Brookline (Massachusetts) onde eu fui por acaso.

Cheguei ao MIT e perguntei: “onde é que são as melhores escolas públicas na zona de Boston?”, porque eu não tinha muito dinheiro. E os tipos disseram: “Brookline”.

Aluguei uma casa rapidamente à filha do rabi local e o meu filho chegou à dita escola. Ele e um brasileiro eram os únicos não-judeus da escola. Foi assim um choque cultural. Mas a escola e todo aquele distrito de Brookline, aliás os programas estão na rede, distinguia-se por algo que eu na altura achava secundário, que era o ensino da língua.

O elemento fundamental era o ensino da língua. Naquela altura segui todo o programa e cheguei à conclusão que eles tinham absoluta razão. E depois comparei os programas deles com os nossos programas. E se há um problema em Portugal, mais do que a Matemática, é o ensino da língua. O ensino da língua é verdadeiramente problemático, porque quando nós estamos na competição internacional nós não estamos a resolver integrais triplos, nós estamos a falar. Nós estamos a articular ideias. E nós, nomeadamente as pessoas como eu que vêm de uma área técnica, nós não sabemos comunicar devidamente.

Há um programa em Portugal fantástico na Ilha Terceira, do Miguel Monjardino, que se chama *República das Letras*. Quinze miúdos escolhidos nas escolas, que se inscrevem nas escolas secundárias da Terceira, todas as semanas lêem clássicos e discutem clássicos ao sábado à tarde. É verdadeiramente espectacular, e o que é mais espectacular ainda é que os pais desses miúdos, alguns deles sem educação, começaram a comprar os clássicos gregos.

E esse é um dos pontos fundamentais na educação, é esse que muda tudo. É por aí que temos de começar e nós começamos extraordinariamente mal.

Há um texto de um inglês analisando o ensino do Espanhol, comparando, e chegava a uma conclusão e essa conclusão eu penso que se aplica em Portugal: é que enquanto o ensino nas línguas anglo-saxónicas começa pela estrutura e, portanto, nós aprendemos a estruturar textos e depois vamos do macro para o micro, nós aprendemos ao contrário, começamos pelas análises morfológicas e vamos do micro para o macro. Muitas vezes não chegamos ao macro.

E, portanto, temos uma enorme dificuldade em pensar em camadas, algo que é fundamental hoje, por exemplo, na

comunicação da Web. E temos uma enorme dificuldade em distinguir o que é fundamental do que é acessório. É por isso que ainda está para vir o dia em que um miúdo de 18 anos em Portugal escreva algo como isto, que foi escrito pelo Michael Dell quando tinha 18 anos e criou a Dell num dormitório da Universidade do Texas: “isto é o que se chama um *elevator pitch*, aquilo que nós dizemos quando estamos a subir um elevador com um investidor e temos apenas dois minutos, o que é que a tua firma faz?”

Este é o *elevator pitch* da Dell, que é incrivelmente conciso e que explica claramente porque é que aquela empresa que ele estava a criar ia ter o maior retorno pelo capital investido na indústria. Hoje a Dell, embora não esteja num momento particularmente bom, apesar de tudo factura 40 000 milhões de euros e emprega 40 000 pessoas.

E tudo começa na língua. Muitos destes fundadores de empresas vinham de áreas das Ciências Sociais, não vinham de Engenharia. Há outro ponto extremamente importante no mundo de hoje que tem a ver com os modelos de pensamento. Nós somos treinados a pensar de forma dedutiva e indutiva. Eu tive um choque quando cheguei aos Estados Unidos. Na primeira aula estamos vinte numa turma e o professor pergunta “o que é que vocês querem ser daqui a vinte anos?” Eu nunca tinha pensado, eu na altura nem sequer sabia o que queria fazer daí a dois anos. E lembro-me perfeitamente de um tipo com uma perna de pau, que tinha perdido a perna na Guerra do Vietname dizer, “eu quero ser Governador do Alasca”. Eu fiquei espantadíssimo. E depois vários outros queriam ser presidentes.

Eu agora, graças à rede, fui ver se os sonhos deles se tinham cumprido e felizmente cumpriram-se. Este meu amigo foi governador do Alasca e agora tem uma perna de tungsténio e, à boa maneira americana, faz propaganda à firma que lhe fez a perna de tungsténio...

Mas de qualquer forma, este tipo de raciocínio de desenhar cenários para o futuro é fundamental. Quando a Apple inaugurou a loja na 5.ª Avenida, toda a gente na YDreams se desfazia em admiração pela Apple. E eu basicamente resolvi escrever: “em 2013, a loja da YDreams na 5.ª Avenida vai deixar a loja da Apple sem ninguém. Nós vamos ter uma loja fantástica.” E descrevi os produtos. E depois a firma toda colaborou no desenho da nossa loja em 2013 que vai arrasar a loja da Apple. Isto pode parecer absoluta loucura nesta altura, quando a Apple vale mais do que o nosso produto interno bruto. Mas é esse tipo de raciocínio que nos puxa para a frente. Se não fizermos, *so what?* É a aventura que é fundamental.

E é esse modelo de pensamento que, por exemplo, esteve na mente do André Costa quando ganhou o concurso da Peugeot a desenhar o carro do futuro. Felizmente, há miúdos portugueses hoje a pensarem assim.

Outro dos problemas com que nos temos confrontado, sobretudo na vida da empresa, é o facto do nosso ensino ser demasiado convergente. Nós nunca aprendemos a lidar com a incerteza. Quantas lâmpadas existem em Portugal? A maior parte das pessoas diz: “não sei, não tenho dados para responder a essa pergunta.” Mas a questão é que no mundo de hoje, nós muitas vezes temos de responder a perguntas desse tipo.

E por isso o nosso ensino, para além de todos os problemas que eu já citei, também tem este, é demasiado sério e convergente. Curiosamente, vai completamente em sentido oposto à nossa melhor qualidade que é a improvisação.

Quando o Carlos Pimenta chegou a Secretário de Estado e Portugal entrou na União Europeia não havia dados nenhuns sobre a pesca em Portugal. Mas ele, basicamente, usou este *back of the envelope engineering* para estimar os nossos pescados. E não houve problema nenhum. E, portanto, nós fazemos isso naturalmente, mas podíamos melhorar se fôssemos treinados para isso.

Outra componente fundamental que falha no nosso ensino é o saber fazer. Mas esse não é um problema de Portugal, é um problema geral. Nós, hoje, temos um ensino demasiado teórico. Quando eu estava no MIT em 1998, um amigo meu chamado Neil Gershenfeld, que é um tipo notável, criou uma cadeira de enorme sucesso: *como fazer quase tudo?*

Usando as ferramentas de hoje, ele convidou os estudantes a frequentar a cadeira e fazer quase tudo. Há vídeos na Web ainda sobre os primeiros projectos, alguns deles completamente loucos: havia aquele da máquina dos gritos. Eu queria gritar numa sala, mas ninguém me podia ouvir. Eu gritava para a máquina e depois saía da sala, carregava num botão e o grito saía da máquina. Depois houve aplicações muito mais interessantes e há aplicações muito mais interessantes.

Essa cadeira deu origem a um conceito novo chamado *Fab Lab*, o laboratório de fabricação, que se está a espalhar um pouco pelo mundo inteiro e vai-se espalhar, espero eu, por Portugal, porque esse é um dos elementos fundamentais na educação, que nos falta.

Muitas das pessoas da YDreams vêm do tempo do *Spectrum*. Eles aprenderam a programar com o *Spectrum* e depois há um hiato. Hoje há muito poucas pessoas a saberem fazê-lo.

Outro ponto importante: para competirmos no mundo temos de ter conhecimento distintivo. E neste momento nós temos conhecimento distintivo. Eu queria deixar-vos com uma nota de optimismo. Por exemplo, nós estamos num consórcio com todas as indústrias portuguesas para fazer produtos revolucionários, produtos que mudam o mundo. Isto começou com a investigação da Elvira Fortunato e também do Fernando Pina na Universidade Nova. Nós queremos dar interactividade a qualquer superfície. E este é um vídeo passado na nossa empresa, em que dois funcionários estão a apaixonar-se, têm *t-shirts* brancas que estão pré-programadas para mostrar informação e, num dado momento, vão ver que ela carrega o botão para mostrar as suas emoções, o coração surge (não sei se vêem suficientemente bem). E ele levanta-se, carrega no botão para dar outro tipo de informação também extremamente útil, o seu número de telemóvel...

Portanto esta interactividade em todas as superfícies é algo revolucionário, é algo que está a ser feito e portanto há esperança. Isto é, nós também não nos podemos queixar *ad eternum* das escolas e das universidades do passado. Nós em Portugal, hoje, aprendemos com *standards* parecidos com os do mundo inteiro.

Falta-nos exactamente aquela parte do empreendedorismo. Há cientistas portugueses fantásticos no mundo. Há pelo menos dez que eu conheço que podiam dar empresas gigantescas. Falta-nos o saber transformar em riqueza. E eu começo por mim próprio. Eu sou empreendedor por acaso e por erro. E nunca fui criado para isso e nem sequer tenho especial jeito para ser empreendedor.

E, portanto, o nosso grande desafio é criar empreendedores. E esses empreendedores vêm provavelmente das universidades, dos docentes e dos estudantes, mas tem de começar mais cedo.

Eu termino com um *slide* muito curioso. Há um ano e meio estive num debate em Bruxelas sobre o European Institute of Technology. Cada país enviava um representante, alguém que tivesse experiência nos dois lados do Atlântico, na universidade e no mundo empresarial.

Eu representei Portugal e antes de mim foi o director de investigação da Siemens. E o director de investigação da Siemens só tinha um *slide* com miúdos americanos a venderem limonada na rua. E ele dizia: "se isto fosse na Alemanha, imediatamente os vizinhos queixavam-se à polícia porque os miúdos estavam a perturbar a ordem do bairro sem autorização. Provavelmente havia outros que se queixavam à Direcção-Geral dos Impostos porque eles não estavam colectados e estavam a criar rendimento e havia outros que seguramente chamavam a *asile call*." E ele concluía: "é por isso que hoje na Alemanha há muito poucos empreendedores para o potencial do país."

Eu poderia dizer que Portugal, obviamente, não tem a rigidez alemã. Pelo menos nunca nos lembráramos de denunciar um miúdo à polícia. Mas essencialmente faltam-nos miúdos a vender limonada na rua, porque é aí que se percebe o empreendedorismo. É aí que se percebe o que é a noção de serviço. E esse é um elemento fundamental, se Portugal quiser mudar.

CARLINDA LEITE³

Agradeço à organização o facto de me estar a permitir participar nesta Conferência e neste debate sobre o currículo para a escola portuguesa no século XXI, pois constitui uma excelente oportunidade para partilhar e confrontar pontos de vista que possam apontar para um futuro.

A mim coube-me pensar nos desafios que se colocam à escola portuguesa. É evidente que quando pensamos nesses desafios, cada um de nós pensa-os de acordo com a concepção de educação que o ou a orienta, com a concepção de sociedade que deseja e com o papel que, nesse sentido, atribui à educação escolar e às escolas.

Por isso, alguns de nós são de opinião que a educação escolar e, portanto, a escola portuguesa, está cada vez pior. Há outros que consideram que ela tem vindo a melhorar, embora ainda esteja longe do que desejam, e outros ainda consideram que a escola e a educação estão bem ou mesmo muito bem.

Como se compreende, esta diversidade de pontos de vista está relacionada quer com a ideologia educativa de cada um e a perspectiva que tem para a sociedade, quer, muitas vezes, com o lugar e papel social que se ocupa nesta sociedade. Por isso, dentro deste panorama, eu própria, pela experiência profissional que tenho tido e pela minha postura de cidadã, também tenho o meu ponto de vista, situando-me dentro do grupo daqueles que pensam que a educação escolar tem vindo a melhorar, embora ainda tenha muito caminho a percorrer.

Dentro desta crença, a opinião que aqui vou expressar é também influenciada pela minha concepção de educação e de formação, pelo papel que atribuo à escola e pela vivência que tenho tido, primeiro como estudante e, a partir de 1973, como professora de vários níveis de ensino, investigadora e formadora de professores. No entanto, confrontei a minha opinião triangulando-a com a de alguns colegas da minha faculdade e de outras universidades, a quem pedi que me indicassem o que consideram constituírem desafios com que se confronta a escola portuguesa. Acrescento ainda, e como é evidente, que, embora considere muito importante pensar o ensino superior sobre o ângulo desta mesma temática, isto é, nos desafios com que convive, aqui vou ter por referência, essencialmente, os ensinos básico e secundário. Apesar disso, muitos dos desafios que se colocam ao ensino superior são hoje semelhantes aos dos níveis que o precedem.

Neste sentido, nesta intervenção pensei nos desafios que considere importantes no momento de reforma que se seguiu à publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, ou seja, aos desafios do final da década de 80 (séc. XX), os que devem ter suportado as conclusões do Debate Nacional sobre Educação realizado em 2006, e organizado numa acção conjunta do Conselho Nacional da Educação e da Assembleia da República para comemorar os 20 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, os que foram enunciados em 2007 na Conferência Internacional dedicada ao mote *A Escola face a Novos Desafios*, na altura em que Portugal teve a Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, e os desafios que considero que se colocam actualmente às instituições escolares.

Uma opinião sobre desafios da escola básica no período da reforma dos finais dos anos 80 (séc. XX)

No final dos anos 80 (séc. XX), a acompanhar os primeiros passos da reforma do sistema educativo, o Jornal de Notícias (que tinha na altura uma página de educação bastante lida por professores e outros agentes educativos) abriu um debate sobre a reforma, que designou por *A reforma em debate*. Debatia-se, na altura, se a formação básica devia preparar para o trabalho ou se devia ter outra finalidade não tão vinculada ao mundo laboral.

Particpei com Donzília Ferreira da Silva expressando, em artigo de opinião, o que considerávamos ser a função da escola básica. Face à dicotomia que se colocava, apontámos para uma formação básica que situasse a escola como “espaço de cultura e de permuta de subculturas”, de “formação global da pessoa humana” e como “eixo de construção da cidade educativa”, onde o mundo do trabalho constituía objecto de análise social, mas não de preparação funcional (Leite, e Silva, 1988).

Situando estas ideias no tempo, tratava-se, nessa altura, por um lado, de afirmar que a educação básica tinha de ser inclusiva, criando condições para que todos os que a ela acessem se sentissem nela reconhecidos e, por outro, que devia constituir uma base de formação geral, simultaneamente afastada da ideia de que lhe compete apenas transmitir uma informação para ser retida. Quisemos na altura sublinhar com este conceito de “cidade educativa”, expresso no relatório da Comissão Internacional para o desenvolvimento (1972), que a a escola não pode nem deve assumir sozinha as funções educativas da sociedade, devendo, com as outras instituições da comunidade, assumir esse papel.

Por outro lado, houve a intenção de reconhecer que, sendo a escola um lugar de encontro de diferentes culturas e de diferentes vivências, constitui uma das instituições melhor colocadas para proporcionar a partilha entre elementos que têm diversos capitais culturais.

Estes desafios, enunciados há mais de 20 anos, permanecem actuais, pois continua a fazer-se sentir a necessidade de assegurar a sua concretização. Tive esta mesma opinião na segunda metade dos anos 90, quando se aproximava a mudança de século, quando participei numa reflexão (Leite, 1996) que tinha por mote *Que escola básica para o séc. XXI?* Nessa altura, continuei a focar a necessidade de substituir a escola que se dirige apenas a alguns, excluindo os outros, por uma escola para todos e com todos e de fazer da “escola o eixo de construção da cidade educativa”. Mas, a estes desafios, acrescentei quer a necessidade de se “caminhar para uma interculturalidade”, quer a de “ensinar e aprender para uma sociedade cognitiva”.

Com essa referência reconheci que “a avalanche de informação, o constante progresso tecnológico e a especificidade dos problemas que se colocam às sociedades não se compadecem com uma formação de simples recepção e situada num momento único da vida”. Por isso, sustentei que a formação básica devia preparar para formações que a ela se devem seguir, quer sob a forma de auto-formação, quer sob outro modo mais formal. Sustentei também que a autonomia, progressivamente conquistada pelas escolas, e que as promove como parceiros activos do sistema e com responsabilidades na tomada de decisões curriculares, poderia ser o meio de as envolver em projectos que adequadamente integrem o que,

a nível nacional, é considerado importante e para todos imprescindível, e o que, a nível local, constitui as realidades das diversas vivências, nomeadamente nas especificidades de quem a esses projectos se destinam.

Aliás, essa parece-me ser também a posição que o Professor Thélot expressou nesta Conferência quando se referiu a proporcionar condições de uma educação na lógica de um bilinguismo cultural, isto é, que a educação deve valorizar as culturas de origem dos alunos, mas também as culturas da sociedade onde se está inserido.

Tendo estas referências por base, entro agora no tema que me foi solicitado:

“Que desafios considero que a escola portuguesa enfrenta nestes anos 10 do séc. XXI?”

Há que realçar que alguns dos desafios apontados como actuais têm uma origem mais remota, pois existem a partir do tempo em que se assumiu como princípio orientador da educação a igualdade de oportunidades de sucesso para todos os que a ela acedem e em que foram atribuídos à escola e aos professores mandatos sociais que vão muito para além do ensinar um saber de uma área disciplinar. De qualquer modo, há que reconhecer que outros desafios têm vindo a surgir pois o mundo não é estático: “o mundo não é, o mundo está sendo”, como afirmou Freire (1996), quando reflectiu sobre a pedagogia da autonomia e os saberes necessários à prática educativa.

No Debate Nacional sobre Educação, promovido sob a responsabilidade do Conselho Nacional da Educação, numa iniciativa conjunta com a Assembleia da República e o Governo para comemorar os 20 anos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que teve como pergunta estruturante *como vamos melhorar a educação nos próximos anos?*, entre as conclusões a que se chegou saliente, como pistas de acção que tiveram em conta os desafios já sentidos, o seguinte:

- conceber especial atenção à educação de crianças (do nascimento aos 11 anos), dentro de uma política social e não apenas escolar e assegurando articulação da fase da educação 3-5 anos com o 1º ciclo do ensino básico;
- prevenir o abandono escolar precoce, nomeadamente através da criação de percursos alternativos, revisão de planos de estudo e de programas e do recurso a professores-tutores e a equipas interdisciplinares;
- melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos e as suas competências;
- fomentar a escolarização universal de nível secundário e melhorar a procura do ensino superior;
- fazer da educação de cada um e de todos o cerne do desenvolvimento social, com base nas potencialidades de cada comunidade local;
- reordenar o edifício administrativo escolar para que haja uma real autonomia e uma responsabilização no plano local (recorrendo a processos formativos de auto e hetero-avaliação responsabilizantes e promotores de autonomia e reforçando a autoridade dos professores);
- criar padrões de qualidade para o desempenho das instituições educativas e apoiando a divulgação de boas práticas;
- focar a missão da escola na educação, ensino e aprendizagem;
- adoptar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida;
- melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e da investigação científica e tecnológica.

Na Conferência *As escolas face a novos desafios*, organizada, também como atrás referi, por Portugal em 2007 no âmbito da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, os desafios enunciados concentraram-se, essencialmente, em questões organizacionais, evidentemente com a intenção de melhorar a qualidade da educação escolar e das aprendizagens que nela devem ocorrer.

Parece-me, pois, que o diagnóstico sobre os desafios que se colocam à escola portuguesa tem vindo a ser feito. Por isso, o que hoje aqui trago constitui apenas mais um ponto de vista. Para o apresentar, e apenas por uma questão de organização, enuncio os desafios sistematizando-os em torno de dois eixos: desafios de ordem política, mas no sentido apenas das macro-políticas e os desafios curriculares e pedagógico-didácticos.

Desafios de ordem política que se colocam actualmente à escola

Sistematizei estes desafios em nove grandes aspectos:

A atribuição à escola de cada vez mais mandatos, sendo muitos deles de ordem social, e que a instituem como pólo dinamizador e educador da comunidade, transporta o desafio de se pensar o que compete, de facto, aos professores.

Enquanto há alguns anos se justificava lembrar os professores que a sua missão não era apenas ensinar, hoje, em alguns casos, talvez se justifique reconhecer que a missão principal dos professores é ensinar e criar condições para que todas as crianças, jovens e adultos presentes nos espaços escolares aprendam. O Professor António Câmara acabou de realçar

esta missão da educação escolar. Reconhecendo-se que a escola tem de criar novas oportunidades para um desenvolvimento integral dos alunos, coloca-se o desafio político de pensar que possibilidades existem da instituição escolar ser um espaço onde outros profissionais, para além dos professores e dos funcionários (os actuais assistentes operacionais e administrativos), se possam envolver na responsabilidade de formar e educar jovens, crianças e adultos e de mediar relações de envolvimento da escola com as famílias e com as outras instituições da comunidade.

A meu ver, só conseguiremos que a escola seja uma instituição que juntamente com as outras instituições da comunidade constitui a cidade educativa - o grande desafio dos anos setenta, que nos foi colocado pela UNESCO - se, de facto, esta mediação com as famílias e as instituições da comunidade for feita. Por isso, torna-se necessário pensar como é que ela pode ser feita e que condições são dadas às escolas para que isso aconteça.

Um segundo desafio de ordem política decorre da Agenda de Lisboa (2000). Assumindo-se o compromisso de tornar a Europa a região do mundo mais competitiva e socialmente coesa do mundo, vários são os desafios que se colocam, do ponto de vista político, ao sistema educativo português. Dentro desses desafios situam-se questões como a diversificação de ofertas de formação e a educação de segunda oportunidade (de que são exemplo os cursos CEF, os CNO, o sistema de RVCC, os CET), a ampliação dos períodos de escolaridade (nomeadamente com alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano) e o compromisso de aumentar a qualificação de um número maior de pessoas.

E no quadro destes desafios outros emergem: como conseguir romper com a lógica tradicional da organização da formação escolar, sem correr o risco de diminuir a qualidade das aprendizagens e das formações? Como evitar a segmentação social que muitas vezes acompanha a escolha de formações alternativas, do tipo das que atrás enumerei?

Um terceiro desafio tem a ver com o reconhecimento da importância da autonomia das instituições escolares - nomeadamente para o delineamento e concretização de projectos que se adequem às situações com que convivem -, mas reconhecendo-se, simultaneamente, que sobre os efeitos dessa autonomia terão de ser prestadas contas. Reconhecendo-se também que ao Ministério da Educação compete exercer uma função regulatória, coloca-se o desafio político de conseguir que esta regulação não seja homogeneizante da organização institucional e dos seus projectos e não contribua para que se configurem procedimentos burocráticos que em pouco ou em nada sirvam a qualidade educacional. Como foi sustentado por Ron Glotter (2007: 66), na Conferência internacional que atrás referi, as "organizações têm de estar nos limites entre a estabilidade e a instabilidade". E muitas vezes esta prestação de contas obriga-as à homogeneização e a viverem apenas as situações de estabilidade sem as desafiar a adequarem-se a estas novas ideias.

Por outro lado, às escolas coloca-se o desafio de conceber que a "a autonomia não é um fim em si, mas um meio à disposição da escola para possibilitar o seu desenvolvimento e capacitação, de modo a melhor oferecer um serviço público de educação", como lembra Bolívar (2007: 142). Neste sentido, há que apoiar as escolas a construírem os seus processos de desenvolvimento assentes numa lógica de direcção e gestão democráticas. Por isso, é importante enfrentar o desafio político de não retroceder em processos de gestão escolar que se opõem a orientações democráticas.

Assumindo-se que o sistema educativo português se rege pelo princípio da equidade, coloca-se o desafio político de criar condições adequadas para que crianças, jovens e adultos com deficiências vivam reais situações de inclusão. E, neste sentido, há que enfrentar o desafio de conseguir que o percurso escolar destes alunos construa uma oportunidade de desenvolvimento académico e não apenas de guarda social.

Dentro deste desafio, mas tendo em conta a sua especificidade, há que reconhecer a situação dos surdos e assumir o compromisso de se conceber a Língua Gestual Portuguesa como a língua primeira de muitas das crianças, dos jovens e dos adultos presentes em espaços escolares que se organizam em função da língua oral.

Um quinto desafio é o de melhorar a imagem da escola pública. Reconhecendo que esta é um dos garantes da equidade e da justiça social, há que lhe dar condições para que esta não passe a ser uma escolha de segunda e apenas destinada a públicos escolares com menos expectativas e menos recursos económicos. Neste sentido, há que enfrentar o desafio de melhorar a imagem pública que, em muitos casos, tem sido devolvida e oferecer condições que permitam apoiar alunos menos familiarizados com a cultura escolar. À escola pública compete o desafio de minimizar o impacto que decorre de condições sociais e económicas.

Associado a este desafio, há que dar maior visibilidade às boas práticas que se vão realizando, nomeadamente através da sua disseminação, contrariando o silenciamento do trabalho dos bons profissionais e invertendo a imagem negativa que tem vindo a circular sobre a escola pública.

Sendo os professores uma peça-chave para a qualidade da educação, pois, como sustenta Monica Thurler (1994), a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente, há que não ignorar esta condição e enfrentar o desafio político de criar condições que instituam nas escolas oportunidades de profissionalização e de um desenvolvimento profissional que passe pela identificação de problemas e o planeamento de modos de neles intervir. Ou seja, há que enfrentar o desafio de fazer conviver, de modo articulado, a formação na área e especificidade da docência com o desenvolvimento de competências de reflexividade e formas de enfrentar problemas que ocorrem no quotidiano escolar. No quadro deste desafio, há que apostar numa formação contínua que envolva os professores em projectos de pesquisa assentes em problemas.

Um oitavo desafio, que também aqui já foi colocado, é o reconhecimento da importância do trabalho em equipa. E, nesse caso, há que enfrentar o desafio político de acautelar que a avaliação de desempenho decorrente das alterações do estatuto da carreira docente não interfira negativamente nos relacionamentos pessoais e na vontade de partilhar e colectivamente construir modos de acção educacional. Reconhecendo que o trabalho em equipa de professores constitui um meio de melhorar o desempenho profissional docente e, assim, gerar melhores aprendizagens, há que criar condições para o concretizar.

Um nono desafio prende-se com a auto-avaliação das escolas. Considerando que esta pode constituir um meio de diagnóstico das vivências organizacionais e sustentar pistas para se conceberem processos de desenvolvimento e de melhoria, há que capacitar as escolas e os agentes educativos para a institucionalização destes procedimentos. Neste sentido, e reconhecendo-se que em muitos casos as escolas precisam de ser apoiadas, coloca-se o desafio de prever a existência de parceiros que funcionem como agentes promotores de desenvolvimento (Bolívar, 2003) por assumirem o papel de “amigo crítico” (Leite 2002), isto é, de alguém que transporta para o grupo e para a análise uma visão ampla e comprometida com as situações, e um permanente questionamento que ajude a escola e os seus agentes a reflectirem as situações para que tomem as suas próprias decisões.

Desafios curriculares e pedagógico-didácticos

No que se refere aos desafios que considero que se colocam do ponto de vista curricular e pedagógico-didáctico, organizei-os em cinco grandes aspectos:

Aceitando como importante que a educação valorize os quatro pilares propostos no relatório para a UNESCO sobre a educação para o séc. XXI – aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros para aprender a ser –, há que contemplar no currículo e no processo do seu desenvolvimento condições que permitam essas aprendizagens. Como é sabido, esta não é uma situação nova. Vários têm sido os movimentos pedagógicos que têm clamado no sentido de fazer das aprendizagens o centro da acção educacional.

Neste sentido, o Professor Thélot dizia: “estou a falar de aprender e não estou a falar de ensino.” Ou seja, estes desafios colocam-se ao nível da aprendizagem e da necessidade de existir nas escolas um lugar para o desenvolvimento sistemático da educação para a cidadania, nela articulando questões da educação intercultural, de direitos humanos, de equidade, de responsabilidade individual e social, e de envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão.

Não basta que as escolas sejam parceiras nas tomadas de decisão curricular, é importante que esta atitude passe para os alunos. E, portanto, quando nós falamos, por exemplo, da importância de se recorrer ao método experimental nos processos de desenvolvimento do currículo, não é ao método experimental demonstrativo, é ao método experimental construído na lógica da identificação de um problema, da formulação de hipóteses, do envolvimento na procura de respostas. Foi neste sentido que interpretei algumas das questões que foram colocadas pelo Professor António Câmara.

Relacionado com este desafio, é evidente que se coloca o de melhorar a qualidade das aprendizagens e por isso, tal como eu referi no eixo das políticas, há também que enfrentar o desafio da formação contínua de professores, de uma formação contínua mobilizada para a melhoria do exercício profissional e para avaliar os efeitos por ela gerados. E quando falo na qualidade de aprendizagem, evidentemente que estou a referir-me àquela que constitui pré-requisito para outras aprendizagens.

Reconhecendo-se a importância da aprendizagem, há que enfrentar o desafio de melhorar a sua qualidade, fazendo com que as crianças, os jovens e os adultos, em situação escolar, aprendam melhor aquilo que é relevante e que constitua pré-requisito para outras aprendizagens, adquiram conhecimentos (e não meras sobreposições de informações) e desenvolvam competências que lhes assegurem o gosto pelo saber e pelo intervir. Por isso, e no quadro deste desafio, e tal como já foi referido no eixo das políticas, há que enfrentar também o desafio da formação contínua de professores e de avaliar os efeitos por ela gerados.

Um outro desafio a este nível, muito importante, tem a ver com as situações de aprendizagem. Reconhecendo-se que é principalmente ao nível do que ocorre no espaço de aula (o que é muitas vezes designado pela sala de aula) que se opera a mudança centrada na aprendizagem há que procurar uma organização que altere a que ainda prevalece e que foi pensada quando a escola se dirigia a todos como se apenas de um se tratasse. O que hoje há que alcançar, e como propõe Barroso (2007), é “ensinar a todos como se fossem cada um”, isto é, tendo em conta a individualidade e as diferenças de cada um que está a aprender mas “não desistindo de construir em conjunto um futuro colectivo”.

Um outro desafio que se coloca, face à complexidade crescente com que se confrontam escolas, professores e demais elementos da comunidade escolar, é o que exige apostar em culturas de colaboração – na sala de aula com os alunos, entre pares, com instituições de ensino superior e de investigação, com instituições da comunidade, com famílias e associações de pais, ... - que possam construir visões, conhecimentos e projectos de acção colectivos que respondam a problemas complexos e que sejam potenciadores da criação de nichos de inovação.

De facto, e tal como hoje também já aqui foi referido, no quotidiano da educação escolar há muito de manutenção, mas também tem de haver muito de inovação. E há que construir esses processos sustentados de inovação.

Um último desafio antes de tecer uma consideração final, reflectindo a escola situações que atravessam a vivência social, mas sendo ela um lugar privilegiado de educação para uma positiva vivência da cidadania, há que capacitar professores, funcionários e outros profissionais que trabalhem nos espaços escolares para um trabalho em rede e em parceria que sustente intervenções face a problemas com que convivem, como, por exemplo, a indisciplina, os conflitos e as agressões. É preciso que a escola seja um lugar seguro, onde todos se sintam bem e nela representados, e onde é assumido o compromisso, concretizado, de nela ser vivida uma vivência democrática.

Sendo estes os desafios que, em meu entender, se colocam à escola neste século XXI, teço, em função deles, uma consideração final.

Consideração final

É evidente que estando subjacente a estes desafios um querer político, mas também um querer dos profissionais da educação nos modos como configuram e como desenvolvem o currículo, e aceitando que as escolas e os professores têm de ter hoje um papel pró-activo que permita pilotar processos de desenvolvimento, em vez de um mero ajuste às mudanças da sociedade (Perrenoud, 1994), o grande desafio para estes próximos anos do século XXI, em minha opinião, é o de instituir uma política de acompanhamento e regulação das medidas educacionais e curriculares que, respeitando e fomentando a autonomia das escolas, contribua para a adequação, sustentabilidade e inovação de políticas e práticas delas decorrentes e para a capacitação de professores e outros profissionais da educação que lhes dêem sentido.

Por outro lado, e reconhecendo que a mudança se constrói em função dos desafios mas também do inconformismo face a situações com que se convive e que se deseja alterar, há que romper com a descrença nas possibilidades de mudança e mobilizar positivamente todos aqueles que têm responsabilidades educacionais.

Referências

- BARROSO, João (2007). “Questões emergentes e desenvolvimentos futuros”, ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, p. 161-180.
- BOLÍVAR, Antonio (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- BOLÍVAR, Antonio (2007). “A capacitação como um meio para reforçar a autonomia das escolas”, ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, p. 113-145.
- CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2007). *Relatório final do debate nacional sobre educação*, Lisboa: CNE.
- FREIRE, Paulo (1996, 21ª edição). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- GLATTER, Ron (2007). “As escolas e os sistemas de ensino perante a complexidade dos sistemas organizacionais”, ME/IGE, *As escolas face aos novos desafios*, p. 49-67.
- LEITE, Carlinda, SILVA, Donzília F. (1988). “Sobre a função da escola básica”, *Jornal de Notícias*, 22-04-88.
- LEITE, Carlinda (1996). “Que escola básica para o século XXI?”, *Anuário da educação 96/97*, p. 14-15.
- LEITE, Carlinda (2002). “A figura do amigo crítico no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes”. *O particular e o global no virar do milénio. Cruzar saberes em Educação*. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

SPCE: Edições Colibri, p. 95-120.

PERRENOUD, Philippe (1994). "A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?", in THURLER, M. e PERRENOUD, P. *A escola e a mudança*, Lisboa: Escolar Editora, p. 11-31.

THURLER, Monica (1994). "Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação", in THURLER, M. e PERRENOUD, P. *A escola e a mudança*, Lisboa: Escolar Editora, p. 33-59.

¹ Consulte o *powerpoint* respectivo em **Apresentação - António Câmara** [↗](#)

² Presidente da YDreams.

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Consulte o *powerpoint* respectivo em **Apresentação - Carlinda Leite** [↗](#)

DEBATE

QUESTÕES

Victor Lobo (Universidade de Coimbra)

Louvo os esforços de Vossas Excelências, no sentido de melhorar os *curricula* relativos ao nosso ensino. Contudo, o grave problema de todo o nosso ensino é a sua baixíssima eficiência no que respeita à aquisição de saberes, sejam de natureza académica, como Química e Francês, sejam de natureza vocacional, artes e ofícios, como mecânica de automóveis, carpintaria, etc..

É verdade que há alunos bem preparados. Mas, infelizmente, há um número muito superior de alunos que irá ser lançado no mercado de trabalho com preparação insuficientemente. E tal tem graves consequências, em primeiro lugar para eles próprios e depois para a produtividade do país.

Ora, eu acredito profundamente que o método mais eficiente para minimizar esse gravíssimo problema seria a reintrodução de exames em todos os fins de ciclo do ensino básico e secundário. Refiro-me a verdadeiros exames, e considero que as provas que presentemente existem não são reais exames.

Tenho uma série de artigos publicados onde escalpelizo as razões destas afirmações, que podem ser consultados por Vossas Excelências pelos meios informáticos. Naturalmente que se a mesa entendesse conveniente eu poderia resumi-los, mas paro aqui e pedia portanto aos oradores que apreciassem as minhas palavras.

Fernando Adão da Fonseca (Fórum para a Liberdade de Educação)

Apreciei muito esta Conferência, acho que ela nos obriga a pensar. Às vezes, o que é importante não é tanto dizermos aquilo que pensamos, mas ouvirmos o que os outros têm a dizer e aprender com eles.

Vou à parte fundamental que tem a ver com o seguinte. É evidente que é necessário haver um currículo central. Tem de haver um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, que têm de ser transmitidos e que são bases. Sobre isso nós estamos de acordo e penso que há sempre trabalho a fazer para rever aquilo que é necessário.

Realço um ponto abordado pelo Professor Claude Thélot sobre a educação para a escolha ao longo da vida, que é um

ponto essencial, penso eu, se interpretei bem o sentido que atribuiu na sua comunicação à educação para a escolha ao longo da vida. Ora, preparar as pessoas para a escolha exige um ambiente de liberdade. Eu não consigo educar se não for educar para o exercício da liberdade. E para eu educar para a liberdade, eu preciso de educar em liberdade.

E só assim conseguirei a necessária flexibilidade para poder chegar a cada aluno ou, pelo menos, a cada grupo de alunos. E, portanto, temos de acreditar nos professores e nas escolas, que elas sabem melhor o que pode ser feito, uma vez definido esse currículo central.

E essa liberdade, essa autonomia, que obviamente é um meio, tem de ser dada às escolas. Também exige uma nova organização do sistema, uma nova postura das autoridades e do próprio Estado relativamente às escolas.

E pergunto, gostava de ouvir as pessoas que estão na mesa, se isso não significa também uma nova estrutura de todo o sistema educativo.

Vanessa Silva (Câmara Municipal do Seixal)

Eu gostava de colocar uma questão e, também, de fazer uma apreciação. Da minha observação enquanto vereadora da Câmara Municipal do Seixal, julgo que se está a assistir, hoje, a uma certa confusão entre o que é educação e o que é assistência à família nas escolas portuguesas, nomeadamente nas escolas do ensino básico.

E gostaria, evidentemente, de obter por parte dos palestrantes algum comentário a este respeito. Digo-o porque, desde o decisor político à família, se regista muito a falta de interesse sobre o que acontece aos alunos, aos seus filhos, enquanto estão no espaço “escola”. O que interessa é que estejam nesse espaço vigiados e guardados. E, portanto, as questões de carácter pedagógico, de formação, do que é a função primeira da educação aparecem um pouco diluídas, na minha opinião.

Uma outra questão que se prende também com estas é a questão das actividades de enriquecimento curricular, recentemente criadas. A meu ver, estas actividades de enriquecimento curricular constituem uma espécie de externalização de áreas curriculares.

E quando, hoje, se discute aqui a importância da existência de um tronco comum, quando um dos palestrantes até nos identificou quais seriam essas áreas do tronco comum, nós temos, por exemplo, a educação físico-motora e as diferentes expressões artísticas, assim como o ensino de uma segunda língua, empurrados para estas “actividades de enriquecimento curricular”, que são opcionais e que estão, portanto, fora do currículo. Embora não tenha havido alteração dos currículos no 1.º ciclo do ensino básico, a prática corrente nas escolas portuguesas é que estas áreas deixaram de ser tratadas no tempo curricular.

Portanto, eu gostaria de ouvir a opinião da mesa relativamente a estas questões.

RESPOSTAS

Claude Thélot

Je voudrais relier la première et la dernière intervention, celle des examens et celle des enseignements obligatoires.

Un des points qui est très important quand on réfléchit au socle commun, c’est qu’il peut y avoir des enseignements obligatoires qui ne sont pas dans le socle commun mais qui sont quand même obligatoires. Et je crois qu’il faut qu’y ait ça. Autrement dit, l’alternative dans l’école obligatoire n’est pas entre le socle commun et les options. Il y a trois sortes de choses: socle commun, enseignement obligatoire, enseignements optionnels.

Et qu’est-ce qui fait la différence entre le socle commun et les enseignements obligatoires? Et là nous rejoignons la préoccupation du professeur de Coimbra, le premier intervenant, c’est ce que je pense personnellement mais en France nous avons du mal à appliquer cette politique dans le système éducatif français. Mais je pense personnellement que le socle est défini comme les compétences à attendre en fin de scolarité obligatoire, mais pour le mettre concrètement dans le système éducatif, il faut le décliner en paliers de compétences sur ce qui doit être atteint avant la fin de la scolarité obligatoire, donc, à la fin de quelques cycles au cours de la scolarité obligatoire (par exemple à 8 ans, à 11 ans, etc.). Deux ou trois niveaux intermédiaires. Et c’est là où je rejoins l’intervenant, il faut avoir une politique éducative qui dit «on ne passe pas dans le niveau d’après si on ne maîtrise pas ce qui est le palier du niveau intermédiaire».

Alors, est-ce qu'il faut un examen pour ça? De temps en temps il faut des examens, je crois qu'il faut des examens à la fin de la scolarité obligatoire et à la fin du lycée. Mais il faut surtout, à ces paliers intermédiaires, des instruments et des outils d'évaluation qu'on donne aux enseignants, de telle sorte que durant tout le cycle ils fassent en sorte qu'à la fin du cycle, ce qui est indispensable et qui doit être maîtrisé pour passer, les élèves le maîtrisent. Et si on ne l'obtient pas, l'élève ne passe pas. Ceci est évidemment un point central.

C'est-à-dire un cycle de deux ans ou trois ans peut être du coup parcouru en 3, 4 ou même 5 ans, pour certains élèves en difficultés. Mais l'équipe pédagogique doit s'organiser pour qu'au cours du cycle, et en repérant peut-être la question dès le début du cycle, doit s'organiser pour structure pour chaque élève cette progression personnalisée, définir l'aide à apporter à l'élève, et faire ainsi en sorte qu'à la fin du cycle il maîtrisera cela pour passer.

Je ne crois donc pas qu'on ait besoin exactement d'examens, je crois que c'est plutôt un changement dans la profession des professeurs et qu'il faut les aider à faire ce changement, notamment à utiliser ces outils d'évaluation et à en tirer les stratégies éducatives nécessaires à chaque élève (ou à chaque groupe d'élèves assez homogènes).

Juste un mot sur autre chose, il faut répondre rapidement, je pense que madame a raison, c'est à dire que l'école ne peut pas réussir seule dans la politique éducative du XXIe siècle. Et donc il faut absolument construire des partenariats, comme l'a dit ma voisine, en particulier avec les enseignants, pour qu'un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être ait un sens aux yeux de l'élève, il faut qu'autour du jeune à qui on veut l'enseigner et on veut qu'il l'apprenne, on accorde de l'importance à ce savoir, ce savoir-faire, ce savoir-être.

Enfin sur la liberté, bien entendu la liberté est centrale, monsieur, mais je crois qu'il faut qu'elle s'inscrive dans des contrats. C'est-à-dire qu'on ne peut pas avoir des écoles totalement libres, qui ne contractualisent pas avec les autres instances du pays. Et dans ce contrat, doivent figurer le projet spécifique de l'école qui est à la fois propre à toutes les écoles, mais qui lui est aussi particulier, où doivent figurer des éléments d'évaluation de ce projet et les moyens afférents. Et du coup, je ne crois pas, contrairement à ce que disait ma voisine, que la question du contrat et de l'évaluation pousse à l'homogénéisation. Je crois que le contrat et l'évaluation doivent reposer sur deux jambes, une jambe «standard», commune à toutes les écoles, et une jambe «spécifique», particulière à telle ou telle école dans son contexte.

Voilà, je m'excuse de dire ça, c'est évidemment une vision très abstraite et très lointaine, mais après tout c'est aussi la raison pour laquelle vous avez eu la gentillesse de m'inviter.

Carlinda Leite

Em relação à primeira questão, que tem a ver com o facto de se considerar que existe uma baixa exigência dos currículos do ponto de vista académico e do ponto de vista profissional, reconheço que esse é um argumento que muitas vezes se ouve. Mas eu própria, que comecei a frequentar a escola no final dos anos cinquenta, não estou de acordo. Quando comparo o que se ensina e é seleccionado para a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, quer da formação básica quer da secundária, concluo que a exigência não baixou. Concluo, sim, que o que a escola agora tem são outros planos curriculares, outras exigências pois os conhecimentos necessários a uma adequada inserção social vão mudando.

Ou seja, parece-me até que a escola acrescentou às exigências que tinha novas exigências que constituem pré-requisitos para outras aprendizagens, algumas das quais estavam completamente ausentes no meu tempo.

Foi com base nesta convicção, que tentei aqui reforçar a ideia de que a aprendizagem primeira não é a aprendizagem para a vida inteira. A meu ver, a atribuição de sentido à expressão "aprender a aprender" exige de cada um de nós esta capacidade para a aprendizagem contínua e também exige dos sistemas e das medidas políticas a oferta de condições que possam oferecer essas oportunidades de formação contínua.

Por outro lado, em relação a esta última referência que foi feita sobre as actividades de enriquecimento curricular, que são muitas vezes o lugar, o espaço de despenalização das áreas curriculares, de facto isso não deve acontecer. Vários movimentos pedagógicos têm mostrado que a educação escolar, mesmo quando se está a aprender um conteúdo ao nível da obtenção de um conhecimento básico, e não de uma mera informação ou de uma acumulação de informações, pode e deve ser realizada com um forte envolvimento de quem aprende.

Aliás, por isso esta ênfase na aprendizagem e não apenas no ensino. Por outro lado, é evidente que algumas áreas curriculares têm principalmente esta função de permitir a obtenção de pré-requisitos que permitam outras aprendizagens. Por isso, na minha óptica, as actividades de enriquecimento curricular são uma medida do sistema para garantir ou para

criar condições de uma equidade ao nível da ampliação da formação global dos alunos, na medida em que permitem um acesso mais generalizado a vivências sócio-educacionais.

No fundo, a escola assume esse mandato social de oferecer às crianças e aos jovens cujas famílias não têm, por vários motivos, possibilidades de o fazer, oportunidades de um enriquecimento curricular. Isto é um exemplo da concretização do mandato social da escola, embora, como é evidente, eu tenha pretendido passar a mensagem de que a educação escolar, face à complexidade das situações sociais com que a escola pública convive, não pode remeter-se ao papel de cumprir esta função social e de não garantir ou de criar condições para um alto nível de qualidade das aprendizagens.

Quando dizia que a autonomia exige uma nova estrutura do sistema educativo, é um facto que tem sido veiculado um discurso de que as escolas caminharão num sentido de maior autonomia. No entanto, a autonomia não pressupõe uma independência total; a autonomia exige uma maior dependência face a um projecto que é orientador dessa autonomia, ou seja, não quero com esta ideia dizer que não tem de existir uma regulação. A meu ver, tem de existir uma regulação, mas cabe a quem faz esta regulação – que é o Ministério da Educação – o papel de a conseguir fazer contextualizando-a e, portanto, enfrentando as situações que são específicas de cada contexto escolar. O que quero afirmar, é que é necessário haver vontade para que isso aconteça, admitindo que algumas escolas ainda não estão em condições de ter o seu projecto de autonomia.

António Câmara

Eu queria só responder à primeira questão como professor e como empresário. Há algum tempo, eu li um artigo no *Financial Times*, que não é propriamente o jornal mais progressista do mundo, sobre exactamente a instauração de exames em todos os níveis de ensino e o título era *O Oposto de Educação*.

Eu não acredito rigorosamente nada que sejam os exames difíceis em cada nível de educação que melhorem a educação. É uma treta. Nós já tivemos esse sistema e veja o país patético que nós criámos. Nós temos de ter, obviamente, exames nalgum ponto do campeonato, mas temos de ter professores que preparam as pessoas não para os exames, mas que as preparam para elas serem as melhores pessoas possíveis.

Como empresário, eu estou-me absolutamente a borrifar para saber as notas dos exames dos meus empregados. Eu vejo o que é que eles fizeram. Eu analiso o portfólio, eu vejo as capacidades que eles têm e é isso que conta. Estão preparados para quê, depois de fazerem o exame?

Eu fiz milhares de exames, fui óptimo aluno, andei num dos melhores liceus do país e se calhar do mundo na altura, o Pedro Nunes. Mas não foi pelos exames que eu era bom estudante. Eu fui bom estudante porque na altura tinha professores que se preocupavam comigo e que queriam o melhor de mim. Aliás, na altura havia dispensa de exames, que era algo verdadeiramente inteligente.

QUESTÕES

Francisco Manuel Marques (Agrupamento de Escolas n.º 1 de Beja)

O que me traz aqui é essencialmente a parte artística, a parte musical, já que eu estou ligado a essa área. O Professor Thélot falou na importância da cultura humanista e deu um ligeiro enfoque às artes, salientando a parte do teatro. Falou também na importância da educação física, indo talvez ao encontro do ditado, “mente sã em corpo sã”.

O Professor António Câmara chegou ao ponto de referir o facto de ter na sua empresa 30 empregados que são músicos, o que considera que talvez contribua para ser uma empresa de sucesso. Eu gostava de chamar a atenção para a Música e a sua importância na construção da personalidade de qualquer ser humano, pelo seu carácter transversal, abarcando áreas cívicas, sociais, científicas e outras, colocando-a em pé de igualdade com a Matemática e outras disciplinas que diziam importantes.

Por isto, penso que a Música, e até as expressões artísticas, deveriam estar mais claramente indicadas no currículo de tronco comum, a pensar no futuro ensino básico, e apostar-se talvez na formação de professores para estas áreas, que me parece que também é muito deficiente.

José Ferreira Gomes (Universidade do Porto)

Eu gostava de começar por dizer que os meus filhos frequentam uma escola secundária que em muitos aspectos é melhor do que aquela que eu frequentei. Mas isso não significa que os nossos manuais, pelo menos aqueles que são universais, tenham o nível de exigência de algum ensino secundário europeu. Temos, portanto, aqui algum problema. Talvez não como a França, mas temos algum problema.

Queria fazer duas perguntas, a primeira das quais ao Professor Claude Thélot:

Na parte final da sua apresentação, mostrou preocupação com os 20% de alunos em dificuldades no sistema francês. Em Portugal, nós temos bastante mais de 20% que não estão ainda incluídos no ensino secundário, portanto, temos um problema maior para atrair essa faixa de estudantes.

Como é que estão a ser tratados em França os 20% de topo, os 20% mais capazes para os processos académicos na escola? Isto porque a realidade em Portugal é que estamos a perdê-los rapidamente da escola pública. Isto é, nos meios onde têm opção, estão a migrar para outras alternativas e, portanto, a escola pública corre o risco de perder essa faixa dos mais capazes, dos mais disponíveis e de se tornar menos inclusiva.

Queria também colocar uma pequena pergunta ao Professor António Câmara, em relação ao currículo escondido de que ele falou, que seguramente é muito importante e que, tradicionalmente, não tem sido uma preocupação das escolas nem das universidades portuguesas. E quem é educado num sistema, provavelmente vai educar num sistema próximo do seu, é difícil a ruptura.

Eu perguntava se vê alguma política pública de estímulo a que sejam criados estes currículos escondidos, com os quais a escola e todo o sistema de educação português poderiam ser enriquecidos. Lendo as avaliações das escolas não vejo esta componente presente. Lendo o mandato da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior também não a vejo consignada. E sem uma política pública de estímulo, poderá ser difícil que a escola e os professores assumam individualmente essa missão.

Maria Dolores Monteiro (Câmara Municipal de Vila Real)

Tudo o que diz respeito ao âmbito da educação são sempre aspectos que me são particularmente muito queridos. A pergunta que eu tinha para o Professor António Câmara, para além de lhe fazer um elogio porque gostei muito da sua palavra sobre o desporto, é sobre o buraco negro da Educação. A minha formação é na área do Desporto e o Senhor Professor tem toda a razão quando diz que no 1.º ciclo, fundamentalmente nas bases das aprendizagens, actualmente dá-se pouca importância a determinadas áreas, onde se inclui a área musical, as Artes e também o Desporto. Não precisamos de Formação Cívica, não precisamos de Saúde, não precisamos de Áreas de Projecto. O que nós precisamos, fundamentalmente, é de actividades, um currículo novo no ensino básico, no 1.º ciclo, onde estas áreas sejam efectivamente áreas primárias e principais para a boa formação e desenvolvimento das nossas crianças e jovens, que precisam de adquirir competências no âmbito social, relativamente ao espírito de equipa, à liderança, à auto-estima, à responsabilização, à socialização, que são áreas muito próprias que advêm destas boas práticas.

As actividades de enriquecimento curricular não podem estar vocacionadas só para a parte de entretenimento. Assim sendo, gostava de perguntar ao Senhor Professor Claude Thélot o seguinte:

O que se passa em França na área do ensino primário? Como são vistas estas actividades de expressão no currículo? São dadas por um único professor ou por vários professores? E qual seria a opinião do Senhor Professor relativamente a isto?

RESPOSTAS

Claude Thélot

On ne peut pas avoir une politique éducative qui néglige les élèves les plus capables. Il faut que les élèves les plus capables soient éduqués, formés, suivis, parce que dans nos démocraties il est indispensable que non seulement tout le monde soit formé mais qu'on sache aussi dégager une élite scolaire. C'est-à-dire que se dégagent de très bons élèves dans les différents domaines.

Et donc on ne peut mettre l'accent sur les élèves en difficultés, ce que je crois nécessaire, que si cela n'est pas au détriment des élèves les plus capables. Alors je ne sais pas exactement ce que monsieur le député entend par les élèves les plus capables, mais je vais donner une réponse. Capables ou pas, favorisés ou défavorisés, il faut d'abord que tous les élèves maîtrisent le socle, ça c'est un premier point. Et c'est un point de justice. L'inégalité la plus fondamentale de nos systèmes éducatifs, elle réside d'abord entre ceux qui maîtrisent le socle et ceux qui ne le maîtrisent pas. Et donc c'est cette inégalité fondamentale qu'il faut d'abord réduire et supprimer.

Ensuite, à côté du socle et en parallèle au socle, il faut donner des occasions pour les élèves les plus capables de se différencier. Alors, je pense qu'il faut, et nous essayons de le faire, avoir un système d'options, en particulier à partir du lycée mais déjà un peu au collège, c'est à dire en particulier à partir de 15, 16 ans, mais déjà dès 12, 13 ans.

Nous avons essayé de définir ce que nous avons appelé des périodes d'accompagnement des élèves et dans la réforme du lycée qui se met en place en septembre prochain, on a prévu deux heures par semaine d'«accompagnement des élèves». Et dans cet accompagnement des élèves, c'est pour faire plusieurs choses, et une des choses, monsieur le député, c'est de favoriser pour les élèves qui maîtrisent bien le standard, de favoriser des approfondissements et des enrichissements.

Et par conséquent nous reconnaissons que l'accompagnement n'est pas simplement pour le soutien ou la lutte contre l'échec scolaire, il est aussi pour l'approfondissement. Enfin, je pense personnellement, et ça c'est un point capital de politique éducative, et qui avait été évoqué par l'un des intervenants, il faut essayer de mettre dans les mêmes classes des élèves capables et des élèves moins capables, parce que une des façons d'être capable c'est d'essayer d'aider ces camarades moins capables. Autrement dit, la question du tutorat, qui est une question assez connue à l'université où des étudiants peuvent aider d'autres étudiants, est à développer dans les lycées. Et nous voyons quand il y a des classes plus hétérogènes de niveaux et quand on organise, y compris à l'école primaire, quand on organise cette aide des plus capables aux moins capables, eh bien, ça favorise les moins capables et cela pas au détriment des plus capables.

Bon, je ne réponds pas complètement, bien entendu. La question de la formation des enseignants est une autre question centrale qui a été posée. Je suis d'accord avec madame, la formation des enseignants est un point décisif. Personnellement je pense qu'à l'école primaire, c'est ce que nous avons en France, nous avons des enseignants polyvalents. Et je crois que c'est souhaitable. Parce qu'à l'école primaire pour les petits enfants il y a une proximité entre l'instruction et l'éducation. On rentre au collège français en quittant cette polyvalence. Dès le collège français, c'est à dire dès 11 - 12 ans, il y a une dizaine de professeurs par matière. Je crois que c'est trop. Et j'ai passé une bonne partie de mon existence à essayer qu'on réduise ça au début du collège. Nous n'y sommes par parvenus. C'est-à-dire il y a toujours trop d'enseignants et ça perturbe l'enfant.

La formation des enseignants est essentielle à condition qu'on ait dans l'idée que les enseignants pour le XXI^e siècle soient des «spécialistes de la réussite de tous les élèves». Alors, ça veut dire qu'il ne suffit pas d'être bon en mathématiques ou en portugais, en musique, etc. Il faut aussi être spécialiste de «l'aide et de l'accompagnement des élèves». De sorte que la formation à cette dimension en particulier est capitale. Mais ce que je crois au moins essentiel ici, madame, c'est la chose suivante.

La formation des enseignants ça dure 3, 4 ans, pas plus, tandis qu'après les enseignants travaillent, en France, en tous cas, pendant 30, 35 ou 40 ans. Et bien, je crois essentiel qu'on organise très correctement l'accompagnement, le suivi et l'évaluation des enseignants tout au long de leur carrière, parce que ça c'est encore plus d'important que leur formation initiale.

Qui disait qu'assez vite les professeurs risquaient d'arriver dans les routines? Je crois que c'est monsieur le commentateur tout à l'heure, de ma conférence. C'est tout à fait juste. Il faut que par un suivi, une aide et une évaluation tout au long de la carrière, c'est-à-dire une inspection très développée mais renouvelée, on aide les enseignants à être toute leur vie des spécialistes de la réussite de tous les élèves.

Nous n'avons pas encore cela. Nous avons beaucoup d'inspecteurs territoriaux, sur le territoire, mais qui n'ont pas exactement pour fonction ce que je viens de dire, c'est-à-dire d'aider et d'accompagner les enseignants. Et je crois que pour l'école du XXI^e siècle, non seulement les enseignants doivent changer mais aussi les fonctions par lesquelles on les accompagne, les aide et les évalue.

António Câmara

Foi pedida a definição de instrumentos de política pública. Eu acho que esses instrumentos já existem nas actividades extracurriculares. Portanto, o que tem de se fazer é transformar essas actividades extracurriculares em algo verdadeiramente sério.

Eu conheço muito bem este problema porque no ano passado, quando entrei na direcção do Sport Algés e Dafundo, que é uma escola de desporto fantástica, que formou o maior número de atletas olímpicos da história em Portugal, tentámos arranjar um sistema muito semelhante ao que os espanhóis têm. Por exemplo, a Joventut Badalona, que é uma das potências do basquetebol na Europa, criou um sistema de formação nas escolas e tem 2500 atletas no minibasquete. É o Joventut Badalona que treina os miúdos nas escolas. Os clubes portugueses têm 70. E, portanto, nós tentámos que o Sport Algés e Dafundo fizesse o mesmo em relação às modalidades de nataçã, judo, ginástica e basquete. E é praticamente impossível porque há estes concursos públicos para firmas, sabe-se lá de quê, que concorrem, sabe-se lá em nome de quê e com que formação, às actividades extracurriculares em bloco. É surreal!

Em vez da escola ter as melhores pessoas em cada área, na música, na arte, no teatro, na educação física, tem que contratar uma firma que gere aquilo. É absolutamente absurdo. Portanto, se há uma medida pública a tomar, é acabar com este estado de coisas. Criaram-se empresas que são monopólios para darem formação, esquecendo-se que há pessoas individuais com muito maior capacidade.

Eu, no liceu Pedro Nunes, tinha a hora livre. E na hora livre eu e muitos outros aprendemos actividades, em que depois nos notabilizámos. E aprendemos com as melhores pessoas possíveis, não aprendemos com uma firma que nos mandou uma pessoa, por mais respeito que eu tenha pelos empregados dessas firmas. Portanto, nós temos os instrumentos, temos é que os colocar da melhor forma possível.

O segundo ponto tem a ver com a universidade e, neste momento, as melhores universidades portuguesas perceberam que têm de mudar a formação dos alunos. Por exemplo, a Faculdade de Economia da Universidade Nova, hoje em dia, considera a língua um elemento fundamental. E os miúdos vão ao sábado ter cursos para melhorarem o seu desempenho na Língua Portuguesa e em Inglês.

E depois há outra medida do Ministério da Ciência e Tecnologia que é extremamente importante e que não tem sido devidamente aproveitada, que é o segredo do MIT. O MIT tem um programa chamado UROP - Undergraduate Research Opportunities Program. Qualquer miúdo desde o primeiro ano pode entrar em projectos de investigação e neste momento há esse instrumento em Portugal, na Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os miúdos, hoje em dia, podem concorrer e integrar-se em projectos de investigação, têm investigação desde o primeiro ano e isso é uma mudança radical. Portanto, eu acho que os instrumentos existem, não estão é bem aplicados. Vá-se lá saber porquê.

Estas actividades constituem o currículo escondido, não vamos inventar ainda mais, já lá estão. E há outro elemento fundamental. Eu acho que os próprios professores da escola podiam ser recompensados e estimulados a criar eles próprios esses currículos.

Isso, por exemplo, acontece no MIT. Há um mês em que qualquer professor, estudante ou empregado pode propor um curso livre. É um mês fantástico. Em Janeiro, há o *Independent Activities Period* e há cursos de tudo. Este é um elemento que pode ser facilmente colocado nas nossas escolas. E mais, é um instrumento que pode facilitar a aproximação dos professores e dos estudantes em contextos completamente diferentes.

QUESTÕES

Maria Armandina (Agrupamento de Escolas de Vialonga)

A minha pergunta vai dirigida ao Professor Claude Thélot. Gostaria de saber se, aquando da construção do currículo, as famílias e os alunos foram envolvidos e se esse processo foi participativo. Se sim, quais foram as estratégias utilizadas?

Maria Calado (Conselho Nacional de Educação)

Eu fiquei particularmente entusiasmada com as intervenções dos Professores Thélot e António Câmara. Como professora e representante das associações e fundações culturais no Conselho Nacional de Educação, através do Centro Nacional de Cultura, a chamada de atenção para as questões da língua, da criatividade, da criação cultural em geral, e sobretudo dos clássicos, parece-me pertinente.

Quem consegue interpretar os clássicos e amar os clássicos certamente se apaixonará pela literatura contemporânea, seja de que país for.

Mas a minha questão reporta-se, sobretudo, ao modo como pôr em prática aquilo que é o conhecimento distintivo que o Professor António Câmara aqui coloca. Não me parece que possa ser só no currículo escondido. Tem que ser um objectivo, tem que ser uma finalidade mesmo no currículo concreto, no currículo obrigatório, no currículo visível.

Porque as escolas de Boston têm tantos problemas ao seu nível local como nós temos. Há escolas muito duras. Eu conheço relativamente bem a política social e educativa, quer do estado quer da cidade de Boston, e de facto há realidades muito duras. Mas é essa diversidade que faz a qualidade.

Naturalmente que falou num tópico importante que é a incerteza. Nós procuramos construir *curricula* e modelos para uma sociedade segura, para um mundo seguro. O mundo é incerto. Nós hoje compreendemos isso melhor. Já nos vinha sendo dito desde há muitas décadas e séculos.

E, portanto, perguntava como é que se pode cumprir este objectivo, que é um objectivo da realização humana, como indivíduo e como cidadão: poder ser aventureiro e pôr em prática as suas ideias. Como é que isso se pode fazer? Não terá de ser com maior autonomia das escolas e com maior capacidade de diferenciação?

E diferenciação não só em contexto local. Nós falamos muito de diferenciação na relação com o contexto. A mobilidade hoje é universal. Se pôs o seu filho em Boston, provavelmente poderá haver cidadãos da área metropolitana de Lisboa que por alguma razão queiram pôr o seu filho numa escola que tem um programa diferente e específico.

Como é que isto se pode fazer para além do currículo obrigatório, do currículo visível, e como é que reagem a esta ideia de cada vez mais autonomia e diferenciação das escolas num contexto global.

RESPOSTAS

Carlinda Leite

Aproveito para dizer, relacionado com as questões anteriores, que é evidente que a formação na área das expressões física, musical e outras artes, fazem parte, felizmente, do currículo que é vivido. E, portanto, é assim que têm de ser valorizadas, ou seja, como um elemento a valorizar na formação escolar.

As actividades de enriquecimento curricular são precisamente isso, não podem ser, e não vamos deixar que sejam, as actividades para onde se coloca a área das expressões. A área das expressões faz parte dos currículos com diferentes pesos, conforme os níveis de ensino. Por outro lado, o sistema educativo português, felizmente, tem ou prevê a existência de actividades de desenvolvimento. E portanto prevê que a escola, no cumprimento do princípio da equidade e da igualdade, ofereça oportunidades diversificadas e capte também estudantes que são bem sucedidos, oferecendo-lhes actividades que possam contribuir para o desenvolvimento, entendidas como factores de ampliação das suas competências cognitivas e sociais.

Ao mesmo tempo, o sistema educativo português prevê a existência de actividades de recuperação para aqueles que precisam e ainda vão a tempo de recuperar, isto é, prevê actividades de acompanhamento para aqueles que é necessário recuperar por não terem sido bem sucedidos, e actividades de desenvolvimento para aqueles que são identificados como tendo mais capacidade. Compete ao sistema, compete ao Ministério da Educação zelar para que, de facto, estas medidas previstas na lei se concretizem.

Depois, em relação à questão levantada sobre como colocar no currículo estas situações que permitem desenvolver competências, nomeadamente as de conhecimento na lógica do princípio abduutivo, devo dizer que eu própria estou envolvida num projecto, na Universidade do Porto, que designámos *Argumentar é Preciso*. E o que é que nós temos subjacente como justificativo deste projecto? Consideramos que é importante que os alunos desenvolvam competências argumentativas. E se são necessárias no ensino superior, também o são nos outros níveis de ensino. Para isso, no caso do projecto a que me estou a reportar, temos em consideração os modos de trabalho pedagógicos seguidos e os instrumentos de trabalho e de avaliação usados em algumas das unidades curriculares de cursos. Para já, o estudo centrou-se em cursos de Engenharia, de Ciências da Educação e de Psicologia. Tentamos ver como é que está presente esta lógica argumentativa, trabalhando com os professores, por a reconhecermos como importante.

Tal como foi referido, e volto a repetir, há vários movimentos pedagógicos que têm reforçado estas ideias e que têm

mostrado esta importância. Ela tem de estar presente em todas as áreas do saber, nomeadamente nas áreas das Expressões, nas áreas da Física, nas áreas da Matemática e em todas as áreas. É participando neste sentido activo que se desenvolve esta competência de aprender a tomar decisões, aprender a escolher e aprender a aprender.

E eu ficava por aqui, agradecendo as questões colocadas e que me obrigam, sempre a aprofundar os meus pontos de vista.

Claude Thélot

Deux éléments de réponse sur deux sujets qui ont été évoqués, d'abord sur les parents. Dans le Débat que j'ai organisé, il y a beaucoup de parents d'élèves qui se sont exprimé. Et cela a eut comme résultat que pour la première fois, la nécessité d'un socle commun a été exprimée par le Parlement. Et donc, en dehors du système éducatif.

Alors le Parlement n'est pas constitué que des parents et il ne représente pas que les parents. Mais le Parlement est l'instance démocratique suprême qui intègre les différents avis et notamment celui des parents.

Personnellement, je pense que dans le système éducatif français, j'ai essayé de le dire toute à l'heure, l'expression des parents n'est pas assez prise en compte. Mais par exemple, nous avons créé un Haut Conseil de L'Éducation, dans cette loi d'avril de 2005, dans lequel il y a des gens qui ne sont pas des enseignants ou des professeurs, de sorte que ça fait aussi un petit canal par où les parents peuvent s'exprimer.

Il y a des associations de parents d'élèves qui n'ont pas tellement d'importance, mais je pense que ça devrait être développé, sur le plan des définitions. Mais je crois personnellement que l'action des parents devrait plutôt être dans l'accompagnement de la réussite des enfants.

Et quand j'étais un des responsables de la politique éducative de mon pays, j'ai suggéré à plusieurs reprises aux différents ministres de l'éducation qu'ils veuillent bien en temps que ministres de l'éducation dire aux parents français qu'elles étaient les conditions que ces derniers devais favoriser à la maison pour qu'en suite leurs enfants réussissent à l'école.

Il y en a qu'un qui a été d'accord pour dire en temps que ministre de l'éducation, quelles étaient les conditions qui devaient être satisfaites à la maison pour que cela favorise la réussite des enfants. Et je crois que l'action des parents ne doit pas être simplement pensée sur le plan des définitions, mais sur le plan des actions accompagnatrices en faveur de la réussite des enfants.

Un dernier mot sur la question de l'autonomie. Je voudrais juste citer quelque chose que peut-être l'assistance ne connaît pas. Nous avons créé il y a une dizaine d'années au lycée, en particulier, mais aussi dans des classes supérieures après le lycée, ce que nous appelons les travaux personnels encadrés. C'est à dire, c'est des temps toutes les semaines ou l'élève, en groupe de trois ou quatre élèves, travaille avec deux enseignants de disciplines différentes, ce qui est capital, deux enseignants qui d'habitude ne travaillent jamais ensemble. Et ce groupe de trois ou quatre élèves, sous l'aide des deux enseignants, produit sur l'année quelque chose, une bande dessinée, un travail concret, un projet, etc.. Et à la fin il y a une évaluation de ce travail.

Depuis dix ans que ceci existe, cela a un impacte considérable sur la capacité d'autonomie des élèves, sur beaucoup d'éléments du curriculum caché de monsieur, toute à l'heure, sur la capacité de prise de décision. Alors, il faut aider le groupe de lycéens à le faire, et les deux professeurs de disciplines différentes le font, parce que sinon ils partent dans toutes les directions.

Mais avec cette régulation, dans un système éducatif qui était traditionnellement structuré par des disciplines, il y a une bouffée d'air qui s'est traduite par une plus grande capacité d'expression, de création et de construction d'objets synthétiques, à travers lesquels des éléments de compétence, on pourrait presque dire de capacités et d'attitudes, se sont révélés.

Et ceci qui a été une initiative prise par le ministre français Claude Allègre a été tout à fait remarquable. Cela existe depuis dix ans et nous le conservons toujours.

António Câmara

Um antigo presidente da Universidade de Harvard dizia que, no limite, um dia todas as escolas iam ter os currículos iguais, ia ser tudo igual, excepto nas actividades extracurriculares. E, portanto, eu concordo, eu acho que a diferença nas escolas vai ser a especialização naquilo que não é o currículo normal, o padrão normalmente estabelecido pelo Ministério.

Isto significa que há escolas que se vão especializar e ter ensino da Música. Fantástico! Há outras que vão ter o ensino

do Teatro, do Desporto, e assim por diante. Eu acredito que isso vai acontecer como o resultado natural da evolução e acho que é um resultado desejável. As escolas devem ser diferenciadas e devem atrair as pessoas com os interesses associados a essas escolas.

Há outro ponto extremamente importante sobre o qual uma vez eu tive uma discussão. Imaginem que tudo é igual no mundo. Como é que as escolas, as empresas e os países se vão distinguir? E sobretudo no mundo em que o recurso mais escasso é a atenção.

Basicamente, eu acho que há algo verdadeiramente fundamental que um dia, se calhar, começará no currículo escondido, mas vai ser tão importante que passará a fazer parte de qualquer currículo - a surpresa. O que é verdadeiramente fundamental no mundo de hoje é criar surpresas e, portanto, há pessoas que começam a estudar a anatomia das surpresas. Há um livro fantástico dos anos sessenta, *O Livro das Surpresas* que é incrivelmente apaixonante. Todos nós vamos ter de ser capazes de surpreender.

E depois há uma outra dimensão importantíssima. Quando o Google Earth foi criado, nós na YDreams acompanhámos muito bem essa história porque um dos empregados fundamentais era estudante, estudava com um orientando meu na Universidade de Illinois, George Harry, que criou o Gmail e o Google Earth. E quando o Google foi criado havia muitos outros *search engines*, havia nomeadamente um *search engine* feito pelo Grupo Prisa, em Espanha, através da Universidade Autónoma. Era um professor que é meu amigo, Vicente López, que me convidou a ir a Madrid e disse, “as pessoas começam a falar do Google”, isto foi no ano 2000, “mas o nosso *search engine* se não é igual é melhor.” Como bom espanhol, ele disse logo que era melhor e eu dei o devido desconto e disse logo, “é igual.” E era.

Mas nunca ninguém ouviu falar no *search engine* do grupo Prisa. Eles venderam a alguns bancos, provavelmente com a pistola apontada à cabeça, mas quer dizer, ninguém ouviu. E porquê? Porque o Google percebeu uma realidade fundamental do mundo de hoje que é a comunicação em larga escala.

E a comunicação em larga escala não é pura e simplesmente um tipo ir para a rede e usar os mecanismos da rede. Isso é possível, mas a demografia da rede é até para aí aos 44 anos. Se uma pessoa quer atingir os investidores, os clientes e os parceiros, normalmente tem de ir pelas vias tradicionais, por mais que custe a uma empresa da Web.

E para isso tem que ter histórias. Tem que contar histórias que apaixonem qualquer um. E, portanto, um dos segredos no mundo de hoje, e isso está muito relacionado com o domínio da língua, é saber contar histórias.



Da esquerda para a direita: Joaquim Azevedo, Sérgio Niza, Rita Rato, António Sampaio da Nóvoa (acima) e Carmen Maestro.

PEDAGOGIA: A TERCEIRA MARGEM DO RIO

ANTÓNIO NÓVOA¹

Em 2006, aqui na Assembleia da República, tive a oportunidade de fazer a conferência de abertura do Debate Nacional sobre a Educação. Não é muito diferente o que tenho para vos dizer quatro anos mais tarde. Começo, pois, por recordar as orientações que então sugeri, anotando-as com um brevíssimo comentário².

À escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade. Hoje, existe uma consciência mais nítida da impossibilidade (da insensatez) de pedir tudo à escola. Mas, frequentemente, continuamos a comportar-nos como se ela pudesse educar “integralmente” as crianças, e a tempo inteiro. Os espaços da formação são mais amplos do que a instituição escolar. Procurar resolver os problemas sociais através da escola é uma atracção sedutora, mas fatal, porque desresponsabilizadora das outras instâncias sociais e políticas³.

Assegurar que todos os alunos tenham verdadeiramente sucesso. O debate tem estado na ordem do dia, mas em bases erradas. O problema não deve ser posto em termos de aprovação/reprovação e, muito menos, com a obsessão estatística que tem toldado os cérebros e as políticas⁴. A simples aprovação, sem critério, é o pior serviço que se pode prestar aos alunos mais desprotegidos, àqueles que mais necessitam do conhecimento escolar. A reprovação como método é um destempero que empurra os alunos para ciclos sucessivos de insucesso e abandono, afastando-os cada vez mais da cultura escolar. Só através da diferenciação e da diversificação será possível conciliar o que parece inconciliável: uma elevada exigência com a integração de todos.

A liberdade de organizar escolas diferentes. As escolas públicas – é sobre elas que incide a minha reflexão – estão inseridas em meios muito diferentes e acolhem alunos com origens cada vez mais distintas. Mas os seus modelos de organização e as suas pedagogias são excessivamente uniformes. Para acentuar este traço, uma imensa burocracia tem vindo a tomar conta das escolas. O controlo regimental da vida das pessoas e das instituições, sempre em nome da flexibilidade e da simplificação, é a obscenidade maior das sociedades contemporâneas.

Reforçar a formação dos professores e a sua profissionalidade. Os professores são a causa perdida dos últimos anos. A incompreensão da realidade docente e a vontade de instaurar uma ordem a partir de fora conduziram a um beco sem

saída. Princípios certos traduziram-se em políticas erradas. Em 2007 alertei, numa intervenção a convite da presidência portuguesa da União Europeia, para *O regresso dos professores*. Defendi então a necessidade de passar a formação de professores para dentro da profissão, de promover novos modelos de organização da profissão e de reforçar a presença pessoal e pública dos professores⁵. Procurarei dar continuidade a esta reflexão, insistindo na valorização da pedagogia enquanto conhecimento profissional docente.

Fui buscar o título desta Conferência – *Pedagogia: A terceira margem do rio* – a um dos grandes da língua portuguesa, João Guimarães Rosa⁶. São três os argumentos que quero partilhar convosco.

Primeiro, que não vale a pena fecharmo-nos num pensamento dicotómico, tão do agrado da cultura mediática, que nos asfixia e empobrece a razão. A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. É muito menos numa disputa entre elas: “A guerra é fácil. A paz é que é difícil. A razão é que é rara. Quero prestar homenagem à prudência, pois não há loucura que seja prudente. Injectamo-nos de heroísmo como de morfina. Terrasier, meu amigo, temos de dar um duche a todos estes loucos”⁷.

Segundo, que a pedagogia é, por definição, a terceira margem. E, no conto de Guimarães Rosa, a terceira margem é o próprio rio. Bela metáfora da viagem, da descoberta. É indispensável ler Michel Serres: “Acreditavam-no duplo, ambidextro, dicionário, ei-lo triplo ou terceiro, habitando as duas margens e vivendo no meio, no lugar onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre. (...) Quem não se mexe, nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. (...) A viagem das crianças, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia”⁸.

Terceiro, que toda a viagem tem um destino, que “todo o ensino contém uma certa ideia do futuro e uma certa concepção dos seres que viverão este amanhã”⁹. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck, interessa-me compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência actual e como o futuro se insinua na história presente¹⁰. Já estamos no “Currículo para o século XXI”, se bem que o título desta iniciativa do Conselho Nacional de Educação pareça remeter para uma realidade que ainda está para vir.

1. As duas margens do rio

Começemos então pelas duas margens, criticando as dicotomias que fecham, e empobrecem, o debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou Selecção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? E por aí adiante...

A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Para aceder à inteligência das coisas não podemos ceder ao facilitismo do pensamento binário. O circo mediático rege-se por regras próprias. Para manter as posições de poder é preciso chocar e agradar, o que só se consegue caricaturando e apontando “culpados”. Todos os outros surgem como “inocentes” e vestem mais facilmente a pele de “acusadores”.

Há dois espectáculos que se sucedem dia após dia na praça pública: o “passa-culpismo” e a arrogância ignorante.

O “passa-culpismo” é a melhor maneira de limpar as mãos e de branquear as políticas, mas nada acrescenta à compreensão da realidade e à capacidade para a modificarmos com lucidez. Não há literatura mais pueril do que os livros escritos pelos ministros da Educação quando deixam o Governo. O país fica a conhecer tudo o que devia ter sido feito, e não foi, por culpa de todos (professores, pedagogos, sindicatos, alunos, famílias, autarcas...), mas nunca dos próprios.

Outro espectáculo que suscita a admiração das nossas “elites” é a denúncia do estado-a-que-isto-chegou no sector da educação. Com a certeza de que só os ignorantes são capazes, repetem as mesmas frases feitas, as mesmas banalidades e evidências, dicotomias que têm mais de um século, repetindo-as como se de novidade se tratasse¹¹. A amnésia é um traço comum a estes opinadores que acusam os pedagogos do “fracasso da escola”. Nada disto seria grave se não nos distraísse dos problemas sérios que a escola enfrenta nos dias de hoje.

A matriz das críticas à pedagogia, quase sempre de feitura conservadora, começa por agregar frases e ideias soltas, depurando-as de tudo o que não convém à demonstração e transformando-as numa cartilha¹². Concluída a operação, todo o argumentário toma como base esta “cartilha ficcionada”, impedindo qualquer discussão séria e fundamentada.

Há três elementos desta matriz a que quero regressar na segunda parte e que rezam assim¹³: os pedagogos querem substituir o conhecimento pelo método e tendem a relativizar as fontes de cultura, como se valesse o mesmo a leitura de

Fernando Pessoa ou de um qualquer pasquim; na continuidade de Rousseau, os pedagogos inventaram a criança-rei, abolindo a autoridade e a hierarquia que deve prevalecer na relação entre mestres e alunos; em nome de uma ideologia igualitarista, os pedagogos procuram nivelar tudo por baixo, pondo fim à formação das elites e ao ensino profissional.

O regresso ao passado

Apesar das suas diferenças, os críticos da pedagogia tendem a encontrar-se na ilusão de um regresso ao passado. Dantes é que era?!

Este “dantes” é também ele ficcionado, não é possível datá-lo e concretizá-lo historicamente. O drama de Portugal é que nunca teve uma escola capaz de satisfazer, minimamente, os programas de desenvolvimento e de progresso do país¹⁴.

Recuemos um pouco mais de cem anos e recordemo-nos do que as nossas elites, os nossos escritores, os nossos reformadores, diziam sobre o “estado lastimoso” do ensino em Portugal: de Alexandre Herculano a Adolfo Coelho, a Antero de Quental, a Oliveira Martins, a Eça de Queirós, a Ramalho Ortigão, a Jaime Moniz, a Bernardino Machado...

Ou pensemos na situação que se vivia na I República com políticos e professores desesperados com a ignorância dos alunos, com a ruína das escolas e com a inépcia dos professores. Cito, por todos, Afonso Lopes Vieira, em artigo de 1913: “As escolas continuam a ser covas onde Portugal enterra por algumas horas as suas crianças, matando-lhes desde a infância a aspiração da Alegria e da Acção, desnaturando-as e sifilizando-as ao contágio do seu feio desmazelo e da sua ruína”¹⁵.

Ou fiquemos por um momento no Estado Novo, que começa com o ministro Carneiro Pacheco a “dirigir a ofensiva pela educação nacional” e termina com o ministro Veiga Simão a travar a sua “batalha pela educação”, tal a necessidade, num e noutro caso, separados por quatro décadas, de mudar o estado do ensino.

Ou relembremos o que se dizia da balbúrdia da educação no pós-25 de Abril, alimentada pela música da pedagogia moderna, com professores jovens cheios “de vocação proletária” e métodos novos que Vergílio Ferreira, entre tantos outros, imortalizou em páginas arrasadoras¹⁶.

Os discursos sucedem-se, intermináveis, repetitivos, banais, inúteis. Nada nos dizem, nada nos ensinam sobre os problemas da educação ou das escolas. Servem apenas para legitimar políticas ou para conceder estatuto aos gigantes da opinião.

Dantes, é que era?!

Ou será que este “dantes” se refere menos ao que se diz e ao que se escreve e toma como medida uma comparação objectiva, estatística, entre Portugal e os outros países europeus?¹⁷

O “dantes” será então esse momento do final do século XIX, quando nas primeiras estatísticas apresentadas nas Exposições Universais, por exemplo em Viena (1873), Portugal estava em penúltimo lugar na Europa?

Ou será o período da transição do século XIX para o século XX quando tínhamos, na Europa, proporcionalmente à população, o menor número de professores?

Ou a fase posterior à Grande Guerra, quando tínhamos o menor número de alunos por habitante a frequentar o ensino primário?

Ou a fase depois da II Guerra Mundial, quando as estatísticas comparadas da alfabetização nos colocavam na “cauda da Europa”, tendo apenas atrás de nós a Albânia?

A ideia mítica do regresso ao passado pode ser sedutora, porque se alimenta das saudades que temos da nossa infância ou da nossa adolescência, mas não tem qualquer fundamento ou razão histórica.

Ensinar os que não querem aprender

Olhemos então, de frente, procurando compreender o problema principal da pedagogia: ensinar os que não querem aprender.

Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia¹⁸.

Hoje, todos os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido.

Num passado ainda recente só ia à escola quem já compreendia a sua necessidade, quem já havia adquirido, sobretudo na família, uma primeira sensibilização para a cultura escolar. Agora, felizmente, todas as crianças vão à escola, mas muitas não encontram nela o seu lugar. Bernard Charlot caracteriza esta situação com palavras fortes: há alunos que estão administrativamente inscritos na escola, que a frequentam do ponto de vista físico, mas que nunca nela verdadeiramente entraram¹⁹.

É este o problema maior da pedagogia. Para o enfrentar temos de manter a tensão entre as duas margens do rio, reconhecendo três fracassos das últimas décadas.

Primeiro, o fracasso de uma pedagogia burocratizada, que se transportou para as instruções oficiais, e aí procurou acolhimento, apropriando-se do conceito de “inovação” para o transformar em reformas legislativas inúteis²⁰. Recentemente, com uma inusitada violência, a burocracia tomou conta também das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e o trabalho escolar.

Segundo, o fracasso de uma pedagogia tecnocrática (ou gestionária), que se tentou legitimar com a “eficácia”, mas que acabou em listas intermináveis de objectivos, de comportamentos ou de competências (como agora se diz), sem préstimo e sem sentido. A leitura de muitos documentos europeus, desde o programa *Educação e formação para 2010*, integrado na Estratégia de Lisboa, até aos materiais do Processo de Bolonha, é bem elucidativa a este propósito²¹.

Terceiro, o fracasso de uma pedagogia científica, de uma ciência da educação que procurou substituir-se à reflexão prática e que, por esta via, procurou instaurar novas e indesejáveis regulações sobre o trabalho dos professores²².

O meu argumento é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens²³. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender?

Por isso, tenho defendido que o regresso dos professores é também o regresso da pedagogia, como argumentarei na segunda parte desta intervenção.

2. A pedagogia como viagem

Quase tudo começou há um século, na transição do século XIX para o século XX, com a edificação dos grandes sistemas de ensino, a consolidação das instituições de formação de professores e a emergência da pedagogia moderna. O ideário que se consolida em torno do movimento da Educação Nova (anos 20) resume bem o credo pedagógico destes últimos cem anos²⁴.

Proponho três paragens na viagem pedagógica, detendo-me nos lugares mais simbólicos do debate: o conhecimento, a autoridade e o trabalho.

A primeira paragem é no conhecimento

“Dizeis que para instruir é necessário conhecer aqueles que se instruem. Não sei. Talvez seja mais importante conhecer bem aquilo que se ensina”: a frase é de Alain, um filósofo que é urgente visitar²⁵. Eça de Queirós tinha dito quase o mesmo numa carta de 1878: “Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber”²⁶.

A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos. “O papel da escola é ensinar as crianças e não inculcar-lhes a arte de viver”²⁷. A nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito. A frase seguinte é absurda: “Eu dei uma aula excelente, mas os alunos não aprenderam nada”. O acto de ensinar só termina quando alguém aprende.

David Labaree explica que o trabalho dos professores depende da colaboração dos alunos. Um cirurgião pode operar um doente anestesiado e um advogado pode defender um cliente que se mantenha em silêncio, mas o sucesso de um professor depende em grande parte da cooperação activa dos alunos²⁸. E, no entanto, esta afirmação, por si só, não chega. É preciso marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícios ao estudo e à aprendizagem.

Regressemos a Alain com dois apontamentos luminosos, polémicos e provocadores.

O primeiro, quando diz que a criança gosta da dificuldade e pede socorro para ser retirada desse ludismo permanente que acaba por lhe causar tédio. “A criança pede ajuda. Quer ser retirada do jogo. Não o consegue de moto próprio, mas quer deixá-lo”. A criança quer que lhe abram novos horizontes, mais exigentes, que a levem a superar-se. A criança tem

necessidade de movimento e de jogo. Sem dúvida. “Mas é preciso também que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho”²⁹.

O segundo apontamento é o mais difícil para a pedagogia. Alain não gosta que se diga que é preciso agradar às crianças, e que isto é a melhor maneira de as instruir. E avança a este propósito com a mais decisiva das suas lições: “Difícil é conduzir os homens a agradarem-se no fim com aquilo que, no princípio, não lhes agradava nada”. Ou dito de um modo ainda mais notável: “Não há experiência que eduque melhor um homem do que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado se não se tivesse dado ao esforço de o conhecer”³⁰. É assim com a música. É assim com a poesia. É assim com a matemática. Não se pode gostar do que não se conhece³¹.

Por isso, é tão importante inscrever a pedagogia na cultura, como tantas vezes nos tem recordado Sérgio Niza. Esta é a via para melhorar os estudos e concretizar a democratização, promovendo o princípio da educabilidade de todos. Não basta o conhecimento que o mestre possui. É necessário que esse conhecimento seja apropriado pelos alunos³².

A pedagogia constitui o melhor meio de conduzir as crianças, todas as crianças, ao conhecimento de um prazer superior ao qual não teriam tido acesso se não fosse o nosso trabalho e a nossa determinação. A pedagogia não serve para pedir *menos*, mas para pedir *mais* esforço às crianças³³. Um esforço continuado, regular, com sentido. Há só um rio, mas há muitas viagens que nele podem ser feitas.

A segunda paragem é na autoridade

As questões da autoridade, da relação e da disciplina são o coração da profissão docente e do trabalho pedagógico. Sobre isto, o que se tem ouvido, de uma e da outra margem do rio, é medíocre e infeliz.

Permitam-me que comece por desfazer um equívoco. Com Rousseau. Inevitavelmente. Nos seus conselhos do *Emílio*, a um jovem mestre, explica que os professores autoritários, regra geral, têm muito pouco ascendente sobre os alunos. Dominam os corpos, mas não os espíritos. Escreve então a frase que tem servido para arrasar a pedagogia e os pedagogos: “A criança só deve fazer aquilo que quer”.

Recorri a uma das melhores edições críticas do *Emílio* para estudar a frase e vou ler-vos, tal e qual, sem interpretações e sem comentários, o parágrafo em causa:

“A criança só deve fazer aquilo que quer. Mas deve querer apenas aquilo que vocês (professores) querem que ela faça. A criança não deve dar um passo sem que o tenham previsto. Não deve abrir a boca sem que saibam o que ela vai dizer”³⁴.

A frase levanta inúmeros problemas sobre o que podemos designar pela *ruse*³⁵ pedagógica, mas não autoriza a leitura que dela têm feito os críticos de Rousseau. A autoridade está, sempre, no centro do debate educativo e da relação pedagógica. De que modo?

Permitam-me registar, nesta Sala do Senado, em ano de Centenário da República, uma intervenção de Bernardino Machado: “Como todo o bom governo, o bom professor disciplina, mas não paralisa as vontades, não escraviza, emancipa”³⁶. Reconhece-se aqui a influência kantiana: devemos ser capazes de demonstrar à criança que a autoridade que exercemos sobre ela tem por fim conduzi-la ao uso da sua própria liberdade³⁷.

A fórmula de Kant é notável e encerra o ensinamento maior da autoridade pedagógica, que nunca pode ser arbitrária, que é sempre construída numa relação com o outro, que deve trabalhar permanentemente a questão do sentido³⁸. Releiam-se *As lições dos mestres*, de George Steiner, para bem compreender que são inúmeras as fontes de legitimidade da autoridade dos professores (o conhecimento, a competência, a autenticidade, o exemplo, a herança, a verdade, etc.), mas que ela não é nunca arbitrária e firma-se sempre numa relação de liberdade com o outro.

Podia – e talvez devesse – trazer-vos aqui uma notável conferência proferida por António Lobo Antunes na Fundação Calouste Gulbenkian, em Novembro de 2001, sobre a relação entre a educação e a autoridade. Está lá tudo o que vale a pena ser dito:

“Havia uma disciplina completamente implacável. (...) Era um homem que foi muito importante, aprendi muitas coisas sobre a vida, mas aprendi sobretudo de que forma é a autoridade necessária na educação, porque julgo que é impossível educar sem autoridade. Sem autoridade aceite. Nós revoltamo-nos contra a autoridade imposta. E no entanto a esse homem, nas circunstâncias muito duras, quase dramáticas por vezes, nós aceitávamos a autoridade dele. Mesmo que não estivéssemos de acordo”³⁹.

Podia também trazer-vos o filósofo Alain Renaut que, numa obra de referência, reflecte sobre *La fin de l'autorité*, explicando que o mais inútil dos discursos, que nos conduz sempre a um beco sem saída, é o discurso recorrente de que é preciso restabelecer a autoridade⁴⁰.

Mas fico com uma história exemplar contada por George Steiner:

“Por puro acaso, estive, nos anos de 1968-1969, em Harvard e Frankfurt, universidades então abaladas pela agitação estudantil, sem que isso me tenha causado a menor dificuldade. Pedi ao meu auditório que me concedesse dez segundos antes de começar a minha lição, e os estudantes ficaram intrigados. Tanto mais que eu continuei dizendo-lhes que podiam protestar e sair, mas não antes de passados esses primeiros dez segundos. Apresentei-me a eles como alguém que sabia tudo ao passo que eles não sabiam quase nada. Acrescentei que prestara perante Deus o juramento de inverter essa equação em seu favor. O resultado foi um silêncio religioso. [...] O que importa é dar a outrem aquilo que temos em nós, deixá-lo viver para que ele possa vir a escolher alguma coisa”⁴¹.

A autoridade pedagógica vive desse paradoxo, tornar-se inútil, para voltar a Bernardino Machado: “aprender a dispensar o mestre”⁴², inverter a equação a favor dos alunos.

A terceira paragem é no trabalho

A escola desorganizada, e sem sentido para muitas crianças, é a mais “violenta” das instituições. É dessa violência de que nos fala, com palavras tão justas, João dos Santos⁴³.

Pensar que é possível instaurar a disciplina (a ordem), sem primeiro instaurar o sentido e organizar o trabalho, é pura ilusão. A dura realidade das escolas de hoje, realidade sem precedentes, é que elas têm de começar por criar as condições que tornem possível o seu funcionamento⁴⁴.

E, para tal, há dois movimentos imprescindíveis que assinalo brevemente: *distanciar-se da vida* e *reconciliar-se com o trabalho*.

Distanciar-se da vida. A escola não deve confundir-se com a vida, deve sim preparar para a vida, o que é bem diferente. A escola não deve funcionar como uma democracia, deve sim preparar para a democracia, o que é bem diferente.

Tenho argumentado que a escola deve ir contracorrente da sociedade. Do mesmo modo que, há cem anos, a pedagogia precisou de introduzir vida na escola (actividade, jogo, afecto, etc.), indo contracorrente da sociedade, também agora, pela mesma razão, devemos pensar a escola como um lugar diferente, um lugar do silêncio, da reflexão, do diálogo, da razão, um lugar que combata o ruído que domina a sociedade do mercado e do consumo⁴⁵.

Gilles Lipovetsky diz que a escola deve ser “o tempo da lentidão, o contrário do *zapping*”⁴⁶. E Alain – sempre este notável filósofo francês – acrescenta: “A escola é um lugar admirável. Gosto que os ruídos exteriores não entrem nela. Gosto das suas paredes nuas”⁴⁷.

É preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar⁴⁸. Ouvir o silêncio, introduzir silêncio no ruído da vida, trabalhar para uma pedagogia do silêncio que é sempre uma pedagogia do trabalho. A escola não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar.

Reconciliar-se com o trabalho. É necessário que a Escola se reconcilie com o trabalho. Eu sei que é difícil ensinar aos jovens o valor do trabalho e do esforço quando a sociedade, ela própria, não acredita nestes valores.

Mas é preciso cumprir o ideário pelo qual se bateu António Sérgio ao longo da sua vida, uma Escola do Trabalho:

“Devo acentuar que designo por este nome uma educação *geral*, inteiramente diversa da educação *técnica*, no seu objectivo e nos seus métodos. [...] aquilo que tenho preconizado como nome de educação profissional é uma educação *geral*, não especializada, em que se toma como meio, como razão de ser da instrução, o exercício de uma actividade social: é uma educação *por* (e não *para*) actividades profissionais”⁴⁹.

Diga-se, aliás, que este foi o primeiro nome da Escola Nova ou Activa, “Escola do Trabalho”, para bem marcar que essa era a grande revolução da modernidade pedagógica. E, na verdade, se há hoje um elemento que distingue os bons professores

é a capacidade de organização do trabalho escolar, do seu próprio trabalho e do trabalho dos alunos. O que sugere uma atitude cooperativa. Num tempo em que as escolas estão marcadas por uma tão grande diversidade, esta é, sem dúvida, a mais importante qualidade pedagógica de um professor.

3. Um currículo para o século XXI

Não quero terminar sem três apontamentos sobre a questão do Currículo para o século XXI. Retomo ideias que tenho vindo a trabalhar nos últimos anos.

Espaço público da educação. A primeira é contra o transbordamento da escola, contra o excesso de missões e de tarefas, contra a dispersão de projectos e actividades, contra a atomização das disciplinas. A escola tem sido transformada num bazar chinês, onde existe tudo e nada, onde tudo parece ter a mesma importância, onde não é possível instaurar um sentido para o trabalho e para as aprendizagens. Por isso, o currículo para o século XXI há-de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores⁵⁰.

Para que a escola possa recentrar-se nas suas missões é indispensável que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças. É o que tenho vindo a designar pelo reforço do Espaço Público da Educação, um espaço onde são tomadas decisões colectivas e assumidas responsabilidades individuais e institucionais⁵¹. A pedagogia foi inventada num tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo e os professores estavam muitas vezes sozinhos em meios pouco escolarizados. Hoje, a grande maioria das crianças vive nas cidades, onde existem inúmeras entidades que devem, também elas, cumprir as suas obrigações em matéria de educação e de cultura. O mais fácil é enviar tudo para dentro das escolas, mas o resultado será sempre uma instituição confusa e desgobernada.

Escolas diferentes. A segunda ideia é a favor da diversidade das escolas e da diversificação dos percursos de estudo e de formação. Há muitas viagens que podem ser feitas no mesmo rio. Valorizar formas diferentes de fazer a escola é multiplicar as oportunidades de cada um⁵². Com uma condição: não renunciar, nunca, à construção de uma cultura comum e de lhe dar um sentido pessoal e colectivo. Com uma certeza: escola que não abra perspectivas de mobilidade social não é escola, é beco sem saída. Talvez George Steiner tenha razão quando diz que “este mamífero desgraçado e perigoso gerou três ocupações, vícios ou jogos de uma dignidade completamente transcendente. São eles a música, a matemática e o pensamento especulativo (no qual incluo a poesia, cuja melhor definição será música do pensamento)”⁵³. Eis os alicerces de uma cultura comum.

Só é possível defendermos a escola pública se defendermos a sua renovação. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais; liberdade na construção de diferentes projectos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades⁵⁴. A proposta que aqui se elabora retoma a aspiração de Claparède, “uma escola à medida de cada aluno”⁵⁵, mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos e projecta-a no plano da organização de escolas diferentes.

A terceira ideia é um apontamento sobre o currículo para o século XXI. O que vale a pena ser ensinado? Recorro à resposta, bem conhecida de Olivier Reboul: vale a pena ser ensinado tudo o que “une” e “liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes.

Dito de outro modo, é preciso que as crianças aprendam os valores de integração social e os valores de libertação individual:

“Integrar o indivíduo numa comunidade tão vasta quanto possível: a comunidade mais vasta é a humanidade, para lá de todas as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais. Libertar o indivíduo de tudo o que o subjuga é contribuir para que ele se torne um adulto autónomo e responsável, um homem. [...] Se a educação é o que permite à criança humana aceder à cultura, então ela não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, respeito por uma herança e descoberta de uma consciência. Estas duas dimensões são indissociáveis”⁵⁶.

Se recorro a Reboul para responder ao século XXI é para bem marcar a minha rejeição das novidades educativas que anunciam um mundo novo e que, regra geral, não são mais do que modas passageiras. Regresso a um texto, com quase vinte anos, no qual afirmo que a moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque traduz uma “fuga para a frente”, uma opção preguiçosa, porque a adesão ao que está na moda dispensa-nos de compreender e de reflectir: “É preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo quanto lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um se for objecto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal”⁵⁷.

Acrescente-se apenas uma nota: os saberes só unem e só libertam se forem ensinados como cultura, se forem trabalhados e inscritos na história de cada um e se forem objecto de uma apropriação pessoal. Se não for gesto de cultura, a pedagogia não é nada.

A pedagogia é uma “teoria prática”⁵⁸ que permite aos professores organizarem o seu trabalho, com coerência e sentido. A pedagogia é essa espécie de filtro que permite aos professores simplificarem (tornarem acessível) sem caírem no simplismo (na banalidade).

Não há pedagogia sem bons professores. Mas será que queremos mesmo ter bons professores? O que temos feito por isso? Temos sido capazes de atrair os melhores alunos do ensino secundário para a profissão docente? E de lhes dar uma boa formação? E de os motivar? E de os valorizar do ponto de vista social? Temos sido capazes de promover os professores? E de os apoiar na sua acção profissional? E de melhorar as suas condições de trabalho? E de proteger a colegialidade e a imagem pública da profissão? Ou será que não temos feito nada disto?

Michel Serres conclui a sua obra com duas frases que podem parecer enigmáticas, mas que resumem toda a viagem da pedagogia. É com elas que vos deixo, prometendo dedicar-lhes uma reflexão futura:

“Re-nascido, ele conhece, ele tem piedade.

Finalmente, pode ensinar”⁵⁹.

Estão aqui as bases de uma pedagogia que é fruto de uma reflexão própria (*re-nascido*), de um processo cultural (*ele conhece*) e de uma relação e ligação com o outro (*ele tem piedade*). Aprender é partir (*finalmente, pode ensinar*).

A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, “em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é”⁶⁰.

Acabo como comecei. Com Guimarães Rosa: “Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”⁶¹.

¹ Universidade de Lisboa.

² O texto transcreve a Conferência proferida no dia 7 de Junho de 2010, na Assembleia da República, e mantém, por isso, as marcas da oralidade. Todavia, correndo o risco de tornar a leitura mais laboriosa, pareceu-me útil acrescentar algumas notas de esclarecimento.

³ É preciso desfazer as ingenuidades e afirmar que educação é um universo mais totalizado (determinado) do que totalizador (determinante). Sem ignorar as forças transformadoras da educação e do conhecimento, é importante recordar as palavras de Pierre Furter: “A educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária. Este é um dos seus limites radicais” (*Educação e vida*, Petrópolis, Editora Vozes, 1966, p. 52). Já Ortega y Gasset dizia: “Quando uma nação é grande, é boa também a sua escola. Não há nação grande alguma se a sua escola não for boa. E o mesmo se poderá dizer de sua religião, de sua política, de sua economia e de outras mil coisas. A robustez de uma nação faz-se integralmente. Quando um povo é politicamente vil, é inútil esperar alguma coisa da escola mais perfeita” (*Missão da Universidade*, Lisboa, Seara Nova, 1946, p. 20).

⁴ É verdade que, por trás de cada estatística, há sempre uma pessoa. Mas não é possível ignorar o modo como as estatísticas se têm vindo a impor como forma de legitimação política, dando corpo a práticas de comparação que são um poderoso instrumento de “governança” (ver António Nóvoa, “La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 16, 2010, p. 23-41).

⁵ António Nóvoa, “O regresso dos professores”, in *Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”*, Lisboa, Ministério da Educação, 2008, p. 21-28.

- ⁶ João Guimarães Rosa, “A terceira margem do rio”, in *Primeiras estórias*, Rio de Janeiro, José Olympio, 4.ª edição, 1968, p. 32-37.
- ⁷ Palavras escritas por Alain, em 1914, citadas por Daniel Hameline, “O educador e a acção sensata”, in *Profissão Professor* (org. de António Nóvoa), Porto, Porto Editora, 1991, p. 58.
- ⁸ Michel Serres, *Le tiers-instruit*, Paris, Éditions François Bourin, 1991, p. 26-28.
- ⁹ Paul Valéry, “Discours prononcé à la Maison d’Éducation de La Légion d’Honneur de Saint-Denis, le 11 juillet 1932”, in *Œuvres*, Paris, Éditions Gallimard/Bibliothèque de la Pléiade, 1957, p. 1431.
- ¹⁰ Reinhart Koselleck, *Le Futur passé - Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales, 1990.
- ¹¹ Mário Gonçalves Viana, para recorrer a um autor improvável, explica, em obra originalmente publicada em 1945, as razões pelas quais a pedagogia tem sido objecto de larga contestação: é ridículo considerá-la uma ciência, não tem objecto nem conteúdo, é excessivamente teórica e doutrinária, cai no historicismo, no criticismo, no preciosismo erudito, no cientismo prematuro. E cita autores como Lotzky: “Livrai-nos de fazer de nossos filhos objecto de experiência dos princípios pedagógicos que se expõem nos livros”. E refere como muitos a consideram inútil, pois os verdadeiros educadores agem por instinto e não sabem grande coisa de pedagogia (*Pedagogia geral*, Porto, Livraria Figueirinhas, 3.ª edição, 1955, p. 82-86).
- ¹² Um dos aspectos mais curiosos deste exercício é a unificação artificial da pedagogia ou das ciências da educação, como se este campo académico não fosse, como todos os outros, atravessado pelas mais diversas correntes, teorias e tendências, muitas vezes opostas e até contraditórias. Os argumentos que circulam de um país a outro são exactamente os mesmos, muitas vezes transcritos e apropriados sem qualquer decoro. Dou apenas como sugestão de consulta a tese de doutoramento de Alain Trouvé que apresenta, para o caso francês, abundantes excertos e citações: *La notion de savoir élémentaire et l’école – Examen des doctrines et de leurs enjeux*, Rouen, Université de Rouen, 3 vols., 2006.
- ¹³ Para além dos três aspectos mencionados, há dois outros muito presentes no debate educativo, que necessitam, no entanto, de um tratamento à parte, pois não estamos perante uma crítica propriamente pedagógica. Refiro-me, por um lado, às correntes, fundamentalmente conservadoras, em Portugal muito ligadas aos meios católicos, que sustentam o princípio da educação como “bem privado” e não como “bem público” e que defendem a privatização do ensino ou, pelo menos, o financiamento público do ensino privado. E, por outro lado, aos movimentos, muito fortes desde a década de 90, em favor da profissionalização da gestão ou, pelo menos, da existência de lideranças fortes, de preferência externas aos professores, na direcção das escolas.
- ¹⁴ Em obra de 2005 apresento 50 textos e 50 imagens que têm como narrativa a permanente insatisfação em relação à escola, o sentimento presente em todas as gerações de que estamos a educar pior do que no passado, como se não faltassem razões, disse-o José Simões Dias no final do século XIX, para “supor que pior que o dia de hoje e o de ontem será o de amanhã” (António Nóvoa, *Evidentemente – Histórias da Educação*, Porto, Asa Editores, 2005, p. 121).
- ¹⁵ Ver António Nóvoa (dir.), *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições Asa, 2003, p. 892. Esta obra é constituída por biografias de 900 educadores, nascidos depois de 1800, e nela se encontram abundantes citações do mesmo tipo.
- ¹⁶ Ver a passagem de *Signo Sinal* em que Vergílio Ferreira ridiculariza o “novo método” de um jovem professor que “usava barbas como sinal de que estava do lado das classes trabalhadoras” (Venda Nova, Bertrand, 1979, p. 49-52). Ver também a sua descrição da situação revolucionária em *Conta-Corrente 4*: “No ensino primário libertam-se as criancinhas da violência de aprender. No secundário, liberta-se a adolescência da opressão inqualificável de terem de ser educados com o professor e o professor da insuportável tirania de ensinar e estar a horas na aula. O ensino superior não sei e hei-de perguntar. Mas a desordem e a agitação incendeiam o país inteiro” (Venda Nova, Bertrand, 1986, p. 207). Sobre Vergílio Ferreira e a educação, consultar a entrada do *Dicionário de Educadores Portugueses* (Porto, Edições ASA, 2003, pp. 558-563) e o livro de Maria Almira Soares, *Vergílio Ferreira – O excesso da arte num professor por defeito*, Lisboa, Difel, 2010.
- ¹⁷ As informações seguintes tomam como base um conjunto de quadros e estatísticas apresentados na minha tese de doutoramento, em História: António Nóvoa, *La construction du « modèle scolaire » dans l’Europe du Sud-Ouest (Espagne, France, Portugal) - Des années 1860 aux années 1920*, Paris, Université de Paris IV-Sorbonne, 2006.
- ¹⁸ Ver, a este propósito, os textos escritos por Philippe Meirieu, em particular, *Le choix d’éduquer* (Paris, ESF, 1991) e *Pédagogie: le devoir de résister* (Paris, ESF, 2007).
- ¹⁹ Bernard Charlot, “Vade retro, Satanas : pourquoi le débat avec les antipédagogues est impossible”, in *L’école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 119.
- ²⁰ As páginas do *Diário da República* são o registo de muitas intenções por cumprir. Como explicam, em trabalho bem conhecido, os historiadores norte-americanos David Tyack e William Tobin: “Os reformadores acreditam que as suas inovações mudam as escolas. Mas, na verdade, passa-se o contrário. São os professores que, em cada caso, escolhem de maneira selectiva as reformas que querem aplicar ou modificar” (“The grammar of schooling : Why has it been so hard to change?”, *American Educational Research Journal*, vol. 31, n.º 3, 1994, p. 478).
- ²¹ Ver António Nóvoa, “Governing without governing – The formation of a European educational space”, in *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Abingdon, Routledge, 2009, pp. 264-273. Ver uma crítica do conceito de “competências” em António Nóvoa, “Novas disposições dos professores”, *Correio da Educação*, n.º 47, 16 de Fevereiro de 2004.

- ²² Ver António Nóvoa, "Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation", *Paedagogica Historica - International journal of the history of education*, vol. III (supplementary series), 1998, p. 403-430.
- ²³ Ver Xavier Darcos e Philippe Meirieu, *Deux voix pour une école*, Paris, Desclée de Brouwer, 2003, p. 31 e 39.
- ²⁴ Em texto recente ensaio uma revisitação dos grandes princípios da Educação Nova e defendo a necessidade de quatro mudanças: Da escola só (transbordante) para o espaço público da educação; Da criança no centro para a valorização da cultura e das aprendizagens; Dos métodos activos para as abordagens reflexivas; Da diferenciação na homogeneidade para a valorização da diversidade e a construção do diálogo ("Um percurso pela pedagogia – Para ler a Casa da Leitura", in *Formar leitores para ler o mundo*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 133-145).
- ²⁵ Alain, *Propos sur l'éducation*, Paris, Quadrige/PUF, 1986, p. 55 (a primeira edição é de 1932).
- ²⁶ Eça de Queirós, *Notas contemporâneas*, Lisboa, Edições "Livros do Brasil", s.d., p. 29.
- ²⁷ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 250 (a primeira edição é de 1954).
- ²⁸ David Labaree, "On the nature of teaching and teacher education – Difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, vol. 51, n.º 3, 2000, p. 228.
- ²⁹ Alain, *op. cit.*, p. 12 e 17.
- ³⁰ Alain, *op. cit.*, p. 13 e 15.
- ³¹ Num certo sentido, é também este o argumento de Vergílio Ferreira, ainda que a análise da sua obra obrigue a maiores aprofundamentos: "O jovem, meu caro amigo, ignora o interesse da cultura e tem pressa de se instalar na vida. E sem dúvida a cultura não se pode explicar em termos práticos, não é assim? Digamos que ela só se aprecia depois de se ser culto. Há que obrigar o jovem a ser culto como há que obrigá-lo a ser higiénico. Abandonado a si, o infante nunca se lava, meu amigo. Não vamos concluir daí que a sujidade é que tem razão" (*Até ao fim*, Venda Nova, Bertrand, 1987, p. 73).
- ³² Antoine Prost, *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, p. 41.
- ³³ Olivier Maulini, "Laxisme", in *L'école entre autorité et zizanie*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, p. 53. A referência faz lembrar uma ideia de António Sérgio, em nota inscrita na *Educação Cívica*, obra de 1915: "Por outras palavras: o primeiro objecto do educador é pôr o educando em condições que despertem interesses profundos em seu espírito; e o segundo, indicar-lhes os meios de satisfazer esses interesses com *esforço* próprio e a maior liberdade que for possível. Acentuamos a palavra *esforço*, para que se não confunda a nossa afirmação com a ideia, que julgamos errónea, de tornar o estudo *interessante*, tornando-o fácil, divertido, *sem esforço*. Toda a educação deve ser esforçada; porém de esforço natural e voluntário, exigido por um interesse do discípulo e não do professor" (Lisboa, Livraria Sá da Costa, 1984, p. 91).
- ³⁴ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 150 (a primeira edição da obra de Rousseau é de 1762; a edição citada é da responsabilidade de Michel Launay).
- ³⁵ Ver Alain, *op. cit.*, p. 13. Os diversos sinónimos de *ruse* não se equivalem (astúcia, ardil, manha, malícia, subtileza...) e transportam valores muito diferentes. Talvez seja mesmo possível neles incluir o princípio da "sedução". Mas esse é um outro problema da pedagogia, talvez mesmo o mais importante, ainda que raramente abordado.
- ³⁶ Bernardino Machado, *A universidade e a nação: oração inaugural do ano lectivo de 1904-1905*, Coimbra, 1904, p. 6.
- ³⁷ Ver Olivier Reboul, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF/Que sais-je?, 2001, p. 88.
- ³⁸ Veja-se a afirmação de Luc Ferry, no jornal *Le Monde*: "É o aborrecimento ligado à ausência de sentido que temos de combater" (14 de Janeiro de 2003, p. 10).
- ³⁹ António Lobo Antunes, "Facas, garfos e colheres", in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 20.
- ⁴⁰ Alain Renaut, *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion, 2004, p. 262.
- ⁴¹ George Steiner e Ramin Jahanbegloo, *Quatro entrevistas com George Steiner*, Lisboa, Fenda Edições, 2.ª edição, 2006, pp. 138-139.
- ⁴² Bernardino Machado, *O ensino primário e secundário*, Coimbra, 1899, p. 321.
- ⁴³ Ver, por exemplo, a crónica que publicou em *O jornal da educação* com o título "Açaites e peras doces... na educação": "Antes de terminar conto uma história. Num seminário de psicanálise infantil, o meu mestre Serge Lebovici contou uma vez esta história passada nos EUA. Um menino subiu para a última prateleira duma loja de brinquedos. Instalou-se e recusou descer apesar de todas as boas palavras dos pais e empregados da loja. Os pais recusaram qualquer atitude violenta e chamaram, para não criar complexos no filho, um psicanalista. Este veio, subiu, disse uma coisa ao ouvido do menino e desceu com ele. Os jornalistas, que tinham sido alertados pelo acontecimento, perguntaram ao mestre: "Como foi que conseguiu? Que lhe disse?" Eu disse-lhe: "Ou vens comigo ou levas duas palmadas!" (n.º 17, Novembro de 1978, p. 23).
- ⁴⁴ Antoine Prost, *op. cit.*, p. 34.
- ⁴⁵ Desenvolvo este argumento numa conferência realizada em Lausanne, publicada em António Nóvoa, "Penser la ville, repenser l'éducation", in *Quand l'enfance se tisse*, Lausanne-Genève, Ville de Lausanne-Ville de Genève, 2009, p. 25-31.
- ⁴⁶ Gilles Lipovetsky em entrevista ao jornal *Le Monde*, 14 de Janeiro de 2003, p. 10.
- ⁴⁷ Alain, *op. cit.*, p. 19.
- ⁴⁸ Gaston Bachelard, *Valeur morale de la culture scientifique*, Comunicação de Cracóvia, 1934.

- ⁴⁹ António Sérgio, “A escola portuguesa, órgão parasitário; necessidade da sua reforma sob a ideia directriz do trabalho produtivo”, in *Pela Grei*, vol. I, n.º 3, 1918, p. 214-215.
- ⁵⁰ Ver Eusébio Tamagnini, “Questões do ensino secundário”, in *Arquivo Pedagógico*, vol. IV, 1930, p. 87-100.
- ⁵¹ António Nóvoa, “O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas”, in *Espaços de educação, Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 237-263. Sobre este tema, consultar ainda Daniel Innerarity, *O novo espaço público*, Lisboa, Editorial Teorema, 2010.
- ⁵² Ver o bem conhecido relatório de Pierre Bourdieu apresentado ao Collège de France, nomeadamente o segundo, terceiro e quarto princípios: a diversificação das formas de excelência; a multiplicação das oportunidades; a unidade no e pelo pluralismo (*Propositions pour l’enseignement de l’avenir*, Paris, 1985).
- ⁵³ George Steiner, *A Ideia de Europa*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 37.
- ⁵⁴ Ver António Nóvoa, *Professores – Imagens do futuro presente*, Lisboa, Educa, 2009, p. 84-86.
- ⁵⁵ Édouard Claparède, *L’école sur mesure*, Genève, Payot, 1920.
- ⁵⁶ Olivier Reboul, *La philosophie de l’éducation*, Paris, PUF, 1993, p. 117.
- ⁵⁷ António Nóvoa, “Relação escola-sociedade: Novas respostas para um velho problema”, in *Formação de professores* (org. de Raquel Volpato Serbino et al.), São Paulo, UNESP, 1994, p. 27.
- ⁵⁸ Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige/PUF, 1993, p. 79 (a primeira edição do texto citado é de 1911).
- ⁵⁹ Michel Serres, *op. cit.*, p. 249.
- ⁶⁰ Marcel Proust, *Em busca do tesouro perdido*, vol. V (A Prisioneira), Lisboa, Relógio de Água, 2004, p. 251.
- ⁶¹ Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006, p. 310 (a primeira edição é de 1956).

COMENTÁRIO

SÉRGIO NIZA (Conselho Nacional de Educação)

Obrigado, Professor António Nóvoa por este brilhante e lúcido discurso sobre o desencanto e os desencontros da educação e das suas políticas.

Não podemos, perante esta reflexão apreensiva e problematizante, mas mobilizadora e empenhada, dizer, como vem sendo comum, que as mulheres e os homens das ciências da educação preferem a resignação à indignação. Aqui está um bom exemplo que desmente os lugares comuns de tantos desabafos vulgares sobre a educação.

Agradeço o convite da Comissão de Educação e Ciência desta Assembleia na pessoa do seu Presidente e à Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, pelo convite que me endereçaram para comentar a conferência do Professor António Nóvoa.

Limitar-me-ei a produzir algumas considerações inspiradas por esta conferência e por alguns outros contributos do pensamento de António Nóvoa, em vez de seguir a linha discursiva do que acaba de partilhar connosco.

Tal como vem anunciando desde a sua emblemática dissertação de doutoramento, *O Tempo dos Professores*, apresentada em 1986, em Genève, é sempre sobre o regresso dos professores que profetiza.

É esse modo de os defender, pedindo-lhes mais esforço, que hoje aqui o faz vir em defesa da pedagogia, declarando a necessidade de um regresso dos pedagogos ou, dito de modo mais adequado, dos professores pedagogos.

E podemos, em convergência com António Nóvoa, lembrar a reflexão de Jean Houssaye:

“Se a pedagogia é o envolvimento mútuo e dialético da teoria e da prática pela mesma pessoa, na mesma pessoa, o pedagogo é, antes de mais, um prático-teórico da acção educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua acção.” (2004)

É esta mesma função social de “um entre dois” que desejamos que determine a acção profissional dos professores, dos professores pedagogos, esses prático-teóricos produtores de modestas mas indispensáveis teorias da acção para a educação escolar, lugar de conhecimento que não poderá ser ocupado pela indispensável investigação em educação.

A propósito das suas paragens na pedagogia como viagem, inspirado no surpreendente Guimarães Rosa, que só pode ler-se como entrada iniciática na grande língua portuguesa do Brasil, limito-me a fundir essas paragens *conhecimento, autoridade e trabalho* evocando convosco duas perspectivas complementares.

Uma, a de David Olson e Jerome Bruner, a propósito da convicção que alguns de nós proclamamos, de “que todo o saber deve ser ensinado como cultura”, isto é, com uma forte acentuação do conhecimento enquanto cultura.

Dizem Olson e Bruner:

“As salas de aula não poderão continuar a ser vistas meramente como locais onde a informação é transferida do adulto para a criança, mas sim como locais para o discurso cooperativo, ou como comunidades de aprendizes, nas quais o discurso social genuíno pode ocorrer, onde crenças podem ser expressadas, criticadas, revistas e compartilhadas, em vez de serem apenas apresentadas pelo professor que tudo sabe.” (2000)

Apenas uma nota acerca da oposição que Meirieu manifesta, e que António Nóvoa aceita, às comunidades de aprendizes, preferindo o conceito de *sociedades de aprendizes*, por lhe parecer que a ideia de comunidade facilita a descentração intelectual dos indivíduos que aprendem numa turma. Trata-se dos prováveis excessos de envolvimento afectivo que poderiam, quanto a ele, distrair os alunos do esforçado trabalho das aprendizagens curriculares.

Há, porém, evidências de investigação suficientes, empreendidas a partir dos estudos dos irmãos Johnson (1994), que sublinham a superioridade da cooperação na aprendizagem escolar, bem como a investigação de António Damásio, a confirmar como a cognição radica nas emoções.

A outra perspectiva complementar reporta-se a um modo diverso de se encarar a autoridade. Nela se põe em relevo a autoria, fazendo implicar os alunos na produção das suas obras, como nos lembrou Bruner num belo livro sobre a Cultura da Educação, onde enuncia o princípio da exteriorização como componente do trabalho de aprendizagem. (1996)

Faço apelo a uma perspectiva convergente com a de Bruner num texto de Alex Kozulin sobre *A educação para um futuro desconhecido*:

“A educação tradicional é essencialmente retrospectiva. Nela, o modelo universal e a tradição cultural funcionam como dados, e a tarefa do aluno é a de absorver essa tradição e as ferramentas intelectuais a ela associadas. Assim, um aluno é ensinado a lidar com problemas que reproduzem padrões culturais passados. Nas condições dinâmicas da actualidade, tornou-se óbvia a necessidade de uma educação prospectiva. A educação prospectiva implica que os alunos devem ser capazes de abordar problemas que ainda não existam no momento da sua aprendizagem escolar. Para alcançar essa competência, o aluno deve ser orientado para o conhecimento produtivo, não reprodutivo. O conhecimento deve aparecer, portanto, não na forma de resultados e de soluções, mas como um processo autoral.” (2001)

A aprendizagem curricular incrustada num processo autoral não dá oportunidade à indisciplina. Só se colocam problemas de indisciplina nas escolas e nos quartéis, porque tal particularidade, construída nessas instituições, tem a ver com a relação de anonimato (anulação da identidade) e da desapropriação da produção dos que a frequentam e delas dependem.

As escolas terão de vir a ser, concordo com António Nóvoa, um lugar recentrado e não transbordante, para a apropriação da cultura, através da produção de obras, desde a mais tenra idade.

Só na dinâmica desses actos de produção cultural se poderá engendrar uma aprendizagem onde a motivação se torne sustentável por ser intrínseca a toda a criação cultural, por mais esforçada ou mesmo penosa que possa ser.

Porque o trabalho, esse trabalho de produzir que faz aprender, torna-se, também ele, construção da identidade de quem trabalha.

A escola, porém, aquela que temos um pouco por toda a parte, em vez de se ter tornado, como esperávamos, uma escola de massas para desenvolvimento da democracia e onde todos poderiam usufruir da cultura e das suas diversas formas de produção (desde as humanidades e as artes, às ciências e às tecnologias), é hoje um lugar de simulacro cultural, um beco sem saída para o desenvolvimento humano e da cultura.

Como poderá essa pseudo-pedagogia para o simulacro conseguir ensinar aqueles que não querem aprender, como nos interroga António Nóvoa, se se perdeu o sentido, ou dito de outro modo, a missão e a visão para um projecto contratual das escolas que eduquem e construam a vida em democracia?

Refiro-me a um outro contrato educativo que todos merecemos, mesmo que venha a cumprir-se em um outro tempo possível.

Sei bem que nenhuma educação útil é capaz de ser pensada fora de alguma margem de utopia. E de alguma capacidade de aventura, no dizer do Professor António Câmara.

Mas não esqueçamos, nesse acto de antecipação, que são os cidadãos todos que têm direito à educação escolar, à sua frequência obrigatória, os mesmos e todos que têm igualmente direito a ter sucesso, durante os anos da sua obrigatória frequência. Assim o determinou esta Casa da Democracia em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo vigente.

Limite-me, antes de terminar, e a propósito do tema deste encontro, a lembrar Philippe Meirieu aquando do debate sobre o futuro da educação em França, a propósito do *socle commun* da última reforma curricular:

“É um grande perigo criar uma escolaridade obrigatória a duas velocidades: conhece-se bem, com efeito, a extraordinária capacidade do sistema para utilizar tudo o que se lhe oferece para criar segregação...” (2006)

Como todos os que aqui estamos o sabemos bem!

Se assim é, o que importa agora é que possamos assegurar uma relação de reciprocidade entre a apropriação da cultura comum que venha a constituir um currículo para o futuro do século XXI e a justiça social democrática.

Isto é, para que uma concepção forte de justiça e equidade na escola não possa vir a fundar-se senão sobre uma concepção forte da cultura.

E, finalmente, o desejo de que o Professor António Nóvoa continue a desafiar-nos para que compreendamos melhor, com ele, a educação possível a partir da educação passada. Porque é tempo de agirmos, nem que seja contra o desespero da inércia que arrastamos em sucessivas “reformas sem inovação” (cito Nóvoa), como se estivéssemos exaustos de uma história e de uma identidade nossas, quase milenares.

Referências bibliográficas

BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.

HOUSSAYE, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida. In Jean Houssaye et al. *Manifesto a Favor dos Pedagogos*. Porto Alegre: Artmed.

JOHNSON, D.W., Johnson, R.T. Holubec. E.J. (1994). *Cooperative Learning in Classroom*. Virgínia: ASCD.

KOZULIN, A. (2001). *Psychological Tools: A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.

MEIRIEU, Ph. (2006). Dossier Socle Commun. *Cahiers Pédagogiques*, nº 439 (janv.)

OLSON, D. & Bruner, J. (2000). Psicologia Popular e Pedagogia Popular, in *Educação e Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed.



Da esquerda para a direita: Joaquim Azevedo, Sérgio Niza, Rita Rato, António Sampaio da Nóvoa e Carmen Maestro.

2.º PAINEL

COMO CONSTRUIR UMA ESCOLA ONDE SE APRENDA MELHOR¹

CARMEN MAESTRO²

Es un placer estar aquí con ustedes en esta jornada en la que he aprendido mucho gracias a las interesantes intervenciones de los conferenciantes que me han precedido. También quiero agradecer el espléndido trabajo de las traductoras que me ha permitido seguir con todo detalle las exposiciones. Quiero agradecer al Parlamento portugués y al Consejo Nacional de Educación esta invitación que me permite reflexionar con ustedes sobre los retos de la educación del siglo XXI y sobre los trabajos que estamos llevando a cabo en el Consejo Escolar del Estado español.

En primer lugar, me gustaría presentarles al organismo que presido y que conozcan su composición, somos 105 miembros. Están representados las familias, el alumnado, los sindicatos de los profesores de la enseñanza pública y privada, las confederaciones de empresarios y de sindicatos, las universidades, la federación española de municipios y provincias, organizaciones de defensa de la mujer, personalidades de reconocido prestigio en educación y los 17 presidentes de consejos escolares autonómicos. Como supongo que conocen, la educación española está descentralizada y las Comunidades Autónomas ejercen la mayor parte de las competencias educativas.

Somos un órgano de participación, de diálogo y de consenso. En los últimos informes anuales sobre el estado y situación del sistema educativo español emitidos por el Consejo, aún siendo una organización tan compleja, intentamos el consenso y yo creo que con éxito. Porque estamos convencidos que la educación no puede ser el campo de batalla de las diferencias políticas.

Además de dictaminar la legislación educativa y de realizar un diagnóstico anual sobre la situación de la educación española, hacemos sobretodo propuestas de mejora a las Administraciones educativas, a la sociedad, y cuando corresponde, a los medios de comunicación.

En esta labor nos han ayudado muchísimo las evaluaciones, los indicadores nacionales e internacionales. Tenemos 25 años de funcionamiento y hasta hace poco tiempo era más fácil confrontar pareceres que proponer soluciones conjuntas, coincido con muchos de los planteamientos que se han hecho en esta jornada, porque al analizar la situación de la educación española es muy fácil ser catastrofistas al compararnos con sistemas educativos como los escandinavos con trayectorias educativas muy diferentes y no reconocer el camino recorrido por nuestros países.

En el Consejo pensamos que no hay ningún motivo para que la sociedad española confíe menos en nuestro sistema educativo que en el de otros países de la OCDE. Nos les voy a abrumar con datos, pero es importante saber de dónde venimos para intentar con seriedad y rigor hacer el diagnóstico y las propuestas de mejora.

Comparando el gasto público de España en educación en relación con el producto interior bruto con la media de los países de la Unión Europea y de la OCDE, observamos que desde los años 50 el esfuerzo inversor de la mayoría de los países de la Unión Europea rondaba el 5 mientras que la situación de partida en España estaba en torno al 1,7. Es cierto que desde entonces se ha avanzado mucho, pero es aún es insuficiente, máxime porque venimos de una situación precaria. Como ven en nuestros análisis, siempre intentamos que afloren las luces y las sombras.

La educación en España, como en Portugal, ha mejorado mucho en las últimas décadas. Y los datos de indicadores educativos y evaluaciones están ahí para respaldar esta afirmación. Yo creo que no es suficiente decirlo, hay que hacerlo bien alto y bien fuerte.

Ahora bien, siendo esto claro en educación infantil, en educación secundaria post obligatoria incluso, en la formación permanente de adultos, desde el Consejo Escolar del Estado coincidimos en que hay dos retos en la educación española, dos talones de Aquiles, que como país no nos podemos permitir. Uno es el éxito insuficiente, el alumnado que no titula en la educación obligatoria a los 16 años y otro el abandono prematuro de la formación de los jóvenes entre 18 y 24 años.

Y cuando digo que no los podemos permitir, es porque tenemos un tercio de jóvenes españoles que abandonan la educación sin las competencias básicas suficientes y necesarias para seguir aprendiendo, para ser ciudadanos de pleno derecho en sentido de poder juzgar y poder además disfrutar de su responsabilidad plena.

J. Delors hace casi 15 años afirmaba la importancia de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. El profesor Thélot ha explicado con toda claridad esta mañana la importancia de las competencias básicas y en este sentido, desde el Consejo, seguimos reivindicando estos pilares de la educación que no son meros programas de estudios de cada una de las asignaturas, son las competencias básicas que necesitan nuestros ciudadanos para seguir aprendiendo.

Y estas competencias básicas no son una moda que viene a sustituir a otras modas anteriores. Las competencias básicas están muy enraizadas con lo que los jóvenes que tenemos ahora mismo en nuestro sistema educativo van a poder desempeñar en el futuro como ciudadanos.

En los estudios realizados se observa como ha cambiado el mercado de trabajo que ha pasado de demandar las competencias rutinarias manuales primero, las no rutinarias manuales y las rutinarias cognitivas, después, hasta solicitar ya las competencias no rutinarias analíticas.

Pero lo que parece evidente es que en el futuro en que nuestros jóvenes van a desempeñar su trabajo, lo importante serán esas competencias que les van a permitir poder convivir con plenitud, de ahí la importancia que adquiere la educación para la ciudadanía, tener unos conocimientos y unas competencias cívicas que les permitan una relación social rica en un mundo que desconocemos cómo será.

Por eso, en las escuelas, en las evaluaciones que se están llevando a cabo, es tan importante no mirar al pasado, sino mirar al futuro, intuir el futuro. De hecho, gracias a las evaluaciones de la OCDE y a las evaluaciones nacionales, hemos aprendido a conocernos mejor y a conocer mejor la educación de otros países.

En este estudio longitudinal que ahora les presento y que se ha realizado en Canadá, se demuestra que la enseñanza en competencias predice mucho mejor el futuro de nuestros jóvenes, en cuanto a la titulación que pueden llegar a superar, que las calificaciones escolares de estos mismos jóvenes.

Es decir, que en los centros educativos en España las calificaciones escolares todavía están orientadas al bachillerato y a la universidad, y éstas predicen menos el futuro que las evaluaciones de las competencias que permiten conocer cómo se desenvuelven los jóvenes ante los problemas de la vida diaria.

Desde el Consejo trasladamos nuestra preocupación al Ministerio de la Educación y a las Comunidades, por el abandono temprano de la formación. Más de un 30% de jóvenes españoles no siguen estudiando ni ciclos formativos de grado medio, ni bachillerato. Y esto es especialmente grave porque los informes internacionales afirman que para el año 2025 solo habrá empleos de baja cualificación para el 15% de la población adulta.

Por tanto estamos condenando a estos jóvenes que abandonan a tener un futuro incierto, al paro, aún más duro que

los actuales trabajos precarios. Por los datos que tenemos, ustedes en Portugal han mejorado mucho gracias a las políticas educativas emprendidas y en este sentido tenemos mucho que aprender.

Creo que tanto Portugal como España tienen sistemas educativos muy rígidos, basados casi exclusivamente en los conocimientos académicos. No estoy criticando en absoluto al profesorado, pero nuestra enseñanza secundaria está muy dirigida hacia el bachillerato y hacia unas salidas académicas y quizá no damos la oferta en ciclos formativos suficientes a jóvenes que, insisto, si abandonan el sistema educativo van a tener un futuro bastante incierto.

Aquí les traigo las propuestas concretas que el Consejo realizó el 1 de junio pasado, son propuestas de consenso, por tanto tienen el valor, y yo creo que la grandeza, de que todas estas organizaciones que les presentaba al principio han coincidido en cuáles son las propuestas de mejora que es necesario trasladar a las Administraciones:

En primer lugar, que la educación no puede ser campo de batalla de las diferencias políticas. Necesitamos estabilidad y consenso, objetivos claros, eficaces y, sobretodo, estabilidad para llevarlos a la práctica.

Por otra parte, creemos que la educación infantil es vital para los niños que provienen de las familias desfavorecidas para que tengan un futuro más positivo.

En este informe hemos cambiado el foco con respecto a informes anteriores. Hasta este momento nos centrábamos en los problemas de la educación secundaria. Pensamos que en la educación primaria, aunque se producen menos conflictos de convivencia que en la educación secundaria, es donde se forja el éxito y el fracaso. Hay que estar muy atentos a las dificultades de los niños en el primer ciclo de primaria, 9-10 años, sobre todo en la competencia en comprensión lectora. Primero hay que aprender a leer, para más tarde leer para seguir aprendiendo.

Creemos que hay que aprender de los países que tienen éxito, que detectan muy pronto los problemas y ponen en marcha los programas de refuerzo. Y no, como ocurre en España, que acudimos a las repeticiones de curso como única forma de solución de los retrasos. Nos parece caro, inútil y desmotivador para los jóvenes.

Desde el Consejo nos dirigimos también a las familias para que consideren la educación como la mejor inversión para sus hijos. Tenemos que convencer a la sociedad de que ha pasado el momento en que el trabajo para aquellos jóvenes de 16 años, que no tenían mucho éxito en los estudios, se veía como algo positivo. Tenemos que trasladar a la opinión pública que esto es algo absolutamente negativo para los jóvenes y que les estamos impidiendo tener el futuro que se merecen.

En relación al profesorado creemos firmemente que debe ser el pilar donde se asienten todas las reformas. Un profesorado bien formado, con la mejor formación inicial. Queremos que los mejores alumnos sean los futuros profesores, comprometidos, bien formados y con vocación.

Todas estas propuestas deben contar con más inversión y que se invierta eficazmente en actuaciones que han demostrado con evidencias su eficiencia.

Ya para terminar, quiero contestar a la pregunta: ¿Qué escuela de éxito queremos?

Aquella escuela que tenga como objetivo el éxito de todos sus alumnos, que se comprometa, incluso por escrito, materializando el compromiso entre el alumnado, la familia y el profesorado de los centros. Detectando anticipadamente las dificultades y poniendo en marcha soluciones concretas. Dar salida a todos los alumnos certificando las competencias adquiridas, que se transformen en motor para seguir formándose, tomando así conciencia de que es una formación que va a durar toda la vida.

Los centros escolares eficaces son aquellos donde existe liderazgo con participación de la comunidad educativa. Donde hay autonomía y hay proyectos educativos para conseguir el éxito y, por tanto, adaptados a la realidad de las escuelas.

Escuelas con profesores formados y comprometidos con el éxito de sus alumnos, ejerciendo su profesión con autonomía, corresponsabilidad, con rendición de cuentas, evaluaciones internas y externas para comprobar si se van cumpliendo los objetivos propuestos.

La escuela que queremos además de conseguir el éxito de todos sus alumnos debe convertirse en escuela de convivencia y ciudadanía activa.

Y finalmente, como empezaba al principio, creemos que el sistema educativo en general, pero hablo del sistema educativo español, necesita la confianza de la sociedad para poder seguir mejorando.

Este es el mensaje que desde el Consejo Escolar del Estado queremos transmitir a la sociedad. Muchas gracias.

1. De onde parto? A pedagogia, no princípio, no meio e no fim.

Os indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal não são bons. Melhoraram bastante nos últimos anos, é certo⁴. Mas ainda estão longe do que é de esperar no actual contexto de uma sociedade caracterizada como de “risco” (Beck), “líquida” (Bauman), “invisível” (Innerarity), “vulnerável e precária” (Castel), de “dessocialização” (Touraine) e, mais comumente, como sociedade do “conhecimento”, sociedade esta onde também se reclama mais igualdade de oportunidades e mais capacidade para fazer face à mudança e à imprevisibilidade, num contexto democrático e de salvaguarda da liberdade.

O insucesso e o abandono escolares, ainda muito elevados e de que tanto se fala (e que, tantas vezes, tão pouco se conhecem a fundo, nas suas múltiplas faces e máscaras), são apenas as faces mais visíveis de um insucesso educativo institucional mais vasto (retomando João Formosinho, 1992). Continua a ser urgente desocultar este **insucesso institucional**, pois ele acaba por ser responsável por uma parte importante do fracasso não só dos alunos, como dos professores, pais, autarquias e das políticas do Ministério da Educação, fracasso que se quer, à força, centrar na escola e em cada aluno. Esta focagem excessiva nos alunos constitui uma das maiores falácias que nos embala e adormece, evitando que olhemos a real complexidade da ecologia do insucesso e do abandono escolares.

Será nesta perspectiva mais larga e sociopolítica do insucesso escolar que vou alinhar um conjunto breve de pontos de resposta à pergunta de partida desta breve reflexão: como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? Mas não só, parto também e sobretudo de uma dada concepção do que é a *pedagogia* da educação escolar.

A pedagogia é esse racional teórico-prático que procura compreender o desenvolvimento humano, onde assenta toda a educação escolar e social. E à pedagogia subjazem princípios fundamentais que orientam qualquer instituição e acção educativas.

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro de toda a actividade educativa: em cada aluno, em cada profissional, em cada idoso com que deparamos mora sempre uma pessoa única, com uma dignidade inalienável e inviolável, que está acima e antes de qualquer enquadramento institucional ou função social. A educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que nasce incompleta e só se desenvolve verdadeiramente na medida em que dá lugar ao outro e este o desoculta solidariamente e convoca a desabrochar a humanidade indizível que o habita. Por isso, as aprendizagens escolar e social⁵ não se traduzem apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduzem-se antes e acima disso em **percursos de personalização**, construídos na alteridade, itinerários de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação, de respeito e de liberdade.

Os “alunos”, todas as pessoas que aprendem, desde crianças até às idades mais avançadas, não são peças da máquina educacional, estatal ou privada, sujeitas às regras da competição e objectos de mercado e sujeitos de consumo; são seres humanos únicos que devem merecer o maior acolhimento e a melhor hospitalidade, no respeito pela sua singularidade e segundo dinâmicas singulares de personalização e de sociabilidade, pois, em termos educativos, como aqui os esboçamos, quando chegamos ao encontro com o outro, a sua interioridade já se expandiu em constelações que são maravilhosas fontes de aprendizagem para nós, em especial para todos os pedagogos, promotores do desenvolvimento humano.

A acção pedagógica socioeducativa tem um papel central nas sociedades de hoje, pelas possibilidades e oportunidades que representa de favorecer este desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida, num contexto tão marcado pela fragmentação social e da própria vida de cada um. O contexto social hodierno não podia ser mais inquietante: o crescimento dos sentimentos de medo e insegurança, a desorientação dos dirigentes políticos, o caudal enorme de desemprego e de subemprego juvenil e a precariedade das relações laborais, o estilhaçamento das referências locais, de vizinhança e de busca comum do bem comum, e a simultânea conquista de referências mundiais, em redes, comunidades virtuais, de relações rarefeitas, colocam aos jovens e aos adultos questões novas, que inquietam e minam a confiança nas instituições existentes, mas ao mesmo tempo acalentam novos horizontes de cooperação e criatividade e apelam para a necessidade imperiosa de construirmos, em conjunto, no quadro de uma construção solidária, interprofissional e interinstitucional, outros modos de viver em comum e em paz.

A acção pedagógica que se desenvolve nas escolas e nas comunidades, as comunidades de aprendizagem escolar e

social ou as “cidades educadoras” (como outros lhe chamam⁶), deveria assentar nestes pressupostos antropológicos e éticos, de tal modo que a sua concepção, planeamento e execução se guiassem por um conjunto de vectores principais:

a) No que respeita à *acção de educar*:

– o reconhecimento de que cada pessoa (na educação escolar e na educação social) é sempre mais do que os contextos e os epítetos que a classificam, é uma história e uma vida interior únicas, em contínuo florescimento (Baptista, 2005);

– toda a acção socioeducativa deve criar as condições para a irrupção dessa história e dessa vida interior, pois cada pessoa já é detentora de um saber e deve continuar a aprender a desenhar a sua história, num ambiente aberto, de confronto com os outros, de estímulo e de reconhecimento;

– só uma visão positiva sobre o outro, todos e cada um, carregada de esperança, dá conta da capacidade humana inalienável em ordem à perfectibilidade, qualquer que seja a situação concreta em que cada pessoa se encontre, pois cada cidadão “é uma pessoa, ou seja, um sujeito activo e responsável do próprio processo de crescimento, juntamente com a comunidade de que faz parte” (CPJP, 2005);

– a educabilidade de cada ser humano, a manifestação da sua humanidade única sob o estímulo da acção pedagógica, necessariamente solidária, tem de estar inscrita na matriz de todos os projectos e dinâmicas de mediação socioeducativa, no quotidiano da livre e responsável acção dos professores e demais educadores;

– as aprendizagens para serem significativas requerem a construção, geralmente muito lenta, de itinerários pessoais, forjados nas relações interpessoais e apoiados por dinâmicas interinstitucionais e por redes sociais localmente tecidas. A cooperação na lentidão deve ser uma característica das instituições de educação. Instituições “que dão tempo ao tempo”, como tão bem dizemos na nossa língua, que criam e valorizam os tempos de encontro, de relação, de criação de laços, acções tantas vezes tão difíceis de desenvolver em outros espaços sociais⁷.

b) No que respeita às *dinâmicas socioeducativas comunitárias* (que envolvem sempre a escola e de que a escola é parte⁸):

– o *encontro e o conhecimento mútuo* entre as diferentes instituições de cada comunidade local, cidade ou departamento dentro da cidade, é um imprescindível ponto de partida que, as mais das vezes, tem de ser precedido de um trabalho árduo de mapeamento e de contacto pessoal de cada uma das instituições que podem e devem ser envolvidas (temos descoberto, na nossa acção concreta em várias cidades, vilas e freguesias, instituições que podem desempenhar um importante papel no apoio a estas dinâmicas socioeducativas, inicialmente insuspeitadas, tais como centros de saúde e jornais locais, cafés e mercearias, juntas de freguesia ou Misericórdias, associações recreativas...)⁹;

– mas não basta conhecer e estar próximo, é necessário *re-conhecer*, conhecer de novo aqueles que já conhecemos. Ou seja, valorizar o que os outros, pessoas ou instituições, fazem, acolher as suas dinâmicas como contributos importantes para a comunidade e para o seu bem comum educacional, descobrir complementaridades de pensamento e acção e lacunas a preencher. Isto corresponde à concretização de duas orientações centrais no desenvolvimento social, enquanto dinâmicas abertas e potenciadoras da realização humana de todos os homens e do homem todo: trabalhar de modo interinstitucional e de modo interprofissional.

Podemos mesmo afirmar que sem re-conhecimento não há desenvolvimento social sustentável;

– A *cooperação* surge na sequência dos passos anteriores (ou não, se eles porventura falharem) e traduz-se em construir ou reconstruir redes, criar novos cruzamentos interinstitucionais e interprofissionais, articular pensamentos e acções concretas, aliando o formal e o informal, promovendo a inovação social e combinando sempre a acção do Estado, do sector social e cooperativo e do sector privado;

– Tudo isto para convergir no estabelecimento de *compromissos sociais concretos*. Privilegiamos o *poder com* e não o *poder sobre*. Estamos a chegar ao fim da era dos “protocolos”, que dizem tudo e para nada servem. Precisamos de ir mais longe, e cada instituição deve procurar saber, de modo aberto, hospitaleiro e solidário, para cada acção concreta, o que quer e pode dar, para quê, com quem, para quando, até quando, como,.... São estes compromissos que solidificam o desenvolvimento e o tornam sustentável no tempo e na capacidade de promoção da justiça e da paz.

Em síntese, a adequada e cuidada educação de cada um e de todos, ao longo de toda a vida e na vida, só é possível no quadro destas dinâmicas pedagógicas e sociocomunitárias fundadas, no *encontro*, no *re-conhecimento*, na *cooperação*

e no *compromisso* pessoal e social, quatro passos de dinâmicas que valorizem, reconheçam e comprometam os múltiplos poderes de um amplo leque de instituições e pessoas, seja para que ninguém fique de fora do acesso e do usufruto dos bens educacionais (ninguém pode ficar para trás!), seja para que a solidariedade seja o real cimento de sustentação do desenvolvimento humano e da vida em comum.

A crise que hoje vivemos está longe de ser apenas financeira e económica, reflecte uma complexa e profunda crise de sentido (nunca se falou tanto em ética como desde Setembro de 2008!) e sobretudo espelha uma dificuldade crónica de vivermos de passagem e na escuta do outro, galgando fronteiras e acompanhando as trajectórias de vida de cada um, acolhendo todos e os seus interesses e fazê-lo, neste contexto tão difícil, em conflito de interesses e em paz.

A *pedagogia* surge-nos como um campo de conhecimento e sociopolítico privilegiado para a realização do direito universal à humanidade de cada ser humano, particularmente importante neste momento em que ainda estamos longe de saber onde nos vai levar, a todos e a cada um, esta incontrolada deriva financeira e económica em que estamos mergulhados.

2. Escolas de qualidade para todos e onde se aprenda melhor: que é preciso fazer?

Explicitados estes pontos de onde parto, respondo directamente à questão. Começemos por enunciar sete linhas de orientação de **uma política para as políticas de educação**:

a) Adoptar o princípio, decorrente do que ficou dito, de que todas as crianças, jovens e adultos têm o direito e o dever de trilhar percursos educativos de qualidade. Tudo deve ser feito para que este imperativo seja cumprido, sem que se tenha de proceder a qualquer “solução de compromisso” com a qualidade, pois as soluções que comprometem a qualidade não são soluções, são problemas e problemas graves para quem nelas for envolvido (geralmente os mais pobres e os que são originários de culturas diferentes da cultura dominante na escola). Precisamos de um sério compromisso, em cada escola, com a qualidade da educação de cada um dos alunos. Por isso, além de uma boa educação da infância (0-6 anos), é decisiva a qualidade do “ensino primeiro” (o primeiro ciclo de estudos, para já de quatro anos). Como costumo dizer: o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio. Por vezes até parece que sim, que mudaram para o telhado, tal é o desprezo a que se condena o “ensino primeiro”. O magno problema é que o que aqui não se aprende, tarde ou nunca mais se aprende.

E como nos tem custado tanto aprender isto!

b) O insucesso escolar, essa invariante sinistra que todos jogam para cima da mesa, sobretudo como arma de arremesso, não é nenhuma fatalidade pessoal e social, pois nenhuma pessoa está a ele condenada (como já deixámos esclarecido). As mais das vezes é o reflexo de graves incapacidades institucionais para saber lidar com a diferença, com as desigualdades pessoais e com os diversos ritmos de desenvolvimento humano, com os diversos modos de pensar e agir, com as mais díspares formas pessoais de enunciar as questões da vida e com os diferentes contextos familiares e sociais. Existe, nas escolas portuguesas (desigualmente), um vastíssimo capital já acumulado de aprendizagens acerca do melhor modo de construir itinerários educativos de qualidade para todos (capital este diariamente desperdiçado, quando não delapidado). Há muito trabalho feito, com muita dedicação, competência e persistência, com compromissos sociais de elevado valor cultural para o país e que, em geral, o país tanto despreza, desde logo porque os ignora!

c) As escolas são preciosas instituições da comunidade local (mais serviços educativos locais da comunidade e menos serviços do Estado localizados), ao serviço da educação escolar de todos os seus membros, que se devem pensar desde logo como organizações com uma missão educativa específica e, por isso, entrelaçadas com outras instituições da comunidade (famílias, autarquias, associações culturais, bibliotecas, museus, centros de saúde, jornais, ...), em prol do bem comum, em especial em prol de uma educação de qualidade de todos os cidadãos.

d) A construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração”, que cuidadosamente se debruça sobre todos os seus recursos (que também devem ser recursos sociocomunitários) e os coloca ao serviço dessa importante missão. O (A) Director (a), os órgãos de

gestão intermédia, cada docente, cada funcionário de apoio, cada aluno e cada família têm de estar implicados directamente nesta missão. A instituição escolar pode, com facilidade, reproduzir os modelos da administração central da educação, promovendo uma direcção e gestão sem participação dos seus principais actores, em particular, sem a implicação e a mobilização da inteligência e do compromisso de cada docente. Mas, o que revelam os estudos sobre as escolas portuguesas com melhor desempenho social¹⁰, como bem o demonstra o Agrupamento Escolar Campo Aberto ou o Agrupamento Escolar de Vialonga, é que, para além de meras organizações sociais, as escolas são comunidades organizadas e aprendentes, em que os direitos, os deveres e as necessidades de cada aluno estão no coração da organização, em que se trabalha arduamente todos os dias, em que existem importantes valores partilhados, elevados níveis de participação e implicação da maioria dos professores, em que se projecta uma imagem positiva acerca de todos os alunos e da escola¹¹, situação que está sempre intimamente articulada quer com uma contínua aprendizagem institucional¹² quer com modelos de direcção baseados na participação e na “liderança transformacional”.

É certo que não deve haver docentes alheados e desinteressados face aos compromissos institucionais e se os há, por fraco desempenho profissional, a escola deve poder escolher quem quer e quem não quer para cumprir a sua missão e os seus Planos de Melhoria.

Como já Zins *et al* (2004) tinham demonstrado, o sucesso escolar é uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente: (i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afectuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos direccionamos mais eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, geram melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, esforçam-se mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução de problemas, têm níveis mais elevados de desempenho.

e) A escola, como organização e como uma comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação de qualidade de todos e de cada um dos percursos escolares, tem de se comprometer e estruturar adequadamente para cumprir este nobre objectivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro de uma real autonomia pedagógica e organizacional. Esta é crucial para criar a organização e a gestão pedagógica e curricular mais adequada a cada situação, por exemplo: trabalhar por “ciclos de estudo” como unidade base de progressão escolar, atender e responder eficazmente às escolhas escolares dos alunos, estruturar agrupamentos de alunos e equipas de docentes (Formosinho e Machado, 2009), com base nestes ciclos de estudo, criar maior heterogeneidade de grupos, níveis e ritmos de aprendizagem, reorganizar o relacionamento e a cooperação com as famílias, desencadear, enfim, uma multiplicidade de soluções que se entende serem, em cada caso, as mais adequadas face aos contextos e aos objectivos traçados pela escola. O exercício de uma verdadeira autonomia escolar só se pode entender dentro deste quadro de exercício de uma verdadeira responsabilidade e compromisso de cada escola com a qualidade dos percursos educativos de cada um dos seus alunos.

f) Decorre do que ficou dito que a “diferenciação pedagógica” é mais uma estratégia de prevenção do que uma acção reparadora, ou seja, uma estratégia de remediação. Ora, se não é pensada e realizada como uma estratégia de prevenção, corre sérios riscos de falhar, tal como a acção pedagógica não-diferenciadora ou homogeneizante tem falhado.

Nesta prevenção ocupa lugar de relevo quer o diagnóstico das competências e hábitos e métodos de trabalho que é preciso adquirir para que um aluno ou grupo de alunos possam progredir nas aprendizagens, quer a possibilidade de atender às diferentes necessidades de experimentação e aprendizagem dos alunos.

Precisamos de *cuidar* dos percursos escolares de cada um dos alunos como o *cuidado* máximo que uma escola tem de desenvolver e aplicar. E não um cuidado que se tem de ter em certos momentos, por exemplo, no 1º, no 5º, ou no 8º ou 10º anos de escolaridade, ou como resposta pontual a Programas Nacionais para a Matemática ou para o Inglês, mas como uma atenção contínua, sistemática, que vai acumulando experiência e conhecimento, que requer tempo e persistência, ciclos longos de trabalho e de avaliação de resultados, tranquilidade para trabalhar¹³. O magno objectivo social e político é o de construir passo a passo, mas com determinação, uma “escola organizada de tal maneira que cada aluno se encontre o mais frequentemente possível numa situação de aprendizagem fecunda para si mesmo” (Perrenoud, 1998). A “diferenciação pedagógica”, vista a esta luz, só faz sentido enquanto estratégia de optimização das aprendizagens, ou seja, enquanto

desenvolvimento da inteligência profissional e da criatividade dos docentes e das equipas de docentes e enquanto capacitação progressiva dos alunos. Isto é, ou temos escolas exigentes, focadas rigorosamente no essencial, verdadeiros locais de trabalho, porque estaleiros de humanidade, ou elas continuarão a ser, por desnorte, incúria, facilitismo ou por mero seguidismo face às normas da administração, sempre em mudança, fábricas de reprodução das desigualdades sociais.

g) Parar a saída precoce (e não o “abandono” escolar!¹⁴), ou seja, criar as condições para que cada adolescente e jovem possa realizar percursos escolares de qualidade, que cativem e motivem cada pessoa que se desenvolve e aprende. Como muitas vezes se confunde, isto não equivale nem a criar CEF - Cursos de Educação e Formação nem, pura e simplesmente, a diversificar o nível secundário de ensino e formação, embora isso também faça parte da solução, mas implica conhecer e ouvir com atenção cada aluno e diversificar desde logo as práticas de ensino e as oportunidades de aprendizagem, potenciando a motivação e as possibilidades de desenvolvimento de cada um, com todo o apoio da família e das instituições da comunidade local.

A solução fácil e desastrosa, que tem significado o encaminhamento despudorado dos jovens com dificuldades de aprendizagem para os CEF e para os cursos profissionais, deve ser urgentemente avaliada e repensada. Um cuidado encaminhamento de cada aluno requer a mobilização de outras inteligências que também existem nas instituições de ensino.

3. Para atingir estes objectivos, que passos dar?

E para fazer destas orientações práticas correntes nas nossas escolas e na sociedade portuguesa, que passos seria mais urgente dar em termos de **políticas de educação**? Enuncio sete passos, em grande medida passos já dados em muitas escolas e com quem tenho aprendido o que significa dá-los, um a um, passo a passo.

a) Inaugurar um novo tempo na educação em Portugal, depois de perto de quarenta anos de mudanças permanentes: *o tempo da melhoria*. Este é o tempo do trabalho árduo nas escolas locais de trabalho, trabalho dos profissionais de educação e dos alunos, dos pais e de todos os interessados na educação na comunidade. Este é o tempo por que tantas escolas anseiam há vários anos, o tempo em que muitas vivem há muito tempo. Este é o tempo que requer tempo, o tempo necessário para que os professores ensinem empenhadamente e os alunos trabalhem e se esforcem sem esmorecer. Só com um trabalho sério e honesto, contínuo e persistente ao longo de anos, porventura apoiado por instituições externas, se pode realmente melhorar seriamente o sucesso escolar. Basta de mudanças permanentes, que só iluminam a 5 de Outubro (e os seus iluminados!) e continuam a deixar as escolas na periferia e às escuras!

b) Conferir real autonomia às escolas para construírem, em paz, com competência e com persistência, estes caminhos da qualidade da educação de cada pessoa. Para tal, é necessário não só reordenar todo o modelo de governação da educação, revendo quer o edifício da administração educacional (central, regional e local), e não apenas e simplesmente decretar a “autonomia de cada escola” (o habitual engodo)¹⁵, quer o modelo de produção normativa, que tem de ser estancado e profundamente revisto, numa perspectiva subsidiária do trabalho das escolas. Este novo tempo, para existir, tem de se sustentar na confiança recíproca entre o Estado, as escolas e as famílias. De uma administração profundamente renovada, espero cinco missões: apoiar estas dinâmicas de melhoria contínua das escolas, através de agências para tal qualificadas, avaliar o desempenho das escolas, estabelecer metas comuns e níveis de resultados, cuidar da correcção das assimetrias e verificar o cumprimento dos contratos estabelecidos com cada escola;

c) Conferir autonomia requer contratualização do Estado com Planos de Melhoria de cada escola, ou seja, com os compromissos sociais locais em ordem a uma progressiva e sustentada melhoria da educação.

Como se pensa um Plano Anual de Acções de Melhoria Gradual da Escola (Azevedo, 2003)? Podemos enunciar onze passos que descrevem um círculo de trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais, como instituição focada no essencial);
2. e reflectindo, compreende (diagnóstico, se é mal feito, as acções-soluções serão deficientes);

3. e compreendendo, aprende (reflexão que se acumula, silêncio, paragem, lenta aprendizagem organizacional);
4. e aprendendo, age (plano de melhoria);
5. e agindo, compromete-se (a educação, como prática antropológica e éticamente fundada, implica um compromisso na acção, estabelece-se quem faz o quê, dentro e fora da escola, com e na comunidade local);
6. e comprometendo-se, melhora (passo a passo, com metas exequíveis, ano a ano);
7. e melhorando, celebra (torna visível o trabalho realizado e agradece a quem proporcionou alcançar as metas previstas, envolvendo a comunidade);
8. e celebrando, avalia (verifica o que foi mais e menos conseguido, diagnostica falhas);
9. e avaliando, aprende (mais uma vez a instituição acumula conhecimento, que partilha com outras instituições da comunidade e com outras escolas, em redes activas e cooperativas);
10. e aprendendo, pergunta (de cada nova pergunta, “e se...? Porque é que não...?” nasce um novo campo aberto de fecundidade e oportunidade de melhoria);
11. e perguntando, reflecte e... (voltamos aos alunos, professores, pais e comunidade que se encontram...);

d) Trabalhar preferencialmente de modo cooperativo e em rede entre os professores e entre as escolas, tendo em vista melhorarem o seu desempenho, sustentadas na entajuda, na partilha de práticas e de recursos e na cooperação contínua, ao longo do tempo. As redes Mais Sucesso e Fénix (integradas no Programa Mais Sucesso Escolar) são um bom exemplo do que pode e deve ser feito. Estas redes têm-se revelado fundamentais, tanto para fazer face às enormes exigências de uma escola que procura o sucesso escolar de todos os seus alunos, como para fomentar uma contínua aprendizagem pedagógica, por parte dos docentes, geralmente mal ou pouco habilitados, pela sua formação inicial, a trabalhar com este fim e com este método.

Esta formação contínua é decisiva, tem de ser muito bem cuidada, não pode viver do improviso, deve ser realizada preferencialmente em equipa, tem de estar ligada às práticas e à organização da acção pedagógica e deve percorrer campos centrais como são os da didáctica, da avaliação, da gestão flexível do currículo e da metacognição. Os professores devem ser formados, dentro de uma dada área do saber, para serem pedagogos e gestores de processos pessoais de aprendizagem, num contexto escolar organizacional e num contexto social complexo e multicultural. As instituições de ensino superior de formação de professores podem desempenhar aqui um papel crucial, desde que se refundem e foquem num novo universo pedagógico, desde que *subam* ao terreno e desde que aceitem jogar o jogo da aprendizagem em cooperação, do *empowerment* das escolas e do trabalho em rede;

e) Dar a maior atenção à aprendizagem da língua materna na educação da infância (0-12 anos, tal como o CNE tem vindo a trabalhar e a apresentar propostas concretas), com destaque para um rigoroso trabalho nos primeiro e segundo ciclos (e também ao Cálculo, às Ciências e às Artes, à compreensão da História e do contexto social, à Educação Física e ao Desporto);

f) Atribuir prioridade política ao envolvimento de toda a sociedade portuguesa e de todos os seus actores sociais na melhoria da educação, como se clamava no Debate Nacional da Educação. Precisamos de mais sociedade e de mais comunidade na educação. Precisamos de substituir o crítico e patético intervencionismo do Estado pela presença contínua e comprometida de toda a sociedade, desde a Assembleia da República até às instituições de cada localidade do nosso país. Não me cansarei de repetir: os nossos magnos problemas na educação são políticos, não são técnicos!

Por isso, só uma sociedade comprometida com a educação de todos os seus cidadãos pode promover a detecção precoce de dificuldades de desenvolvimento humano e de aprendizagem e, em geral, das situações de risco, tais como: assiduidade irregular, distúrbios pessoais, problemas “disciplinares”, situações familiares desfavoráveis, passividade excessiva, abandono precoce. Esta detecção precoce requer um diagnóstico que deve ser construído sempre que possível com a família e com os outros referentes da comunidade local. Feito o diagnóstico é preciso actuar, tanto no plano escolar como familiar ou sociocomunitário.

Esta detecção precoce deve constituir o ponto de partida para um trabalho cooperativo quer dentro da escola, envolvendo necessariamente os órgãos de gestão pedagógica, quer entre a escola e a comunidade envolvente, a começar pelos pais

e famílias e alargando-se a outros actores sociais locais. É uma questão cultural, é um magno problema político.

g) Por último e primeiro, não podemos, sob nenhum pretexto, deixar para trás qualquer aluno, criança, jovem ou adulto; a educação de qualidade para todos é possível, está a ser desenvolvida, basta-nos incentivar e premiar todos os que já o fazem, acompanhar e avaliar as dinâmicas existentes, promover novos incentivos à melhoria contínua da educação que já está em curso e à que pode edificar-se de novo, e re-focar a formação inicial e contínua dos professores. É possível e necessário fazermos o luto do fracasso escolar como fatalidade social, colectiva e individual (Perrenoud, 2001).

Para terminar, sei que a resposta que dei à pergunta inicialmente formulada não é resposta nenhuma. Mas é a única que creio ser viável: a proposta disruptiva. Não dá mais para incrementos do persistente e actual fracasso educativo, institucional e político. O actual insucesso escolar tem a sua principal explicação na política educativa que subjaz às políticas de educação (em mudança permanente).

Somos nós, todos nós, em todo o país, que podemos e temos de desatar os nós que hoje ainda nos atam. Precisamos de um regresso à esperança e estou certo de que nós somos bem capazes de o fazer. À profecia decretada da incapacidade dos portugueses, temos de opor a profecia da construção social de mais e melhor educação, num renovado quadro de esperança.

Além disso, se dirigisse uma Escola, colocava na porta da entrada, a letras bem gordas:

Desta porta para dentro todos aprendem, incluindo a escola.

Referências bibliográficas

- Azevedo, J. (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2007). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1. Porto. UCP-FEP (p 7-40).
- Azevedo, J. (2009). A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, (p. 9-34).
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro. A educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.
- Conselho Pontifício Justiça e Paz-CPJP (2005). *Compêndio da doutrina social da Igreja*. Lisboa: Principia.
- Formosinho, J. (1992). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo in Alves, F. & Formosinho, J. *Contributos para uma outra prática educativa*. Porto: Asa, p. 17-42.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo e Estebanz *apud* Guerra, Miguel Ángel Santos (2001) *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Martins, M.A. e Alves, J.M. (2009). O projecto Fénix, a alteração da gramática escolar e a promoção do sucesso: evidências de um percurso de investigação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Lisboa, UCEditoram, p. 5-46.
- Perrenoud, P. (1998). A donde van las pedagogias diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. *Educar*, 22-23, p. 11-34.
- Perrenoud, Ph. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York and London: Teachers College Columbia University.

¹ Consulte o *powerpoint* respectivo em [Apresentação - Carmen Maestro](#) 

² Presidente do Conselho Escolar do Estado (Espanha)

³ Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa e Membro do Conselho Nacional de Educação.

⁴ Confrontar em “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”, do Conselho Nacional de Educação, os últimos dados disponíveis sobre a evolução dos indicadores de desempenho da educação escolar em Portugal, a evolução positiva de muitos indicadores e os persistentes impasses.

⁵ Uso os termos educação escolar (a que se refere ao sistema de educação pré-escolar e ao ensino de todos os tipos, desde que realizada no contexto escolar, com programas de estudo, perfis de docentes pré-definidos, avaliação, certificação e diploma escolar) e educação social (todas as modalidades de

educação realizadas nos contextos sociais mais heterogêneos, sem características escolares) para evitar cair na cilada de caracterizar algum tipo de aprendizagem com o prefixo de “não” (p.ex. não-escolar, não-formal, etc.).

⁶ Apesar das diferenças que encerram, estes conceitos são contíguos. Embora este não seja o momento para aprofundar essas diferenças, elas serão evidenciadas ao longo do texto, à medida que explicito o meu pensamento (cf. Azevedo, 2009).

⁷ Constitui uma fonte da maior preocupação o facto de se “constatarem” as crescentes dificuldades das famílias em disporem de tempo para o encontro e a relação e de, ao mesmo tempo, se “empurrar” para a escola a missão de educar as crianças e os jovens em todos os aspectos, incluindo aqueles em que ela nunca será capaz de substituir as famílias, pela simples razão de que a textura relacional familiar é insubstituível.

⁸ Escola e comunidade: cf. Azevedo, J. (2007).

⁹ cf. este mesmo Agrupamento Escolar de Beiriz e o projecto Fénix (Martins e Alves, 2009) e a dinâmica sociocomunitária desenvolvida pela Universidade Católica, na Trofa, em www.trofcatca.pt

¹⁰ Cf. estudos realizados para o CNE sobre cinco escolas com bom desempenho social, incluídas no documento “O Estado da Educação 2010. Percursos Escolares”.

¹¹ Cf. Angelina Carvalho, “Singularidades de uma escola como as outras. Escola Secundária de Caldas das Taipas: um caso de sucesso, qualidade e equidade” em “O Estado da Educação 2010. Percursos escolares”, CNE, 2010.

¹² Marcelo e Estebaranz *apud* Guerra, M.A.S (2001) identificam os tipos de inteligência que uma organização pode desenvolver: contextual, estratégica, académica, reflexiva, pedagógica, colegial, emocional, espiritual e ética.

¹³ Aqui surge de novo a importância de dois factores. Cada escola deve poder contar com um corpo docente mais estável. A estabilidade não deve significar que uma escola “tem de ficar com os professores que lhe saem em sorte, mesmo que sejam profissionais medíocres”, mas que os deve poder escolher. Se não há escolha de docentes, em função de rigorosos e públicos critérios de avaliação, não se pode exigir qualidade de ensino a cada escola, sobretudo às mais periféricas em relação aos grandes centros urbanos. Por outro lado, é urgente que os sucessivos governos e a administração estanquem a contínua produção legislativa, que só os autojustifica e deixa as escolas em desorientação permanente e num “stop and go” inconsistente.

¹⁴ Criou-se uma confusão conceptual em Portugal ao adaptar-se para português a designação “early school-leavers” e traduzindo-a por “abandono escolar precoce” e referindo-se a todos os que saem da escola antes de completar doze anos de escolaridade. Ora, muitos destes, em rigor, não abandonam a escola, saem no fim do limite legal para frequentar compulsivamente a escola, os 15 anos de idade (o limite ainda em vigor). Classificar tudo como abandono é um excesso e um erro que só prejudica (e piora) a imagem do sistema educativo português, sem lhe trazer nenhum benefício.

¹⁵ O engodo é este: a autonomia das escolas já foi decretada por quatro vezes (1989, 1992, 1998 e 2007) e pouco se avançou até hoje, apesar de se terem dado alguns passos interessantes. Esta lógica “legislativa” pretendeu decretar a autonomia das escolas deixando intactas as competências da administração central e desconcentrada, como se isso algum dia fosse exequível.

DEBATE

QUESTÕES

Ana Vitorino (Agrupamento de Escolas de Odivelas)

Se me permitem, não vou colocar questões mas referir algumas reflexões. Tenho vinte e cinco anos como professora, já fui gestora, directora de turma, coordenadora de um departamento e actualmente coordenadora de departamento das expressões.

Não tenho medo dos desafios emergentes que a minha profissão tem suscitado. Pediram-nos, eu ainda era bastante novinha, para trabalhar em agrupamentos, para trabalhar em projectos educativos, em projectos curriculares de agrupamento, em projectos curriculares de turma, gestão flexível de currículo. Uma série de projectos e de documentos que, com franqueza, não sabíamos muito bem como fazê-lo. Mas com muitas horas, retiradas à nossa família, à nossa vida pessoal, fomos fazendo, regulamentos internos, tudo isso. Depois, novos percursos diversificados de formação, também nos pediram, nós também contribuímos. Percursos alternativos, cursos de educação-formação, tudo foi feito.

Os departamentos curriculares eram única e exclusivamente dependentes do número de pessoas que constituíam o Conselho Pedagógico. Agora pedem-nos para organizar a nossa escola de outra maneira completamente diferente.

As escolas, principalmente aquelas que eu conheço, sofrem de uma enorme efervescência. O novo decreto-lei de autonomia e gestão define uma carreira dividida, cria departamentos curriculares complexos, multidisciplinares, numerosos, decretados, com coordenadores nomeados. E pedem-nos articulação curricular, horizontal, vertical, coordenação das AEC do 1.º ciclo...

Todas as teorias apontam para a transversalidade dos saberes e agora ainda nos segregaram mais. Onde vamos buscar força motivacional para tantas mudanças? Como vamos motivar os colegas? Bom, com esta Conferência ganhei energias para continuar a minha actual missão de coordenadora. Devo dizer que somos 49 pessoas no meu departamento e são sete áreas curriculares disciplinares.

Vim tentar procurar respostas. Levo algumas, mas principalmente motivação.

António Ponces de Carvalho (Escola Superior de Educação João de Deus)

Todas as intervenções foram magníficas. Não queria deixar de felicitar quer o Conselho Nacional de Educação, quer a Assembleia da República pela organização de tão interessante Conferência.

Eu tenho manifestado em vários fóruns a minha preocupação sobre este novo modelo de formação dito de Bolonha que vai no seu terceiro ano e está a terminar a licenciatura de educação básica. E quero referir-me aos quatro primeiros domínios: educadores de infância, professores, e professores do 1.º e 2.º ciclos.

Incrementou-se muito os saberes no domínio da Língua Portuguesa, da Matemática, do Estudo do Meio, das Expressões, ficando numa posição muito subalterna todos os outros aspectos importantes na formação de professores. O eco que tenho de algumas escolas é que a antigamente designada como prática pedagógica, praticamente não é realizada ou é-o de uma maneira muito incipiente, de mera reflexão teórica. Para além disso, sabemos que quando passam para o mestrado, os alunos estão demasiadamente preocupados com o relatório da prática profissional supervisionada. Portanto, temo que dentro de quatro anos os educadores e os professores saiam com uma preparação bastante deficiente em determinadas áreas para exercer o seu trabalho nas escolas, embora possam ter melhor competência na Língua Portuguesa, na Matemática, no Estudo do Meio e nas Expressões. Dou o exemplo: quando se dá equivalência a auxiliares de creche a esta prática pedagógica, eu pergunto: como é que estes auxiliares de creche se podem candidatar ao mestrado de formação de 1.º ciclo e de 2.º ciclo de professores? Que prática docente é que efectivamente eles vão ter para trabalhar com alunos do 2.º ciclo?

Portanto, esta é uma preocupação que tenho, porque o trabalho das escolas de ensino superior vai ter uma grande implicação sobretudo no Ministério da Educação. E a própria questão da inspecção já não existe e, portanto, era bom verificar o que está a acontecer e, se calhar, fazer uma reflexão sobre o modelo de professores e que professores é que vamos ter dentro de um ano ou dois.

A segunda questão está também um pouco relacionada com este aspecto, porque dentro de um ano e meio a dois anos vão sair docentes do 2.º ciclo com um modelo de formação completamente diferente daquele que existe actualmente nas escolas de 2.º ciclo. Portanto, são docentes que vão estar habilitados para trabalhar em cinco áreas disciplinares (Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia de Portugal e Ciências da Natureza) e não estou a ver qualquer trabalho para fazer harmonização entre os professores que hoje trabalham no 2.º ciclo e os novos docentes que, como disse, dentro de um ou dois anos vão sair. Temo, portanto, que à boa maneira portuguesa se arranje à última hora uma maneira de harmonizar, criando toda uma série de tensões na escola.

Há este estudo tão interessante que o Conselho Nacional de Educação fez sobre a questão da educação do nascimento aos 12 anos, em que se preconizava que o 2.º ciclo devia estar muito mais próximo do 1.º e a não existência de tantos docentes para uma criança de 10 anos que sai do 1.º ciclo habituada a um professor único. Depois, na prática, o que continuamos a ver é a construção de escolas de 2.º e de 3.º ciclo.

Com toda esta confusão, em vez de se estar a caminhar para uma solução, penso que estamos a caminhar para a divisão. Portanto, convinha prever e começar já a reorganizar as escolas e os concursos de professores para esta nova realidade que, como digo, tarda apenas um ano e meio a dois anos.

Maria José Viseu (Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação)

Em primeiro lugar, quero agradecer os magníficos contributos e os magníficos conferencistas desta tarde. Eu gostava de colocar aos conferencistas uma questão que me causa alguma angústia enquanto mãe, ou seja, se consideram que o ajuntamento de alunos é potenciador da construção de uma escola onde se aprende melhor, para todos, assente na diversificação curricular.

RESPOSTAS

António Nóvoa

Tentarei um comentário, sobretudo às questões que são levantadas sobre a formação de professores. A primeira questão percebo-a muito bem, acho que é o dilema das escolas. E devo dizer que não estou a falar aqui das universidades, mas

acho que é quase a mesma coisa.

Eu acho que nós estamos num processo. Foi a interrogação que eu coloquei este ano na abertura do ano académico: quando é que nós temos tempo para ensinar e para investigar? Porque acho que há um delírio de actividades hoje. É, aliás, a reflexão que eu gostaria de fazer no dia em que puder ter algum tempo: que sociedades estamos a criar?

E penso que isso na educação é particularmente nítido, com um conjunto imenso de tarefas e de actividades que contribuem pouco para as nossas missões principais. Percebo muito bem o que me diz, acho que é muito difícil e creio que algumas das propostas que o Joaquim Azevedo aqui tentou ensaiar podem ser úteis para tentar resolver uma parte disso.

Quando insisto na organização do trabalho escolar é muito nessa perspectiva. Eu acho que nós ou conseguimos ter um trabalho escolar organizado ou então perdemos a nossa vida a correr atrás de qualquer coisa que a certa altura já não sabemos sequer muito bem o que é, uma espécie de um frenesim de actividades.

Eu sou muitíssimo sensível ao que diz o António Ponces de Carvalho, muitíssimo sensível. Aliás, o último livro que eu publiquei, que é uma espécie de livro clandestino que eu não pus à venda - só dou aos amigos, mas eu depois mando-lhe um - era um pouco à volta desse tema. E no caso do capítulo sobre a formação de professores, eu utilizava uma forma um bocadinho provocatória e dizia que era preciso devolver a formação de professores aos professores.

E era um pouco aquilo que o António estava a colocar. Eu julgo que há aqui um problema muito complicado, desse ponto de vista, de um conjunto de derivas. Julgo que o que se está a fazer na formação de professores em Portugal, de uma forma geral, é muito mau. E não é porque as pessoas sejam más, eu acho que localizadamente as pessoas têm feito o melhor que podem, mas falta uma visão de conjunto mais forte sobre isso.

Quando me colocam essa questão da experiência lembro-me sempre daquela célebre resposta do John Dewey. Ele defendia a questão do professor reflexivo, há setenta anos. No final de uma conferência, houve um senhor que se levantou e que lhe disse: "mas eu sei muito mais disso do que o senhor porque eu tenho vinte e cinco anos de experiência e o senhor não tem experiência nenhuma." E o John Dewey respondeu-lhe: "mas o senhor tem mesmo vinte e cinco anos de experiência ou tem um ano de experiência repetido vinte e cinco vezes?"

E o que o John Dewey queria dizer é que é preciso instaurar uma reflexão sobre a experiência. E como é que instaura essa reflexão sobre a experiência? Como é que a formação de professores pode ser centrada essencialmente sobre isso? Eu julgo que trazer essa dimensão prática e de reflexão sobre a prática é a grande questão que nós temos.

E isso não se resolve nem acrescentando cadeiras pedagógicas, nem acrescentando cadeiras didácticas, nem acrescentando cadeiras de outras coisas, que é sempre o mais fácil. O mais fácil é sempre acrescentar qualquer coisa.

Não entendi bem a última questão, mas o Joaquim Azevedo sabe mais disso do que eu.

Joaquim Azevedo

A última questão, se eu percebi bem, era sobre o novo agrupamento de um maior número de escolas e de alunos.

O que se me oferece dizer sobre isso é uma coisa um bocadinho lateral. Nós temos este tipo de agrupamentos há pouco tempo, temos directores eleitos há um ano. Legalmente são eleitos, é assim que se diz. E agora, como eu dizia há bocado, no contexto de um ano que estava a ser um ano muito interessante do ponto de vista de os professores retomarem confiança no seu trabalho, reflectirem sobre ele, organizarem-se...

Eu sei porque na minha universidade nós nunca tivemos tantos pedidos de escolas para que a universidade os apoie nos seus processos, seja de auto-avaliação, seja de reformulação no domínio do combate ao insucesso, numa área ou noutra, seja de alguma capacidade de envolvimento e de mediação com a comunidade e da comunidade com a escola. Nunca tivemos tantos e não é por acaso.

De repente, a um mês ou nem isso do fim do ano lectivo, introduz-se uma perturbação. O que eu acho que é perturbante de facto é esta coisa de que temos de andar a mexer sempre nisto, porque senão nem parece que existimos como Ministério ou como política de educação. E porquê?

Os directores estão nomeados há um ano, já vai haver junção de directores de áreas, de agrupamentos diferentes em mais agrupamentos, em novos agrupamentos. Mas porquê? Estão no primeiro ano de um mandato de quatro anos, introduz-se aqui um factor de perturbação enorme, porquê?

Porque é que temos de andar permanentemente a perturbar a vida das escolas? Porque é que não as deixamos concentrarem-se naquilo que é o essencial, que são os seus alunos, o tal trabalho, a organização pedagógica da escola

e a organização do trabalho dos professores?

Eu creio que a articulação com a comunidade é coisa que demora muito tempo, que implica investimentos que precisam, como eu disse há pouco, que seja dado tempo ao tempo. Mas parece que não somos capazes, não resistimos a fazer umas mudanças para mostrar que qualquer coisa está viva e que mexe.

Eu não consigo ainda explicar esse fenômeno a que costumo chamar o fenômeno da “iluminação da 5 de Outubro”, que deixa as escolas todas às escuras. E quanto mais iluminada é a 5 de Outubro, mais aflitas e às escuras estão as escolas. Eu acho que isto devia ser tudo ao contrário. Mas acho que sou o único que estou a andar na auto-estrada ao contrário, parece-me...



Da esquerda para a direita: Maria Emília Brederode Santos e Luiz Fagundes Duarte.

ENCERRAMENTO CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

LUIZ FAGUNDES DUARTE¹

Muito boa tarde a todos. Vamos dar início à fase de encerramento desta Conferência que, em boa hora, e passe a imodéstia, em nome da Comissão e suponho que também em nome do Conselho Nacional de Educação, consideramos já que foi uma boa iniciativa, com excelentes apresentações, e sobretudo com o levantar de questões, muitas delas já borbulhariam nos nossos espíritos, mas que foram aqui verbalizadas de uma maneira que pode facilmente levar-nos a participar e a integrá-las na nossa actividade do dia-a-dia.

Nós, enquanto Deputados, estamos e continuaremos a estar abertos a todo o tipo de participação em iniciativas deste género que venham a ser feitas no futuro, no sentido de cada vez mais nos aproximarmos, não só da população propriamente dita, mas de todos aqueles que no terreno produzem pensamento, produzem pedagogia sobre estas matérias.

Como está no programa, esta sessão de encerramento vai ter como pedra principal o comentário, a apresentação de conclusões pela Dr^a Maria Emília Brederode Santos. Estão, também, aqui representados os grupos parlamentares. O Deputado Bravo Nico do PS, o Deputado João Prata do PSD, o Deputado Michael Seufert do CDS-PP, e a Deputada Rita Rato do PCP.

O Bloco de Esquerda não está presente por uma razão que eu não referi no início, mas que se deve ao facto de neste momento estarem a decorrer as jornadas parlamentares do Bloco de Esquerda. Normalmente, quando são realizadas jornadas parlamentares não há outra actividade parlamentar aqui na Assembleia. No entanto, como nós já tínhamos esta Conferência marcada, com os convites feitos, com toda a logística montada, no momento em que o Bloco de Esquerda decidiu fazer as suas jornadas parlamentares negociámos com o respectivo grupo parlamentar, que aceitou que se realizasse a Conferência, não estando presente. Daí a razão desta ausência do representante ou da representante do Bloco de Esquerda nesta mesa, naturalmente com muita pena dos próprios.

Feita esta explicação, passo a palavra à Dr^a Maria Emília Brederode Santos que, com a sua experiência, quer no Conselho Nacional de Educação, quer a vários níveis no pensar e no aplicar de teorias e de práticas pedagógicas no nosso país, apresentará as conclusões que farão parte do relatório que, logo que esteja pronto e aprovado pela Comissão, será

publicado nas duas vias que normalmente utilizamos, uma publicação em papel e uma publicação em linha, para que todas estas conclusões e as intervenções que aqui foram feitas não passem de mais umas palavras que ficam no vento, mas sim de matéria de trabalho para todos nós e para o futuro. Dr^a Maria Emília, tem a palavra.

MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS²

Senhores Deputados – em especial: Senhor Presidente da Comissão de Educação e Ciência, Deputado Luíz Fagundes Duarte; Senhora Coordenadora do Grupo de Trabalho dos “Currículos dos Ensinos Básico e Secundário”, Deputada Manuela de Melo; Senhores representantes dos grupos parlamentares; Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Prof.^a Ana Maria Bettencourt; Senhores Conselheiros; Caros amigos e colegas,

Queria começar por saudá-los e felicitá-los por esta iniciativa conjunta da Assembleia da República e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Pedem-me para retirar conclusões deste seminário. Não sei se é possível e desejável retirar imediatamente conclusões, será melhor irmos todos reflectir sobre tudo o que aqui foi dito e que foi tão interessante. Mas posso identificar alguns pontos de acordo, algumas tendências gerais e eventualmente também algumas tensões e divergências. Referir-me-ei mais às intervenções da manhã do que às da tarde porque estarão mais esquecidos das primeiras e porque tive mais tempo para pensar nessas.

A questão que orientou este Encontro foi: que currículo para o século XXI?

E é, de facto, uma questão importantíssima que ainda bem que interessa e ocupa os Senhores Deputados, que aliás sobre ela se deveriam debruçar periodicamente. De facto, é importante pensar no que será apropriado, hoje, em 2010, que as crianças e jovens de hoje que deverão estar na escola até aos 18 anos de idade, aprendam. Que será importante, apropriado, necessário que aprendam ao longo dessa longa escolaridade?

Sabendo-se que:

– por um lado, nunca houve tanta informação e tão disponível – que impõe a pergunta:

- que escolher?
- como escolher?

– por outro, que nunca terá havido tanta incerteza, tão pouca previsibilidade;

– por outro lado ainda, que nunca se pediu tanto à escola. Sobretudo pede-se-lhe hoje, e cada vez mais, que proporcione aprendizagens, as chamadas aprendizagens de vida, que dificilmente cabem nas disciplinas tradicionais ou na organização tradicional do saber em disciplina.

Vou referir então algumas mudanças mais estruturais – em que todos os intervenientes acordaram – para depois chegar ao currículo.

O primeiro ponto comum a todas as intervenções foi justamente a insistência na necessidade de **mais escolarização**.

Recordo em especial a intervenção da Presidente do Conselho Escolar do Estado de Espanha, Cármen Maestro, que nos mostrou um gráfico com a evolução do emprego evidenciando como os empregos rotineiros manuais diminuem e como aumentam os empregos mais cognitivamente exigentes.

É esta uma das características fundamentais da Sociedade do Conhecimento e Portugal, ao decretar uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, já enveredou claramente por este caminho.

Um segundo ponto comum a todos os intervenientes foi o de que essa escolaridade mais longa se destina a todos os alunos e que uma das principais preocupações de todos os países – certamente dos que foram aqui referidos: França, Espanha e Portugal – é a preocupação com o **abandono precoce** de alguns alunos – isto é, com a saída do sistema educativo de alunos sem um certificado académico e sem uma qualificação profissional. Trata-se, portanto, de uma preocupação comum com os que não querem ou não conseguem aprender.

Ora para que consigamos uma escola

- onde todos os alunos
- aprendam melhor

– durante mais tempo

é preciso que haja mudanças e a Professora Carlinda Leite fez uma comparação muito interessante entre os desafios colocados à escola nos anos 80, 90 e na actual década e elencou uma série de medidas tomadas ou propostas para lhes dar resposta. Para ser breve recordarei apenas as mudanças mais consensualmente propostas:

– Na organização da escola;

– Nas formas de lidar com as dificuldades dos alunos, i.e., nas estratégias de recuperação, que deverão ser imediatas, diversificadas e não assentarem ou assentarem cada vez menos em soluções uniformes como a retenção.

– Numa co-responsabilização da escola e da equipa de professores para que os alunos consigam adquirir as aprendizagens consideradas indispensáveis no final da escolaridade obrigatória.

(Creio que estas recomendações foram comuns pelo menos às intervenções dos professores Carlinda Leite, João Sebastião, Joaquim Azevedo, Sérgio Niza...)

E finalmente chegamos ao Currículo:

Pareceu-nos ver também concordância entre todos os intervenientes na constatação de uma evolução de um paradigma segundo o qual o currículo era um conjunto de disciplinas caracterizadas por conteúdos definidos em programas expressos em manuais escolares (o que é designado como o “paradigma tradicional de racionalismo académico” – o currículo como o conjunto das matérias a ensinar e a estrutura organizada dessa transmissão) e o bom professor era o que conseguia motivar os alunos para os conteúdos do programa que expunha e explicava de forma a que eles os compreendessem e aprendessem.

O papel da escola, segundo esse paradigma, era:

- a transmissão de saberes
- a preparação para a vida futura (vista como semelhante à presente).

Toda a organização escolar está feita segundo este paradigma e orientada para esta concepção curricular: os professores organizam-se por disciplina, reúnem fundamentalmente para distribuir e calendarizar os conteúdos dos programas e avaliam as aprendizagens dos alunos por referência à aquisição desses conteúdos.

Ora a escola de que hoje se fala e que já vai existindo, ou melhor, co-existindo com a escola tradicional, implica que se repense a sua organização e o seu currículo em função de certas **tendências recentes**:

– Centração nos resultados (como referiu o Prof. Claude Thélot) – ou seja, o que de facto os alunos aprendem e não o que o programa estabelece ou o que os professores ensinam...

– Importância do currículo oculto (o que se aprende na escola fora do ensino formal, no que se faz e sobretudo no que se faz por gosto, como frisou o Prof. António Câmara), o que tem implicações também no seu Currículo explícito.

– Ensino orientado para o desenvolvimento e aquisição de competências, querendo isto dizer que, por exemplo, o ensino básico, além de fornecer informação, deverá preparar os alunos para saberem procurar essa informação, saberem tratá-la, criticá-la, integrá-la, transformá-la, agirem em função dela – este o ponto de partida para o conceito de competências que tão polémico tem sido entre nós mas que, segundo a definição apresentada pela União Europeia, é “o conjunto (se possível integrado) de:

- Conhecimentos
- Capacidades e
- Atitudes”.

Os currículos, segundo a proposta do quadro europeu de competências, devem apresentar conteúdos e estratégias de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de competências como: buscar, seleccionar e tratar informação, propor soluções para problemas, trabalhar em equipa, expressar-se e comunicar, ter pensamento crítico, criatividade e espírito de iniciativa e empreendedor, etc.

A Comissão Europeia, em 2001, confiou a um grupo de trabalho de peritos nacionais a missão de definir o conceito de “competências-chave” e de propor um conjunto de competências reconhecidas em todos os países da União Europeia. Chegaram a um conjunto de oito competências que têm vindo a ser trabalhadas a nível nacional (e o Prof. Thélot falou-nos do “S^ocle Commun Français”) e que têm sido também influenciadas por outras organizações internacionais como a OCDE, através dos testes de desempenho internacional como o PISA de que também se falou hoje, designadamente na intervenção da Presidente Cármen Maestro.

Foi disto tudo que se falou hoje, aliás.

E mais dois pontos:

Como dizia a Presidente do CNE, Prof. Ana Maria Bettencourt, na sua introdução, “O currículo deve viabilizar um paradigma de escola diferente onde todos aprendam e, para isso, tem de permitir a adaptação das propostas curriculares aos contextos da escola e da turma”.

O que coloca uma nova questão: quem define o currículo? A que nível?

Certamente que a nível nacional deverá haver um conjunto comum de finalidades e competências – como é o caso em Portugal. Mas também deverão existir margens de adaptação e de complementaridade dos currículos:

- a nível regional – e também já é o caso com as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira; e
- a nível local – da própria escola, da turma através do Projecto Educativo de Escola e dos projectos curriculares de escola e de turma.

O Prof. Claude Thélot acentuou uma outra dimensão muito importante que me parece relacionável também com a intervenção do Prof. António Câmara: a **personalização**.

Em contraponto a esse “Sôcle Commun”, a esse conjunto de aprendizagens comuns às quais todos os cidadãos deverão não só ter acesso mas dominar no final da escolaridade básica, em contraponto, dizia, falou-nos ele da necessidade de personalização, de reconhecimento de percursos pessoais, como também defendeu o Prof. Joaquim Azevedo, através da existência de opções, apoios aos jovens para desde cedo construírem os seus próprios projectos pessoais e aprenderem a escolher.

Podemo-nos interrogar se essa personalização não pode e deve começar antes do Ensino Secundário, se não deve mesmo começar desde o jardim-de-infância e sem prejuízo do “tronco comum” - num equilíbrio inevitavelmente difícil!

Em suma:

A democracia portuguesa conseguiu alargar extraordinariamente o acesso à escolaridade, graças a um esforço extremo, quase comovente. Mas hoje interrogamo-nos se isso terá sido suficiente, se se conseguiu também contribuir para formar cidadãos mais conhecedores, mais criativos, mais responsáveis, mais autónomos e como poderá fazê-lo melhor.

Pensar o currículo nesta perspectiva significa, pois, pensar como conseguir equilibrar um tronco comum de saberes, capacidades e atitudes indispensáveis ao cidadão de hoje, mas que inclua também a criatividade, a capacidade de escolha, a capacidade de ter e exprimir uma marca pessoal, a capacidade, como dizia o Prof. António Nóvoa parafraseando Guimarães Rosa, não tanto de descobrir terras novas, mas de construir um novo olhar.

Esse é o grande desafio a esta casa, ao CNE, aos educadores e professores - os tais professores-pedagogos a cujo regresso o Prof. Sérgio Niza apelava: ultrapassando dicotomias empobrecedoras, conseguir criar condições, na escola e no currículo, para formar cidadãos mais informados e mais participativos, ou melhor, mais informadamente, responsabilmente e criativamente participativos. Um currículo que seja simultaneamente para todos e para cada um!

¹ Presidente da Comissão de Educação e Ciência

² Conselho Nacional de Educação



Da esquerda para a direita: Bravo Nico, Maria Emília Brederode Santos, Luiz Fagundes Duarte, Manuela de Melo, João Prata, Michael Seufert e Rita Rato.

INTERVENÇÕES DOS GRUPOS PARLAMENTARES¹

GRUPO PARLAMENTAR DO PARTIDO COMUNISTA

Deputada Rita Rato

Eu queria, antes de mais, pedir desculpa porque a minha intervenção não vai ser exclusivamente sobre as questões do currículo. Eu creio que esta Conferência, pela riqueza que nos trouxe e pela diversidade das abordagens, nos permite também tirar outras notas que nos fazem também pensar um bocadinho na escola pública e no caminho da escola pública.

Nós falámos do currículo, falámos nos desafios que foram colocados à escola portuguesa, na pedagogia, na construção de uma escola onde se aprenda melhor. Eu creio que a escola não resolve os problemas da sociedade e, portanto, a escola não é uma ilha.

E creio que o que se pede hoje à escola é muito ingrato do ponto de vista social e económico, ou seja, que a escola resolva os problemas por si só, isolada do contexto mais geral da nossa sociedade. E, portanto, eu creio que a escola tende a reproduzir não apenas os comportamentos, mas os caminhos que a sociedade em geral tem trilhado. E por isso creio que a escola tem admitido poderes que não lhe cabem em exclusivo e para os quais não tem meios efectivos para lhes dar resposta.

Hoje exige-se à escola fazer mais, eu diria mesmo muito mais, mas com muito menos do que a escola tinha. E creio que é um desafio sem saída, porque a escola precisa de condições materiais, precisa de condições humanas que garantam o cumprimento do objectivo da inclusão. E que a escola seja sobretudo uma escola para todos, que nenhum fique para trás em caminhos e em trilhos desviantes, mas que todos tenham o mesmo acesso às oportunidades e níveis de ensino, nomeadamente ao ensino superior. Mas eu creio que os caminhos que têm sido trilhados recentemente podem de alguma forma afastá-la destes objectivos.

Nós não podemos falar, creio eu, na dignificação da escola pública sem deixar uma palavra também para a valorização do papel da pedagogia dos professores. Eu creio que ultimamente o caminho tem sido o contrário. Tem-se dado pouco espaço e pouco tempo para que o professor desenvolva as suas competências primárias, que são as fundamentais, que são as da pedagogia. E portanto creio que é fundamental garantir que haja espaço para uma interacção concreta e efectiva do ponto de vista da concretização da pedagogia.

Eu acho que a escola que nós temos, se me permitem, e todo o discurso em torno das competências, pode afastar-nos do papel primordial da educação e da escola, que é a formação integral do indivíduo e do ser humano. E creio que adequar a escola ao mercado de trabalho e às necessidades do mercado de trabalho não é o caminho, ou pelo menos não deveria ser este o caminho fundamental da escola.

E eu creio que quando nós falamos em competências, quando falamos em necessidades concretas de especialização, podemos estar de alguma forma a enviesar o caminho que devia ser o da formação integral do ser humano. E aí a escola daria resposta às questões da cidadania, da importância da ligação com os outros e de viver em sociedade. Mas eu creio que a escola tal como está e tem vindo a ser organizada, pode colocar isso em causa.

Eu acho que nós temos de ter muita atenção a alguns caminhos que, do ponto de vista da organização da escola, não apenas no ensino básico, mas também no ensino secundário, podem abrir a porta para uma triagem social. E existem hoje muitas escolas que são escolas localizadas em determinados contextos económicos e sociais, que podem tender para aglutinar naquele mesmo espaço estudantes com determinadas características limitando a sua visão, o seu sonho de ter uma vida melhor à qual têm todo o direito.

O mesmo se aplica no que diz respeito à dignificação dos currículos. Eu acho que o ensino profissional deve existir, tem um papel muito importante, mas não pode, do ponto de vista da qualidade e da exigência dos seus currículos, deixar muito a desejar. O ensino e a concretização da escola pública como objectivo tem, também, de abrir para estes estudantes a perspectiva de mais conhecimento, de espírito crítico, de imaginação, de reflexão profunda individual e colectiva.

Penso que a educação não tem sido encarada pelos sucessivos governos como prioritária, nem como objectivo principal e esse é o grande erro, sobretudo das últimas políticas educativas, que continuam a ver a educação como um custo. E as recentes medidas do ponto de vista do encerramento de escolas justificam isto, e eu creio que este é o grande erro da nossa sociedade e do nosso país, é ver a educação como um custo.

O caminho tem de ser completamente inverso, tem de ser o da valorização da pedagogia e do conhecimento, que é sobretudo o caminho da valorização da nossa democracia. Eu diria apenas que não sei se vou menos preocupada, e desculpem-me a sinceridade, por ouvir falar tanto em competências e ouvir falar tão pouco em conhecimento.

Porque eu não deixo de estar preocupada com o abandono e o insucesso, mas acho que a saída e a resposta para esses casos tem que ter sempre como aposta a questão do conhecimento, e não exclusivamente as competências. Arrepia-me um bocadinho ouvir falar em *rankings* de escolas, sabendo desde logo que tem de haver avaliação de escolas. Mas isto assusta-me porque há estudantes que não têm culpa de não ter as mesmas condições económicas e sociais que outros estudantes.

Eu acho que ninguém gosta de ver a sua escola, pelo empenho dos professores daquela escola, pelo empenho dos funcionários, pelo empenho dos estudantes, nos *rankings*. E muitas vezes os *rankings* escondem questões que eu creio que não podem ser minorizadas, e portanto creio que a resposta não pode ser essa.

Terminava apenas com uma questão que eu acho que é importante, que é a da avaliação contínua. Não apenas na formação e no próprio processo educativo de cada aluno, mas também a importância da pedagogia que está subjacente à avaliação contínua ou o acompanhamento muito próximo entre o aluno e o professor.

E creio que nos últimos anos tem sido completamente aglutinada, tendo em conta outros objectivos estatísticos que não me podem deixar menos preocupada. Portanto, creio que o que nós bebemos muito desta Conferência e a sua grande riqueza é questionarmos o que se está a passar, e cada um à sua forma encontrar pistas para ultrapassar este caminho, com confiança de que é possível um outro sistema educativo e um outro papel da pedagogia na nossa educação.

GRUPO PARLAMENTAR DO CENTRO DEMOCRÁTICO SOCIAL – PARTIDO POPULAR

Deputado Michael Seufert

Queria cumprimentar todos os presentes, em particular o senhor Presidente da Comissão de Educação, a Coordenadora do Grupo de Trabalho e a Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação. E queria dizer-lhes que falar para uma plateia de pessoas com tanta experiência e com tanto à-vontade nestes temas da educação é algo que me deixa um bocado assustado.

Eu comecei nestas coisas da educação, não do lado estudantil mas do lado analítico, há mais ou menos seis anos quando comecei a fazer parte do Conselho Pedagógico e do Conselho Directivo da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Fiz parte desses órgãos, com alguma sorte, até ter sido eleito aqui para a Assembleia da República. Assisti, portanto, a este tipo de debates em fóruns maiores ou mais pequenos, quando fazia parte de comissões de avaliação externa, auto-avaliação, avaliação dos cursos e tudo mais por onde passei, com todo o tipo de pessoas.

E há algo que me parece uma constante, pelo menos desde esses tempos. É que em relação aos objectivos e aos fins da educação todos estão mais ou menos de acordo. Todos defendem ou procuram que a escola tenha menos abandono, menos chumbos, mais sucesso, que eduque para a inovação, que eduque para o empreendedorismo, que ensine a aprender.

Tudo isto é muito fácil de concluir, é muito rápido de concluir nos debates a que assisti sobre educação, mas depois quando vamos às políticas, aos meios para atingir esses fins, temos os que defendem, no caso da Conferência de hoje, a aposta na língua estrangeira, temos aqueles que dizem que é preciso reforçar a língua materna. Temos aqueles que dizem que é fundamental apostar na Matemática e temos aqueles que dizem que não podemos esquecer as Artes e o Desporto.

Aqueles que acham que é preciso ter mais tempo e trabalho na sala de aula, aqueles que é preciso mais tempo e trabalho em casa e nas actividades extra-curriculares. Aqueles que dizem que é preciso, que são fundamentais, os exames no final de cada ciclo e aqueles que dizem que isso afinal não serve assim para tanta coisa.

E daqui o que me parece é que nós podemos pegar neste pacote de políticas e de meios e escolher algumas, não podemos escolher todas porque elas são incompatíveis por falta de tempo, de meios ou de incoerência interna do sistema. Mas podemos pegar num pacote de políticas deste cesto e aplicá-las no sistema educativo.

O problema é se nos enganamos, se escolhemos determinadas políticas e afinal os outros é que tinham razão. E é por isso que para mim e para o CDS, as políticas de educação devem permitir uma maior liberdade de escolha, quer da parte das escolas e dos docentes, no que diz respeito aos meios pedagógicos e também, até certo ponto, aos conteúdos curriculares, quer a escolha por parte das famílias do estabelecimento de ensino em que colocam as suas crianças, dentro de uma rede pública, entendida não só como as escolas públicas detidas pelo bem público, pelo Estado, mas dentro de um sistema público que possa englobar escolas devidamente acreditadas que não sejam posse do Estado.

E isto é apenas uma coisa com a qual os senhores poderão concordar ou discordar. Mas há outra coisa que acabo por concluir, sempre que ouço estes debates, e que é muito mais importante para mim do que propriamente depois chegarmos à conclusão sobre qual a melhor política para o nosso sistema de educação. É que eu acho que estes debates, permitam-me a ousadia, porque os senhores estão nisto há muito mais anos que eu, e isso terá alguma razão, mas para mim é incompreensível porque é que o debate da educação, inevitavelmente ao final de alguns minutos, às vezes nem meia hora, começa a enveredar para dentro de uma gíria de um “educuês” em que pouca gente que não esteja no meio se sente à vontade.

É muito difícil acompanhar estes debates, porque parece que rapidamente nos escondemos atrás de algumas palavras que só aqueles que estão dentro do sistema conhecem. E aqueles que estão cá fora e têm interesse em participar e que deviam participar são excluídos por causa disso.

E a mim parece-me que os pais, às vezes até os alunos, mas toda a comunidade tem interesse em participar neste debate e fica excluído por ele e não consegue abrir um livro que debata estas matérias sem desistir ao final de algumas páginas, nesse muro que são estes termos, estes nomes, esta gíria própria do “educuês” que me parece que exclui mais do que agrega.

Porque para um pai, e para terminar, o que importa é saber responder à pergunta: qual é a escola, como e onde é que eu posso garantir que o meu filho aprenda tudo aquilo que eu não lhe consigo dar em casa para ter sucesso na sua vida.

E os pais, portanto, têm uma pergunta que fazem a todos nós e fazem à escola, mas também têm as suas respostas para dar. Por isso devem ser parte do debate, participando activamente nele, e compreendê-lo sobretudo, mesmo que possam não participar. Compreendê-lo para perceberem o que é que está a ser discutido em nome deles e dos seus filhos.

E termino com isto, dizendo que foi muito interessante ouvir as intervenções que aqui tivemos. Queria deixar uma nota de agradecimento e de parabéns à organização, porque apesar disto nascer num grupo de trabalho, foi com certeza da parte da sua Coordenadora, a Deputada Manuela de Melo, que nasceu grande parte do trabalho que aqui está.

Deputado João Prata

Início a minha intervenção com um tripló agradecimento: a todos os participantes na Conferência (que, além de docentes, contemplou outros profissionais que interferem com a educação), à responsável pelo nosso Grupo de Trabalho, a Deputada Manuela de Melo e, por último, ao Presidente da CEC, o Deputado Fagundes Duarte, que facilitou e acarinhou a organização deste debate.

A educação conjuga o tempo futuro que hoje se prepara, pois quando aqui falamos de educação estamos também a comentar o que, de certa forma, queremos para o futuro de Portugal.

Ao invés de afirmarmos a centralidade deste ou daquele elemento da organização escolar na instituição “escola”, configuramos Portugal como o centro da educação e, assim, talvez possamos superar certos enquistamentos do sistema educativo e da organização escolar.

Respeitar as especificidades dos “corpos sociais” que interagem na escola é uma obrigação, um dever para o Estado e para a comunidade. Perceber as suas especificidades, as suas aspirações, é obviamente uma norma de conduta para quem dirige, mas na compreensão do todo que implica a escola também se relativizam alguns dos bloqueios que fomos deixando surgir e, aqui e ali, fomos alimentando.

Refira-se o que, como salientou o Professor Joaquim Azevedo, se passou na recta final deste ano lectivo de 2009/2010: Como é possível os principais responsáveis da política educativa quererem, nesta fase do ano, levar por diante uma alteração substancial da organização dos agrupamentos?

Como é possível estarmos agora a rever o Estatuto do Aluno, logo tão pouco tempo passado sobre a última revisão daquele importante instrumento legal?

Como é possível depois de vetada a proposta de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2002/2004, assistirmos à voracidade legislativa do quadriénio 2005/2009, com certeza com algumas medidas positivas, mas a par de um discurso e de uma prática que “blindou” ainda mais a organização escolar, que ostracizou um dos seus importantes e decisivos “corpos sociais” que são os professores, retirou muita da emoção e da descoberta contínua que comporta aquela profissão.

Concordamos com a intervenção do Professor António Câmara, cabendo também aos professores a valorização do seu papel social junto da sua comunidade, participando do seu desenvolvimento, aceitando essa comunidade na vida da escola e, particularmente, os seus contributos na definição de um efectivo plano local para a educação, “forçando” o papel da escola no seio das comunidades num esforço de promoção da educação e formação da sociedade envolvente.

O meu partido é claramente favorável à partilha das boas experiências que as escolas, mesmo neste quadro legal, vão desenvolvendo. Aprofundar a condição de autonomia da gestão pedagógica, curricular e social, do trabalho das escolas é um percurso que merece ser trilhado e observado e pelo qual o PSD continuará a pugnar.

Outra linha que a matriz ideológica do PSD comporta é precisamente a liberdade de escolha dos pais e encarregados de educação na opção pelo estabelecimento de ensino e também na escolha pelo sistema público de oferta de educação ou pelo sistema privado e cooperativo, competindo ao Governo e à Assembleia da República permitir que se desenvolva também em Portugal.

Aquelas pontes devem ser construídas. Não podemos permitir-nos, neste país de dimensões reduzidas, que não subsista a par da cultura de exigência, uma cultura do trabalho em equipa, como advoga o Professor António Câmara, que exiba as boas práticas de uns e de outros com claros ganhos na eficiência e na eficácia das nossas organizações escolares.

É verdade que essa agilização não é possível, por exemplo, e como referia uma das docentes que escutei, quando um departamento curricular integra quarenta e cinquenta ou mais docentes. Também se dificulta quando não se propiciam melhores condições para a valorização curricular (por exemplo, do que designo pela história local, pela acção e empenho cívico dos elementos da comunidade – empresários, autarcas, dirigentes associativos), verificando a estrutura interna da organização da escola e fortalecendo a missão socioeducativa da mesma.

É verdade que os programas são porventura extensos, o espartilho curricular não ajudará à melhor integração dos alunos e ao próprio trabalho de equipa dos professores, os tempos lectivos, o calendário escolar, o debate em relação à obrigatoriedade ou não dos exames, como aqui foi suscitado, são merecedores de profunda reflexão e é na saudável tensão entre opiniões diversas, suscitadas pelos temas, que o poder político, mais ou menos circunstancial, tem de decidir.

Aqui neste particular, e sem pretender polemizar, sempre acrescentarei que os exames não são tão nefastos como por aí ouço e leio. É uma discussão que teremos de fazer, livres, definitivamente, dos preconceitos ideológicos (por exemplo da segregação social) que esse percurso, na opinião de alguns, pode significar.

A avaliação é um processo inerente a toda a actividade humana e por excelência está presente na educação. Quando, como agora, se fala de metas educativas, pretende significar-se, creio, o alcançar de um conjunto mínimo de conhecimentos, de saberes, de atitudes, de comportamentos, que importa saber se foram ou não alcançados e essa prova constituiu também para as crianças, adolescentes e jovens uma justa etapa que quererão desafiar, testando as suas potencialidades.

Educar é um risco com maiores dramas, mais ou menos traumáticos, mas acima de tudo constitui-se como o maior e principal legado que se constrói com os vindouros.

Termino renovando o agradecimento pelos contributos das intervenções, pela vossa participação, pela saudável paciência do Senhor Presidente com a dificuldade de gestão dos tempos, sob a nossa responsabilidade e, permitam-me, mesmo a finalizar, que Vos convide e Vos incentive a participar nos nossos debates.

Pela facilidade que os meios electrónicos possibilitam, e com o pouco tempo que levo de Deputado, sempre lhes posso confidenciar que recolhemos excelentes contributos na CEC e que muito auxiliam à definição precisa da que cremos ser a melhor decisão para a educação em Portugal.

Muito obrigado.

GRUPO PARLAMENTAR DO PARTIDO SOCIALISTA

Deputado Bravo Nico

Senhor Presidente da Comissão de Educação e Ciência, Senhora Secretária-Geral da Assembleia da República, Senhora Presidente do Conselho Nacional de Educação, Senhora Deputada Coordenadora do Grupo de Trabalho sobre os currículos, Deputada Manuela de Melo, caras e caros colegas Deputados, caras e caros Convidados, Minhas Senhoras e Meus Senhores:

Começo por destacar um facto que tenho vindo a constatar e que é uma evidência da importância do tema que nos trouxe aqui hoje. Já repararam, certamente, que a presença de meios de comunicação social, nesta Conferência parlamentar, foi relativamente escassa, contrastando com a forte participação de todos vós, de muitos especialistas, de muitas pessoas relacionadas com os sindicatos, com as escolas, professores, alunos, associações de estudantes, confederações de pais, etc.

Isto significa qualquer coisa. E, normalmente, na Assembleia da República, da minha curta experiência parlamentar, quando há uma certa rarefação de jornalistas e uma evidente concentração de pessoas numa actividade, isso significa que alguma coisa de muito importante está a acontecer e que não divide as pessoas. Muito pelo contrário, une-as, e deve ser factor consensual e estruturante para o país.

E isto é pena. Dá-me pena porque deveríamos ter aqui mais comunicação social para escutar o que foi dito e para transmitir a mensagem que aqui a Senhora Professora Maria Emília Brederode Santos construiu como sendo a súmula do dia de trabalho.

Eu ia centrar a minha intervenção naquilo que é a participação e o contributo da Assembleia da República, em particular desta Comissão de Educação e Ciência, para a construção do pensamento e das políticas educativas em Portugal. Mas acho que também devemos falar um pouco do papel da Assembleia, do papel dos Deputados e do papel daquilo que é a dinâmica parlamentar na construção do que é a realidade do pensamento e da acção, em termos de política educativa.

Irei fazer uma pequena viagem convosco, passando por três momentos: uma espécie de viagem ao centro da Terra, na lógica de Júlio Verne, daquela extraordinária aventura. Iremos passar pela crosta, pelo manto e pelo núcleo. E importa referir, desde já, que nós estamos neste momento num dos aspectos nucleares da política educativa.

Quando nós passamos pela crosta, passamos por uma área em que há imensa luz. Há muita actualidade, muita comunicação social e uma grande preocupação das pessoas em existirem. A grande preocupação de cada um dos partidos políticos, de cada um dos grupos parlamentares, de cada um dos Deputados, de cada um dos actores sociais é existir nessa crosta terrestre, onde há imensa luz, mediática, entenda-se, e onde é fundamental que as pessoas estejam bem iluminadas.

E aqui encontramos normalmente temas que são temas voláteis, sendo, muitas vezes, de geometria variável, que ao

longo dos dias vão sendo completamente diferentes. São temas tendencialmente fracturantes, que nos dividem mais do que nos unem. São assuntos que criam enorme ruído, mais do que matéria e realidade. Aquilo que se cria é um enorme ruído e, muitas vezes, enormes cortinas que não nos deixam perceber a realidade e que até nos tornam difícil a visão de uns e dos outros. São temas que perturbam o trabalho das escolas, que perturbam o trabalho parlamentar, mas que alimentam esse ruído mediático que é absolutamente fundamental para uma imprensa e uma comunicação social necessitada de se nutrir.

E é, muitas vezes, na área da crosta educativa, que eu sinto que estamos quase todos contra todos: sindicatos, grupos parlamentares, partidos políticos, associações de estudantes, associações profissionais, organizações da sociedade civil, autarcas.

Há mesmo uma enorme necessidade de cada um destes actores divergir do actor anterior e do que se segue para precisamente poder existir e poder receber a sua quota de luz e, dessa forma, ser divulgado. E a nossa vida parlamentar consome-se, em grande parte, nestas crostas mediática e política.

Enquanto uns aqui tentam endireitar a educação, utilizando uma expressão do Michael Apple, outros, do outro lado, tentam desendireitar a educação, com propostas políticas muitas vezes antagónicas e onde os consensos raramente são possíveis com toda a luz que está sobre nós.

Mas o tempo passa e não há nada que não baixe à 8ª Comissão, como se costuma dizer na Assembleia da República. E quando a coisa baixa à 8.ª Comissão, a realidade muda de figura e passamos para o manto parlamentar.

E, no manto parlamentar, a luz é mais difusa, a presença da comunicação social é menos frequente, mais esporádica. Não quer dizer que não existam aqui e ali erupções mais ou menos extrusivas, mas a coisa é um pouco mais calma. E, aqui, é possível, sem essa pressão da luz e sem essa pressão dos órgãos de comunicação social fazer trabalho muito intenso, muitas vezes, construindo-se consensos muito importantes.

Vou dar-vos alguns exemplos da minha experiência parlamentar de duas Legislaturas: a educação especial. Nós temos um Grupo de Trabalho constituído, que já vem da anterior Legislatura, onde todos os Deputados de todos os grupos parlamentares têm trabalhado em ambiente de consenso, de construção de propostas, de observação atenta da realidade e sem a preocupação de estarmos constantemente a divergir uns dos outros.

Estamos numa outra postura e com uma outra preocupação. Dou-vos o exemplo do Estatuto do Aluno, que já foi aqui referido pelo colega que me antecedeu. O Estatuto do Aluno esteve no Plenário (esteve na crosta), mas já baixou à Comissão e, neste momento, já está a ser objecto de um trabalho diferente, em sede de um Grupo de Trabalho que está a construir, pensamos nós todos, qualquer coisa que seja mais positiva relativamente à realidade que temos actualmente.

E a preocupação franca e sincera de todos nós é a de construirmos e darmos um contributo positivo para que a realidade melhore, sem qualquer tipo de reserva política ou de qualquer outra natureza. A questão da gestão escolar é outro trabalho que neste momento está em linha na nossa Comissão de Educação e Ciência e onde uma Deputada relatora está a fazer um trabalho que eu penso que é de grande qualidade, com o contributo de todos os grupos parlamentares. Isto para que nós possamos conhecer um pouco mais o novo modelo de gestão escolar, as questões relacionadas com os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, com as transferências de competências do Ministério da Educação para as autarquias locais e identificando os momentos e as circunstâncias críticas de todos estes processos para podermos contribuir para melhorar.

Por último, dou-vos também o exemplo do programa Novas Oportunidades. Foi um dos aspectos centrais nas políticas educativas e que está a ser objecto de acompanhamento por parte da Comissão onde, juntamente com a Comissão de Avaliação Externa da Universidade Católica, coordenada pelo Professor Roberto Carneiro, que já recebemos na nossa Comissão, se pretende dar uma visão parlamentar que seja um contributo positivo para a melhoria de todo este processo. É isto que se passa no manto parlamentar.

Mas, hoje estamos no núcleo parlamentar: no núcleo da construção do futuro, como disse o senhor Deputado do PSD João Prata e muito bem. No futuro da construção do nosso país, daquilo que vai ser a nossa sociedade nas próximas décadas. As questões do currículo para o século em que estamos e aquilo que vai ser a geometria curricular que todos nós entendemos que é urgente reformular, não no sentido de incluir mais coisas, mas de a repensar vendo se é possível, como disse o Senhor Professor Sampaio da Nóvoa, torná-la simples, legível e verdadeiramente instrumental para a educação do ser humano em Portugal. Este é o nosso trabalho.

E eu acho que, aqui nesta mesa, onde estão todos os grupos parlamentares, com excepção do Bloco de Esquerda, não há aqui qualquer preocupação em estarmos uns contra os outros, muito pelo contrário. Nós estamos todos aqui com um princípio fundamental, o de darmos um contributo que naturalmente é diverso e plural, mas um contributo construtivo para que a educação no nosso país seja qualquer coisa de que nós nos orgulhemos todos e seja um factor, como disse a Senhora Deputada Rita Rato, de construção do ser humano. Esperamos que a educação seja um factor de produção de riqueza para que ela possa ser distribuída por todos os concidadãos de forma solidária, e seja também, como já foi aqui dito, um factor de promoção cultural no nosso país e em todo o espaço da lusofonia. E ser um factor de afirmação de Portugal no mundo. Não temos disto qualquer dúvida.

É disto que nós estamos aqui a falar e é este o contributo que esta Comissão de Educação e Ciência, sem que este assunto tivesse passado pela crosta ou pelo manto, decidi instituir como sendo talvez o seu grupo de trabalho mais fundamental para esta Legislatura. E foi consensual, não houve qualquer discussão fracturante.

Houve grande consenso e está a haver, por aquilo que eu conheço e que foi aqui já referido por todos os meus colegas, um trabalho absolutamente extraordinário que é coordenado pela Senhora Deputada Manuela de Melo, mas tem sido a consequência da colaboração e do contributo construtivo de todos os grupos parlamentares. E eu acho que isto é que é verdadeiramente importante.

Mas, se há contributo verdadeiramente importante que eu acho que devemos levar hoje daqui, é que há assuntos na educação em Portugal que são verdadeiramente consensuais, e que devem merecer o contributo plural e diverso de todos os actores políticos e sociais, porque é dessa pluralidade e dessa diversidade que nós conseguiremos construir um sistema educativo em que nos possamos rever todos, em toda a nossa diversidade e em toda a nossa pluralidade.

E é isso que nós estamos hoje aqui a fazer, é isso que tem vindo a ser feito no Grupo de Trabalho e na Comissão e é isso que vai continuar a ser feito. Eu, ao ouvir-vos durante esta tarde, lembrei-me aqui de um livrinho de que gosto muito, que certamente também conheceis, que é um livro do Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*.

A coisa anda muito por aí e é muito simples, como disse o Professor Sampaio da Nóvoa, as coisas importantes são verdadeiramente simples, são verdadeiramente descomplexificadas, de fácil leitura para o cidadão. Como já foi aqui referido, as pessoas têm de perceber aquilo que é verdadeiramente importante para a sua educação e a dos seus filhos.

E é também qualquer coisa de fundamental para que todos os actores da economia, das empresas, das sociedades, da organização social, da sociedade civil, das instituições sociais, para que todos estes actores compreendam qual é o contributo que podem dar para esta missão simples e legível, que é educarmos os portugueses. Todos, de todas as idades, de todos os contextos territoriais, de todas as circunstâncias económicas ou culturais, e em qualquer que seja o seu ciclo de vida. Isto é que é verdadeiramente estruturante.

O direito à educação, que é aquilo que nos une aqui a todos, deve ser um direito fundamental e deve merecer, da nossa parte, um consenso estruturante e merecer, também, por parte dos portugueses uma responsabilidade assumida, fazendo com que esse direito à educação seja, para cada um de nós enquanto cidadãos e cidadãs, o dever de nos qualificarmos, para com essa qualificação também darmos um contributo qualificado para o desenvolvimento do nosso país.

Eu acho que aqui, com toda a sinceridade, do Bloco de Esquerda ao CDS, ninguém está a endireitar nem a desendireitar as coisas. Estamos todos a construir um país que queremos que seja de facto melhor.

Quero-vos agradecer, em nome do Grupo Parlamentar do PS, a vossa presença nesta nossa Conferência parlamentar e dizer-vos que, da nossa parte, registámos e levamos em muito boa conta os vossos ensinamentos, os vossos contributos e os vossos testemunhos. Esperamos agora estar à altura do que vocês e o país esperam de nós, fazermos um bom trabalho e darmos um bom contributo ao Conselho Nacional de Educação e àqueles que nos governam para construirmos, de facto, uma boa proposta curricular para Portugal neste século XXI. Muito obrigado.

¹ Os Deputados do Grupo Parlamentar do Bloco de Esquerda não estiveram presentes na Conferência, porquanto decorreram nesse dia as suas Jornadas Parlamentares e não foi viável alterar a data da Conferência, cuja marcação foi anterior ao agendamento daquelas.



Da esquerda para a direita: Luiz Fagundes Duarte e Manuela de Melo.

INTERVENÇÃO DA COORDENADORA DO GRUPO DE TRABALHO DOS “CURRÍCULOS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO”

DEPUTADA MANUELA DE MELO¹

Caros colegas de mesa, caros participantes resistentes:

Apenas algumas palavras sobre o Grupo de Trabalho que, em parceria com o CNE, organizou esta Conferência, tão rica em informação, hipóteses de trabalho e reflexão sobre a escola necessária para o nosso tempo.

A nossa actividade enquanto Deputados baseia-se na afirmação contínua de certezas quase absolutas. Pelo contrário, este Grupo de Trabalho é um espaço para formular dúvidas e procurar respostas, que nós sabemos nunca serem definitivas nem completas.

No Grupo de Trabalho para a revisão dos currículos, não pretendemos trabalhar tecnicamente a revisão curricular. O que queremos é ter o máximo de informação e ideias claras sobre o respectivo enquadramento político, para podermos, de forma mais adequada, analisar as propostas legislativas, venham elas do Governo ou do próprio Parlamento.

Para isso, é fundamental nós interiorizarmos o que é essencial para a escola pública portuguesa que, em três décadas, ou pouco mais do que isso, passou por processos de massificação e de democratização que romperam com a escola que tínhamos no Estado Novo.

Teremos já todos nós - pais, educadores e sociedade - aprendido a lidar com todas as consequências e responsabilidades dessa ruptura? Às vezes parece que ainda é muito difícil. No entanto, num regime democrático ainda recente, numa sociedade aberta, onde o conhecimento é vital e a utilização das novas tecnologias uma ferramenta indispensável, num tempo onde outros povos e outras culturas coabitam no nosso espaço, num momento em que as crianças e os jovens dispõem de muito mais informação do que a fornecida pela escola, é urgente redefinir a missão da escola, encontrando respostas para várias questões.

O que deve oferecer a escola? Qual é hoje a essência do seu trabalho na transmissão e apreensão de conhecimentos e valores? Qual deve ser o tronco curricular comum e o que deve ser acrescentado? Que grau de liberdade devem ter as escolas na gestão dos currículos? Que condições devem ter a escola, os seus alunos e os seus professores para enfrentarem os novos tempos? Não são questões nada fáceis de responder. Aliás, bastaria ter assistido à Conferência de hoje para

perceber que, de alguma maneira, andamos todos numa busca permanente do que é essencial na escola, e dos consensos necessários para o concretizar.

Na Conferência de hoje, procuramos definir o que, do ponto de vista - aliás, dos pontos de vista – da sociedade, através do testemunho de professores e investigadores, a escola de hoje tem de cumprir.

A escola vista pelos alunos (e pelos pais) é, provavelmente, o desafio a que iremos responder na próxima conferência. Ainda é uma perspectiva vaga, mas pensamos que é também fundamental percebermos como pode a escola responder às expectativas dos alunos e desenvolver as potencialidades de todos. Isto é, como consegue a escola despertar coisas essenciais como a curiosidade e o sentido crítico, a inteligência e a sensibilidade; como consegue incentivar o trabalho e a partilha; como é que lhes permite ter um olhar novo e aberto sobre tudo o que é diferente. Este será, em princípio, o tema geral da nossa próxima conferência, na próxima sessão legislativa

Esperamos, obviamente, contar com a contribuição activa do Conselho Nacional de Educação, a quem agradecemos muito a colaboração dada, e ter tantos participantes como tivemos hoje. Será um prazer - e a melhor forma de nós, Deputados, estarmos atentos e próximos daquilo que é a realidade do país e, especificamente, das nossas escolas. Muito obrigada.

¹ Coordenadora do Grupo de Trabalho dos “Currículos dos Ensinos Básico e Secundário”.

PROGRAMA DA CONFERÊNCIA

09h30 Sessão de abertura

Luiz Fagundes Duarte – Presidente da Comissão de Educação e Ciência

Ana Maria Bettencourt – Presidente do Conselho Nacional de Educação

10h00 Intervenção - Que currículo para o século XXI?

Conferencista: Claude Thélot – Antigo Presidente da Comissão do Debate Nacional sobre o Futuro da Escola em França (2003-2004)

Comentador: João Sebastião – Professor da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES)

11h00 Pausa para café

11h15 1.º Painel – Desafios colocados à escola portuguesa

António Câmara – Presidente da YDreams

Carlinda Leite – Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto

Moderador: Deputado João Prata (PSD)

12h00 Debate

12h45 Intervalo para almoço

14h30 Intervenção – Pedagogia: a tercelra margem do rio

Conferencista: António Sampaio da Nóvoa – Reitor da Universidade de Lisboa

Comentador: Sérgio Niza – Membro do Conselho Nacional de Educação

15h30 2.º Painel – Como construir uma escola onde se aprenda melhor

Carmen Maestro – Presidente do Conselho Escolar do Estado - Espanha

Joaquim Azevedo – Presidente do Centro Regional do Porto da UCP e Membro do Conselho Nacional de Educação

Moderador: Deputada Rita Rato (PCP)

16h15 Debate

17h00 Pausa para café

17h15 Sessão de encerramento

Conclusões e recomendações

Luiz Fagundes Duarte – Presidente da Comissão da Educação e Ciência

Maria Emília Brederode Santos – Membro do Conselho Nacional de Educação

Intervenções dos representantes dos grupos parlamentares e da Coordenadora do Grupo de Trabalho dos “Currículos dos Ensinos Básico e Secundário”, Deputada Manuela de Melo

Luiz Fagundes Duarte – Presidente da Comissão de Educação e Ciência

NOTAS BIOGRÁFICAS DOS ORADORES

ANA MARIA DIAS BETTENCOURT

Eleita Presidente do Conselho Nacional de Educação pela Assembleia da República, cargo que exerce desde Maio de 2009.

Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Paris V – René Descartes – Sorbonne; Licenciatura em Psicologia na Universidade de Paris VIII.

A sua carreira profissional, como técnica e como professora do ensino superior politécnico na Escola Superior de Educação de Setúbal foi, em grande parte, consagrada ao estudo, lançamento e acompanhamento de inovações educativas, à formação de professores e à política educativa, designadamente a problemáticas relacionadas com a melhoria das aprendizagens, a luta contra a exclusão educativa, a educação para a cidadania.

Tem trabalhado em projectos de investigação-acção, designadamente em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Dedicou grande parte da sua actividade à intervenção cívica e política, nomeadamente no domínio da educação, ensino superior e direitos das mulheres.

Foi Deputada no Parlamento português e assessora do Presidente da República para a educação .

Foi membro do Conselho do Bureau Internacional d'Éducation – BIE, instituto da UNESCO para a área do currículo.

Foi Presidente da União Internacional dos Professores Socialistas (UIPS), associada à Internacional Socialista (eleita em 1990 e reeleita em 1992, na Conferência do Rio de Janeiro).

Colaborou em projectos sobre desenvolvimento educativo fora de Portugal, designadamente no Instituto Pedagógico de Cabo Verde (formação de professores); com o Centro Internacional do Movimento Operário Sueco e com a UNESCO, no Seminário sobre a “Formação de Professores para o Ensino de Novos Conteúdos”, realizado na Universidade de Brasília;

Participou no Seminário sobre “A Educação Popular na Suécia e no Terceiro Mundo”, orientado por Paulo Freire.

Autora de diversas publicações e artigos científicos sobre formação de professores, política educativa e inovações visando, designadamente, a melhoria das aprendizagens e resultados escolares.

ANTÓNIO CÂMARA

António Câmara é Chief Executive Officer da YDreams e Professor Catedrático da Universidade Nova de Lisboa. Licenciou-se em Engenharia Civil pelo IST (1977) e obteve o MSc (1979) e PhD (1982) em Engenharia de Sistemas Ambientais por Virginia Tech. Em 1983, António Câmara foi Post-Doctoral Associate no Massachusetts Institute of Technology (MIT) e Professor Visitante em Cornell University (1988-89) e no MIT (1998-99).

Desenvolveu trabalho pioneiro de investigação em informação geográfica. Publicou 150 artigos referendados internacionalmente e os livros “Spatial Multimedia and Virtual Reality” pela Taylor & Francis (1999) e “Environmental Systems” pela Oxford University Press (2002). Publicou em 2009 “Voando com os Pés na Terra” (Bertrand) e o “Futuro Inventa-se” (Objectiva).

Em Junho de 2000, fundou a YDreams. A empresa desenvolveu 600 projectos de interactividade em 25 países e distribuiu jogos móveis em mais de cinquenta países. Entre os seus clientes incluem-se a Adidas, Nike, Coca-Cola, Unilever, Banco Santander, Vodafone, China Mobile e NOKIA.

António Câmara recebeu vários prémios nacionais e internacionais de que se destaca o Prémio Pessoa em 2006.

ANTÓNIO SAMPAIO DA NÓVOA

Reitor da Universidade de Lisboa.

– Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genève) e Doutor em História (Universidade de Paris IV – Sorbonne).

– Consultor do Presidente da República para a Educação (1996-1998), foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (2000-2003).

– Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e leccionou também em importantes universidades estrangeiras (Genève, Paris V, Wisconsin, Oxford, Columbia-New York, São Paulo, etc.).

– É autor de mais de 150 títulos (livros e artigos), publicados em doze países, nas temáticas da História da Educação, da Educação Comparada e da Formação de Professores.

CARLINDA LEITE

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto onde é Presidente do Conselho Directivo e coordena o grupo de Ciências da Educação.

– Formadora de professores desde 1978, tendo desempenhado vários cargos neste domínio.

– Vice-Presidente do CCPFC (Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua).

– Coordenadora e/ou membro de vários projectos de investigação e de intervenção educativas que focalizam questões da educação escolar, do currículo e da formação de professores.

– Membro do júri do prémio da UPorto para o *b-learning*.

– Autora de diversos artigos e de alguns livros sobre temas vários de educação.

– Investigadora do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas), sediado na FPCE da UPorto.

– Membro do Conselho Científico de várias revistas de educação.

– Consultora ou colaboradora de vários projectos e medidas educacionais (TEIP, avaliação externa de escolas, contratos de autonomia, entre outros).

CARMEN MAESTRO MARTÍN

Presidente do Conselho Escolar do Estado desde Setembro de 2006

De 2004 a 2006 exerceu as seguintes funções:

- Directora do Instituto de Avaliação e Qualidade do Sistema Educativo
- Representante de Espanha no Comité de Educação da OCDE, responsável espanhola pelo Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (*Programme for International Student Assessment, PISA*)
- Coordenadora Nacional de Indicadores da Educação da OCDE
- Directora da Revista de Educação

Cargos desempenhados no Ministério da Educação (Espanha)

- Directora-geral dos Centros Escolares do Ministério da Educação e Ciência, de Setembro de 1988 a Maio de 1996
- Subdirectora-geral de Gestão Académica do Ministério da Educação e Ciência, de Outubro de 1987 a Agosto de 1988
- Subdirectora do Ensino Secundário da Direcção Provincial da Educação de Madrid, de Abril de 1985 a Outubro de 1987
- Conselheira Titular do Conselho Escolar do Estado, de Novembro de 1988 a Maio de 1996
- Conselheira Titular do Conselho Superior de Estatística, de 20 de Setembro de 1994 a Maio de 1996

CLAUDE THÉLOT

Antigo aluno da École Polytechnique e da ENSAE – École Nationale de la Statistique et des Études Économiques, é conselheiro principal honorário do Tribunal de Contas francês desde Outubro de 2007.

Presidiu à Commission du débat national sur l’avenir de l’École (de Setembro de 2003 a Dezembro de 2004), que teve como missão organizar um grande debate nacional sobre a Escola e definir as linhas gerais de uma política educativa desejável para os próximos 15/20 anos, cujo relatório (*Pour la réussite de tous les élèves*, 2004) esteve na base da *Loi d’orientation et de programme sur l’École*, de 23 de Abril de 2005.

Claude Thélot foi conselheiro principal no Tribunal de Contas francês (de Julho de 1998 a Outubro de 2007).

Antes, tinha sido inspector-geral do INSEE – Institut National de Statistiques et Études Économiques (de Março de 1992 a Julho de 1998) e, durante sete anos director da avaliação e da prospectiva no Ministério da Educação francês (de Setembro de 1990 a Dezembro de 1997).

Durante vinte anos exerceu diversas funções no INSEE, designadamente: responsável pelos estudos e pela análise da conjuntura na Direcção Regional de Nantes (1973-1979); chefe de redacção de *Économie et statistique* (1980-1982); chefe da divisão “Emprego” na Direcção-Geral, ou seja, responsável pelas estatísticas e pelas análises do Institut sur l’emploi et le chômage (1983-1987).

Claude Thélot presidiu ainda, de 2000 a 2002, ao Conseil pour la transparence des statistiques de l’Assurance Maladie, tutelado pelo Ministro dos Assuntos Sociais francês; presidiu, em 2001 e 2002, ao Haut Conseil de l’évaluation de l’École, tutelado pelo Ministro da Educação francês e, por fim, de 1999 a 2002, foi vice-presidente do Haut Conseil de la Population et de la Famille [Alto Conselho da População e da Família], presidido pelo Presidente da República.

De 1993 a 2002, foi professor associado de Economia da Educação na universidade Paris V-René Descartes.

Os seus interesses intelectuais estão relacionados com a descrição, a análise e a política educativa, económica e social.

Claude Thélot é autor e coordenador de diversas obras, das quais se destacam:

- *L’évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultat*. Nathan, colecção Fac, 1994.
- *Réussir l’École. Pour une politique éducative* (em colaboração com Philippe Joutard), Éditions du Seuil, 1999.
- *Que vaut l’enseignement en France?* (em colaboração com Jean-Claude Emin e Christian Forestier), Stock, 2007.
- *Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (coordenação em conjunto com G. Baillat, J.-M. De Ketele e L. Paquay), De Boeck, 2008.

Claude Thélot escreveu ainda mais de 120 artigos e cerca de 25 estudos de investigação, análise e síntese nas seguintes áreas: probabilidade, estatística, economia (sobretudo sobre o emprego e o desemprego), sociologia (essencialmente sobre a mobilidade social), história económica e social, educação e formação (análise, avaliação e política).

Recebeu as seguintes condecorações: Cavaleiro da Legião de Honra, de França. Oficial da Ordem Nacional do Mérito, de França, e o Prémio do Estatístico de Expressão Francesa (1985), atribuído pela Société Statistique de France.

JOÃO SEBASTIÃO

Docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico entre 1980 e 1987. Sociólogo desde 1988.

Professor de Sociologia da Educação na Escola Superior de Educação de Santarém, desde 1989.

Professor Convidado no Programa de Mestrado em Educação e Sociedade do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Investigador do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia - ISCTE, desde 1988.

Perito convidado pelo Comité de Educação do Conselho da Europa e pela Comissão Europeia em diversos grupos de trabalho e comissões científicas sobre Violência nas Escolas, entre 1997 e 2002.

Membro do conselho editorial de diversas revistas científicas.

Coordenador do Observatório da Segurança Escolar do Ministério da Educação, desde Dezembro de 2005.

Tem desenvolvido variadas pesquisas em torno da democratização do ensino, violência na escola, marginalidade infantil e juvenil.

Publicou diversos livros, capítulos de livros e artigos tanto nacionais como estrangeiros, isoladamente ou em co-autoria com equipas de investigação.

JOAQUIM AZEVEDO

Identificação

Naturalidade: 1955 - Santa Maria da Feira

Habilitações

- 1980 - Licenciado em História pela Universidade do Porto.
- 1999 - Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa.

Experiência profissional

- 1977-1983 - Professor dos ensinos preparatório e secundário e membro de vários Conselhos Directivos.
- 1986-1988 - Membro da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- 1987-1988 - Técnico de Educação da Comissão de Coordenação da Região Norte. Coordenador Nacional da avaliação da experiência pedagógica do ensino técnico-profissional.
- 1988-1992 - Director-geral do GETAP - Ministério da Educação - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.
- Representante do Governo Português em vários seminários e conferências da UNESCO, OCDE, UE.
- 1992-1993 - Secretário de Estado dos ensinos básico e secundário do XII Governo Constitucional.
- 1992-1996 - Membro do Comité Director do CERI - Centro de Estudos e Investigação sobre Inovação em Educação, da OCDE.
- 1996-2006 - Administrador da Fundação Manuel Leão.
- 1995-2005 - Administrador da Associação Empresarial de Portugal.
- Actualmente é:
Professor Catedrático da Universidade Católica Portuguesa

Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa
Director da Faculdade de Educação e Psicologia e Director da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa
Presidente da Fundação Manuel Leão
Membro do Conselho Nacional de Educação (cooptado)
Membro do Conselho Económico e Social (Personalidade de Prestígio)
Membro da Rede de Peritos em Educação Técnico-Profissional da OEI – Organização Estados Ibero-Americanos
– Autor de vários livros, artigos em revistas e jornais.

MARIA EMÍLIA BREDERODE SANTOS

Membro do Conselho Nacional de Educação, Coordenadora da 4ª Comissão (Currículo) e Directora da Revista *Noesis*.

- Foi Presidente do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, de 1997 a 2002.
- Representante do Ministério da Educação na Comissão Nacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos (Comissão Nacional para a Celebração do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação dos Direitos Humanos), de 1998 a 2004.
- Directora pedagógica do programa televisivo e da revista *Rua Sésamo* (na RTP de 1987 a 1997). Autora do livro *Aprender com a TV*, 1991 (versão ingl. “Learning with TV”, N.Y., CTW, 1992).
- Presidente da Associação Portuguesa de Intervenção Artística e de Educação pela Arte, de 2006 a 2008. Presidente da Comissão de Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte, 1981-1982. Presidente do Grupo Interministerial para o Ensino Artístico, 1996. Autora do livro *Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte*, IIE/ME, 1994.
- Autora do livro *Os Aprendizes de Pigmaleão*, Lisboa, IED, 1985 e 1991 – sobre formação de professores.
- Colaborou na criação do blog *Inquietações Pedagógicas* e na coordenação da página semanal com o mesmo nome no jornal *A Capital* e *Jornal de Letras*. Co-dirigiu durante dez anos uma página de educação no *Diário de Notícias*.
- Mestre em Análise Social da Educação pela Boston University, EUA. Licenciada em Ciências da Educação pelo Institut de Psychologie et des Sciences de l’Education da Universidade de Genebra, onde também leccionou.
- Condecorada com a Ordem da Instrução Pública - grau de Grande Oficial, 2004.
- Prémio da Boston University’s General Alumni Association 1994. Prémio Rui Grácio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992.

SÉRGIO NIZA

Professor do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA.
Director do Centro de Formação Cooperada do Movimento da Escola Moderna e da Revista *Escola Moderna*.
Integrou: o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian; o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica; o Instituto de Inovação Educacional; o Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores (INAFOP); o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores.

FICHA TÉCNICA

Título:

Que currículo para o século XXI?

Conferência: Assembleia da República, 7 de Junho de 2010 (PDF)

Iniciativa: Comissão de Educação e Ciência / Conselho Nacional de Educação

Fotografia: João E. Cutileiro

Apoio Técnico: Teresa Fernandes, Cristina Tavares

Apoio Administrativo: Ana Barriga

Edição: Assembleia da República. Divisão de Edições

Coordenação editorial: Paula Crespo

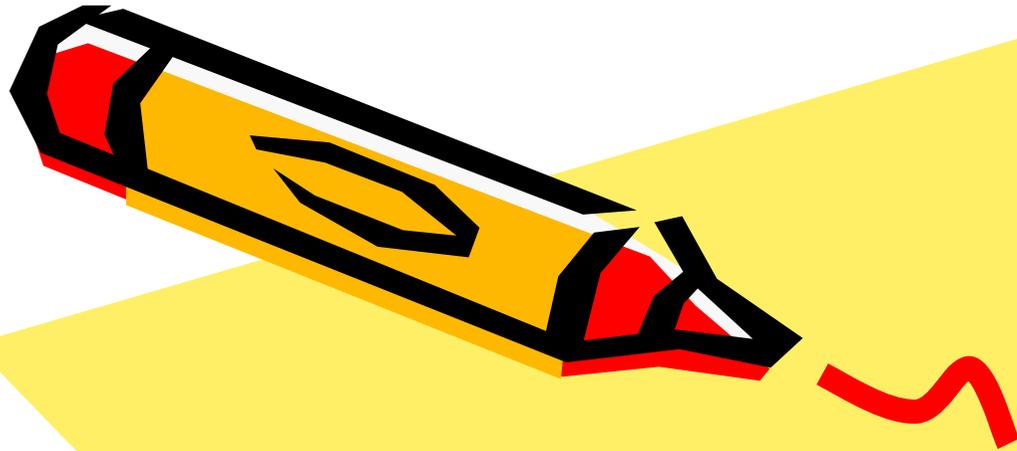
Design gráfico e paginação: linha de letras

ISBN: 978-972-556-567-4

Lisboa, Abril de 2011

© Assembleia da República.

Direitos reservados nos termos do artigo n.º 52 da Lei n.º 28/2003, de 30 de Julho.



Que faut-il apprendre?

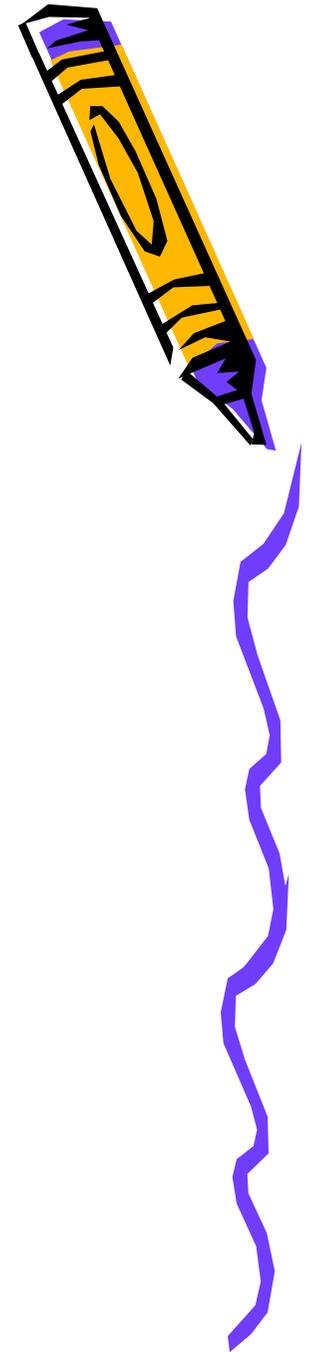
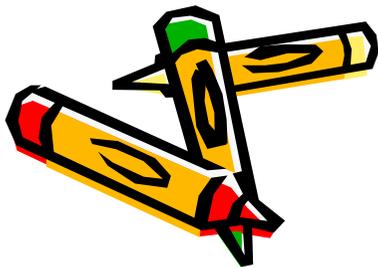
Claude Thélot,
Lisbonne, le 7 juin 2010



Claude Thélot, Lisbonne, 7-6-10

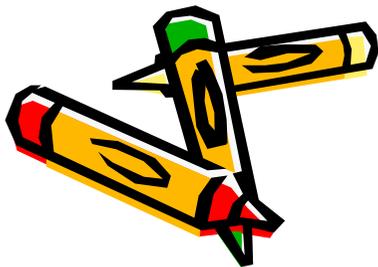
Introduction

- Société actuelle: on se forme en permanence
- Le but du système éducatif:
 - Une personne doit être autonome et responsable
 - Faire réussir tous les élèves
- Apprendre \neq enseigner :
 - transmettre ne suffit pas : il faut faire réussir
- Pour faire réussir :
 - Acquis communs,
 - Acquis spécifiques à chacun

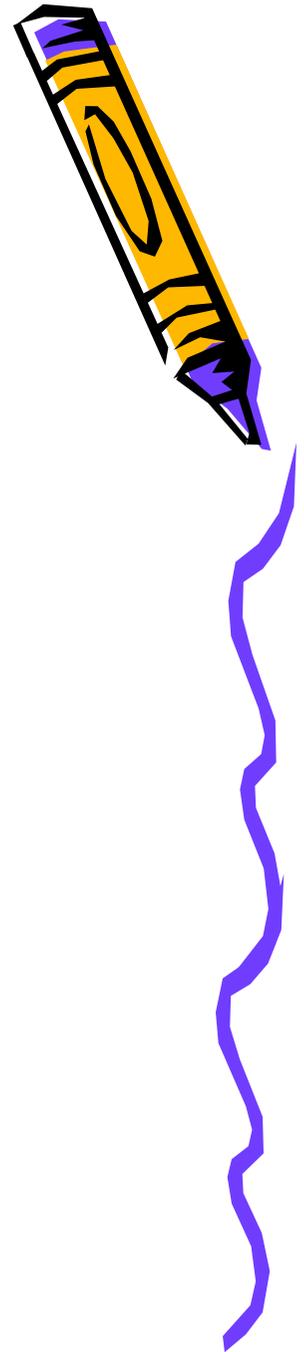


Plan

- 1) La question du socle commun
- 2) La personnalisation des savoirs



Claude Thélot, Lisbonne, 7-6-10

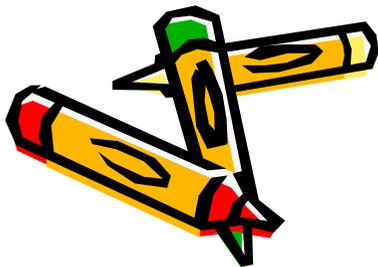
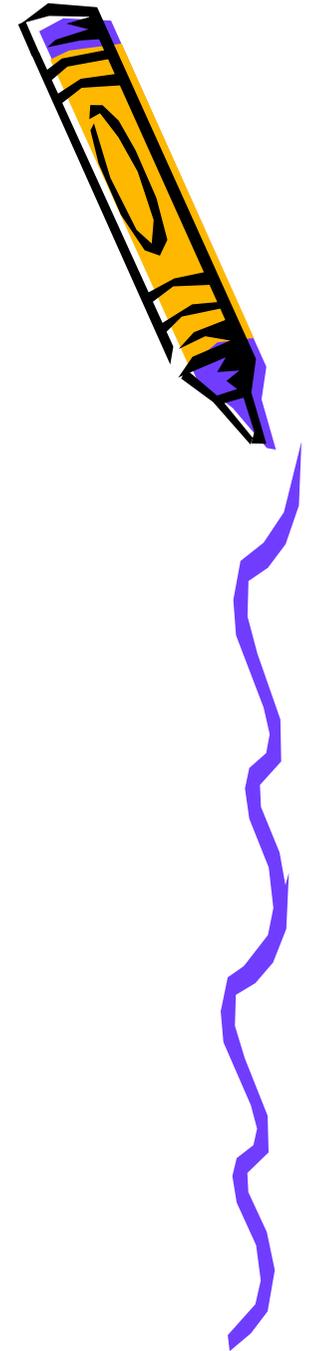


1) La question du socle commun

Qu'est-ce qu'un socle commun?

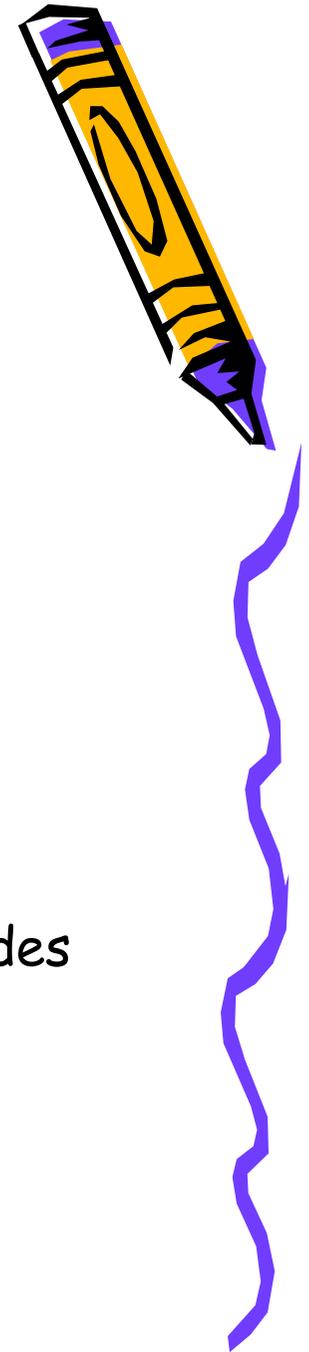
= ensemble d'acquis jugés indispensables pour réussir sa vie dans une société

= « Ce qu'on ne doit pas ignorer »



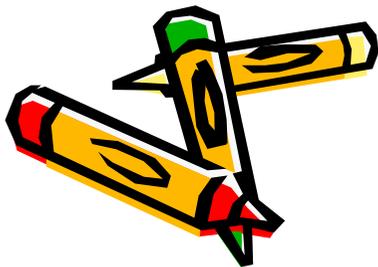
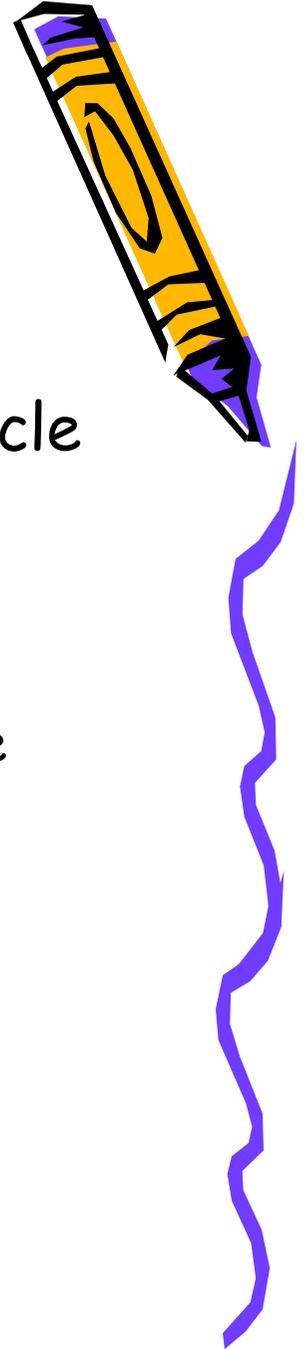
1) La question du socle commun : Principes et contenu

- Trois principes :
 - Acte politique
 - Des parties communes
 - Un engagement de la nation envers sa jeunesse
- Le contenu :
Définition en terme de connaissances-capacités-aptitudes



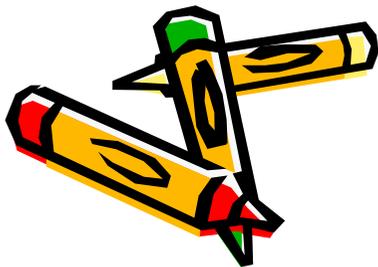
1) La question du socle commun : Principes et contenu

- Exemple de contenu : les 7 compétences du socle français :
 - Maîtriser la langue française
 - Pratique d'une langue vivante étrangère
 - Principaux éléments de mathématiques, et la culture scientifique et technologique
 - Maîtrise des techniques usuelles de l'information
 - La culture humaniste
 - Les compétences sociales et civiques
 - L'autonomie et l'initiative



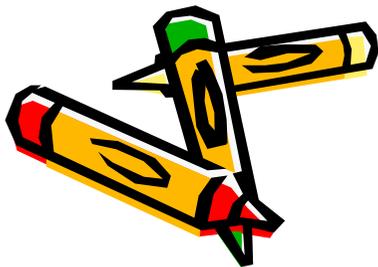
1) La question du socle commun : Principes et contenu

- Commentaires et critiques:
 - La question de « l'anglais de communication internationale »
 - La question des sciences
 - Un contenu trop large
 - L'absence de certaines compétences prévues ailleurs



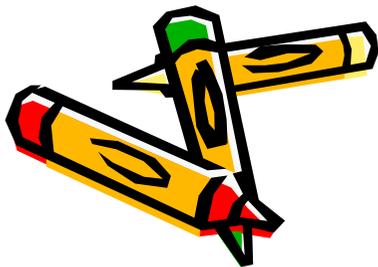
1) La question du socle commun : Quelles conditions de réussite?

- Élaborer les outils nécessaires à sa maîtrise (déclinaisons du socle...)
- Modifier les enseignants de la scolarité obligatoire (formation, ...)
- Établissements scolaires: renforcer l'autonomie, différencier les moyens



2) La personnalisation des acquis

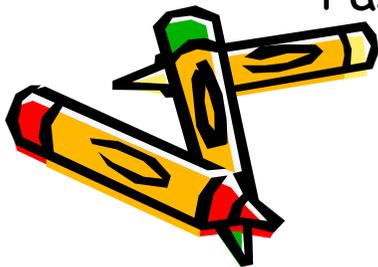
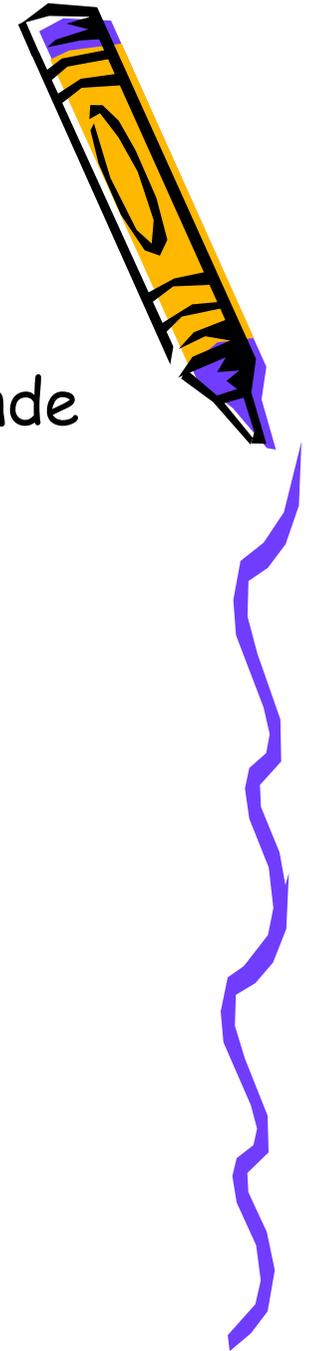
- Importance de la personnalisation des acquis, notamment après la scolarité obligatoire
- Accroissement de l'importance des connaissances au sein des compétences. Pas les mêmes d'un élève à l'autre



2) La personnalisation des acquis

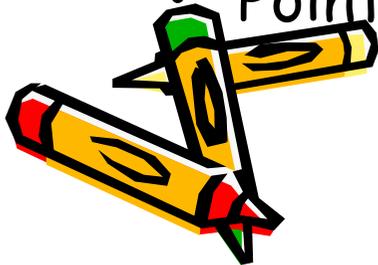
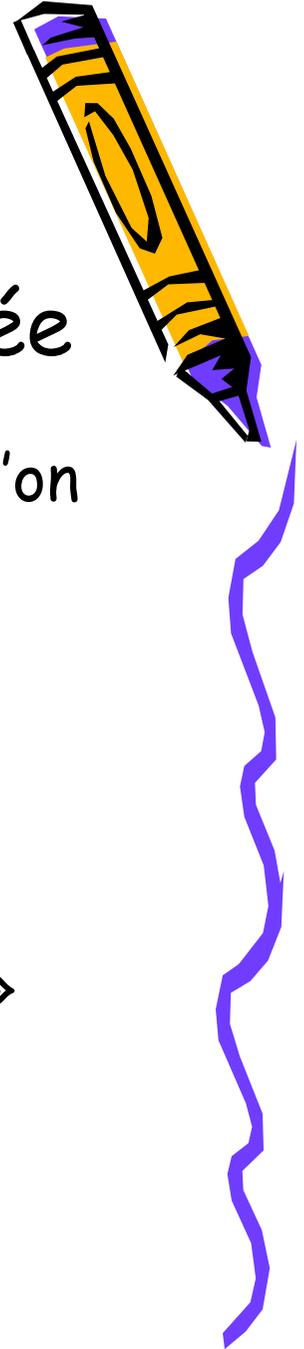
Principes

- Volonté d'accroître l'importance de la « demande éducative » sur « l'offre éducative »
- Quelle « demande éducative » ?
faire s'exprimer les choix, dès l'école obligatoire
- Il faut organiser, au collège :
 - Une éducation de choix
 - Des options de découverte et d'approfondissement
- Au lycée :
 - Enseignements modulaires, ou voies « colorées »
 - Passerelles (possibilité de changer de voie)



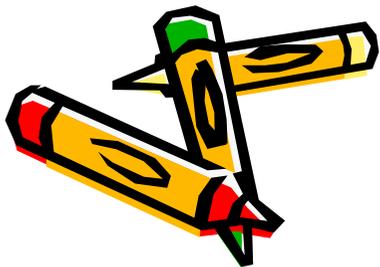
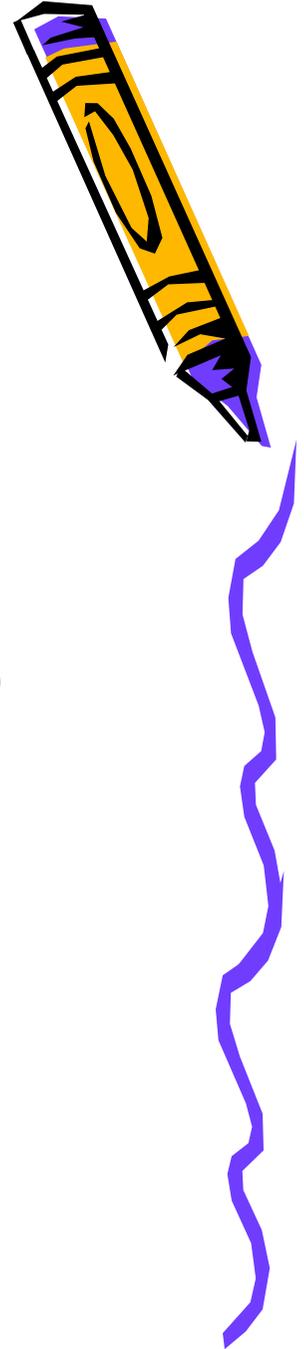
2) La personnalisation des acquis: Exemples et réflexions pour le lycée

- Voie littéraire: importance d'y enseigner ce qu'on n'enseigne pas ailleurs (droit, art, en plus des langues vivantes...)
- Voie scientifique: Accroître la part de l'expérimentation
- Importance d'une filière santé-action sociale
- Importance d'un examen « type baccalauréat » extérieur au lycée. Quelles modalités?
- Point capital de l'entrée dans le supérieur



Conclusion

- Ce n'est pas qu'une question de contenu et de définition
- Faire réussir tous les élèves, et non plus seulement le dire: risque sociétal de laisser 15 ou 20% de jeunes très peu formés
- Importance des enseignants, et aussi de la ténacité de l'action politique





A educação de uma nova geração de empreendedores

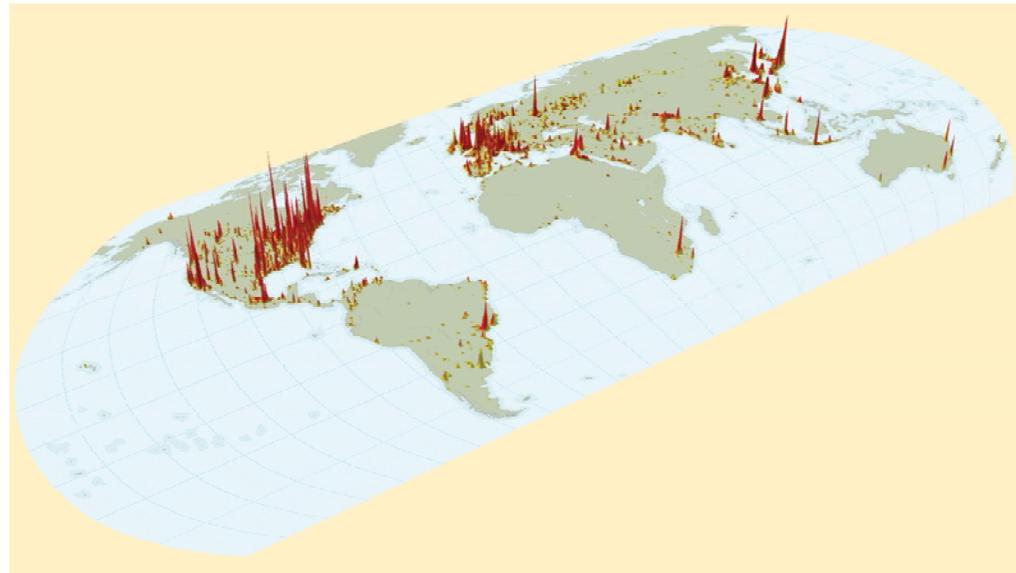
António Câmara

FCT, UNL e YDreams

.Junho. 2010

O Mundo de hoje

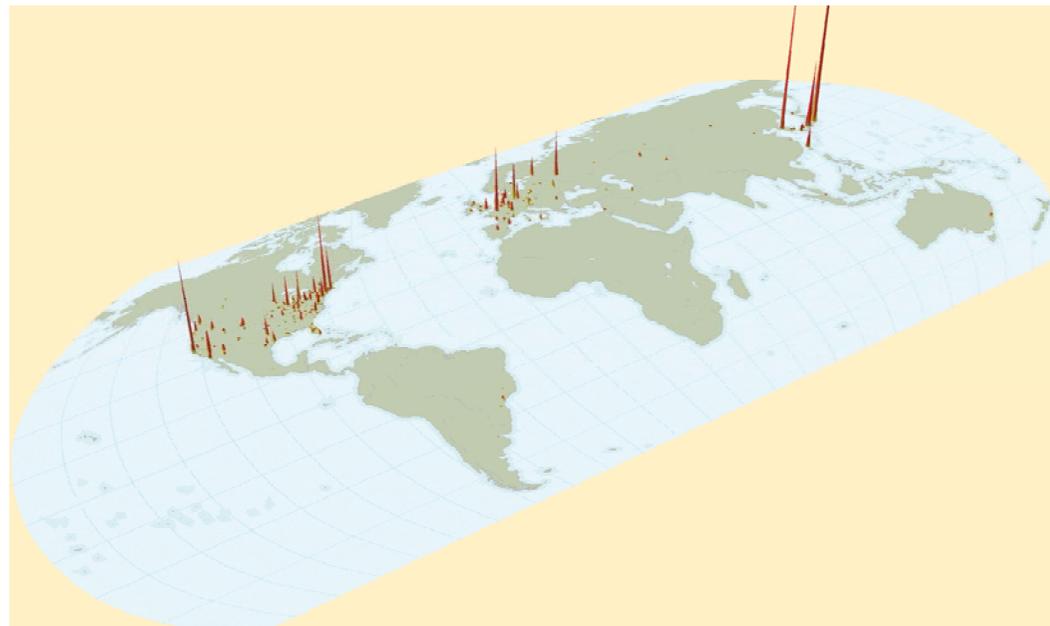
Actividades económicas inferidas pelas emissões de luz



<http://www.creativeclass.org/acrobat/TheWorldIsSpiky.pdf>

O Mundo de hoje

Inovação medida pelo numero de patentes



<http://www.creativeclass.org/acrobat/TheWorldIsSpiky.pdf>



Formação de exploradores

O desafio é criar uma nova geração de “exploradores” para a vida cívica, ciência e economia. O sucesso dos países depende da sua existência*.

*Esta tese é a proposta por Lester Thurow em “Fortune Favors the Bold”, 2003

Formação de exploradores

Os “exploradores” caracterizam-se por:

Paixão

Energia

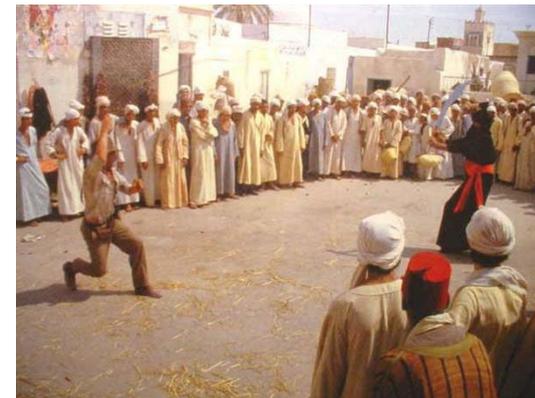
Capacidade de lidar com o “stress” e a ambiguidade

Auto-confiança

Capacidade de trabalhar em grupo

Capacidade para liderar grupos

Capacidade de concretização



Guy Kawasaki, The Macintosh Way, 1990

Formação de exploradores

Estudantes Portugueses de hoje

“Web based”

“SMSers”

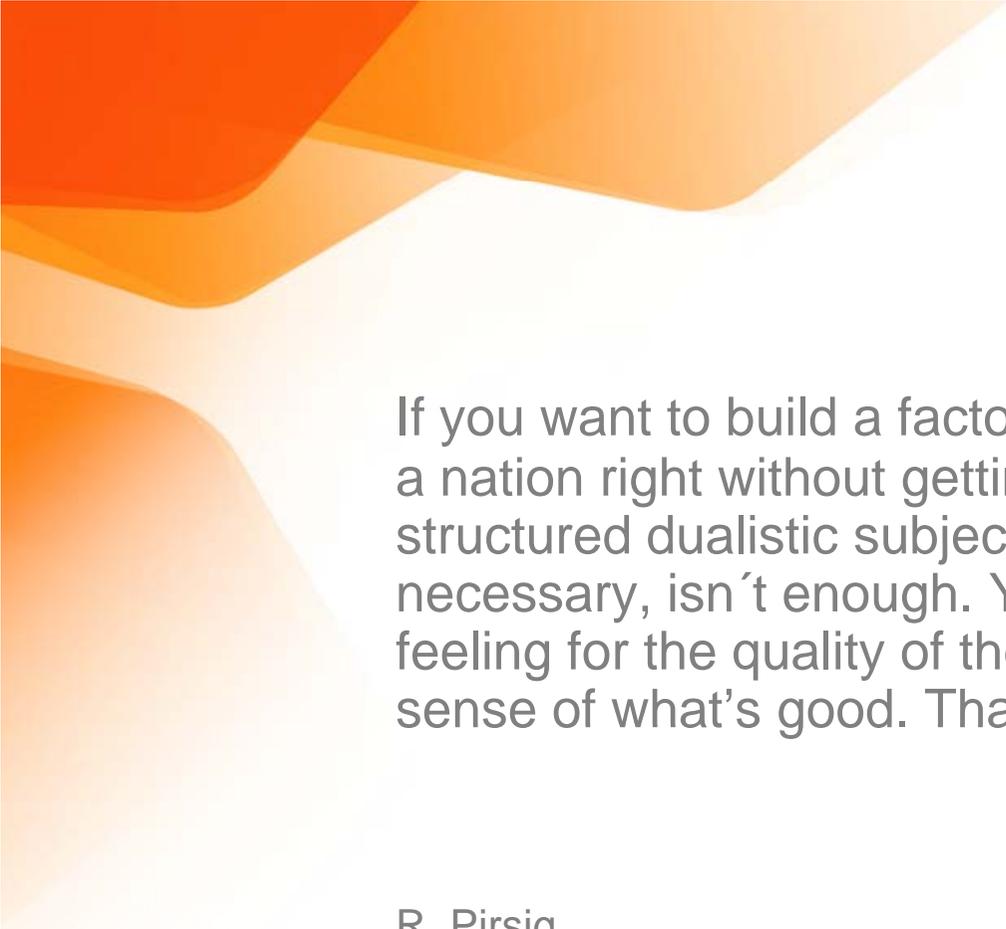
“Video gamers”

“InterRailers”

Individualistas pertencentes a tribos. Mais internacionalizados do que os estudantes do passado.

Esta formação informal não tem sido acompanhada, em geral, pela escola em Portugal





Qualidade

If you want to build a factory, or fix a motorcycle, or set a nation right without getting stuck, then classical, structured dualistic subject-object knowledge, although necessary, isn't enough. You have to have some feeling for the quality of the work. You have to have a sense of what's good. That is what carries you forward

R. Pirsig

Zen and the Art of Motorcycle Maintenance

1984

O mesmo tema é analisado por Richard Sennett em

“The Craftsman” de 2008

Comunicação

Estudantes Portugueses de hoje

Ensino da língua nativa é, em geral, problemático

Comparar programas de ensino secundário de Portugal

(<http://www.deb.min-edu.pt/curriculo/Programas/programas.asp>)

e Brookline, MA

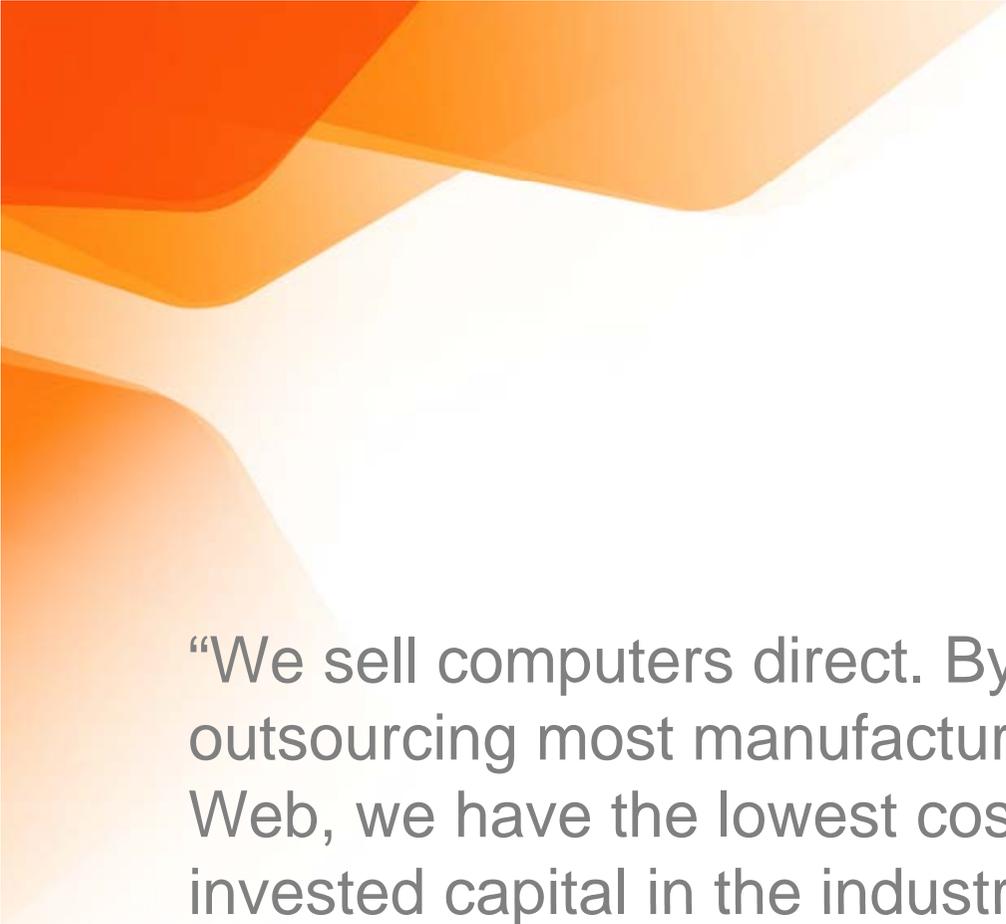
(<http://bec.brookline.mec.edu/learnexp/intro.htm>)

Consequências:

Baixa produtividade

Visão global rareia

Cultura humanista deficiente



Comunicação

“We sell computers direct. By building only to order, outsourcing most manufacturing and selling over the Web, we have the lowest cost and highest return on invested capital in the industry”

Michael Dell

Modelos de pensamento

(fonte: Luke W)

Deductive

- Reasoning from general principles to particular examples
- If $5+4=9$ AND $6+3=9$ THEN $5+4=6+3$

Inductive

- Observing patterns and using those to make generalizations
- See tire tracks in snow; a car was here

Abductive

- Reasoning based on what might be
- Blueprint for a future state
- Critical to creative process



MOOVIE, PEUGEOT DESIGN COMPETITION WINNER

Incerteza

Ensino demasiado convergente não forma os estudantes para a ambiguidade e incerteza

Utilizar “back of the envelope calculations” para decisões rápidas em situações de incerteza

<http://netlib.bell-labs.com/cm/cs/pearls/bote.html> e

http://www.yorku.ca/bquine/ENG1000/lectures/ENG1000_6_2_BOTE_BQ_rev2.pdf

Quantas lâmpadas existem em Portugal?

Saber fazer

O ensino deve

Privilegiar os fundamentos científicos

Estimular os estudantes a criar, ensinando primeiro a saber fazer* e incentivando depois a sua participação em programas de investigação.

*Veja-se a excelente cadeira de Neil Gershenfeld no MIT intitulada “How to Make Almost Anything” em <http://fab.media.mit.edu/classes/863.04/>

Conhecimento distintivo

IN- Invisible Network

Superfícies interactivas
SLICE- o computador híbrido

YDreams
UNL (Cense e Requitme)

SONAE Industria (madeira)
Cortiçeira Amorim (cortiça)
Portucel (papel)
BA Vidro (vidro)
Logoplaste (plástico)
Filobranca (texteis)
Grupo CUF

M3 Design (Austin, TX)
Xennia (Cambridge, UK)



Empreendedorismo

Contribuição para o desenvolvimento de “spin-offs”

A indústria em Portugal não tem, em geral, liquidez e interlocutores para poder absorver contribuições da investigação universitária.

A indústria internacional prefere, normalmente, ligações com grupos universitários de outros países.

O número de empresas tecnológicas portuguesas com capacidade para competir internacionalmente é preocupante.

Os docentes e estudantes universitários têm que se transformar em empreendedores e criar novas empresas.



DESAFIOS COLOCADOS À ESCOLA PORTUGUESA

Carlinda Leite

FPCEUP

Conferência:

“Que currículo para o séc. XXI?”

AR/CNE- 7-06-2010

O que é tido por e em referência:

***desafios que considere importantes no momento da reforma que se seguiu à publicação da primeira LBSE**

***conclusões do Debate Nacional sobre Educação realizado em 2006**

***desafios que foram enunciados em 2007 na Conferência Internacional dedicada à “Escola face a novos desafios”**

***desafios que considero que se colocam actualmente às instituições escolares**

Desafios da escola no período da reforma dos finais dos anos 80 (séc. XX)

***escola como “espaço de cultura e de permuta de subculturas”,
de “formação global da pessoa humana” e como “eixo de
construção da cidade educativa”**

***cabe à escola assumir as funções educativas da sociedade
juntamente com as outras instituições da comunidade**

***orientação da escola no sentido da inclusão**

Desafios da escola na segunda metade dos anos 90 (séc. XX)

***caminhar para uma interculturalidade**

***ensinar e aprender para uma sociedade cognitiva**

***preparar para formações que à escolaridade se devem seguir**

***desenvolver a autonomia escolar**

Desafios que a escola portuguesa enfrenta nestes anos 10 do séc. XXI

***Conclusões do Debate Nacional sobre Educação: “como vamos melhorar a educação nos próximos anos?” (2006):**

- conceber especial atenção à educação de crianças;**
- prevenir o abandono escolar precoce;**
- melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos e as suas competências;**
- fomentar a escolarização universal de nível secundário e melhorar a procura do ensino superior;**
- fazer da educação de cada um e de todos o cerne do desenvolvimento social;**
- fomentar a autonomia e a responsabilização no plano local;**
- apoiar a divulgação de boas práticas;**
- focar a missão da escola na educação, ensino e aprendizagem;**
- adoptar o paradigma da aprendizagem ao longo da vida;**
- melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e da investigação científica e tecnológica.**

Desafios que a escola portuguesa enfrenta nestes anos 10 do séc. XXI

***Desafios enunciados na Conferência “As escolas face a novos desafios” (2007):**

. centrados, essencialmente, em questões organizacionais, na intenção de melhorar a qualidade da educação escolar e das aprendizagens que na escola devem ocorrer.

Desafios de ordem política que se colocam actualmente à escola

- o que compete, de facto, aos professores?
- que possibilidades existem da escola ser um espaço onde outros profissionais se possam vir a envolver na responsabilidade de formar e educar?
- romper com a lógica tradicional da organização da formação escolar, sem correr o risco de diminuir a qualidade das aprendizagens
- conseguir que a regulação do sistema e das escolas não seja homogeneizante e não contribua para que se configurem procedimentos burocráticos
- conceber que “a autonomia não é um fim em si, mas um meio à disposição da escola para possibilitar o seu desenvolvimento e capacitação, de modo a melhor oferecer um serviço público de educação

Desafios de ordem política que se colocam actualmente à escola (cont.)

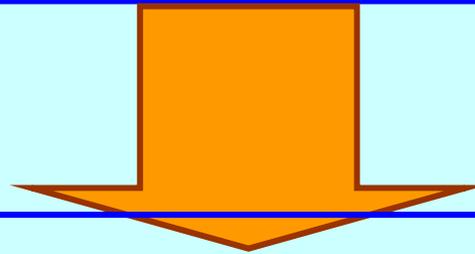
- criar condições adequadas para que crianças, jovens e adultos com deficiências vivam reais situações de inclusão**
- assumir o compromisso de se conceber a Língua Gestual Portuguesa como uma língua primeira de muitas crianças, jovens e adultos**
- melhorar a imagem pública da escola pública**
- dar maior visibilidade às boas práticas**
- criar condições que instituem nas escolas oportunidades de profissionalização e de desenvolvimento profissional**
- acautelar efeitos perversos da avaliação do desempenho/envolver os professores**
- apoiar as escolas em processos de auto-avaliação**

Desafios curriculares e pedagógico-didáticos

- fazer das aprendizagens o centro da acção educacional
- melhorar a qualidade da aprendizagem
- procurar uma organização de aula que altere a que ainda prevalece e que foi pensada quando a escola se dirigia a todos como se apenas de um se tratasse
- apostar em culturas de colaboração
- construir passos sustentados, e de forte comprometimento que antecedam desafios para inovações
- capacitar professores, funcionários e outros profissionais para um trabalho em rede e em parceria

Ideias para uma síntese

aceitando que as escolas e os professores têm de ter hoje um papel pró-activo que permita pilotar processos de desenvolvimento, em vez de um mero ajuste às mudanças da sociedade ...



instituir uma política de acompanhamento e regulação das medidas educacionais e curriculares que, respeitando e fomentando a autonomia das escolas, contribua para a adequação, sustentabilidade e inovação de políticas e práticas delas decorrentes e para a capacitação de professores e outros profissionais da educação que lhes dêem sentido.

O Conselho Escolar de Espanha face aos desafios da educação do século XXI

Carmen Maestro
Presidente do



Conselho Escolar do Estado (CEE)

Composição (105)

- Famílias
- Alunos
- Sindicatos de professores
- Confederações sindicais e Confederação Espanhola de Organizações Empresariais (CEOE)
- Organizações patronais do ensino privado
- Universidades
- Federação Espanhola de Muncípios
- Organizações de defesa da mulher
- Personalidades de reconhecido prestígio
- Conselhos escolares das 17 Comunidades Autónomas

CEE: Funções

- Órgão máximo de participação, diálogo e **CONSENSO**
- Emissão de pareceres sobre a legislação
- **Diagnóstico da educação em espanha e propostas de melhoria**
- Receber informação sobre os resultados das avaliações nacionais e internacionais

De onde vimos?

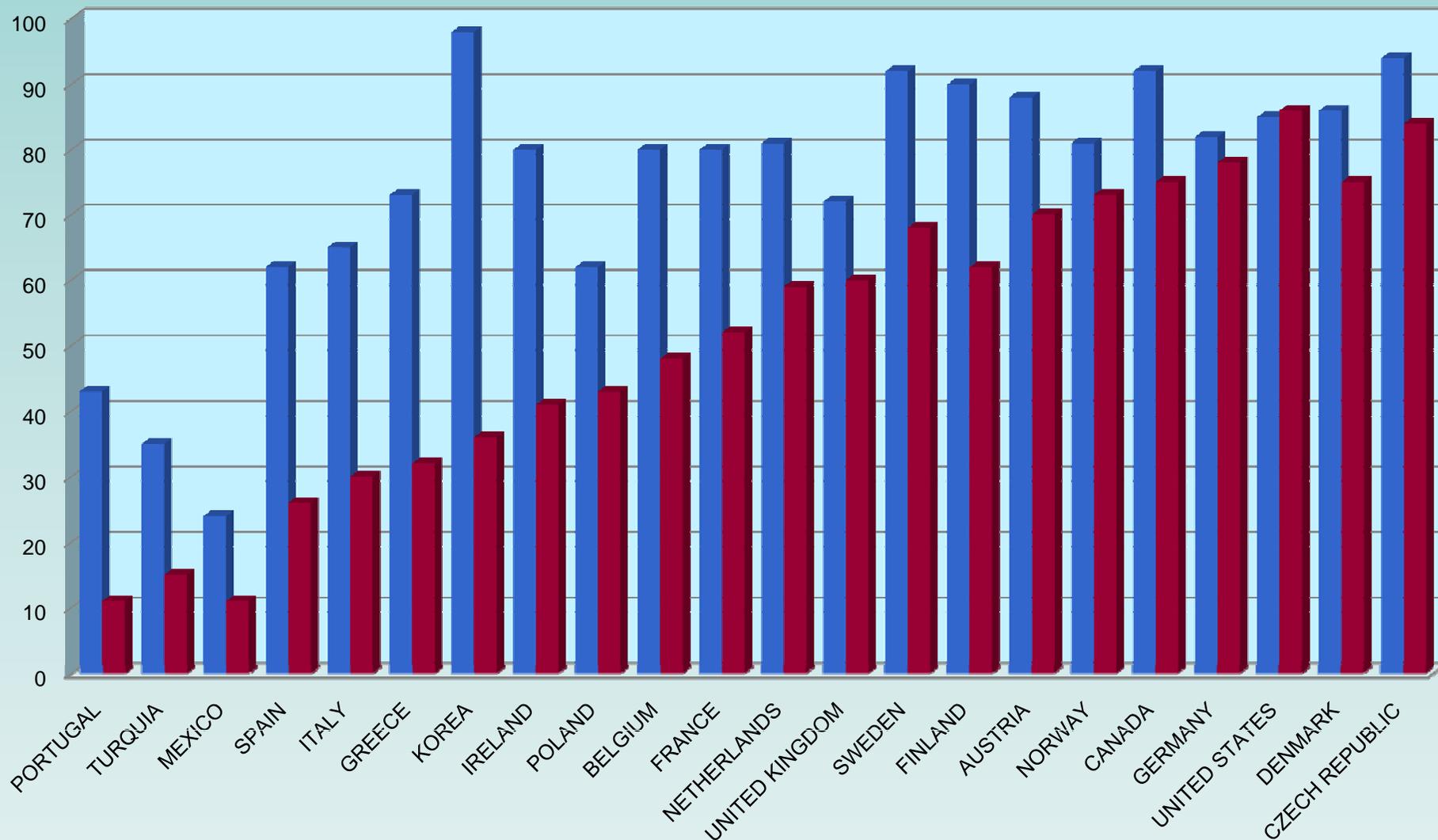
Não existem motivos objectivos para que a sociedade confie menos no sistema educativo espanhol do que outros países da OCDE.



Diplomados no ensino secundário (superior)

25 e 34 / 55-64 Anos

■ % JOVENES CON SECUNDARIA SUPERIOR ■ % ADULTOS CON SECUNDARIA SUPERIOR



Gasto público em educação em percentagem do PIB

Investir mais e com mais eficiência

	1975	1985	1995	2004	2009
Espanha	1.8	3.7	4.7	4.4	4.93
Média UE	5.4	5.3	5.2	5.2	
Média OCDE	5.6	5.3	5.4	5.5	

Os desafios da educação espanhola: Conclusão do ensino obrigatório e abandono precoce da formação.



Que educação para o século XXI?

Aprender a conhecer

Aprender a fazer:

Aprender a ser

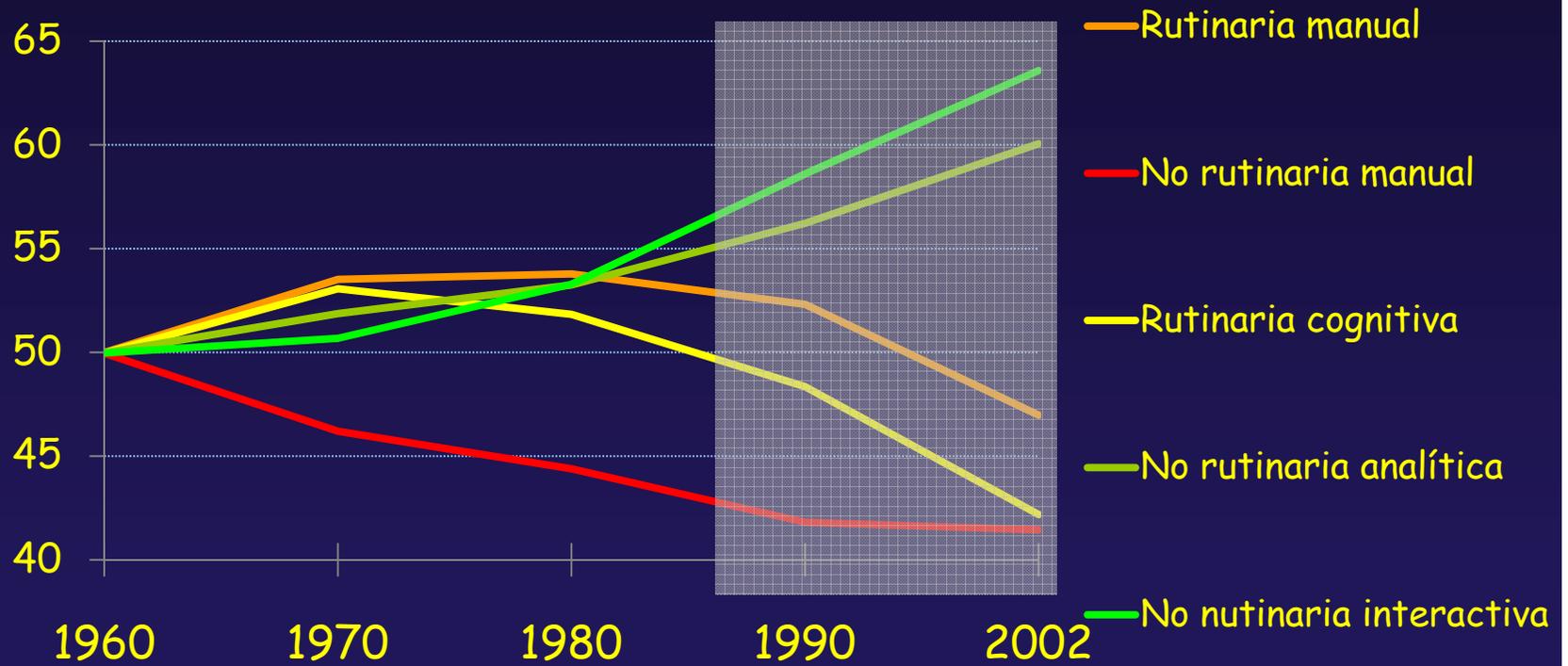
Aprender a conviver

competências
básicas

(U.E. Relatório Delors)

Como está a mudar a procura de competências

Mean task input as percentiles of the 1960 task distribution



(Levy y Murnane)

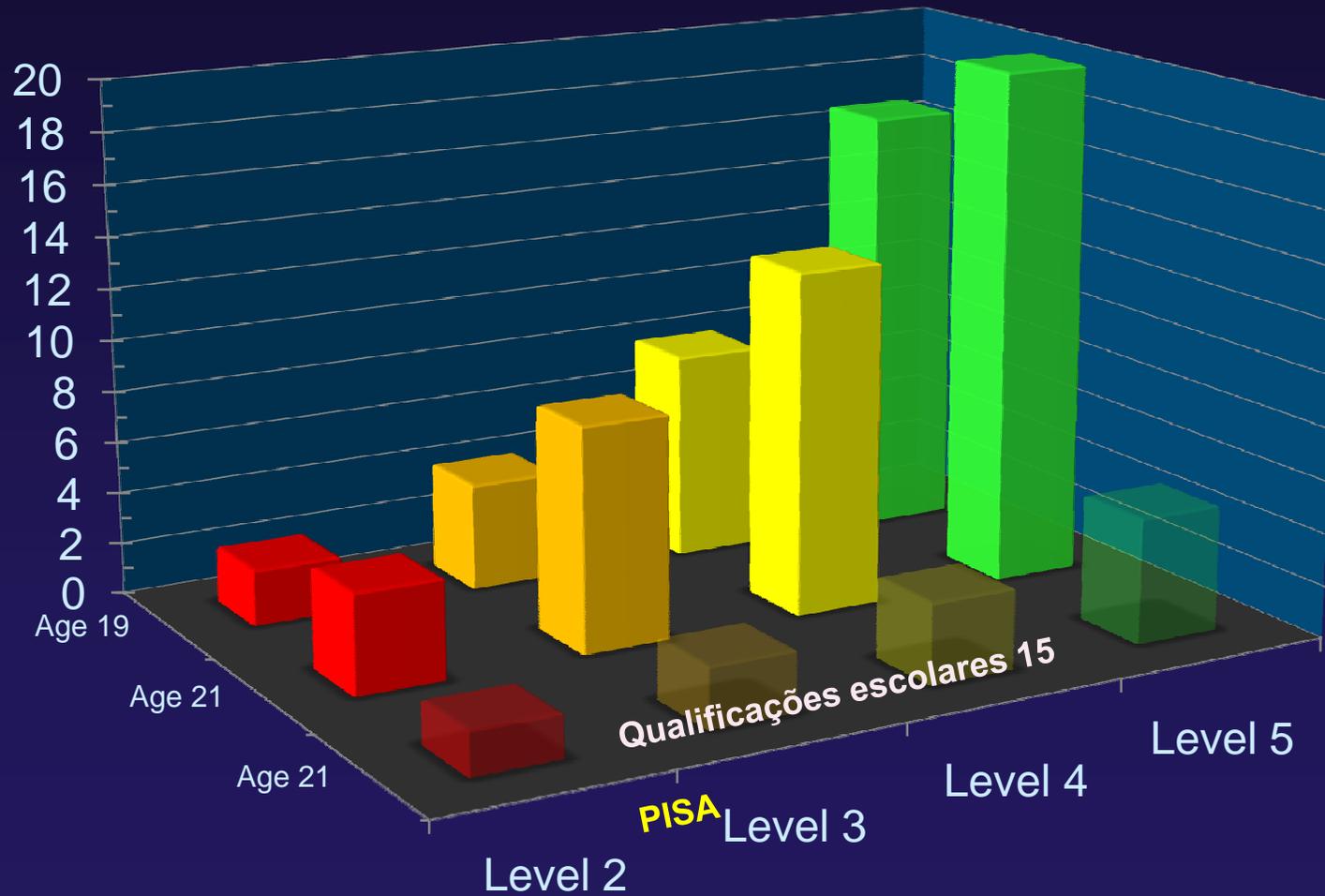
Decidir o que ensinar e avaliar...

Olhando o passado: o que se espera que os estudantes tenham aprendido

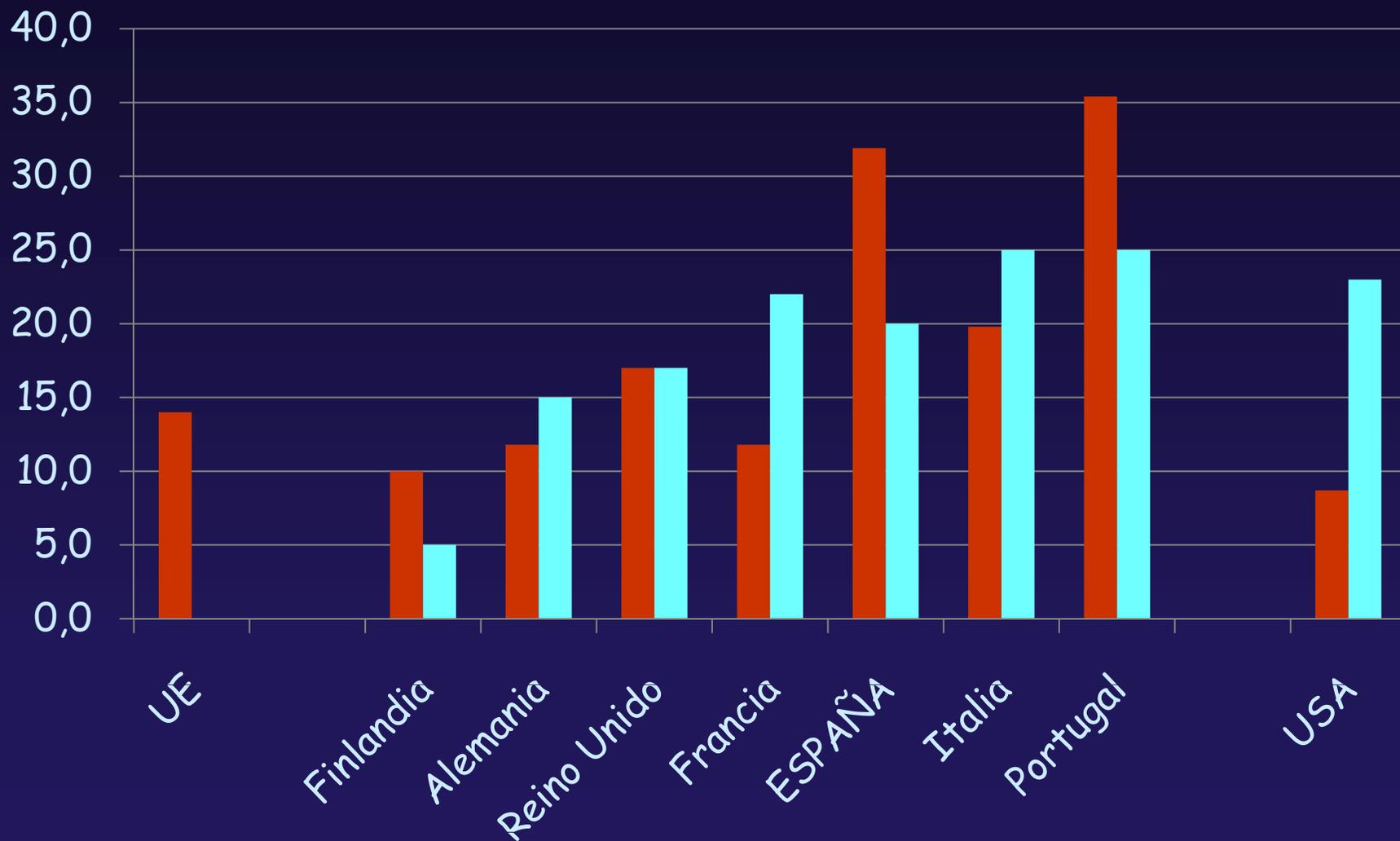
...OU...

olhando o futuro: com que êxito podem extrapolar o que aprenderam e aplicar os seus conhecimentos e capacidades em novos contextos

Probabilidade de frequentar cursos pós-obrigatórios (Estudo longitudinal no Canadá 15/19/21 anos)



■ Abandono ■ Nivel 1 PISA



As propostas do CEE

- Acordo de estabilidade e consenso
- Educação de infância, base do futuro
- Educação primária, **onde se forja o êxito**
- Diminuir o abandono precoce
- Impulsionar a Formação profissional
- Valorizar e apoiar os professores
- **Investir eficazmente**

Objectivo: o êxito dos alunos

- Compromisso aluno-família-profesores
- Detecção antecipada das dificuldades de aprendizagem.
- Reforços antecipados (**repetições não**)
- Êxito a 100%: Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), diversificação....
- Certificação de competências - qualificações.
- ALV

Objectivo: escolas eficazes

- Liderança da Direcção-participativa.
- Autonomia para se conseguir o êxito.
- Professores formados e comprometidos (carreira docente)
- Avaliações internas e externas: prestação de contas e, sobretudo, propostas de melhoria

A escola para melhorar, como os alunos para aprenderem, necessita de compromissos e de contar com a confiança e o apoio da sociedade

Obrigada