

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 <sup>1</sup>

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 2

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.

---

<sup>1</sup> Presidente da Comissão de Educação e Ciência.

<sup>2</sup> 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<sup>e</sup> SIÈCLE? QUE FAUT-IL APPRENDRE?'

CLAUDE THÉLOT 2

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.

---

<sup>1</sup> Consulte o *powerpoint* respectivo em Apresentação - Claude Thélot.

<sup>2</sup> 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 equilíbrio 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 óptimo 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 PORTUGUESA<sup>1</sup>

ANTÓNIO CÂMARA <sup>2</sup>

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.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> 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 LEITE<sup>3</sup>

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 considerei 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 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 instituem 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.























































































































