

## Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo

Maria do Céu Roldão\*

Quero começar por agradecer ao senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação e também à Fundação Calouste Gulbenkian, aqui representada, o convite para participar neste Colóquio. Quero ainda agradecer muito particularmente aos colegas da equipa coordenada pelo Prof. António Cachapuz que nos incluíram, a mim e à Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso, nesta abordagem do estudo das competências e saberes essenciais, nomeadamente através da dimensão da sua apropriação pelos professores no terreno, ao nível daquilo que podemos retirar de alguma investigação que temos em curso.

Sintetizei a minha apresentação no guião que consta da transparência e que assinalará, também neste texto, o fio condutor da minha análise.

### Figura 1 - Gestão do Currículo

O significado da Reorganização Curricular no plano da *gestão do currículo*:

- a alteração dos níveis e dos actores de decisão curricular;
- a responsabilização de cada escola pelo ensino e aprendizagem curricular que proporciona.

A primeira reflexão que queria fazer diz respeito à centralidade do conceito de *apropriação*, em toda esta análise, e não de *aplicação*, relativamente a todo o processo de mudança curricular que se tem vivido nos planos nacional e internacional. Julgo que é uma das questões que na investigação terá de ser destacada, visto que aquilo que estamos a discutir é o modo como esta mudança está a ser *apropriada* aos diversos níveis do sistema.

---

\* Escola Superior de Educação de Santarém

Foi-me pedido que me centrasse na cultura das escolas de 1.º ciclo, e é nesse campo que a investigação de que falarei incide. Mas gostava de dizer que tudo aquilo que, eventualmente, a investigação demonstre que “não está a ser apropriado” neste nível e pelos professores (estando muitas vezes apenas verbalizado ou normativizado – planos do *discurso* e da *cultura normativa*) terá que se considerar também nos restantes níveis do sistema. Não só nos níveis dos docentes e das escolas, mas nos próprios níveis da administração, do sistema em geral e da própria administração central. Sublinharia que tais inconsistências e contradições no plano da apropriação de conceitos se podem identificar, inclusive, na própria implementação do processo – de que eu também fiz parte. Há inúmeras “não apropriações” nesses vários níveis, idênticas àquelas que, aparentemente, são mais visíveis nas escolas e nos professores.

Clarifico este ponto para não possibilitar a confusão entre uma análise tão criteriosa quanto possível do processo e alguma crítica específica e simplista aos professores. Não se trata de identificar supostos “resistentes a mudanças” – conceito muitíssimo equívoco no plano científico –; trata-se de analisar as dificuldades de um processo que consiste, no essencial, em introduzir uma lógica de *competencialização* num sistema enciclopedista, normativo e transmissivo, que funciona, portanto, todo ele, ao arrepio desta perspectiva, com uma pesada carga histórica e organizacional que o suporta e que define uma determinada cultura profissional. A ruptura que se pretende – e de que se necessita – é, a meu ver, *estrutural* e de *natureza paradigmática*.

A reorganização curricular do ensino básico, no que se refere ao processo de criação de um currículo nacional centrado em competências (*Currículo Nacional, 2001*) e ao poder atribuído (formalmente) às escolas de produzirem a sua reinterpretação contextualizada desse currículo (*Projectos curriculares da escola e das turmas*), insere-se numa tendência curricular internacional, de que todo o estudo que foi produzido pela equipa do Professor Cachapuz nos deu um bem completo retrato e uma clarificadora e rigorosa análise.

Gostaria de vos dizer – porque acompanhei muito este processo da reorganização curricular do ensino básico, tal como muitos colegas aqui presentes que contribuíram para a produção de conhecimento sobre esta transformação –, que o primeiro nível de não apropriação visível neste processo se situa na própria administração e na sua dificuldade de lidar com o processo.

O que é este processo de mudança afinal? Se pensarmos pela negativa, este processo

- *não é* uma mudança de programas,
- *não é* uma reforma curricular formal;
- *não é* uma alteração de desenho curricular;
- *não é* a introdução de três novas áreas.

E, contudo, estes quatro aspectos que acabei de enunciar – que, do meu ponto de vista, são a negação da natureza da mudança que estamos a discutir – são aqueles que emergiram com maior visibilidade na apropriação dos professores, na apropriação do sistema, e na apropriação da própria administração em alguns níveis. A própria limitação do desenho proposto (DL 6/2001) contradiz os princípios de liberdade de construção e gestão do currículo que enuncia, assim como a criação de “novas áreas” (em lugar de novas valências curriculares que caberia à escola organizar no seu projecto) contradiz a filosofia de gestão autónoma subjacente. A dificuldade da apropriação começa pois aí... São factores que, por sua vez, dificultam ao nível da escola e dos professores, a reapropriação dos conceitos orientadores como o de *competência* ou o de *projecto*.

Portanto, aquilo que há de essencial e que é transversal a este movimento de alteração nos modos de construção e gestão do currículo em todos os países ocidentais, é uma mudança significativa nos *níveis e nos actores de decisão curricular*, como já foi muito bem sublinhado pela professora Luísa Alonso. É esta a questão que está no coração da mudança pretendida – e pretendida porque *necessária* face a novas pressões sociais e económicas – do meu ponto de vista. Não se trata nem do desenho, nem das

áreas, nem das horas, nem de nenhuma dessas questões que são as mais imediatamente apropriadas num sistema que funcionou sempre segundo outra lógica – a da regulamentação e da *normatividade prescritiva*.

Outra dimensão, que decorre da anterior, é a *responsabilização acrescida da escolas e dos docentes*, por tomarem nas suas mãos a direcção da aprendizagem curricular que oferecem e a garantia da respectiva qualidade.

### **Figura 2 - Centralidade do Conceito de Competência**

A centralidade do *conceito de competência* na gestão bipartida do currículo:

- como referencial de consecução da aprendizagem;
- como garantia de apropriação, uso e mobilização dos saberes curriculares.

Como segundo ponto, na minha análise, sublinho que é neste quadro que se tem de perceber a centralidade – que é visível em todas as mudanças deste tipo que estão a decorrer noutros sistemas e que foram documentadas abundantemente no projecto que hoje aqui se apresentou – a centralidade do conceito de *competência*. Porque, se a mudança de que se trata é a transformação de uma gestão de um currículo centralizada, concebida e monodirigida no aparelho central e executada por outros (os professores e escolas como *distribuidores de currículo*), numa lógica de pura racionalidade técnica que tem sido a nossa, estamos agora perante a introdução de uma lógica de passagem para uma *gestão bipartida*, ou em binómio, como prefiro designá-la.

Nesta lógica bipartida, em que há a definição do currículo nacional no plano *macro*, e há a sua reconceptualização e contextualização construída nos níveis *meso* e *micro*, pelos reais projectos curriculares de cada escola e de cada turma, estamos perante uma gestão curricular que requer, obviamente, um referencial nacional comum, garante da equidade e da consecução das aprendizagens por todos, como também já aqui foi dito. E é

absolutamente essencial percebermos que a questão das *competências* se joga exactamente aí.

A competência, para além de todas as outras vertentes que já foram aqui sublinhadas, funciona como o modo de dar sentido a uma diversidade curricular possível e desejável face às diversidades dos contextos, das organizações e das gestões que os projectos corporizam (ou deveriam corporizar), no *currículo real* das diferentes escolas e situações. Portanto, as competências tornam-se o *eixo referencial* deste processo. Por isso, não surpreende a “globalização” deste debate, já que ele corresponde à verdadeira confrontação da escola consigo própria no novo cenário social pós-massificação, enquanto instituição curricular que na aprendizagem conseguida – ou não – encontra, ou perde, a sua legitimação social.

Por outro lado, e na mesma lógica, a competência institui-se como o *garante de uma apropriação comum de saberes*, que se constituam em saberes em uso, mobilizáveis, actuantes – e não inertes, segmentares, enciclopédicos, encapsulados em formatos de imobilidade intelectual e social.

O conceito de competência, visto desta forma, requer regulação e avaliação, externa e interna, mas bem longe da tradição avaliativa que conhecemos, focada sobretudo na quantidade e debitação mais ou menos inteligente dos conteúdos prescritos. O saber adquirido tem que ser efectivamente avaliado, mas em termos da *competência que com ele se adquire, e que se manifesta em usos e tarefas que o requerem*, e não da enunciação, em qualquer forma de exame tradicional, de um conjunto de conteúdos não organizados em termos da sua utilização e mobilização. A avaliação de e por competências tem larga tradição em países em que existe há mais tempo autonomia curricular das escolas, e exactamente por isso. Mas não se assemelha em nada a exames tradicionais de que tanto se fala entre nós (SLO e CITO na Holanda, por exemplo).

### Figura 3 - Apropriação do Conceito de Competência

A apropriação do conceito de *competência* na cultura de escolas e professores de 1.º ciclo:

- análise de alguns dados de um estudo em curso.

#### Breve contextualização dos dados

A grande alteração das lógicas que esta viragem de concepções sobre o currículo implica para o sistema, reside, no essencial, na *mudança da relação da escola com o saber*: consiste em passar de uma lógica *extensiva, enciclopedista e inerte* da relação com o saber (porque o saber escolar não é a mesma coisa que o saber científico e cultural, é muitas vezes a castração do saber científico em formato escolar) para uma lógica *integradora, mobilizadora e actuante* da relação dos cidadãos com esse mesmo saber – e é aí que a competência tem o seu lugar. Como é que esta complexa mutação é então apropriada – para efeitos desta análise parcelar – em escolas e por professores de 1.º ciclo?

Porquê o 1.º ciclo? O que é que eu sei de escolas de 1.º ciclo e porquê esta incidência da minha parte, nesta intervenção, em escolas de 1.º ciclo? Porque a Escola Superior de Educação onde trabalho, tal como algumas outras instituições de formação, está há três anos envolvida numa reconceptualização do curso de formação de professores do 1.º ciclo, centrada, justamente, numa lógica de competências, competências agora vistas como as competências dos professores, muito na sequência de todo o processo de acreditação do INAFOP que todos conhecemos e que desencadeou, de facto, uma profunda reflexão e produção de conhecimento nesse sentido.

Decorre, assim, uma reestruturação do curso de Professores de 1.º Ciclo, centrada na transformação da prática e do estágio – vertente da *prática profissional* dos cursos – em *eixo organizador de toda a formação*, no sentido de desenvolvimento das *competências profissionais*, procurando

mobilizar e fazer interagir em torno da prática todas as componentes formativas do curso. E esse processo de organização e supervisão da Prática Profissional, que estou a coordenar e a acompanhar com uma equipa de professores, está a ser simultaneamente objecto de estudo num projecto de investigação. Esta investigação, por sua vez, está inserida, como sub-projecto de minha responsabilidade, num projecto do Centro de Investigação da Universidade de Aveiro, coordenado pela Professora Isabel Alarcão, que diz respeito à construção de identidades profissionais em relação com os processos formativos de supervisão.

Estamos, assim, a fazer um conjunto de levantamentos do que vai acontecendo neste processo de mudança, no sentido de clarificar e de o interpretar numa lógica qualitativa/interpretativa: as dificuldades, percepções e tensões dos vários actores que estão envolvidos, a evolução da representação da profissão e de sinais de identidade, efeitos percebidos dos dispositivos de supervisão reflexiva, centrada na nossa prática formativa.

E é neste quadro que vos trago parte de alguns dos dados preliminares já recolhidos – neste caso, relativos aos professores cooperantes – cuja análise preliminar procurei sistematizar para esta nossa reflexão. Estamos a trabalhar com duas escolas de 1.º ciclo, designadas por escolas cooperantes, e, para este levantamento, colaboraram, no total, dezasseis professores, embora sejam apenas doze os que estão directamente a trabalhar com os nossos estagiários do 4.º ano. Com estes professores estamos também a desenvolver uma acção de supervisão conjunta de trabalho envolvendo formação, que implica reuniões regulares, discussão de temáticas ligadas ao desempenho docente e ao currículo com que trabalham (entre as quais o conceito de competência), questões que são objecto de debate no quotidiano. E é sobre este manancial de experiência que temos feito incidir a nossa análise investigativa no quadro do projecto acima referido.

Portanto, o que reporto aqui são elementos recolhidos junto destes professores – cuja colaboração aqui publicamente agradeço – para iluminar um pouco o que é que já se pode identificar da apropriação ou não

apropriação do conceito de competência, sendo que este conceito que tem sido alvo de discussões, sessões, leituras, com os alunos estagiários e com estes professores cooperantes. O que procurámos fazer foi perceber a que níveis é que a apropriação deste conceito, largamente usado no discurso “pedagogicamente correcto”, é já visível de forma directa ou implícita na representação destes professores.

Aplicámos assim a estes 16 docentes, para este conceito específico e no quadro de vários outros instrumentos de recolha de dados, um pequeno questionário semiaberto com algumas perguntas fechadas, respondido no mês de Fevereiro de 2004. Foi pedido aos respondentes que realizassem as respostas no imediato, sem levarem para casa nem irem pensar, para captar, justamente, o elemento projectivo da apropriação.

Procurámos, neste questionário, obter informação a três níveis:

### 1. *Nível de conhecimento/informação*

Que informação têm os professores daquelas escolas sobre o conceito e a sua emergência no currículo? Estes professores que são, do ponto de vista da investigação, muito poucos, constituem todavia uma população que, à partida, seria privilegiada no sentido da esperada familiaridade com o conhecimento formal do conceito, dado o contexto de trabalho formativo acima descrito. E, portanto, seria esperável que houvesse um grau de informação, porventura, maior do que há nas escolas que não têm esta experiência. Portanto, fomos à procura deste primeiro aspecto: o conhecimento que manifestam desta mudança que envolve as competências – os novos documentos curriculares, o Decreto-Lei 6/2001 e, sobretudo, realmente o documento nuclear, o *Currículo Nacional*. Este primeiro nível de questionamento também resultou de, em momentos de observação informais, nos apercebermos de que alguns professores pareciam não conhecer estes textos, ou ter deles apenas um conhecimento superficial.

Relativamente a aspectos que pudemos concluir em relação ao grau de informação e conhecimento, destacamos:

- dos dezasseis professores questionados, doze afirmam conhecer o documento *Currículo Nacional – Competências Essenciais do Ensino Básico* – e quatro afirmam não conhecer;
- quando questionados sobre a origem deste conhecimento (como é que tiveram acesso ao conhecimento do *Currículo Nacional* e das competências e o que é que sabem sobre ele), apenas em duas das referências nos dizem que foi na elaboração dos projectos curriculares da escola e das turmas; as restantes distribuem-se por situações um pouco difusas mas, das quais, cinco se podem associar a situações de formação.

Em síntese, o conhecimento formal (do *Currículo Nacional* e da sua organização por competências) parece existir, mas ainda assim não para todos os docentes, apesar do contexto de trabalho já descrito. O grau de conhecimento e o modo como o obtiveram indicia escassa relação com a vida organizacional regular da escola.

## 2. *Nível da acção docente*

Procurámos saber se os docentes reconhecem algumas implicações na acção docente concreta, na vida e gestão curricular da escola. Como é que, caso afirmassem conhecer o conceito e o documento *Currículo Nacional*, identificavam ou não implicações na acção docente e na organização do seu trabalho. Para este objectivo específico, além do questionário, também consultámos os projectos curriculares de escola e de turma e as planificações que, em larga medida, nalgumas turmas, são largamente coincidentes com o que designam de projecto curricular, curiosamente. Considerámos ainda os registos das aulas observadas (que são muitas) pela equipa de supervisão e os registos de reuniões e sessões de formação que temos realizado com os mesmos professores. Portanto, há um conjunto de dados de registo informal que são triangulados com os do questionário.

Em relação à alteração nas práticas e às mudanças que associam à implementação do *Currículo Nacional – Competências Essenciais no Ensino Básico*, os quais pedimos para listarem e enunciarem, caso

identificassem a sua existência, a generalidade dos professores afirma que sim, que há mudanças: onze dos dezasseis, uma maioria significativa; os restantes dizem que não há mudanças, ou que não sabem. Mas, os que respondem afirmativamente fazem-no em registo discursivo vago e abrangente que indicia o carácter difuso com que o conceito está percebido:

Exemplos:

- *“maior cuidado na planificação e avaliação, mudança de atitude”*;
- *“maior abertura no ensino, usando o computador”*;
- *“a introdução de unidades flexíveis, reflexão, novas técnicas”*;
- *“melhor definição de ensinar”*;
- *“maior relevância a outras áreas curriculares”*;
- *“trabalho cooperativo”*.

Portanto, em síntese, neste nível 2 de análise, é visível alguma sensibilização global a aspectos indirectamente relacionados com um ensino orientado para competências, a par de afirmações de todo desligadas, não havendo uma mancha conceptual claramente identificável. Identifica-se um pouco (tal como nas outras situações observadas que atrás se referem) a procura de algum discurso que se quer produzir como “correcto”, alguma ideologização das competências (como se tem verificado com outros “novos” conceitos – projecto, interdisciplinaridade, por exemplo) como associados indiscriminadamente a “boa prática”, ao que se pensa ser a “nova boa maneira de agir”, mas que não se clarifica conceptualmente.

### *3. Nível de apropriação conceptual.*

Foi pedido também aos inquiridos, no sentido de identificar o grau de apropriação pessoal do conceito, que identificassem, de um conjunto de enunciados propostos no questionário, com quais é que associavam mais directamente o conceito de competência, assinalando as duas primeiras prioridades nessa escolha.

Quanto à primeira prioridade, dos dezasseis professores, onze atribuem-na ao enunciado *capacidade de usar os conhecimentos em situações reais*, o que considerámos próximo da apropriação do conceito, sendo que as restantes escolhas incidem sobre *capacidade de aplicar bem técnicas de trabalho, facilidade de pensar e habilidade para determinadas tarefas*. No que se refere à segunda afirmação relacionada com competência, a maioria situa-se na *facilidade de pensar*.

A interpretação dominante apresenta-se, em termos teórico-discursivos, mais próxima das escolhas correctas rejeitando as afirmações que se reportavam a aspectos mais associados a conteúdos.

Seguidamente, foi pedido aos inquiridos que indicassem exemplos de uma competência que considerassem fundamental na Língua Portuguesa, na Matemática e no Estudo do Meio, e ainda uma competência transversal que também considerassem central.

Muito brevemente, na Língua Portuguesa, quase tudo o que os inquiridos expressam são, de facto, competências muito próximas do que está formulado no próprio currículo ou nos programas que já tinham muitas vezes uma reformulação orientada para competências. Tal facto pode indiciar uma mais fácil apropriação do conceito em áreas que são elas próprias de natureza competencializadora – e menos conteudinal. Pode também traduzir apenas a familiaridade acrescida com o discurso da competência nestas áreas – aspectos não passíveis de conclusão nesta análise.

Nas competências que os inquiridos enunciam para a Matemática, o leque de respostas é mais difuso: aparecem todavia enunciados com uma grande predominância no *saber raciocinar e no saber resolver problemas* (onze referências, agrupadas nestas categorias) que também é muito marcadamente alguma coisa que já estava enunciada nos programas, mesmo antes da introdução explícita do conceito de competência no enunciado curricular expresso, mas há alguns enunciados (cinco) que falam apenas de *cálculo mental, prática, números*, sem qualquer orientação no sentido de competência.

No Estudo do Meio o espectro de respostas é mais difuso: os enunciados que nos aparecem, são muito diversos, vão desde conteúdos (*conhecimento do meio, higiene*) até processos não organizados como competência (*relacionar, seleccionar*) passando por valores, princípios e atitudes (*vivências, sociabilidade, práticas,*) embora algumas competências (*mobilizar conhecimentos, interagir socialmente, seleccionar informação pertinente*) estejam presentes também (cinco registos).

Curiosamente, houve apenas um inquirido que não respondeu no próprio dia e que transcreve, claramente, as formulações que constam, para esta área, no documento oficial. Tal facto parece indiciar novamente a vontade de adopção de um sentido que seja legitimado como correcto.

Quanto às competências transversais que foram pedidas, as respostas obtidas são também bastante difusas. Incidem mais sobre princípios ligados a boas intenções educativas do que propriamente competências, mas, de qualquer modo, seis das dezasseis, orientam-se para competências ou pressupostos ligados à cidadania, como *respeitar o outro* e o *desenvolver-se como pessoa*. Do ponto de vista formal, não se formulam como competências mas revelam alguma proximidade ao conceito, enquanto “uso em situação”. Destacam-se as seguintes:

- espírito crítico (seis registos);
- competências ligadas ao uso da língua portuguesa, tida como transversal (quatro registos);
- processuais: saber investigar, saber seleccionar, competências que têm papel no acesso ao conhecimento (três registos).

Em síntese, deste terceiro nível de análise, do ponto de vista da apropriação conceptual patente no discurso dos professores, é visível que emitem enunciados que indicam alguma apropriação discursiva, e essa apropriação do conceito de competência aparece mais associada às áreas curriculares que são áreas competencializadoras, pela sua natureza mais instrumental, do ponto de vista do apetrechamento cognitivo: a Matemática e a Língua Portuguesa. Assim, nestas áreas, parece ter sido mais fácil a identificação de competências pelos inquiridos.

### Triangulação com outras fontes de informação

O que é que nos dizem outros dados que cruzámos com estes? Analisámos as *planificações do primeiro período* (2003-2004) de todos os anos de escolaridade, e as *fichas de avaliação* (conforme designação habitual nas escolas) relativas às três áreas referidas, aplicadas no final desse mesmo período.

Também analisámos os nossos *registos de aulas observadas* (equipa de supervisão), que ocorrem com uma frequência semanal, portanto correspondendo a vários professores e seus estagiários observados por semana (pelo menos seis em cada semana). Considerou-se ainda o *registo das reuniões*, nomeadamente as reuniões de formação (mensais) e de discussão, algumas delas, de temáticas relacionadas com as competências.

Relativamente aos documentos curriculares produzidos na escola (*projectos curriculares de escola e de turma*) o conceito de competências aparece associado a algumas finalidades gerais, como uma intenção no projecto curricular da escola ( ou do agrupamento) mas não é em momento nenhum operacionalizado, é apenas enunciado na parte introdutória, nas duas escolas em causa.

Em relação às planificações, realizadas por ano e por professor, elas transcrevem, como já transcreviam nos anos anteriores, alguns objectivos dos documentos programáticos e, nalgumas delas (não todas) transcrevem também numa outra coluna as competências que para aquela área estão estabelecidas no Currículo Nacional. De facto, elas aparecem definidas mas, se analisarmos, numa lógica curricular, como é que cada enunciado produz algum efeito nas fases da planificação que dizem respeito à operacionalização das estratégias e à avaliação, não é visível nenhuma alteração nessa abordagem que permanece predominantemente conteudinal, na forma e na sequência.

Por fim, as aulas observadas, os próprios debates que se geram nesta situação de supervisão partilhada, entre os supervisores da ESE, entre os quais eu me incluo, e os supervisores cooperantes que acompanham os

alunos, suscitam inúmeras situações que estão registadas e que atestam a permanência de uma prática de sala de aula que não foi minimamente alterada pela entrada deste conceito, e que inclusivamente se defende de introdução de modos de trabalhar que sejam mais promotores de competência.

Sobressai dessa cultura predominante uma grande preocupação com o “cumprimento” do manual – porque é do manual que se trata, quando se fala em cumprimento, embora, por vezes, se refira o programa –, da pressão das famílias face à sequência de conteúdos (regulados maioritariamente pela sequência do mesmo manual), do empenho profissional assinalável de muitos professores, sempre muito focado nos conteúdos, e da percepção da planificação e do projecto como instrumentos auxiliares, sobretudo organizadores e sequenciadores, mas raramente estratégicos ou orientados em função de competências visadas na acção. Existem, todavia, neste conjunto de docentes algumas situações que se aproximam dessa lógica – mas são minoritárias na cultura das respectivas escolas.

O que parece poder retirar-se deste conjunto de dados depois de trabalhados com outros, é que, a par de uma familiarização discursiva já visível, ainda não há, neste contexto de observação a que nos circunscrevemos, uma apropriação do conceito de competência ao nível da prática e da organização do trabalho, ou melhor, usando a expressão de Philippe Perrenoud, “na organização do trabalho de ensinar e aprender”. Essa organização mantém-se largamente subsidiária do formato tradicional habitual – *tradicional* no sentido de culturalmente instituído – que pode às vezes até ser relativamente orientado para alguma pesquisa ou para algum trabalho de natureza eventualmente menos expositiva, mas com manutenção de uma matriz organizativa do processo de aprender de tipo tradicional, sendo que, ao nível do discurso, há uma aparência de apropriação que é contraditada por essa prática....

Por sua vez, as situações de formação, como a que estamos a implementar, permitem ir identificando alguns sinais do começo de um salutar conflito cognitivo da parte dos professores, porque, até uma certa

fase, o conflito não era visível. Os professores preocuparam-se, sobretudo inicialmente, em adoptar a nova terminologia correctamente, mas há sinais, que considero muito positivos, de conflito de concepções que já se expressa, por exemplo, em discussão das planificações e desempenhos dos estagiários – possível ponto de partida para reconceptualizações que conduzam a outros e mais profícuos níveis de apropriação de modos de trabalhar geradores de competências nos alunos.

#### **Figura 4 - Cultura das Escolas**

Algumas *implicações* da análise:

- nos modos de introduzir *inovação instituinte* no sistema;
- na lógica da *formação e certificação profissional* de professores;
- na formação como *desenvolvimento profissional e produção de saber* em contexto de trabalho;
- na *avaliação do desempenho* de escolas e professores como decisores e agentes curriculares responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos seus alunos;
- no *papel das instituições de formação e investigação* no conjunto destes processos.

A minha posição teórica face a esta questão, mesmo anterior a este estudo e que agora posso confrontar com os dados, tem muito a ver com os resultados que a Professora Luísa Alonso há pouco apresentava. Do meu ponto de vista, não há surpresa; o que seria surpreendente era se a realidade não fosse assim....

Uma instituição como a escola, que funciona num determinado paradigma, que tem uma cultura forte, apropriada e passada de geração em geração num mesmo formato, de que todos nós somos parte, orientada segundo determinados esquemas de trabalho, muito dificilmente poderia transformar-se por si, como parece às vezes esperar-se, numa organização que funciona numa lógica de projecto e se envolve numa construção partilhada de decisões, quando temos, atrás de nós, pelo menos dois séculos

de não decisão, de submissão a hierarquias e de cumprimento de normativos.

Quero destacar seguidamente aquilo que constitui, a meu ver, o conjunto de marcas predominantes da *cultura das escolas* – e não me refiro só às escolas de 1.º ciclo, mas sim à escola instituição, do 1.º ciclo à universidade, e mais ainda a universidade, com o devido respeito, porque todos nós estamos lá, e sabemos que é daí que a marca organizativa e cultural se afirma, se difunde, se reproduz e influencia a totalidade dos outros níveis.

Há duas questões fortes da cultura dos professores e das escolas que são, na minha análise, (1) a apropriação da inovação ou dos conceitos novos por via normativa e (2) a ausência – e recusa – de avaliação.

Todos estes conceitos – projecto, gestão, competência, objectivo... – e todos os outros de que nos possamos lembrar na história dos últimos trinta ou quarenta anos, chegaram às escolas por via de decretos-lei, normas, circulares ou seja o que for, sempre “emanado do Ministério”, ou de poderes afins. Jamais foi produzido ou pensado entre os profissionais para se formarem no seu saber. E são, portanto, apropriados duma forma que corresponde à matriz do sistema, que funciona normativamente, e que só se regula burocraticamente. Isto corresponde à racionalidade técnica mais elementar, em que alguém decide o que outros executam. Esse outro, o professor, cumpre e esforça-se, séria e empenhadamente por cumprir. Por isso vive, aparentemente, a ser avaliado, mas sempre apenas acerca do cumprimento da norma e nunca efectivamente avaliado pela eficácia da sua acção – que está para além de qualquer normativo e resulta do saber profissional que se constrói e se afirma na acção.

Não temos nenhuma avaliação de eficácia do que de muito bom – e também de menos bom e porquê – se faz nas escolas. E desejaria muito que tivéssemos. Receio muito é que, quando se fala de novo, no discurso político, em avaliações antiquadas como panaceias de todos os males – males que estão noutras sedes e resultam de outras causas – elas nunca

sejam de eficácia e retornem novamente ao padrão fácil e politicamente compensador dos normativos.

Eficácia, de facto, não temos tido, é outra característica da nossa cultura. Temos, em contrapartida, muito esforço, generosidade, empenhamento – mas não cultivamos a sua orientação para a eficácia do que fazemos, um pouco como se isso lhe retirasse nobreza. E, assim, as práticas dos professores e das escolas, as práticas culturais da escola, que são fortíssimas, continuam a centrar-se numa cultura de cumprimento e execução que está absolutamente apropriada ao que sempre temos sido e sempre nos tem sido pedido.

Portanto, os professores vivem muito, muito preocupados, os melhores professores, os mais empenhados, gastando essa mais-valia da sua qualidade na vontade de cumprir, de executar e de aderir ao que agora se pensa que é correcto. Ou seja, não há *ownership*, por parte dos professores, sobre muitos dos conceitos que dizem respeito ao seu saber profissional. E é, a meu ver, o *saber profissional* que está aqui em discussão hoje: porquê competência, porquê hoje, que há a estudar sobre esse conceito, como torná-la património conceptual e actuante da profissão?

Julgo importante trazer aqui a reflexão sobre algumas implicações da análise deste pequeno conjunto de dados que, sem permitir generalização, ilustra contudo aspectos relevantes da vivência da cultura dos professores e das escolas que, a não serem transformados, convertem rapidamente em pura retórica todos os movimentos de alegada inovação.

Um primeiro aspecto diz respeito à necessidade de modificar os modos de introduzir inovação *instituinte* e não instituída, como a Professora Idália Sá-Chaves tem sublinhado em vários dos seus textos. A inovação, como movimento instituinte, foi um pouco a filosofia desta reorganização curricular: não ser instituída como norma para cumprir, mas ser instituinte (ou semi-instituinte) por apelar à construção participada e debatida pelos actores ao longo de um processo, que se anunciava longo. Isto significa que a própria administração tem que se situar nesse pressuposto, sacrificando alguns dividendos políticos, o que não é fácil. E um exemplo de não ter

conseguido fazê-lo foi, por exemplo, a imposição do desenho curricular, que desde logo exprime, na minha perspectiva, uma não apropriação pelos próprios decisores centrais da filosofia de todo o processo, ao estabelecer um desenho quase tão rígido como o anterior, que não permite às escolas quase nenhuma margem de gestão própria, que contudo se anuncia nos princípios – e que é indispensável na acção. Assim como a incompreensível substituição de cinquenta minutos por noventa minutos (ou qualquer outra temporalidade imposta) – norma contra norma... – não permite igualmente qualquer espécie de gestão autónoma – e pior, desencoraja-a, o que, culturalmente, é grave fonte de descrença e desinvestimento dos docentes e das escolas.

A gestão – do currículo como de qualquer outra realidade – passa por dar decisão a quem tem que decidir, e exigir que justifique porque é que decide, e que preste contas do uso que faz da sua decisão. Portanto, há logo aqui uma concepção de inovação transformada em aplicação, da parte de quem propõe a dita inovação – ainda que com as melhores intenções.

Uma outra implicação refere-se às *lógicas de formação e certificação profissional* e interpela as instituições, como a minha e como as de muitos de nós, que fazemos a formação dita inicial de professores. Formam e certificam dizendo à sociedade que o seu diplomado é competente para ser um professor. Para certificarmos que são professores numa lógica de profissionalismo pleno e de capacidade de serem decisores curriculares e actores actuantes e detentores de saber vivo, como esta perspectiva implica, significa que teremos de mudar radicalmente as lógicas de formação. É um pouco aquilo em que nós e outras instituições estamos envolvidos, no sentido de modificar as lógicas de formação, que também elas têm sido marcadas pelo paradigma de teoria/aplicação, cujo efeito se perde, morre nos anos seguintes à licenciatura, quando os alunos imergem, sozinhos e sem apoio da instituição, na cultura dominante dos contextos profissionais.

Para que a formação seja olhada como *desenvolvimento profissional e produção de saber em contexto de trabalho* é preciso colocar o conhecimento, e as instituições de investigação e formação que o produzem, a fazê-lo *dentro de* e *com* as escolas, e não de fora, em trabalho externo, a

trabalhar *para* eles. A formação, para ser feita em contexto e com os actores, exige que sejam eles próprios também agentes e decisores dessa formação.

Outra implicação que todo este projecto traz à luz é a premência de uma real *avaliação de desempenho das escolas e dos professores*, aferida pela qualidade dos processos e da aprendizagem conseguida. Afinal, como a Professora Luísa Alonso dizia há pouco, a aprendizagem é aquilo que justifica a nossa existência institucional e profissional, e todas estas formas de gestão mais autónomas se destinam a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Portanto, há que avaliar se as escolas estão a desempenhar bem neste aspecto, e não se estão a cumprir a lista de competências ou as alíneas do projecto curricular, como ocorreu numa situação que encontrei numa escola, em que a formulação do projecto curricular foi criticada por um agente da administração de um outro serviço porque não seguia as alíneas que, por casualidade, eram de um guião que é meu, e está num texto publicado... Assumido desta forma, como uma lista a cumprir, não há projecto que resista nem competência que sobreviva, a não ser na retórica... Estes são indicadores sérios de *não apropriação por parte do sistema* no seu todo, que tem, a meu ver, de confrontar-se com a urgência de se reformular na sua globalidade.

Por fim, e decorrendo do ponto anterior, uma pesada implicação recai sobre o repensar do *papel das instituições de formação e de investigação*, desafiadas a colocar, de facto, a investigação e a formação ao *serviço de*, e numa parceria muito mais directa com os professores e as escolas, de modo a torná-los, eles próprios, *produtores de conhecimento e de investigação*, que lhes permita ser *autónomos na relação com o saber profissional* e não dependentes de um seguidismo discursivo que os desqualifica e é sistematicamente reapropriado por uma prática culturalmente instalada na vida das escolas e que, sem esta mutação, permanecerá intocada, ainda que vestida de roupagens retóricas ciclicamente renovadas.

Muito obrigada.

## Bibliografia

- ALARCÃO, I (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender, Revista da ESE de Portalegre, n.º 21, Novembro*, 46-50.
- ALONSO, L. et al. (1995). *A Construção do Currículo na Escola: uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – (2001)* Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica
- LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d’Organization.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Futures of teaching in American Education. *Journal of Educational Change, vol. 1, n.º 4, Dezembro*, 353-373.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers Changing Times*. Ontario: OISE.
- HARGREAVES, D. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education, 10 (4)*, 423-438.
- HOPKINS, D. (2000). Powerful learning, powerful teaching and powerful schools. *Journal of Educational Change, 1*, 135-154.
- OECD/CERI (1999). *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OECD.
- PAQUAY; L., ALTET, M., CHARLIER, E., e PERRENOUD, Ph. (eds) (1996). *Former des Enseignants Professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des Compétences dès l’École*. Paris: ESC.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l’Urgence, Décider dans l’Incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF éditeur.
- ROLDÃO, M.C. (2000). *Formar Professorees – os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Universidade de Aveiro, CIFOP.
- ROLDÃO, M.C. (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura?. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, pp115-134. São Paulo: Artmed.
- ROLDÃO, M.C. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis, 61*, 59-62, Janeiro-Março.
- ROLDÃO, M.C. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores. (2003)*. Lisboa: Presença.

ROLDÃO, M.C. (2004). Transversalidade e Especificidade no Currículo: Como se constrói o conhecimento? *Infância e Educação – Investigação e Práticas; Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, n.º 6, 61-72.

SÁ-CHAVES, I. (2003). *Formação de Professores – Interpretação e Apropriação de Mudança nos Quadros Sociais de Referência*. Santarém: Escola Superior de Educação.

TARDIF, J. (1996). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP.



**Manuel Porto\***

É tempo agora de debate mas, infelizmente, há pessoas que têm compromissos. Percebo isso, por essa razão pedia que fossem sucintos, quer nas perguntas, quer nos comentários que vão fazer. Sem mais delongas por essa mesma razão, passo a palavra.

---

\* Presidente do Conselho Nacional de Educação



## Debate

**Márcia Trigo** – Estou encantada por estar aqui a assistir a esta iniciativa. Com a minha legitimidade para falar sobre estas questões, queria dizer o seguinte: no princípio dos anos 80, fiz uma pós-graduação numa universidade de Ohio, nos Estados Unidos da América, sobre avaliação de sistemas de educação e formação baseada em competências. De tal maneira achei que aquilo era uma revolução face ao que fazíamos neste país, que convidei um professor que falava brasileiro, para vir cá. Foi uma confusão, tivemos muito insucesso, porque eram dois discursos, dois paradigmas, e foi difícil passar aquelas semanas intensivas, foi quase um mês. Foi a minha primeira tentativa e a minha primeira adopção. A segunda é o prazer de ter, durante anos, partilhado experiências com a Luísa Alonso, com quem aprendi imenso. Depois, fui presidente da ANEFA, onde fizemos o trabalho mais acabado que há neste país (obviamente que é para adultos, mas nestas questões não acho que faça assim tanta diferença), sobre o referencial de competências-chave que já está na segunda versão, actualizada e publicada. É um documento português, financiado pela União Europeia. Portanto, é uma realidade, existe documentação teórica. Também visitámos vários países e fomos ver o que é que lá se fazia e, portanto, essa é a minha segunda legitimidade. Estar à frente três anos, não apenas a estudar e com consultores muitos bons, a Luísa Alonso era uma deles, mas com muito outros deste país, queria agradecer a todos eles, pois não é uma prática em Portugal a universidade e os seus investigadores fazerem isto que hoje aqui ficou demonstrado, em especial a Luísa Alonso e a Maria do Céu Roldão, de investigar e de olhar a realidade portuguesa. Portanto, às duas, obviamente, eu agradeço.

Queria pôr uma questão que me induziu em erro até chegar aqui. Eu que sei e escrevo sobre estas coisas, (várias universidades, quando há teses de mestrado sobre estas questões, pedem-me para ser arguente) pensei que vinha ver outra coisa. Fui rever coisas que tinha escrito sobre *saberes básicos* que é um conceito que pode induzir em erro, a mim induziu. Porquê? Porque *saberes básicos* transporta-nos para quê? Para educação

básica. Uma grande parte de nós ainda me vem dizer que a escola básica é a 4.<sup>a</sup> classe ou o 6.<sup>o</sup> ano. Portanto, é um conceito que não corresponde a um paradigma novo, a conceitos novos, tem de se inventar uma coisa que não nos reporte para o ensino básico, como são as competências básicas. Aliás, o próprio grupo, ora falava em saberes básicos, ora de competências básicas – não tenho a certeza se foi a Prof.<sup>a</sup> Idália Sá-Chaves – e, portanto, estas coisas são de difícil apropriação como demonstrou a Maria do Céu Roldão, quanto mais quando chamamos a mesma coisa a duas coisas que são diferentes, é uma confusão. Penso que induz em erro. Acho que a ideia que mais me ficou, não conheço o trabalho, é que é transversal, que são saberes básicos para todos, transversais ou outra coisa qualquer, básico não é com certeza.

Conheço muitos países, estudei da Nova Zelândia ao Japão, a Austrália, na Europa não sei quantos, os Estados Unidos, o Canadá; visitei-os todos para fazer com menos erro o que fizemos na ANEFA, durante aqueles anos, e saber o que é que os outros países faziam – a França ficou muito aborrecida, porque não seguimos o seu modelo. Portanto, o que conheço, (estou a dizer o que eu conheço sem fazer a investigação, evidentemente, que os meus amigos fizeram), é que quando se fala em competências, sejam básicas, sejam transversais, devemos pensar num eixo de espaço, aquilo que os estrategas me dizem que é o espaço, e o espaço hoje é global e tem as suas competências em rede, outras estruturantes: competências básicas estruturadas por níveis até às mais avançadas. Nas vossas cinco, que identificaram também por nível, e nas estruturas vamos encontrar normalmente o que é básico ou crítico – não gosto da palavra básico, é uma palavra feia em português mas em inglês não é, em português são competências “fofas”. Depois as avançadas, que são a liderança, o empreendedorismo, a visão estratégica, etc. Porquê? Porque acho que este modelo é muito integrante e nos permite pensar desde o 1.<sup>o</sup> ciclo, ou desde o pré-escolar, até ao ensino superior. Acho que devemos ter modelos que sejam relativamente abrangentes e sejam compreensivos.

Era tudo o que queria dizer. Agradeço imenso, aprendi imenso, e em especial à Luísa Alonso e à Maria do Céu Roldão.

Muito obrigada, senhor Presidente, por me ter convidado.

**Pedro Aido** – Gostava de começar por elogiar a qualidade de todas as intervenções que tiveram lugar aqui hoje, e agradecer a todos os intervenientes as suas apresentações.

Queria fazer uma pergunta à equipa do Prof. Cachapuz e à Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso, em especial. Se me permitem um pequeno desabafo público, confesso que tenho muita pena que a senhora Secretária de Estado não tenha podido assistir às intervenções finais, nomeadamente da Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso e da Prof.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão. Não posso deixar de pensar, isto é um desabafo, que essa ausência acaba por ser simbólica!

A pergunta que queria fazer ao Prof. António Cachapuz ou à sua equipa é relativamente ao próprio conceito de *saber*. Vejo sempre *saber* como *saber em uso* que é um pouco como vem no currículo nacional, o conceito de competência, mas a pergunta que lhes queria fazer, para ligar à discussão pública recente da Lei de Bases da Educação, é saber se as implicações e os desafios que nos trouxeram aqui de levar a todas as crianças, a todos os jovens, a todos os adultos, todos os *saberes básicos*, se isso é compatível com a redução da educação básica apenas para seis anos, como está proposto na Lei de Bases, ou se isso é uma questão irrelevante. Esta questão seria simétrica para a Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso: portanto, a ideia de que o 3.º ciclo, que é aquele ciclo mais problemático como se vê pelas práticas dos professores, se o 3.º ciclo vai passar a integrar o ensino secundário, isso não é afinal o último sinal, digamos assim, de que a reorganização curricular do básico morre definitivamente, ou que está reduzida a coisa nenhuma?

Muito obrigado.

**Ana Oliveira** – Sou professora do 3.º ciclo dos ensinamentos básicos e secundário e estou neste momento em exercício de funções na Direcção Regional de Educação de Lisboa.

A minha questão é muito curta e muito específica, é dirigida, se for possível, à Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso, a quem gostaria de cumprimentar, aliás como a todos os intervenientes pelas excelentes comunicações que nos foi dado o privilégio de escutar aqui hoje. Gostaria, se possível, que a Prof.<sup>a</sup> desenvolvesse um pouco a interrogação que colocou sobre o estudo preparatório, apresentado aqui hoje, para a definição de patamares para o desenvolvimento de competências essenciais previstas para o ensino básico, por ano de escolaridade. Penso que colocou essa questão no decurso da sua intervenção, dizendo que colocava alguma interrogação sobre essa definição de patamares a introduzir, de acordo com o senhor Ministro da Educação e do que foi aqui dito hoje. Isto porque, se por um lado me parece fazer sentido uma evolução no desenvolvimento de cada competência essencial, diferenciada por aluno, dentro de cada ciclo, por outro lado, também me parece importante e, tendo em atenção testemunhos informais de muitos docentes do ensino básico que tive a oportunidade de ouvir ao longo dos últimos anos, não será importante também a existência de indicadores que funcionem eventualmente como instrumentos de metodologias de avaliação de processos de ensino e aprendizagem, baseados no desenvolvimento de competências? Era só.

**Ílídio do Amaral** – Confesso que não pude assistir à primeira parte, por motivos muito fortes. Vinha à procura de compreender o que são os *saberes básicos* e, efectivamente, dou os parabéns às intervenções que aqui se fizeram, do mais alto nível, cheias de interesse, demonstrando um trabalho apurado de investigação. Confesso que gostava de saber, no século XXI, (porque é o título do seminário), o que já são os *saberes básicos*. Houve uma referência a Edgar Morin: não sei se a referência foi em relação ao livro dele, “uma cabeça bem feita”, *tête bien faite*, não é? Ele põe-nos o problema desse clima de incerteza que aqui foi referido e, de certo modo, procurando um esquema de saberes básicos, o que ele demonstra é que ainda não sabemos quais são os saberes básicos.

Por outro lado, e aqui fomos um pouco para a generalidade, notei que a senhora Prof.<sup>a</sup> Idália dizia, “quando estamos na presença dos nossos alunos!”... Eu pus-me a pensar: os nossos alunos, hoje, vão de idades desde

os seis anos até àquele que está em vésperas de falecer, como eu. Eu ponho o problema assim: os *saberes básicos* serão os mesmos para as crianças e jovens que estão nas escolas clássicas ou normais? São os mesmos para os adultos? Valerá ou não a pena retomar a discussão entre pedagogia e androgenia? Não é novidade, já no século XIX foi forjado o termo e depois abandonou-se e hoje, não constituindo um ramo científico, constitui, contudo, uma perspectiva e um método de conhecimento. Tenho que encurtar porque, de facto, as vossas comunicações foram tão atraentes que enchi aqui várias folhas com notas, só que não tenho tempo. Notei a falta de qualquer referência, quer à aprendizagem ao longo da vida, quer à aprendizagem *online*. Alguém disse e, com toda a razão, a aprendizagem *online* já não é uma opção, é um imperativo. Volto a dizer: o título deste Colóquio é o século XXI, portanto, pretendo não me vincular ao presente nem ao passado, mas pensar no futuro. Nesse sentido, a Prof.<sup>a</sup> Idália, a propósito da mobilidade do curricular, falava em fronteiras como lugares de encontro e trânsito e eu dizia difusão!... Ora, justamente, acho que faltou esta perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, da aprendizagem *online*.

Vou passar a outra questão, se não me engano é da senhora Prof.<sup>a</sup> Fátima Paixão, e dou-lhe razão: o que tínhamos que definir agora é a escola total ou global. Porque, referiu-se a isso na formação contínua especializada, para as funções diferenciadas como é que se pode definir esta escola global?

Da senhora Prof.<sup>a</sup> Luísa Alonso, diria que fez a melhor crítica. A crítica mais... desculpe o termo, mais feroz, mas acutilante e verdadeira ao nosso sistema de educação. E, de facto, nem lhe quero chamar sistema, porque não existe um sistema de educação em Portugal, existe uma manta de retalhos, de pedaços de ensino, de educação. Ora, naturalmente, pôs aqui em destaque a escola projecto, a escola que não tenha projecto hoje é uma escola que não tem sentido, dificilmente encontrará rumo. E aí, há tempos, lendo um livro publicado pelas comunidades do Luxemburgo, que lembro mais ou menos o título, *Educação aprendendo o futuro: cenários e estratégias na Europa*, vinte e um países traçam esta problemática de

encontrar cenários e estratégias. Lamentei que Portugal não estivesse presente entre os vinte e um países europeus.

Não posso ocupar mais tempo: os meus parabéns ao senhor Prof. Cachapuz que dirige este projecto, às pessoas que participam nele, e ao Conselho Nacional de Educação que, em boa hora, faz seminários deste nível, desta elevada qualidade.

Só tenho pena, a minha idade já mo permite dizer, é que nós nos cansamos a discutir, a escrever e mandamos para quem deve fazer e não fazem. Mas, enfim, olhe!... Contentemo-nos em deliciar o nosso espírito com esta ilustração brilhante que aqui tivemos.

**António Cachapuz** – Vou deixar o essencial do tempo de resposta às minhas colegas. Queria responder, em primeiro lugar, ao meu colega do CNE, Prof. Ilídio do Amaral que não estava presente quando, no início do Seminário, falei sobre a noção de competência e, simultaneamente, dar uma pequena explicação, à Dra. Márcia Trigo. Em relação ao Prof. Ilídio do Amaral, os cinco *saberes básicos* que identificámos no estudo de índole internacional que fizemos são: aprender a aprender, comunicar, cidadania activa, pensamento crítico, resolver situações problemáticas e gerir conflitos. Vou agora ao encontro da pergunta que a Dra. Márcia Trigo me colocou. A questão não é tanto a designação, mas sim os conceitos. Acredito que o tempo que tivemos não foi suficiente para os desenvolver como gostaríamos. O relatório tem cerca de oitenta páginas onde esses assuntos são apresentados, não são todas sobre isto, é evidente, mas aquilo que nos preocupou foi: se há competências, se há saberes básicos, acredito que haja aqui alguma evolução na própria designação, mas o importante é saber o que é que significamos com isto. E eu tive a preocupação de o dizer e de o clarificar aquando da minha intervenção, precisamente devido à confusão que há sobre a própria terminologia.

Quanto ao título do estudo, também referi que se conseguíssemos prever quais os saberes básicos para o século XXI, teríamos direito a um Nobel! Tive o cuidado de dizer que ele aparece mais no sentido metafórico,

como qualquer coisa que nos lembre que devemos estar preparados para abordar o século XXI de uma outra maneira.

Passaria agora a palavra às colegas que queiram desenvolver outros temas que foram focados.

**Idália Sá-Chaves** – Queria agradecer à senhora Professora os seus contributos, que permitem aprofundar a nossa reflexão.

Como sabemos, pelas limitações de tempo que sempre se colocam neste tipo de apresentação, torna-se impossível abordar as questões com a mesma profundidade com que são tratadas no próprio estudo, daí a possibilidade de existir alguma ambiguidade no uso da terminologia.

Quanto a esta questão, devemos ter em consideração que, nos períodos de transição paradigmática, como aquele que vivemos actualmente, os conceitos se encontram em reformulação, num processo de refinamento conceptual através de acertos, clarificações e aprofundamentos, que o conhecimento emergente da investigação vai permitindo e fundamentando.

Naturalmente que, às dinâmicas desse processo, correspondem ajustes na sua formulação, que procuram traduzir essa especificidade conceptual, o que pode dar origem a alguma dispersão semântica no modo como cada qual faz uso da linguagem para encontrar o sentido mais exacto dos conceitos. Pode ser esse o caso, que refere, relativo aos conceitos *saberes básicos* e *competência*.

Para tentar clarificar acrescentarei que, quando nos referimos ao conceito de *saberes básicos*, o sentido deste *básico* é ser estruturante do desenvolvimento do aluno, devendo por isso constituir um direito de todos os cidadãos, ao qual, deverão aceder através da escolaridade obrigatória (ensino básico).

E, nesse sentido, esses mesmos *saberes* não podem continuar a ser percebidos como saberes meramente teóricos e referenciados aos conteúdos disciplinares, mas sim como desenvolvimento de competências para agir, o

que naturalmente corresponde ao conceito de competência proposto por Perrenoud, quando este autor define *competência* como *saber em acção* ou *saber em uso*.

Trata-se de uma outra compreensão epistemológica do desenvolvimento humano, a qual pressupõe a articulação das dimensões cognitiva e de acção, porém, de uma acção intencional e informada, quer pelos conhecimentos (saberes), quer pelos valores, que lhe dão e fundam o sentido pragmático e de intervenção.

Pensamos que é nesta dupla atribuição de sentidos no uso do termo *saberes* (e na expressão *básico*), que pode instalar-se alguma ambiguidade, que esperamos ter agora deixado mais clara.

Quanto à questão de não haver uma referência explícita aos processos que dizem respeito ao ensino especial (que também agradeço) gostaria de dizer que, quando me referi ao princípio de *flexibilização* procurei fazê-lo na sua interligação com o princípio de *diferenciação*, ou seja, relevando a capacidade do professor para flexibilizar, construindo soluções estratégicas para cada situação em função das características dos alunos com quem está a trabalhar.

Está-lhe, portanto, subjacente como princípio, a ideia de que o professor deve ser um profissional cuja formação lhe permita responder à singularidade e à diversidade das situações, tendo em consideração as diferenças de cada contexto, de cada grupo de alunos e de cada aluno em particular.

Ou seja, um professor cujas concepções lhe permitam orientar as suas práticas numa perspectiva de inclusão, ideia que está subjacente (e funda) esta capacidade de compreender, de aceitar e de respeitar a diferença, sejam quais forem as suas manifestações.

É, pois, neste pressuposto, da dignidade da pessoa e dos seus direitos, que podemos compreender a importância do retorno da ética, dos valores e

da cidadania ao pensamento pedagógico, como questão central e principal desafio à educação, como pensamos ter acentuado na nossa intervenção.

Muito obrigada.

**Fátima Paixão** – Quero agradecer todas as questões e intervenções que foram feitas. De um modo geral, posso abordar alguns aspectos. Um deles, relativo à questão de saber se seis anos de escolarização primária seriam suficientes? Não podemos abordar essa questão de modo directo e linear de “educação básica igual a seis anos”, suficiente ou não, e seguida de um ensino secundário nos moldes em que nós o pensamos actualmente e o conhecemos. Mas, é-nos difícil descentrar-nos daquilo que existe para algo que implica um outro quadro de pensamento. Nós referimo-nos, no Relatório, a seis anos como um ciclo inicial, nomeadamente na perspectiva de uma unidade em termos de ciclo de idade dos alunos. De facto, a primeira fase deveria alargar-se, desejavelmente, até aos doze anos de idade, como acontece na maior parte dos países europeus, nos Estados Unidos ou no Canadá. Muitos países estendem essa primeira fase, mas não é essa a questão central aqui colocada, mas sim a que se prende com aspectos de saber quando pode terminar esta fase a que poderíamos chamar de formação, de consolidação e de abertura, na qual se alicerçassem as competências fundacionais, ou seja, estes saberes transversais a que aqui se aludiu. Com este entendimento da necessidade de novos saberes básicos, entendidos como novas competências, seis anos são, de todo, insuficientes, mas eles são, sem dúvida, estruturantes como uma primeira etapa. A própria aquisição de competências tem fases progressivas, e os saberes continuam a ser importantes para toda a vida, ou seja, pretende-se que a aprendizagem se desenvolva ao longo da vida e, portanto, as formações subsequentes vão continuar a alicerçar-se nesses saberes básicos e são indispensáveis a todos os cidadãos. E a questão prende-se, ainda, com o facto de não se poder ser a favor da especialização precoce, e entender que, ao fim de seis anos de escolaridade, se poderia iniciar a especialização. De facto, não nos parece possível nem desejável, dada a exigência de competências que os tempos actuais requerem, alicerçar solidamente saberes estruturantes, em tão curto

tempo. E trata-se de um aspecto que nos deve merecer a melhor atenção possível.

Um outro aspecto para o qual também gostaria de dar algum contributo, é a questão de definir melhor o que é “o total ou global” na formação e esse aspecto tem várias entradas possíveis. Uma delas é entender, como aqui foi referido, contributos para a formação por recurso a novas tecnologias, ou seja, nomeadamente dar relevo à formação *online*. Um outro aspecto que realcei, respeita ao entendimento de comunidade educativa e aos contributos formativos que pode dar, contributos muito diversos e entendidos na perspectiva da formação ao longo da vida toda do indivíduo e, portanto, um outro modo de entender o total e global. Trata-se de aspectos relevantes.

A questão das funções diferenciadas e especializadas é importante porque é a forma de criar condições para o desenvolvimento dos projectos de escola, dos projectos curriculares, da orientação da formação dos professores, entre outros aspectos. E, articulando-se todos estes pontos, permite-se, de facto, que o sistema funcione de um modo mais concertado. Gostava ainda de dizer que deve ser reforçada a implicação da comunidade, entendida numa perspectiva mais global, na escola. Só a título de exemplo, gostaria de levantar aqui a questão da responsabilização por certos aspectos que se passam dentro da escola, e que são preocupantes, mas que se tem vindo a tentar passar, muito acentuadamente a meu ver, para os pais, em relação aos seus filhos. É uma questão que é muito preocupante. Os pais não podem, de todo, ser responsabilizados, de modo linear e directo, por aquilo que os seus filhos são e fazem na escola, porque podemos cair numa desresponsabilização excessiva e não desejável da própria escola. Voltemos sim à outra perspectiva, de que é preciso responsabilizar a comunidade local, a comunidade escolar, a comunidade toda, mas pelos filhos de todos, ou seja, afinal, pela escola. Portanto, é esta perspectiva de exigir maior responsabilização a comunidades mais abrangentes, que é importante sublinhar, e que gosto de ter oportunidade de o poder dizer aqui.

**António Cachapuz** – Peço desculpa, passei a sua pergunta e não o queria fazer. Penso que há dois aspectos muito rápidos que queria referir: o primeiro é que, como investigador, não posso responder à sua questão, a não ser em termos prospectivos, se quiser. Eu não sei realmente se seis anos são suficientes, julgo que ninguém sabe. Penso que essa seria a primeira coisa a fazer, em termos de investigação. Não sei se é suficiente ou não, nem me arrisco a dizer. O que penso é que, voltamos à questão do básico que a senhora Prof.<sup>a</sup> levantou, se não fizermos um esforço para passar isso a nível da escolaridade básica, que agora, pelos vistos, será aumentada e ainda bem, estaremos realmente a fazer um mau investimento. É aí, pelo menos aí que temos que fazer, e porquê? Porque as pessoas que ficarão pela escolaridade básica terão muito menos oportunidades de trabalhar estas questões em ambiente escolar. As outras pessoas que continuarão os seus estudos, aprofundá-las-ão, nós tivemos essa oportunidade, eu tive essa oportunidade de aprofundar muitas outras competências, tivemos dezenas de anos para as trabalhar a nível pessoal e a nível profissional. Nós estamos preocupados, sobretudo, com aqueles que vão ficar pela escolaridade básica, e essa é uma questão de todos e que, em última análise, se dirige a todos nós.

Finalmente, um aspecto que está directamente ligado, e que deixamos aberto para um futuro estudo, é o problema da articulação entre as aprendizagens formais e informais. Todos nós nos cingimos a ambientes escolares, portanto, formais. O senhor Prof. Ilídio do Amaral levantou já aqui a questão do *online*, que pode não ter nada a ver com o ambiente escolar e, conseqüentemente, de que modo é que as aprendizagens em ambientes não formais e até informais se influenciam e de que maneira? Como é que podemos compreender e apoiar o trabalho feito em ambientes não escolares, por exemplo, em ambientes familiares, nos processos de auto-formação? Isso não foi aqui tratado, mas é importante dizer que, porventura, alguns dos saberes, das competências, que focamos aqui até são melhor desenvolvidas em ambientes não escolares. É uma questão que fica para o futuro.

**Luísa Alonso** – O tempo já vai longo, de maneira que vou procurar ser sintética.

A primeira reflexão que queria fazer e que tem a ver com as questões que foram colocadas e com as ideias que aqui foram aparecendo é a constatação da existência de um campo semântico com uma diversidade de conceitos que, por estarem em evolução, ainda não há sobre eles uma concordância de sentido. Ao ouvir as diferentes intervenções identifiquei os seguintes termos: por um lado, *saberes, conhecimentos, competências, aprendizagens* e, por outro lado, *competências ou saberes chave, básicos, estruturantes, essenciais, nucleares*. Penso que, apesar da riqueza da terminologia utilizada, será desejável uma clarificação conceptual para conseguirmos uma base de entendimento. Será que quando utilizamos os termos *saberes, competências* ou *aprendizagens* estamos a falar da mesma realidade? Muitos dos documentos da Reorganização Curricular referem-se ao currículo como o conjunto de conhecimentos, aprendizagens e competências, como se constituíssem três entidades diferenciadas.

Na minha perspectiva, sustentada nas correntes construtivistas, o conceito da *aprendizagem* implica sempre a aquisição (construção e reconstrução) de conhecimento de diferente natureza (declarativo ou conceptual, procedimental e atitudinal) que adquire sentido ao ser mobilizado e transferido em contextos de interacção, processo dinâmico a que chamamos *competência*. Neste sentido, a competência não é outra coisa que a aprendizagem tornada funcional através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes, relevantes para a acção. Deste modo, poderemos considerar que o desenvolvimento de competências está intimamente ligada ao conceito de aprendizagem significativa e funcional, que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos, em que os alunos possam conscientemente realizar actividades de transferência dos conhecimentos em situações de operacionalização.

Por outro lado, tendo como referência o paradigma de *aprendizagem ao longo da vida* de que falei no início da minha intervenção, torna-se

imprescindível identificar algumas competências que são *essenciais* ou *nucleares* enquanto processos cognitivos e sociais que facilitam o aprender a aprender, tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social. São também denominadas de *competências transversais* já que elas se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diferentes campos sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados. No relatório aqui apresentado foram identificadas algumas destas competências chave ou nucleares, tais como, a comunicação, o espírito crítico, a cidadania activa, a gestão de problemas e conflitos, a colaboração e partilha, a procura e tratamento de informação, etc.

Esta temática liga-se com a segunda questão que me foi colocada sobre se poderemos continuar a diferenciar a pedagogia de crianças da pedagogia dos adultos? Creio que nesta perspectiva de orientação para a autonomia de pensamento e acção que subjaz ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, não há uma diferença substancial, pois do que se trata é de ir ajustando em qualidade e quantidade a ajuda pedagógica às necessidades de aprendizagem das pessoas, consideradas como construtoras activas de conhecimento. Mas a postura pedagógica tem que ser a mesma: o papel do professor ou formador é sempre de *mediador* entre a pessoa e o mundo, só muda o tipo de mediação em função da experiência acumulada do aprendente e das competências que já desenvolveu, que lhe vão permitir formas diferentes (e espera-se que cada vez mais autónomas e adequadas) de dar resposta aos problemas da vida.

A questão levantada a propósito da intervenção do senhor Ministro em que propunha uma definição dos níveis de consecução das competências com *standards* muito apertados por ano de escolaridade, sugere-me as seguintes considerações: a primeira prende-se com o próprio conceito de competência, a que já me referi antes, e que é incompatível com esta proposta. Como a competência é algo que as pessoas vão construindo como resultado de um processo continuado e persistente de trabalho e de reflexão, o ciclo de escolaridade seria o período de tempo desejável para o seu desenvolvimento e avaliação. Nesta perspectiva construtivista da

competência, um ano é pouco tempo, a não ser que o senhor Ministro esteja a referir-se a uma perspectiva mais tecnicista e atomística do saber. A segunda consideração tem a ver com a diversidade social e cultural dos alunos, o que implica aprofundar as questões da diferenciação, que não se resolvem pelo facto de colocarmos patamares uniformes e rígidos, de ano para ano. Pelo contrário, isto só agravará o insucesso, produzindo efeitos perversos nas propostas em curso, decorrentes da reorganização curricular.

Finalmente, a questão de, na nova Lei de Bases, o 3.º ciclo passar a fazer parte do ensino secundário levanta-nos algumas preocupações que se prendem com a cultura predominante no ensino secundário (também muito presente no 3.º ciclo), caracterizada, nomeadamente, pela uniformidade, a transmissão de conhecimentos, o apelo à memorização não compreensiva e a relação distante entre professor e aluno. Os elevados níveis de insucesso e abandono escolar verificados mostram que este não é o caminho. Se a passagem do 3.º ciclo para o secundário reforçar ainda mais esta cultura, *estamos feitos...!* A questão fundamental será então, alterar a cultura do secundário, tornando-o realmente um ensino para todos.

**Manuel Porto\***

Para concluir, os agradecimentos já foram feitos, não só por mim mas também pelos intervenientes.

Congratulo-me com o êxito deste Colóquio e quero dizer que o nosso esforço próximo é publicar o que se passou, porque é desejável que outros acompanhem também o que aqui foi dito e anteriormente estudado por esta equipa.

Muito obrigado.

---

\* Presidente do Conselho Nacional de Educação





Portugal em Acção

C

CNE

CNE C