



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-didáticos.

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 situo 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.