

**Saberes Básicos
e Sociedade do Conhecimento**

Moderador – Manuel Carmelo Rosa

Manuel Carmelo Rosa*

Senhora Secretária de Estado, senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, senhores conselheiros e senhores convidados.

Queria começar por agradecer ao senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação o amável convite que me fez para estar a presidir a esta sessão, o que muito me honra e faço com muita satisfação. Tenho imenso gosto em voltar ao Conselho Nacional de Educação, venho sempre com muito prazer a esta casa onde me senti tão bem durante vários anos.

Esta iniciativa é uma iniciativa muito interessante, como já foi aqui sublinhado pelo senhor Ministro e pelo senhor Presidente. A Fundação Calouste Gulbenkin financiou este projecto no quadro de uma colaboração que tem havido com o Conselho Nacional de Educação. É uma colaboração que terá cerca de dez anos, iniciou-se com o apoio da Fundação ao estudo sobre a *Literacia*, que deu depois origem a um livro, publicado durante a primeira metade da década de noventa; sucedeu-se a esse estudo, a organização conjunta de diversos seminários e encontros sobre questões educativas, no âmbito de uma revista que a Fundação publicou durante um determinado período, chamada *Colóquio, Educação e Sociedade*. Depois da revista ter sido fechada, a colaboração entre a Fundação e o Conselho Nacional de Educação voltou aos estudos e, já na fase final dos anos noventa, foram apoiados pela Fundação este estudo *Saberes Básicos de todos os Cidadãos do Século XXI*, coordenado pelo Prof. António Cachapuz. Um outro estudo que se chamava *Situação do Ensino Básico em Portugal*, dividiu-se em dois: *A Educação de Infância e Questões de Equidade, contributo para a avaliação de um plano de expansão em Portugal*, que foi coordenado pela Prof.^a Teresa Vasconcelos; o segundo, que se chama *Identificação de Riscos Educativos no Ensino Básico*, coordenado pela Prof.^a Isabel Guerra, do Centro de Estudos Territoriais do ISCTE. Mais recentemente, já com o senhor Prof. Manuel Porto como Presidente, foram apoiados dois novos estudos: o ano passado, o estudo intitulado *Medidas a tomar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que potenciem*

* Fundação Calouste Gulbenkian

uma diminuição da retenção e do abandono escolar precoce, que está a ser realizado pelo Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, e é coordenado pela Prof.^a Maria Odete Valente. Na semana passada, acabou de ser aprovado pelo Conselho de Administração da Fundação outra proposta para a realização de um estudo sobre *A Motivação dos Jovens Portugueses para a Formação Superior em Ciências e Tecnologias*. Este estudo vai ser realizado pelo Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, e será conduzido pelos Prof.^{os} Doutores Lúcia Mexia Leitão, Maria Paula Paixão e Isabel Canavarro.

O estudo *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* que aqui nos trás e que vai agora ser analisado e debatido, trata de um tema muito interessante mas de uma enorme complexidade e dificuldade, pelo que me permito saudar os seus autores por terem enfrentado este desafio com a qualidade que se reconhece no seu estudo. A identificação e determinação dos saberes básicos, que incluem os comportamentos e atitudes baseados em valores, tem sido um tema constante na história da educação e tem motivado acesas e intermináveis polémicas. Para além de outras variáveis, há percepções diferentes do que devem ser estes saberes em função do espaço e do tempo. Os saberes básicos requeridos na Idade Média ou no Renascimento não são coincidentes com os da presente sociedade do conhecimento, pautada por um nível de incerteza nunca anteriormente registado. Por outro lado, o contexto cultural também pode influenciar em maior ou menor grau a determinação desses saberes.

Para análise e discussão deste tema, concorrem ainda diferentes perspectivas filosóficas, políticas, sociológicas, históricas, psicológicas, tecnológicas Educativas, cuja tarefa de integração é particularmente difícil. Há, por isso, que ter a consciência de que nunca estaremos perante uma construção que se imponha *erga omnes*, e cuja edificação é tanto mais complexa quanto maior for o grau de diferenciação cultural da sociedade a que respeita. Trata-se, no entanto, de uma tarefa que é importante concretizar, apesar da enorme complexidade de que se reveste, se queremos melhorar a qualidade e a pertinência da nossa educação, se queremos reforçar as competências dos nossos jovens, se nos queremos, enfim, estar

preparados para enfrentar os desafios e os problemas críticos com que nos deparamos na actualidade e que o futuro nos reserva. A enorme importância deste tema tem sido reconhecida pelos grandes organismos internacionais que se dedicam à temática da educação, como a UNESCO e a União Europeia, e pela generalidade dos países ocidentais. A UNESCO sustentou, no final do século passado, propostas educativas neste domínio, consagradas na forma dos “quatro pilares”, e solicitou ainda ao filósofo Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões que servissem como ponto de partida para repensar a Educação no século XXI, e que deram origem à formulação por este pensador dos chamados “sete saberes” necessários à Educação do futuro.

Por sua vez, a generalidade dos países desenvolvidos tem vindo a aprofundar este tema e a incluí-lo com reforçada prioridade na sua agenda educativa, como elemento indispensável para a organização dos seus currículos e do seu processo educativo.

Para finalizar, gostaria ainda de referir a tremenda dificuldade que representa traduzir no conteúdo curricular os saberes básicos que venham a ser adoptados. Recordo que, muitas vezes, o currículo mais do que a expressão unificadora e sem ambiguidades dos valores de uma cultura, representa uma nebulosa amálgama daquilo que perseguem os variados grupos de interesse de uma sociedade – exige-se, por isso, um esforço enorme de clareza e rigor na execução desta tarefa e esta foi também uma preocupação dos responsáveis do estudo.

Vou agora passar a palavra aos autores do estudo: Prof. António Cachapuz, Prof.^a Idália Sá-Chaves e Prof.^a Fátima Paixão, para procederem à apresentação do trabalho. O Prof. Cachapuz, organizou já devidamente esta intervenção e, portanto, irá explicar como é que vai decorrer a sua apresentação. Depois, passaremos a questões mais práticas e falará a Prof.^a Luísa Alonso sobre *Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas?* E, finalmente, a Prof.^a Maria do Céu Roldão irá falar sobre *Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo*.

Passava a palavra ao Prof. Cachapuz.

Os Saberes Básicos na Sociedade do Conhecimento

António Francisco Cachapuz*

Senhora Secretária de Estado, senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, membros do CNE, colegas e demais pessoas que assistem, o meu bom dia a todos.

O senhor Ministro e o Dr. Carmelo Rosa pouparam-me alguns aspectos introdutórios, ao qualificarem o contexto em que este trabalho se insere. Permito-me reiterar aqui os meus agradecimentos ao apoio dado desde 2001 pelo CNE e pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) para o levar a cabo.

Em primeiro lugar, gostaria de referir-me à pertinência das grandes linhas do estudo de que eu, a Prof.^a Idália Sá-Chaves e a Prof.^a Fátima Paixão vamos apresentar aqui, com algum pormenor na primeira parte deste Seminário, e que tem a ver com aspectos quer de ordem epistemológica, quer de oportunidade de política educativa. No que se refere ao primeiro, Edgar Morin já foi aqui citado e não tenho tempo para desenvolver toda essa problemática. O próprio relatório por nós apresentado faz logo na sua introdução uma alusão a tais questões que devem ser englobadas no quadro do designado pensamento complexo, portanto em questões de ordem epistemológica.

Quanto à oportunidade política, ela tem a ver com o facto de a Lei de Bases da Educação ter sido aprovada na generalidade e estar em sede de análise na especialidade na Assembleia da República. Estes aspectos estão intimamente articulados com todo um processo de desenvolvimento das políticas educativas.

Ainda neste âmbito, dirijo-me de forma solidária aos professores e às escolas, pela confusão, algo esperável aliás, que hoje em dia percorre esta problemática das competências. Esta confusão, no meu entender, vem, por

* Conselho Nacional de Educação

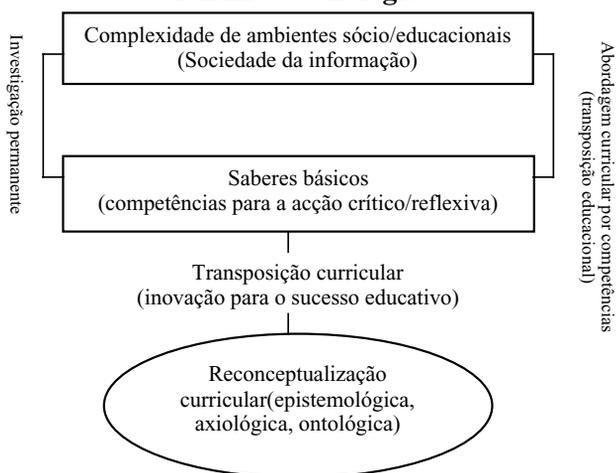
um lado, por ser um assunto que não está suficientemente estruturado e sedimentado sob o ponto de vista conceptual e, por outro lado, por eu não ter visto, ao longo destes dois últimos anos, que a dinâmica do processo que então se iniciou tenha sido suficientemente apoiada, nomeadamente a nível da formação de professores. Na verdade, o Decreto-Lei n.º 6/2001, que é o chamado “decreto das competências”, chamemo-lhe assim, e a posterior homologação do documento sobre as competências no ensino básico, em Setembro de 2001, se não me falha a memória, são coisas muito recentes e foi feito e continua a ser feito um esforço, muito louvável, de produção de documentos, alguns deles contestáveis, e que seria importante discutir de forma adequada. Mas creio que isso é uma pecha, uma velha pecha portuguesa, produzir muitos documentos e, depois, não darmos o apoio devido, nomeadamente na formação de professores.

Falo, neste caso, como um aliado incondicional dos professores, até porque tenho trabalhado e continuo a trabalhar muito com eles. Alguns colegas meus universitários perguntam-me porque é que ainda continuo a trabalhar com as escolas e eu respondo que é nas escolas que me sinto bem, vou às escolas, vou à sala de aula, gosto de estar com eles. Estou na parte da orientação dos estágios de Física e Química da Universidade de Aveiro há dezenas de anos: gosto muito de trabalhar com os alunos e gosto de trabalhar com os meus professores estagiários, estou muito envolvido na formação de professores e, realmente, vejo que há uma grande confusão que paira nas escolas ao nível do entendimento do que é isso de competências, isto é, do próprio conceito que não está suficientemente estruturado e no apoio que lhes é dado. Não me admiro nada que estudos internacionais, do tipo PISA, tenham os resultados que têm. Só estou admirado que tenham resultados tão bons, porque são estudos feitos numa lógica completamente diferente da orientação dada nas nossas escolas e, penso eu, não por culpa dos professores. Por conseguinte, aqui vai uma palavra de apoio aos meus colegas que estão nas escolas básicas e secundárias.

A ideia essencial que subjaz à minha intervenção gira à volta do debate epistemológico sobre a complexidade e sobre a necessidade de uma nova relação estratégica com o conhecimento, que está qualificada e

razoavelmente desenvolvida no relatório que apresentámos ao CNE e à FCG. Referimos nesse estudo, e penso que é importante referir novamente, que o saber ler, escrever e contar continuam a ser importantes: o que nós dizemos é que um tal modelo está esgotado; não é o que está a mais, é o que está a menos. Por conseguinte, temos que desenvolver outro tipo de competências, um outro tipo de saberes básicos (em particular, no ensino básico) devido a esta questão da visão complexa do conhecimento e cujas fundamentações são essencialmente de ordem epistemológica. O nosso interesse ao dirigirmos este estudo sob o ponto de vista educacional era um pouco este: tratava-se de dar alguma resposta a uma aceleração científica/tecnológica, que claramente induziu novas formas de pensar sobre o que são saberes básicos, envolvendo, portanto, uma nova relação estratégica com o conhecimento. Essa complexidade tinha que ter alguma tradução em saberes básicos ao nível escolar. Há aqui, portanto, uma articulação entre as questões que vêm de uma contextualização cultural, científica, tecnológica, e a sua tradução na escola e, em consequência, nos problemas de reconceptualização curricular. O diagrama que a seguir se apresenta, deveria ser continuado naturalmente para baixo já que, a partir daqui, temos problemas vários, temos problemas de investigação, temos problemas da formação de professores, temos problemas da extensão, da inovação, etc.

Figura 1 – Resposta educacional/curricular à aceleração científico/tecnológica



Na altura em que este estudo foi feito (Janeiro 2001 a Junho de 2002), não pudemos ir mais além por falta de tempo. Não houve tempo porque o estudo teve que ser interrompido, por razões diversas, antes de passar a uma análise das competências nas práticas de formação e nas práticas de ensino. Mas acredito que a Prof.^a Luísa Alonso e a Prof.^a Maria do Céu Roldão, porque têm algum trabalho feito sobre essa matéria, poderão ir um pouco mais além daquilo que pudemos fazer no nosso estudo. Foi por isso mesmo que as convidámos a estar neste Seminário.

Porque sobre o conceito de competência (aqui indistintamente usado como saberes básicos) há alguma confusão, convém referir qual é o nosso entendimento (ver relatório apresentado ao CNE, pag.2), ou seja,

Saberes básicos significa competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática. Tais *ferramentas* (conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias) que devem ser orientadas para a acção (isto é, saberes mobilizáveis num dado contexto, de forma crítica e reflexiva, e não saberes simplesmente teóricos), serem transversais (atravessarem os modos convencionais de organização do conhecimento, isto é, as disciplinas) e serem inteligíveis à luz das propostas educativas da UNESCO (1996) consagradas através da conhecida *fórmula dos quatro saberes*, isto é, *aprender a ser*, e suas subordinadas *aprender a conhecer*, *aprender a fazer* e *aprender a viver juntos*.

Sem tal entendimento parece-me difícil avançar.

Gostava, ainda, de referir uma questão que me parece bastante importante, ou seja, a falsa oposição entre os conhecimentos disciplinares e competências. A minha visão é de que, bem pelo contrário, não há nenhuma oposição, mas há uma sinergia entre ambos. Eu diria que não pode haver competências sem os conhecimentos disciplinares, o que há é uma outra forma de entender o sentido dos diferentes conteúdos disciplinares, uma vez que passam a estar ligados a práticas sociais. Estamos naturalmente a falar essencialmente do ensino básico (e por isso mesmo, de saberes básicos). Por conseguinte, alguma discussão, quanto a mim mal informada ou enviesada, sobre esta questão da pseudo-oposição deve ser reformulada. Os saberes disciplinares continuam a ser importantes. Quando referirmos algumas das

competências que conseguimos identificar neste estudo, será patente que sem saberes disciplinares não poderá haver várias das competências gerais que apontamos. A questão não é de oposição. Do que se trata, isso sim, é de um outro modo de abordar o ensino de forma a valorizar a aprendizagem e os saberes em acção e não o currículo intencional. Penso que precisamos de mais tempo e de mais reflexão para esta questão poder ser melhor esclarecida.

Outro aspecto que me parece importante referir é alguma crítica, digamos, de ordem política/ideológica que existe sobre a questão das competências. Respiguei aqui um texto do Perrenoud, um autor que as pessoas mais informadas sobre esta questão conhecem bem, o qual critica o estigma neoliberal que vários autores pretendem associar à noção de competência em contexto educacional:

Tudo se passa num contexto de globalização, de mundialização e de neoliberalismo. De modo que, para uma parte da esquerda, impõe-se a conclusão: os programas orientados para as competências são uma invenção das classes dominantes e das forças conservadoras que comandam o planeta. Portanto, é preciso denunciá-los e combatê-los e, para isso, reafirmar o valor republicano dos saberes. De modo esquemático, defender os saberes seria de *esquerda*, ao passo que propor programas escolares orientados para as competências seria de *direita*. Certamente, é justo perguntar-se o que escondem os novos currículos e que classes sociais eles favorecem. Porém, desconfiemos dos velhos esquemas. Todos os pesquisadores, todos os intelectuais e, sobretudo, todos os professores que participam nas transformações dos sistemas educacionais devem encontrar uma vereda entre uma ingenuidade imperdoável e uma paranóia paralisante. (Perrenoud P., 2002, *O que fazer da ambiguidade?* Pátio, VI(23), 8-11).

Portanto, há aqui uma associação que me parece pouco inteligente de conotar uma outra maneira de tratar o conhecimento, diabolizando a questão das competências. Penso que esta não é a maneira apropriada de abordar esta questão.

Passo agora a referir dois ou três aspectos essenciais do estudo feito. Antes de mais, o estudo não tinha qualquer finalidade prescritiva, ou seja, não pretendia de maneira nenhuma dizer estas devem ser as competências. A intenção do estudo era elaborar uma reflexão, essencialmente de índole

internacional, saber o que é que se anda a fazer e como é que diferentes países abordaram esta questão e, eventualmente, identificaram e caracterizaram algumas daquelas que eles consideraram como competências básicas. Um conhecimento dessas tendências poderá permitir uma reflexão crítica sobre orientações de política educativa em Portugal. O estudo demorou ano e meio, levou-nos a vários países, nomeadamente aos Estados Unidos da América, à Holanda, a Espanha. Consultámos, obviamente, imensa informação pela Internet do que se passa em Inglaterra, em França, na Alemanha, e tentámos fazer uma identificação daquilo que seriam perfis de competências que esses países teriam considerado nos seus programas educativos, em particular no ensino básico. O estudo decorreu em três fases. Sobre as implicações a nível curricular na formação de professores e na investigação, a Prof.^a Idália Sá-Chaves e a Prof.^a Fátima Paixão dirão alguma coisa com mais precisão.

Passaria, finalmente, a caracterizar os cinco saberes básicos transversais (competências) identificados nos diferentes países, a saber: aprender a aprender; comunicar; cidadania activa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos. Não serão certamente os únicos, mas são aqueles que nos pareceram, com os elementos que tínhamos à nossa disposição, poder caracterizar melhor tendências a nível dos sistemas de ensino. Temos, naturalmente, por resolver a questão das competências para a formação de professores, que ainda é outra questão que nos parece particularmente importante de relevar, mas que não será aqui abordada.

Uma palavra rápida sobre cada um deles, as designações aqui não são o mais importante. Importa, essencialmente, o conceito que está por detrás de cada um deles. A primeira competência (a ordem de apresentação é arbitrária) é *aprender a aprender*, isto é, procurar, processar, organizar e sistematizar informação, transformando-a em conhecimento. Por exemplo: aprendizagens autónomas. Há bocadinho, não sei se foi o Prof. Manuel Porto ou o senhor Ministro falaram de aprender a pensar. Não será exactamente a mesma coisa mas, no fundo, aquilo que está em jogo é o problema da transformação da informação em conhecimento. Há aqui um

problema que não é novo, sempre houve, no tempo em que eu andava na escola também já existia o problema de passar a informação a conhecimento e creio que irá sempre existir. O problema não deriva do que sempre existiu, o problema é das novas maneiras como ele se coloca e dos problemas que isso nos levanta.

Em segundo lugar, a competência *comunicar*, isto é, usar diferentes suportes e veículos de representação, simulação e comunicação. Por exemplo: língua estrangeira, TIC, expressão corporal. A questão da comunicação penso que também não é nova, mas as questões da simulação e da interactividade já são novas.

A terceira competência, *cidadania activa*, ou seja, agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas. Por exemplo: ética de solidariedade, responsabilidade e tolerância. A questão ética é, obviamente, extremamente relevante.

A quarta competência, *resolver situações problemáticas e gerir conflitos*, isto é, mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias, com vista a soluções adequadas. Por exemplo: processos de pesquisa, transferência e integração da informação; e na esfera relacional, a gestão e superação de conflitos através da mediação, negociação e assunção do risco.

E, finalmente, *pensamento crítico*, isto é, procura de razões e alternativas que fundamentem as tomadas de decisão. Por exemplo: plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento. Este é, aliás, um bom exemplo da questão que há bocadinho referia da impossibilidade de conceber uma oposição, a não ser do ponto de vista teórico ou especulativo, entre conhecimentos disciplinares e competências. Na verdade, não é possível ter espírito crítico, fundamentar uma opção, uma alternativa sobre determinado tipo de problema da Física, da Química, da História, ou seja do que for, se as pessoas realmente não souberem do que estão a falar. Por conseguinte, este é um bom exemplo de que temos de abordar de um modo diferente o conceito de competência, porque é uma outra maneira de estar e não só “mais do mesmo” como há pouco referi. Aliás, aproveito para dizer,

que corremos exactamente o mesmo risco a nível do ensino superior. A introdução do sistema ECTS implica também uma abordagem curricular diferente. E consequentemente, aquilo que alguns colegas universitários estão a pensar, que é simplesmente traduzir as unidades de créditos tradicionais em termos de proporção matemática em ECTS, é um erro mortal, sob o ponto de vista da inovação no ensino superior. O ECTS é uma outra maneira de conceber a organização curricular. Formalmente, é o mesmo tipo de problema que se coloca com as competências que aqui discutimos, dado que pressupõe uma outra abordagem educativa.

Estas são as cinco competências (ou saberes básicos) que pudemos identificar como transversais a vários sistemas educativos nos países referidos (ensino básico). Não nos debruçámos sobre as competências específicas ou disciplinares em Portugal, elas estão no documento que foi publicado em 2001 pelo Ministério da Educação. O nosso problema não era, aliás, fazer uma avaliação do documento do Ministério da Educação, (inclusivamente, o estudo foi iniciado antes da tal publicação). Penso, no entanto, que os problemas que se colocam a esse tipo de documento do ME e que, provavelmente, as minhas colegas Luísa Alonso e Céu Roldão poderão referir, serão problemas, desde logo, de transformação dessas competências gerais em competências específicas e, posteriormente, da sua transferência para o terreno do ensino. É um problema muito complicado de que sabemos muito pouco e que penso que deveria merecer a nossa melhor atenção.

Para já é tudo. Muito obrigado.

Tendências para a Reconceptualização Curricular

Idália Sá-Chaves*

Excelentíssimas senhoras e senhores, muito bom dia.

Retomando a abordagem ao estudo que tivemos o gosto de desenvolver e cuja primeira parte acaba de ser apresentada gostaria, antes de continuar com a apresentação, de cumprimentar as entidades presentes, reiterando às instituições que representam os nossos agradecimentos pelo apoio a este trabalho.

Queria, de igual modo, cumprimentar os amigos e os colegas presentes.

Após a apresentação da primeira parte do estudo centrada na identificação dos saberes básicos, cabe-me a mim referir as principais tendências, entendidas como princípios reguladores dos processos de reconceptualização curricular, aos quais o estudo conduziu.

Como questão prévia, importa desde logo referir que, não obstante essa referência ser feita princípio a princípio, o que efectivamente se procura é compreender o seu significado conjunto.

Ou seja, procurar perceber quais os sinais de inovação na filosofia curricular, que emergem de uma nova compreensão das relações complexas que se colocam à Educação no seu compromisso com a sociedade, em reconhecida e acelerada mudança.

Tentaremos, portanto, abordar cada um dos princípios na sua especificidade, todavia, no pressuposto de que eles constituem uma *urdidura* e que é nessa compreensão global e dialéctica que importa fazer incidir o olhar.

* Universidade de Aveiro

Os princípios aos quais nos referimos traduzem-se nas ideias de **transcurricularidade**, **flexibilidade**, **diferenciação**, **mobilidade** e **internacionalização**, configurando uma abordagem que remete para o paradigma da complexidade, enquanto esforço de compreensão não fragmentada das questões que se colocam ao pensamento curricular.

Neste contexto, o princípio de **transcurricularidade**, sintetiza uma tendência geral de reconfiguração teórica, sustentada pelo efeito de interdependência generalizada, que aponta para uma nova inteligibilidade no sentido da desfragmentação, procurando desse modo contrariar as tendências que, a todos os níveis de análise curricular (instituído e instituinte) têm caracterizado as teorias dominantes e, conseqüentemente, as respectivas concepções, práticas e organização educativas.

Aponta por isso para uma visão sistémica, na qual se reconhecem as características de *totalidade*, *transformabilidade* e *auto-regulação*, ou seja, a consideração sistémica e dinâmica dos fenómenos educacionais na sua globalidade, permitindo a compreensão da racionalidade que os organiza, bem como as expectativas da sua transformação como questão fulcral em Educação.

De facto, é porque acreditamos na possibilidade de transformação (no caso presente de desenvolvimento pessoal, humano e social dos cidadãos), que persistimos no esforço de educar.

Por outro lado, é também do conhecimento comum a consciência do funcionamento dos mecanismos de regulação no interior dos sistemas complexos, nos quais a intervenção em qualquer dos subsistemas desencadeia processos de reajustamento aos quais é fundamental estar atento, quando se procura intervir *com* e *para* a qualidade.

Assim, à ideia de transcurricularidade corresponde uma tendência de natureza epistemológica quanto aos possíveis modos de organização dos conteúdos no interior das áreas de conhecimento, mas cujo fundamento radica nesta nova atitude paradigmática, que procura instaurar uma, também

nova, atitude axiológica na conceptualização e no desenvolvimento dos processos educacionais.

Nos processos de conceptualização, porque propõe a ultrapassagem das perspectivas curriculares fragmentantes, nas quais o conhecimento aparece pulverizado em disciplinas, cujos contornos e limites são balizados e defendidos de forma estanque e restrita, contrapondo-se a esta, uma outra compreensão mais abrangente, dinâmica, globalizada e interactiva.

Nos processos de desenvolvimento curricular, porque pretende colocar a ênfase da intervenção pedagógica não nos conteúdos, como tradicionalmente, mas no aluno enquanto *Pessoa*, visando o seu desenvolvimento integral, do qual a aprendizagem constitui apenas uma das condições.

Trata-se, então, de uma perspectiva que recoloca como prioridade da acção educativa, sobretudo ao nível do ensino básico, não a apropriação simplista desses mesmos conteúdos, mas a pessoalidade do aluno, enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma consequente e um referencial de valores que possam nortear e regular essa mesma acção, no sentido e no respeito pelo bem comum.

É nessa aprendizagem de cidadania que se torna possível garantir uma educação para o exercício quer dos seus direitos, quer dos seus deveres, entendidos estes, obviamente, como factor estruturante dos direitos do outro.

Assim, a ideia de exercício curricular da cidadania, como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas do viver em sociedade, constitui uma clara e consensual tendência de (re)conceptualização e de (re)organização curricular com vista ao desenvolvimento de competências para agir de modo socialmente útil e pessoalmente gratificante.

Este esforço de redefinição das finalidades últimas da Educação, que se traduz pelo reforço da intencionalidade formativa e também nas

preocupações manifestas relativamente a todos e a cada um dos alunos, considerando a sua singularidade pessoal e social, constitui, ao nível do discurso e da (re)enunciação de propósitos educacionais, uma tónica dominante.

Esta ideia, subjacente a uma abordagem e a uma compreensão mais globalizada, aparece como uma tendência já claramente evidente na literatura científica, em cujo discurso se podem encontrar disso múltiplos sinais, através da recorrência sistemática aos prefixos multi-, pluri-, inter-, trans- e meta-, como forma de acesso a uma inteligibilidade mais complexa, coerente com a complexidade própria dos fenómenos (em estudo) e à diversidade de contextos nos quais ocorrem.

Neste sentido, a ideia de transcurricularidade aponta para uma compreensão ecológica das práticas curriculares, que transcende e vai para além dos contributos individuais, apontando no sentido da organização colectiva e integrada, aos diferentes níveis de intervenção, e que sustenta a possibilidade de cooperação na definição de objectivos e no recrutamento e conciliação de esforços educacionais, quer na sua dimensão formal, quer informal.

E facilita, também, uma compreensão mais complexa das relações entre educação e sociedade, permitindo articular inteligentemente a imparável emergência de diversidade e o compromisso activo e responsável de todos na gestão dos problemas que dela decorrem e que constituem indeclináveis desafios aos sistemas educativos.

Também ao nível dos saberes se torna possível compreender esta tendência, na definição do conceito de competência como *saber em acção*, ou *saber em uso*, o que estabelece uma compreensão que associa e integra os domínios cognitivo e de acção, ou seja, de uma acção intencional e informada quer pelos conhecimentos, quer pelos valores que a organizam e a fundamentam.

Nesta perspectiva de desenvolvimento humano (muito para além do desenvolvimento cognitivo), as finalidades da educação aparecem como

uma relação educacional mais aberta e mais extensa, na qual se valoriza a relação entre o ensino formal e os contextos educacionais configurados pela e na família/comunidade, acentuando a importância dos *espaços do meio*, tal como metaforicamente podem ser compreendidas e ditas as zonas de *interface* entre cada um dos subsistemas, que convergem na acção educativa.

O segundo princípio, corresponde à ideia de **flexibilidade** e prende-se, sobretudo, com os processos de ensino-aprendizagem, longe já de uma perspectiva didacticista e metodológica, no sentido de ensinar a todos do mesmo modo, mas no sentido de considerar as estratégias de desenvolvimento curricular como processos abertos, dinâmicos e, como vimos anteriormente, modificáveis e evolutivos, para poderem ser melhorados ao longo do tempo.

Retoma, portanto, uma compreensão mais abrangente do conceito de currículo, na qual esta ideia de flexibilização deve ser percebida quer ao nível da dimensão instituída (selecção e organização dos conteúdos), quer sobretudo, ao nível da dimensão instituinte, como oportunidade de adequação estratégica desses saberes de referência às situações, sempre singulares, das práticas curriculares.

É, portanto, nesta última dimensão que a tendência de flexibilização se manifesta com mais veemência, ou seja, nas acções que, partindo das orientações curriculares de âmbito nacional (cujo objectivo é estimular a coesão e estruturar identidade), cada escola e cada professor desenvolvem, no sentido do seu reajuste e adequação à especificidade das circunstâncias que marcam de especificidade cada situação e momento.

Esta possibilidade do professor ser, também ele, flexível na gestão das propostas programáticas, pressupõe que os professores se tornem, eles mesmos, profissionais criticamente reflexivos, conferindo às suas práticas o sentido não de actores e de intérpretes de uma *peça* que outros pensaram e decidiram, mas sim de autores e decisores da natureza e qualidade da sua intervenção aos diferentes níveis do sistema educativo.

Por esta razão, esta tendência traz consigo a ideia de um novo impulso na construção e na estruturação da identidade dos professores e, conseqüentemente, na revalorização da função docente.

A tendência à qual nos vamos referir de seguida, e que se revela particularmente evidente, é a necessidade da acção educativa, em todos os seus registos e níveis, contemplar processos de **diferenciação**, que têm como base o reconhecimento da heterogeneidade e da diferença, entendida esta como mais-valia e como marca de singularidade.

Com efeito, nesta perspectiva, aquilo que diferencia particularmente cada pessoa constitui a matriz da sua identidade pessoal (e portanto um direito), mas também da diversidade, através da qual a vida colectiva e o bem comum se potenciam e enriquecem.

Daí, a necessidade de considerar nos sistemas educativos, e não apenas na sua dimensão formal, actividades que possam respeitar a diferença sem excluir.

Um outro princípio tem a ver com a ideia de **mobilidade**, que aparece no discurso educacional de forma recorrente e com forte incidência, e que tem a ver com a necessidade de estabelecer conexão e de fomentar as dinâmicas de transitividade entre os subsistemas que organizam os sistemas gerais de ensino.

A possibilidade de conexão tem a ver com uma nova compreensão do conceito de *fronteira*, entendido não já no sentido mais habitual (como algo que separa e desune), mas entendidos os espaços de fronteira como lugares de aproximação, de trânsito, de facilitação da mobilidade e de construção de novas possibilidades na comunicação e na intercompreensão das pessoas, dos povos e das sociedades.

Esta ideia de mobilidade traduz-se, na prática, quer pela mobilidade das pessoas, quer sobretudo pela mobilidade das ideias, constituindo no seu conjunto factores de enriquecimento das perspectivas mais localizadas.

Uma questão fundamental na reflexão sobre mobilidade tem a ver com a importância dos critérios que regulam a supervisão dos processos, que concretizam as suas dinâmicas e que, pela possibilidade de ocorrência de percursos erráticos e/ou caóticos, podem constituir um risco em vez de um processo de enriquecimento como, numa nova perspectiva, se pressupõe e defende.

É nesta possibilidade que o compromisso entre a ética dos direitos humanos e os avanços nas ciências e nas tecnologias de comunicação se revelam de inquestionável valor pela facilitação nos processos sobre os quais se estabelecem *novas geografias* e novas cartografias, que permitem a reconfiguração das identidades e a emergência de novas formas de cultura.

Um último princípio corresponde à ideia de **internacionalização** e decorre, como é óbvio, do que acabamos de referir acerca da mobilidade, tendo a ver, sobretudo, com o continuado refazer geográfico e com a mobilidade das pessoas, que sustenta o conseqüente refazer demográfico e o refazer cultural dos tecidos sociais, marcados pelo cosmopolitismo que, um pouco por todo o lado, se observa.

É esta condição de cosmopolitismo social e cultural, que pressupõe como finalidade última (e primeira!) para a educação, para a escola e para os professores o desenvolvimento de novas concepções e novas práticas curriculares comprometidas com a compreensão e com o desenvolvimento das competências para a cidadania, enquanto convivialidade, tolerância e aceitação do outro e do diverso.

São estes novos desafios que se colocam às sociedades (e com os quais nos confrontamos desde já), que fazem apelo aos saberes básicos, referidos na primeira parte, e que nesta perspectiva são percebidos como garante da comunicação entre as pessoas e, desse modo, facilitadores da intercompreensão.

Apenas assim será possível apostar na construção de climas de tolerância, como condição essencial na instituição de culturas de paz,

finalidade última da nossa função, enquanto profissionais de educação e enquanto pessoas comprometidas com o bem e com o futuro.

Muito obrigada.

Manuel Carmelo Rosa*

Muito obrigada, senhora Prof.^a Idália Sá-Chaves, foi muito interessante a sua intervenção.

Para completarmos a apresentação do estudo, pedia à Prof.^a Fátima Paixão, que é da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, que fizesse a sua intervenção.

* Fundação Calouste Gulbenkian

Saberes Básicos no Séc. XXI: Implicações e Desafios

Fátima Paixão*

Quero começar por cumprimentar todos os presentes e, de modo muito especial, a senhora Secretária de Estado, o senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, o senhor Dr. Carmelo Rosa, da Fundação Calouste Gulbenkian, o senhor Prof. António Cachapuz, que coordenou este projecto no qual estive integrada, e também a minha colega de investigação, a senhora Prof.^a Idália Sá-Chaves.

Na sequência das duas apresentações anteriores, importa, de facto, extrair e evidenciar algumas implicações e também alguns desafios que se colocam depois da identificação de saberes básicos e fundacionais e das necessárias reconceptualizações curriculares que os promovam. É claro que estas implicações e desafios, que vou apresentar de um modo sistemático e muito breve, estão mais desenvolvidos no relatório que já foi apresentado. Eles comungam, com as apresentações anteriores, da mesma ideia de que a racionalidade educativa está, de facto, imbuída de uma racionalidade complexa. E é nessa perspectiva que o grupo, na sua reflexão, pôde antever algumas implicações e alguns desafios que, necessariamente, têm que acontecer para que se deixe um nível apenas de reflexão e conceptualização, para se passar a um nível de acção. Tais implicações e desafios situam-se em diferentes níveis de decisão e identificámo-los, sistematizando-os, em três domínios articulados: o primeiro deles, é o da implementação e gestão do currículo, os outros dois domínios situam-se ao nível da formação de professores e ao nível de questões que dizem respeito à investigação educacional.

Ao nível da implementação e gestão do currículo, um primeiro aspecto é que essa gestão tem de ser assumida pelo professor numa dupla perspectiva. Ou seja, na perspectiva, simultaneamente, de auto-responsabilização e na perspectiva de co-responsabilização. É que o professor não pode, de facto, limitar-se a fazer a aplicação e a fazer a

* Escola Superior de Educação de Castelo Branco

transferência directa do que está em decreto-lei ou regulamentado. Ele tem que ser também responsável em muitos níveis, que vão baixando até à sua prática pedagógica, pela gestão do currículo. Porque é muito fácil que o professor seja um aplicador de instruções prescritas e normalizadas e isso, de algum modo, é muito simples. Tal acarreta, por um lado, a quase desqualificação do seu próprio trabalho de profissional mas, principalmente, impede que as mudanças sejam efectivas e sejam reais. Portanto, é um aspecto relativamente ao qual o professor deve tomar consciência, tornando-se responsável e capaz de gerir a parte do currículo que lhe diz respeito, em parceria com os outros professores e gestores da escola.

É também importante que, ao nível das práticas pedagógicas, aconteça uma deslocalização efectiva da centralidade do acto educativo, do professor para o aluno e grupos de alunos. Trata-se de dizer, de uma forma muito recorrente, que é preciso passar essa centralidade do professor para o aluno, mas estamos muito habituados a vulgarizar os discursos e a não vulgarizar, de facto, as atitudes. Vou referir aqui, a título de exemplo, a questão da alteração que, nas práticas pedagógicas, encerra um “princípio de bondade”, como é a questão da alteração dos tempos lectivos para 90 minutos. Certamente que todos concordamos que esse aspecto tem esse “princípio de bondade” mas que, de facto, na prática, não tem alcançado a intenção pedagógica com que foi introduzido. A maior parte dos alunos não vê vantagens e refere-se a ele dizendo: “eu vou ouvir 90 minutos de História e a seguir vou ouvir 90 minutos de Ciências da Natureza”. São aspectos como este que implicam a ideia de que, nas práticas pedagógicas, a centralidade deve passar, mas de modo efectivo, do professor para o aluno, e é urgente que tal mudança ocorra.

Um outro aspecto diz respeito à implementação e gestão do currículo, em que há que acontecer um envolvimento e uma implicação da comunidade numa perspectiva mais abrangente. Ou seja, é preciso ser sucessivamente alargado o próprio conceito de comunidade escolar. Não é só o professor que está implicado no desenvolvimento e na implementação e gestão do currículo, mas é também toda a comunidade educativa, de um modo muito particular, a comunidade local. Trata-se igualmente de

perspectivas de que se fala, mas que têm que ser postas em acção. E esta perspectiva prende-se com o princípio da transcurricularidade, já apontado. De um modo muito especial, assenta num envolvimento inter-activo que amplia a perspectiva da implementação e da gestão do currículo, garantido aprendizagens mais diversificadas e mais úteis para uma cidadania activa.

Um outro aspecto, é um desafio bastante apaixonante. Trata-se da escolarização real de toda a população. Ou seja, as competências que a lei aponta para a educação básica têm que ser, de facto, atingidas por todos os seres humanos ou, na pior das situações, apenas podem não o ser por uma pequena minoria. Trata-se de apostar na educabilidade de todos os seres humanos, e é uma questão, de facto, importante, pois é esta a verdadeira essência, posta em acção, do princípio da diferenciação curricular. Trata-se de diferenciação na perspectiva revisitada recentemente por Maria do Céu Roldão, numa publicação de 2003. É, sem dúvida, preocupante ver que se continua a falar, de um modo muito insistente, por exemplo, na questão do ensino técnico, na defesa de um modelo da separação precoce dos alunos. Trata-se de um aspecto oposto à ideia de que não é desejável que seja muito cedo que se faça a divisão das pessoas e de que seja a escola a induzir tal separação. É que os saberes básicos devem, efectivamente, poder ser atingidos com as necessárias diferenças, mas ser atingidos, de facto. E para tal é necessário um tempo de escolarização integrada, com um tempo efectivo para aquisição das tais competências fundacionais para viver em comum.

Quanto ao segundo domínio de implicações importantes, sobre o qual o grupo se debruçou na sua reflexão e que merece uma atenção especial, é a questão da reconceptualização da formação de professores. Qualquer mudança supõe adequação progressiva a novos quadros conceptuais, epistemológicos, metodológicos e atitudinais. No que respeita à formação inicial, ela está actualmente dispersa por várias instituições: instituições públicas, instituições privadas; nas instituições públicas ainda temos que considerar a divisão por politécnicos ou por universidades. Entendemos como boa e como importante esta originalidade e esta riqueza, que pode

admirar da diferença de ofertas de formação inicial. Contudo, é fundamental que se possa garantir a adequação da formação ao desempenho que é requerido. Portanto, há questões que são importantes ser vistas e tidas em conta e algumas delas passam, de facto, pela necessidade de certificação das instituições de formação de professores, que garanta a adequação do desempenho ao perfil que se deseja para o professor. Estas são questões extraordinariamente importantes.

Há um outro ponto que quero, também, relevar. Poderia falar em múltiplos aspectos relativos à questão da formação inicial de professores, mas um deles, e que passa um pouco por todo o ensino superior, é a questão, por exemplo, das metodologias com as quais se formam professores. Um desses aspectos a relevar é que não é possível formar, com metodologias tradicionais e expositivas, professores que queremos que sejam utilizadores de metodologias activas e diversificadas. Este é um aspecto que nos deveria, de facto, fazer pensar, principalmente quando estamos em instituições de formação de professores, de formação inicial de modo particular e, também, de outro tipo de formação.

Ainda um outro aspecto que está contemplado na legislação portuguesa, mas que é muito pouco falado e que vale a pena ser aqui reavivado, é a indução profissional. A indução profissional é uma característica de profissões altamente especializadas e pode assumir diferentes nomes, pode assumir diferentes modos de ser posta em prática, mas é sempre um período que significa um tempo de “ganhar a profissionalidade”. Deveria consistir num acompanhamento garantido por profissionais especializados e com base num projecto, para poder ser, efectivamente, um tempo de introdução e de inserção mais completo e mais total na profissão. A ideia que pretendo reforçar é a de “ganhar a profissionalidade” e, por outro lado, ser também um tempo de iniciação à investigação. Muitas instituições têm nos seus currículos, logo na formação inicial, disciplinas de investigação educacional mas, de facto, este período de indução profissional, seria mais adequado e interessante para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, na perspectiva de investigação-acção.

A questão da formação contínua dividimo-la em alguns pontos. Mas, de um modo global, ela tem necessariamente que ser uma formação continuada assumindo, ao longo da vida, formas e intencionalidades diferenciadas. Deve ser centrada nas necessidades de formação da comunidade escolar, o que significa que as estruturas de gestão pedagógica e curricular (conselho pedagógico, departamentos, conselho de turma...), além dos professores, identificariam as necessidades de formação da escola (dos professores e, necessariamente, de outros intervenientes educativos) num sentido ecológico, ou seja, presumindo que a formação de cada interveniente, mesmo que individual, se insere numa lógica de melhoria para toda a comunidade escolar.

Uma das modalidades da formação contínua é a formação especializada, ou seja, formação especializada para funções diferenciadas. Tem que ser consistente com funções que são cada vez mais necessárias na escola. É claro que este aspecto implica que, a quem tenha adquirido tal formação especializada, lhe sejam atribuídas funções diferenciadas, como funções de supervisão ou de animação sócio-cultural, entre outras. O que assistimos é já, de facto, a uma oferta de formação especializada, tendo em Portugal uma avultada quantidade de situações e de modalidades de tal formação mas, de facto, muitas vezes ela é feita só no final da carreira e não chega a ser posta ao serviço da escola e da comunidade. Mas, por outro lado, também o que encontramos, a maior parte das vezes, é que os professores, após fazerem a sua formação especializada, continuam exactamente a ter as mesmas funções, e a escola, a comunidade e, em particular, os alunos e os cidadãos, não tiram desses investimentos nenhum benefício. Não é essa a perspectiva desejada, mas sim a ideia de que são necessárias funções especializadas e a elas se deveria aceder apenas com adequada formação.

Associado de um modo muito estreito com a formação especializada está a articulação da formação com as instituições de ensino superior e de investigação. Muitas vezes os professores escolhem a sua formação a partir da disponibilização de acções por parte das instituições formadoras, sem que correspondam a efectivas necessidades formativas. Aliás, sabemos que os

professores podem, nomeadamente, repetir as mesmas acções, passado pouco tempo. E esta questão torna-se ainda mais importante quando vemos que a formação deveria estar ajustada à necessidade de formação dos professores, implicar também outros agentes educativos e estar mais relacionada com as necessidades reais de formação, numa perspectiva mais transversal e mais flexível.

Das considerações feitas, ressalta a importância da definição de um programa-quadro para a formação de professores. O que é que significa a definição de um programa-quadro? Significa articular diversos aspectos: articular entre si finalidades e objectivos, perfis de desempenho, níveis de intervenção, instituições e actores implicados, regras de funcionamento, mas articulá-los com diferentes modalidades, também elas articuladas entre si, ou seja, a formação inicial, a inserção profissional acompanhada, a formação contínua, a formação especializada, o desempenho de cargos de formador e o desempenho das próprias funções especializadas, a avaliação do desempenho, a avaliação da instituição e do sistema. Portanto, este é um aspecto que, de facto, pensamos como muito importante, exactamente para garantir elevados níveis de envolvimento nas escolas dos professores e de outros agentes educativos, no sentido do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

O terceiro domínio que quisemos também relevar como implicações e desafios importantes da definição de saberes básicos e de princípios de reorganização curricular, é a questão dos apoios e do papel da investigação educacional, privilegiando a investigação-acção. É que a investigação-acção induz uma cultura de investigação e de, simultaneamente, consumo, participação e integração da investigação nas práticas. Uma boa parte da investigação necessária deveria ser baseada em propostas de formação assentes em projectos derivados das práticas e organizados e desenvolvidos em colaboração entre as instituições de ensino superior e de investigação e as próprias escolas onde tem que acontecer a inovação curricular. São necessárias medidas que incentivem o desenvolvimento de investigação em educação, e é preciso organizar e gerir essa investigação. Questões como estas prendem-se, por exemplo, com o pensar que a investigação

educacional deve deixar de ser o “parente pobre” e ganhar reconhecimento. Tal consideração implica que têm que existir apoios institucionais e organismos governamentais que possam produzir e que possam apoiar investigação no domínio educacional. Em Portugal, há necessidade de algum organismo ligado ao Ministério da Educação com tais funções, que conceda financiamentos para o desenvolvimento de projectos de investigação, nomeadamente como os que apontámos. No âmbito do projecto de investigação desenvolvido, visitámos organismos dessa natureza, quer não governamentais como o SLO, na Holanda, ou o ASCD, (Associação de Supervisão e Desenvolvimento Curricular), nos Estados Unidos, quer organismos governamentais, como o INCE (Instituto Nacional de Qualidade e Avaliação) em Espanha. Estes organismos desenvolvem e apoiam a avaliação, a formação e a investigação educacionais.

Outro aspecto também relacionado com o suporte e papel da investigação educacional, imprescindível para a garantia da qualidade e da divulgação da investigação, respeita à criação de redes de parecerias entre investigadores e centros de investigação. Ou seja, unir esforços: esforços financeiros, esforços de meios, bem como promover uma melhor circulação, informação e comunicação da investigação produzida.

Finalmente, e já foi aqui dito, o grupo não continuou e não desenvolveu do ponto de vista das aplicações no terreno, de modo directo, o projecto mas, contudo, deixámos no relatório algumas sugestões de linhas de desenvolvimento estratégico e a sugestão de alguns estudos futuros que poderiam ser, a partir daí, desenvolvidos. Nomeadamente, a identificação e caracterização de casos exemplares de gestão e desenvolvimento curricular e a articulação, por exemplo, entre as competências essenciais, definidas em documento oficial, e a concepção e desenvolvimento dos programas disciplinares, que já foi, de alguma maneira, também aqui avançado como um aspecto necessário.

As senhoras Prof.^{as} Maria do Céu Roldão e Luísa Alonso vêm desenvolvendo investigação ao nível do que se está a passar nas práticas,

nos terrenos de implementação da reorganização curricular, e seguem-se as suas intervenções.

Resta-me, então, concluir, realçando a ideia de que os sistemas educativos têm obrigação de se reestruturar continuamente mas de forma concertada com a investigação educacional, de modo a contribuir para equipar os jovens todos com as competências básicas que lhes garantam integrar-se e participar na ampla cultura dos tempos, no seu espaço individual e no nosso universo comum.

Muito obrigada.

Manuel Carmelo Rosa*

Muito obrigado, senhora Prof.^a Fátima Paixão. Ficou apresentado o Estudo e alguns dos aspectos que foram aqui expostos, quer pelo Prof. Cachapuz e, posteriormente, pela Prof.^a Idália Sá-Chaves e pela Prof.^a Fátima Paixão, poderão ser aprofundados no debate que se seguirá às intervenções da Prof.^a Luísa Alonso e da Prof.^a Maria do Céu Roldão.

Nesta segunda parte, iremos, como disse já a Prof.^a Fátima Paixão, observar como é que algumas aplicações práticas destas ideias dos *saberes básicos* estão a ser desenvolvidas por projectos concretos. Portanto, passava a palavra à senhora Prof.^a Luísa Alonso, que coordena um projecto que está a ser desenvolvido no âmbito do Instituto de Estudos da Criança, na Universidade do Minho, sobre as *Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas escolas?*

Senhora Prof.^a, passo-lhe a palavra.

* Fundação Calouste Gulbenkian

