

Relatório do Estudo

SABERES BÁSICOS DE TODOS OS CIDADÃOS NO SÉCULO XXI

Preâmbulo

O Relatório que a seguir se apresenta decorre do estudo *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*,¹ desenvolvido por solicitação do Conselho Nacional de Educação, com a duração prevista de três anos, e refere-se aos dois primeiros anos do projecto que, durante esse mesmo período, pôde contar com o apoio quer do próprio Conselho Nacional de Educação, quer da Fundação Calouste Gulbenkian, que o financiou.

O presente texto diz respeito à actividade desenvolvida entre Janeiro de 2001 e Junho de 2002 e inclui o relatório escrito, oportunamente apresentado ao CNE, bem como a sua apresentação pública em Seminário posterior organizado por esta mesma instituição.²

Quanto ao tema central em estudo, reconhece-se que tentar identificar quais os *saberes básicos* a desenvolver nos cidadãos é responder a questões cruciais que, desde sempre, perseguem e estimulam o pensamento humano na tentativa de encontrar melhores soluções para a qualidade de vida e realização pessoal e social de todos.

O pressuposto essencial dos estudos que incidem sobre a temática dos *saberes básicos*, não é, apenas, de que existem saberes funcionais, de carácter estruturante, que facilitam a procura e a construção contextualizada dessas soluções. Pressupõe-se também, que tais saberes podem (e devem)

¹ A equipa responsável pelo estudo foi constituída pelos investigadores António Francisco Cachapuz /Universidade de Aveiro, (que coordenou), Idália Sá-Chaves /Universidade de Aveiro e Fátima Paixão /Instituto Politécnico de Castelo Branco.

² Os textos da autoria de Maria do Céu Roldão e de Maria Luísa Alonso, que se incluem no programa referente a este Seminário, enriquecem a dimensão da investigação que, por ter sido interrompida antes do período previsto para a conclusão do estudo, não havia sido possível desenvolver cabalmente. Constituem, por isso, um valioso contributo à discussão global que o estudo pressupunha.

ser desenvolvidos pela escola democrática, não se considerando no entanto que, tal função, deva restringir-se aos ambientes formais de ensino.³

Durante décadas, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competências: ler, escrever e contar. Um tal modelo está esgotado. Não significa isto que não continue a ser importante saber ler, escrever e contar. A questão não é o que está a mais, mas sim o que está a menos. A escola que temos não serve a sociedade da informação e do conhecimento. Em termos práticos, o desafio que actualmente se coloca a todos os sistemas de ensino nas sociedades modernas é reinventar a nossa relação estratégica com o conhecimento. Em particular, trata-se de caracterizar um novo conjunto de saberes básicos, competências para a acção, que acompanhe a aceleração científico/tecnológica.

A finalidade do estudo é reflectir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e próximas futuras) e suas implicações em termos de conceptualização curricular no âmbito do ensino formal. Em tempo de reforma curricular, a reflexão crítica que este estudo suscite poderá assim ajudar ao necessário debate sobre orientações das políticas educativas.

Tendo em conta o tempo disponível para o estudo (nomeadamente no que respeita a visitas a centros estrangeiros), o seu âmbito privilegia o Ensino Básico, embora seja nosso entendimento que várias das suas propostas são extensivas ao Ensino Secundário. A opção tomada tem a ver quer com o facto do Ensino Básico ser, pelo menos em Portugal, aquele que (de momento) se destina a todos os cidadãos, quer por entendermos que a perspectiva de abordagem curricular centrada nas competências deve iniciar-se desde o começo da escolaridade e ainda por se desenharem alterações curriculares profundas nesse nível de ensino.

³ Dizemos *desenvolvidos* e não *ensinados*, já que as competências não se ensinam, pelo menos no sentido restrito da mera transmissão de informação.

Devido à ambiguidade com que, por vezes, é apresentado o conceito de saberes básicos, importa antes de mais esclarecer o sentido com que aqui é usado.

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) 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”.

As duas primeiras dimensões referidas (saberes mobilizáveis para a acção e atravessarem as disciplinas) são formalmente análogas às do conceito de competência defendido por Perrenoud (2001), para quem as competências acrescentam uma mais-valia (e não uma ameaça) à valorização dos conhecimentos, capacidades e atitudes que permeiam a organização tradicional dos currículos escolares já que, em última análise, as competências visam reinvestir tais aquisições em situações e contextos específicos (p. ex., de pouco serve o conhecimento proposicional de uma qualquer lei da física). Ou ainda, citando Le Boterf (1997), *possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Podemos conhecer as técnicas ou as regras de gestão contabilística e não saber aplicá-las no momento oportuno. Podemos conhecer o Direito Comercial e redigir mal contratos.* Para estes autores (e para nós), a questão de fundo não incide sobre uma oposição conceptual entre uns e outros mas sim *sobre o tempo (curricular) que é necessário subtrair à acumulação de saberes (currículos tradicionais) para desenvolver a capacidade de utilizá-los. É aqui que residem os verdadeiros conflitos e os verdadeiros lutos* (ibidem).

No entanto, e ao invés daqueles autores, a natureza substantiva das competências que aqui se defende é (como se verá no capítulo II) bem diferente das suas propostas (a questão de *quem* as define não é meramente académica).

Pelo que foi dito, os saberes básicos não devem pois ser confundidos com a aquisição de conhecimentos disciplinares, ou meros *skills*, menos ainda com qualificações profissionais (sobre esta última temática ver recente análise crítica por Suleman, 2001) que o progresso científico/tecnológico constantemente desatualiza.

Finalmente, e em relação às expectativas de abrangência temporal que o título pode induzir, importa assumir uma atitude cautelosa de maior modéstia (patente na finalidade do estudo). Pelo carácter necessariamente incerto e imprevisível do futuro, reduz-se assim a possibilidade de identificar e definir saberes para todo um século (!), o qual, à semelhança dos anteriores, e tal como a história aconselha, não deixará de ser surpreendente, conduzindo a previsíveis fenómenos de caducidade de informação e de conhecimento referencial. Apesar desta limitação, nem por isso deixa de ser fundamental analisar com rigor epistemológico a natureza dos saberes básicos que, embora percebidos apenas como indicadores de percurso, permitem desde já reconhecer-lhes um certo carácter de intemporalidade, que tentativamente os valida no espaço e tempo, independentemente da marcação histórica que os possa caracterizar (estamos longe da caducidade previsível dos saberes especificamente disciplinares).

Quanto à organização do Relatório, num primeiro tempo, apresenta-se o enquadramento do estudo com destaque para a problemática dos saberes básicos em contextos de incerteza e sua natureza epistemológica (capítulo I). Segue-se uma descrição sumária das tendências identificadas através da pesquisa levada a cabo em vários países (o percurso metodológico seguido, em particular no que respeita ao trabalho de campo, já apresentado em relatórios anteriores, será brevemente referido). Tal pesquisa incidiu quer sobre a natureza de saberes básicos (capítulo II), quer sobre princípios

orientadores curriculares (capítulo III) que, com os primeiros, se articulam de forma a constituir um todo conceptualmente coerente (mas não em correspondência biunívoca). Aí se defende uma reconceptualização curricular centrada num conjunto de cinco princípios orientadores. Em cada um desses dois capítulos, tais quadros de referência são em seguida tentativamente explorados na análise de propostas recentes de orientações curriculares para o Ensino Básico em Portugal, oriundas do Ministério da Educação (ME).

Por falta de tempo, tal análise só incide sobre o discurso intencional das propostas do ME, ou seja, sobre a dimensão instituída do currículo (isto é, reguladora, norteadora e garante de coesão cultural e social e, dessa forma, de identidade) e que se traduz nos textos legais orientadores. Não se aborda, pois, a dimensão instituinte do currículo, enquanto espaço de desenvolvimento curricular, através da interação com a realidade escola, sala de aula e comunidade (só esporadicamente se introduzem elementos de informação relativos a esta última dimensão). Num capítulo final, apontam-se propostas de índole macro-estratégica sobre a reconceptualização curricular em Portugal, bem como sugestões de futuros estudos técnicos e de investigação.

I – Saberes Básicos em Contextos de Incerteza

As condições de complexidade e de incerteza que, desde sempre, caracterizaram as sociedades humanas, mas que se vêm acentuando extraordinariamente a partir da segunda metade do século XX pelo impacto do desenvolvimento científico e tecnológico (nomeadamente na área da comunicação e da difusão da informação), instauraram dinâmicas de aceleração na produção e no acesso a essa mesma informação, tornando-as altamente instáveis e em contínua reconfiguração, dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade. Pelo contrário, tudo agora se apresenta com altos índices de instabilidade e de incerteza e, conseqüentemente, de grande imprevisibilidade.

Não admira, pois, que um dos problemas centrais com que os sistemas educativos se defrontam actualmente seja o desfasamento entre a aceleração científico/tecnológica das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de promover e apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento (melhor dizendo, sociedade baseada no conhecimento). Tal como anteriormente referimos (Cachapuz *et al.*, 2002), o relatório Delors apresentado à UNESCO (1996) considera, num quadro prospectivo para o século XXI, a superação de tal desfasamento como uma das questões centrais que se colocam aos sistemas educativos. *A questão diz respeito à capacidade dos sistemas educativos para se adaptarem à evolução da sociedade. Estamos perante uma das responsabilidades fundamentais da educação: o dever de preparar para a mudança, apesar da insegurança crescente que nos questiona e desestabiliza.*

Tal tensão entre novas matrizes tecnocientíficas e o conservadorismo dos sistemas educativos tem sido uma permanente fonte de instabilidade. A entrada (só para alguns) na sociedade da informação só a tornou mais evidente. Na verdade, *...desde sempre que os sistemas educativos se preocuparam quase exclusivamente em reproduzir saberes, atitudes e percepções; em boa parte isto acontece devido a acreditarmos que os velhos modos de pensar são necessários para a sobrevivência do grupo. E isto é muitas vezes verdade quando o grupo está inserido num meio no qual as mudanças ocorrem muito, muito devagar* (Postman e Weingartner, 1981). O que não é o caso das sociedades modernas no dealbar do novo século. Por isso mesmo, os autores acrescentam: *Numa situação actual, de grande rapidez da mudança, a sobrevivência depende quase inteiramente de identificar quais de entre os velhos conceitos são relevantes para dar resposta às questões que a mudança traz consigo. Deste modo coloca-se uma nova tarefa educativa: conseguir que o grupo não aprenda (ou esqueça) os conceitos irrelevantes como condição indispensável a novas aprendizagens. Um esquecimento selectivo é indispensável à sobrevivência.* E os autores consideram, na mesma linha do *aluno epistemologista* de que fala Seymour Papert (isto é, pensar de modo crítico e aprender a criar conhecimento já que a tecnologia, só por si, não vai mudar nada de

essencial) que, *...para tanto, os conceitos e estratégias intelectuais a mobilizar devem ter em vista a formação dos alunos com espírito crítico e criativo, flexível, inovadores, tolerantes, que possam fazer face à incerteza e à ambiguidade sem que com isso se sintam perdidos* (ibidem).

No centro do desfasamento acima referido existem questões fundamentais, envolvendo o reinventar do modo como tradicionalmente nos temos relacionado com o conhecimento, relação até há pouco tempo marcada por uma relativa estabilidade e previsibilidade, novas formas de acesso e organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem no quadro de uma educação para todos e ao longo da vida e, por isso mesmo, envolvendo aprendizagens em ambientes formais, não formais e até informais. É disso mesmo que nos fala novamente o relatório Delors quando afirma que *...parece impor-se cada vez mais o conceito de educação ao longo da vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia da educação permanente que deve ser repensada e avaliada. É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser considerada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir*. Importa sublinhar em tal enfoque a não subordinação do conceito de educação ao longo da vida à sua exclusiva vertente económica (formação de mais e melhores “recursos humanos” qualificados) já que assenta numa perspectiva educacional de sentido emancipatório.

Importa, pois, perceber melhor como é que a Educação, pela via da produção de conhecimento e inteligibilidade crítica das suas múltiplas dimensões pode, com algum (relativo) poder de antecipação, atenuar o desfasamento temporal entre evolução social e evolução educacional, ou seja, que atenua os efeitos ao retardador de práticas educacionais tal como se processam frequentemente no nosso país.

Uma das estratégias para essa mudança envolve uma outra abordagem curricular (tomado o conceito de currículo na sua actual enunciação sistémica), que possa responder com mais adequação e eficácia às novas

configurações sociais e aos problemas que delas claramente emergem nas sociedades modernas.

A ultrapassagem conceptual que acompanha a mudança de uma centração nos conteúdos para um enfoque sobre as competências para o pensar, para o conhecer e para o agir eticamente regulados, introduz uma profunda resignificação no conceito de *curriculum* e fundamenta novas propostas de reorganização curricular que procuram desmontar os pressupostos dos paradigmas curriculares, cuja matriz de racionalidade tecnicista não consegue compreender e explicar a complexa fenomenologia e interactividade das situações educacionais.

Desde logo, importa defender um outro olhar sobre a aprendizagem, menos centrada no professor, em favor de formas mais dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem centradas no aluno. Antecipam-se, assim, novas possibilidades conceptuais mais enfocadas sobre os alunos e sobre o desenvolvimento dos seus saberes básicos, sobre os quais se projectam novos modelos organizacionais dos saberes curriculares referenciais (áreas disciplinares do conhecimento) e que se traduzem num esforço de inter-relacionamento e de integração da informação neles contida e, até ao momento, percebida como fragmentada, dispersa, isolada e estanque, apresentando, por isso, um baixo poder quer de explicação, quer de compreensão da própria realidade.

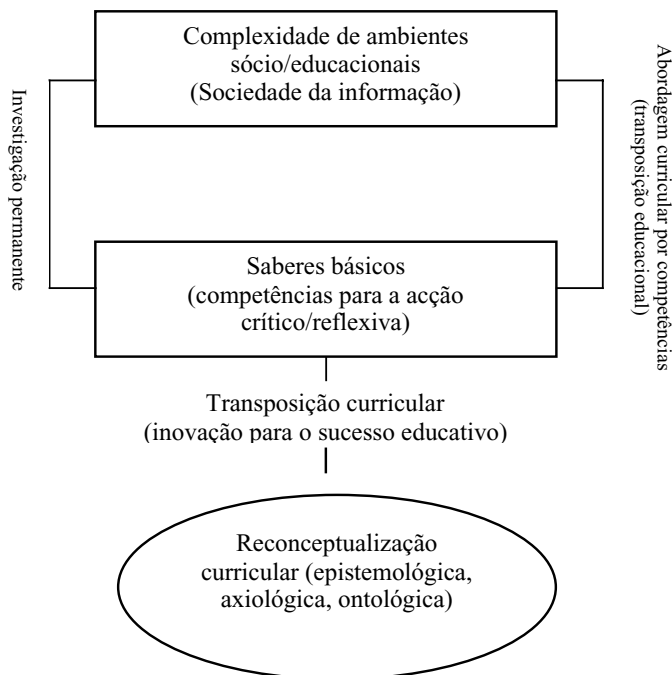
Os saberes básicos a que acima se referiu são precisamente “ferramentas” que permitem a mudança de uma aprendizagem dirigida, hoje dominante, para uma aprendizagem assistida e, desta, para uma aprendizagem autónoma, de acordo com um percurso de responsabilização crescente de cada cidadão pela construção do seu próprio saber, construção, vale a pena recordar, só possível no quadro de uma democratização do acesso ao conhecimento. É, portanto, neste quadro de transição de paradigma curricular, induzido pela aceleração científico/tecnológica, que tem sentido definir saberes estruturantes, conjunto de competências que, constituindo um pré-requisito, habilitam para a construção continuada e permanente de conhecimento, permitindo responder mais eficientemente à

variabilidade das dinâmicas temporais, já que, pela sua natureza, pressupõem a possibilidade de reajuste continuado à diferenciação das situações, das necessidades emergentes e da especificidade dos contextos. Ou seja, apresentam um índice de caducidade muito reduzido, pelo que, a sua pertinência como aprendizagem fundamental, parece poder perdurar por prazos bem mais extensos.

Em síntese, é a consciência da complexidade do mundo actual (acrescida da potenciação dessa mesma complexidade através da ocorrência de desenvolvimentos imprevistos), que condiciona fortemente a nova natureza dos saberes básicos percebidos, necessariamente, como competências fulcrais para lidar com aquela mesma incerteza e imprevisibilidade. Mas não só. Por essa via é previsível uma melhor articulação entre os saberes disciplinares e práticas sociais, conferindo-se mais sentido ao que se aprende. Como refere Perrenoud (2001), *a abordagem por competências transforma saberes disciplinares em recursos para resolver problemas, realizar projectos, tomar decisões; em vez de assimilar incessantemente conhecimentos acreditando que eles “compreenderão mais tarde para que é que servem”, os alunos veriam imediatamente os conhecimentos, quer como bases conceptuais e teóricas de uma acção complexa, quer como saberes processuais (métodos e técnicas) orientados para a acção* (ibidem). Ou seja, romper-se-ia (para os alunos do ensino básico, recorde-se) com uma relação (demasiadas vezes) gratuita com o saber, *quase estética* no entender daquele autor. *A escola prepara para a escola*. No nosso entender, a problemática do sucesso escolar também passa por aqui.

Na figura 1 apresenta-se tentativamente a articulação sistémica entre os argumentos que temos vindo a desenvolver (as questões relativas à reconceptualização curricular são desenvolvidas no capítulo III). O papel da investigação educacional como instrumento fundamental de análise da realidade educativa (e no esforço de fundamentação de políticas educativas de sinal inovador) é aí sublinhado e reforçado, sobretudo tendo em conta que em Portugal, de um modo geral, as suas propostas têm sido desvalorizadas ou simplesmente ignoradas.

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



A questão crucial que daí advém para os sistemas educativos é, então, a necessidade de se posicionarem criticamente (e de agir em conformidade ao nível das políticas educativas) no confronto que hoje se vive entre escolas de pensamento.

Ou seja, entre aquelas perspectivas que decorrem de uma certa ideia de conhecimento, inerente aos postulados cartesianos que, desde então, ainda marcam a cultura ocidental e a emergência de perspectivas alternativas, cuja configuração sistémica, axiológica e epistemológica centrada sobre o humano (e, sobretudo, questionante do seu devir ontológico e social) comporta, e chama a si, um tipo de compreensão fenomenológica da realidade, entendida como um todo integrado e

complexo, isto é, tecido em conjunto, tal como a análise etimológica do termo *complexo* sustenta.

É para este debate que Morin (1991; 2000; 2001) tem dado um inquestionável contributo, acentuando aquilo que designa como *cegueiras do conhecimento actual* e, contrapondo-lhe uma visão integradora, mais complexa, mas mais abrangente e, por isso mesmo, mais compreensiva. Nesta visão admite ser possível pensar, agir e viver de acordo com princípios menos redutores, menos fragmentados, menos artificiais na sua configuração e menos simplistas na sua abordagem.

Referindo-se, por exemplo, à organização do conhecimento por disciplinas e ao seu carácter estanque e hiper-especializado, o autor salienta que tal tipo de conhecimento impede o estabelecimento de vínculo entre as partes e a totalidade e, também, que tal perspectiva deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objectos no seu contexto, na sua complexidade e no seu conjunto.

Numa alusão específica à função educativa, o autor acrescenta que, ao longo século XX, as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas que, de igual modo, revelaram inúmeras *zonas de incerteza*. A educação, salienta, *deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísicas, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas* (2000).

Seria necessário, acrescenta ainda o autor, ensinar *princípios de estratégia* que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza e modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo.

Dito de outro modo, tudo parece apontar que estes designados princípios de estratégia sugerem a necessidade de saberes básicos que são essenciais a esta navegação no desconhecido e que se reconhecem como saberes em acção, isto é, como competências para agir de forma reflectida, consciente, informada e regulada por valores, que suportem a dignidade do

humano, presente na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional.

Sem este tipo de saberes, dificilmente as sociedades acederão a níveis de intercompreensão no exercício da cidadania, que sustentem alternativas fiáveis à saída da violência e da prepotência, enquanto símbolos da indignidade que, ainda hoje, caracteriza e macula as relações humanas à escala do planeta.

Por isso, os processos de reconceptualização curricular não poderão ignorar esta questão, devendo, pelo contrário, aprofundar as suas implicações nos sistemas educativos, quer ao nível da identificação destes novos desafios quanto às finalidades da educação, quer ao nível dos conteúdos que as promovam, quer ainda ao nível da sua organização epistemológica, enquanto suporte de novas perspectivas e abordagens didácticas, bem como a impossibilidade de tais objectivos serem atributo exclusivo dos sistemas educativos.

Reconhecem-se, no entanto, as dificuldades de tal empreendimento, as ilusões em que é fácil incorrer-se, os efeitos perversos das concepções prévias e reconhecem-se, também, os constrangimentos acrescidos que a efemeridade, a precariedade e a caducidade das informações acarreta, quando se pretende estabelecer princípios orientadores ou linhas reguladoras da acção e da reconceptualização curricular.

Não obstante, é neste exercício de persistência reflexiva em procura de novos tipos de racionalidade e de compreensão, que vale a pena apostar como instância de desenvolvimento e de progresso continuados, através de uma constante atitude crítica em relação aos fenómenos em curso, mas sobretudo, auto e metacrítica para poder responder e ajustar-se ao fluxo de incerteza emergente.

II – Tendências ao Nível dos Saberes Básicos e Análise de Evidências em Portugal (ensino básico)

Para a definição de um quadro de referência de saberes básicos que a seguir se apresenta, entendeu-se como desejável estudar experiências educacionais em curso ou projectadas noutros países tendo em vista melhor confrontar os nossos próprios quadros de referência. A intenção não era propor a mera transferência de eventuais experiências de sucesso, mas tão só alargarmos e enriquecermos o nosso campo de análise e, num segundo tempo, analisar criticamente qual a congruência entre tal quadro de referências e recentes propostas feitas em Portugal (ensino básico). Trata-se, assim, de melhor compreender e aferir a natureza e a pertinência das preocupações, conhecimentos e soluções, encontradas em Portugal, por referência àquelas que nos chegam do exterior. Tal exercício não tem pois um sentido prescritivo.

O percurso metodológico seguido para chegarmos à proposta de cinco saberes básicos identificados está descrito em Cachapuz *et al.* (2002).

De um modo sumário, envolveu a visita a centros de inovação educacional na Holanda, Estados Unidos da América e Espanha, entrevistas a responsáveis nesses centros por programas de inovação e ainda consulta de documentação sobre programas em curso, não só a nível do ensino oficial mas também de experiências piloto em curso. Para além dessas visitas foi ainda consultada, através da internet, extensa documentação relativa à Dinamarca e ao Reino Unido. A selecção feita teve a ver com o cruzamento de três ordens de critérios, a saber: existência nesses países de reforma educativa recente ou em curso, importância dos centros de inovação educacional no quadro das reformas educativas dos respectivos países, e a diversidade de organização dos próprios sistemas de ensino. De registar que o modo como diferentes países abordaram esta problemática é muito diverso, desde logo porque o próprio entendimento sobre o que são saberes básicos não é consensual. Mas não só. A questão do controlo (através do currículo) do centro (instâncias governamentais) em relação à periferia (instâncias locais e escolas) é, em maior ou menor grau, uma ideia recorrente.

Cada visita aos centros foi objecto de dois relatórios. Um relatório da visita propriamente dita e um relatório científico. O primeiro teve em vista a descrição e memória do próprio processo da visita, contactos estabelecidos e particularidades a reter para eventual colaboração futura (o que já veio a acontecer). O relatório científico, mais elaborado e rico em termos de reflexão crítica, visou o tratamento das problemáticas em estudo (ver um exemplo detalhado em Cachapuz *et al.*, 2002).

É com base nestes últimos que se fundamenta a síntese de índole meta-analítica a seguir apresentada sobre tendências identificadas de saberes básicos. A sua ordem de apresentação é aleatória.

Cinco Saberes Básicos

Aprender a aprender, ou seja, mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar a informação (múltiplos tipos e fontes), bem como avaliá-la criteriosamente, tendo em vista transformá-la em conhecimento (ciência, arte, cultura). Tal competência está na base de aprendizagens autónomas a que acima se referiu e implica o desenvolvimento não só de estratégias cognitivas mas também de estratégias metacognitivas (em particular, reflexão crítica e monitorização dos próprios processos de aprendizagem). As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) desempenham aqui um importante papel enquanto instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento (de assinalar que as TIC aparecem aqui, e no que segue, não como um fim em si mas sim inscritas no quadro de aquisição e desenvolvimento de competências). Sem *aprender a aprender* não há aprendizagem ao longo da vida.

Comunicar adequadamente, ou seja, usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação. São várias as vertentes desta competência. Desde logo, envolve o domínio da língua materna, incluindo a competência meta-linguística (isto é, a língua materna enquanto objecto de reflexão sobre si própria) e desejavelmente (pelo menos) uma língua estrangeira de largo espectro de difusão. Também aqui

se inscreve o fazer-se entender por outros, usando a imagem e expressão corporal. A exploração das TIC, agora essencialmente como meio de comunicação, quer presencial quer à distância, é uma importante vertente.

Cidadania activa, ou seja, agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas, potenciando simultaneamente esses sistemas e tirando partido deles para o seu desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional. Aqui se privilegia a vertente axiológica, de forma a agir no quadro de uma ética de responsabilidade, solidariedade e tolerância. Saber lidar adequadamente com diferenças culturais e de géneros passa por aqui, bem como a sensibilização para a importante vertente do desenvolvimento sustentável, envolvendo por isso mesmo a relação harmoniosa homem/natureza. Trata-se de desafiar o actual sentido de globalização, que não se pode esgotar no económico, mas que deve incorporar a globalização da liberdade, justiça e solidariedade. Por outro lado, nas sociedades modernas, portanto dotadas de forte complexidade, a cidadania activa passa por esforços cooperativos para a adequada realização de uma dada tarefa. A questão não é só saber integrar-se adequadamente num dado grupo, mas também tem a ver com a própria escolha desse grupo. Uma adequada cultura desta competência (da esfera do sócio-relacional), em que se tem em conta não só o *ser* para si mesmo mas também o *ser* com os outros, permitiria minimizar tensões particularmente visíveis hoje em dia em ambiente escolar.

Espírito crítico, ou seja, desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos. É pelo uso desta competência (que não se desenvolve no abstracto mas faz apelo a conhecimentos multidisciplinares) que se pode adequadamente apreciar a plausibilidade de uma situação, resultado ou argumento. A previsão de situações (não familiares) também envolve o pensamento crítico. Porventura mais importante ainda, é o facto do exercício pleno da cidadania nas sociedades democráticas também passar por aí, já que envolve as pessoas a procurarem razões sobre porque é que um determinado estado de coisas tem lugar, isto é, envolve escolhas reflectidas.

Resolver situações problemáticas e conflitos, ou seja, mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos que se interpõem entre uma dada situação e uma situação futura identificada. Pode envolver estratégias tão diferenciadas como as relativas à tomada de decisões, processos de pesquisa, transferência e integração da informação. O facto da resolução de situações problemáticas em ambiente de ensino poder ser facilitada pela compreensão da estrutura abstracta de uma dada situação, racionalização e avaliação de eventuais alternativas de resolução, aponta para a importância da educação matemática no quadro desta competência. Por outro lado, e já na esfera relacional da resolução de situações de conflito, importa desenvolver saberes que permitam a gestão e superação de conflitos através de competências de mediação, negociação e assunção do risco.

Seria certamente possível desdobrar cada uma dessas competências noutras subordinadas. Tal exercício pode ser desejável em função de contextos educacionais concretos. Por outro lado, o facto de se apresentar tais competências separadamente não significa que não se cruzem e interajam sinergicamente. Assim, por exemplo, a identificação da relevância (ou não) de uma informação necessária para o *aprender a aprender* envolve necessariamente o *espírito crítico*.

Tal como se referiu no início deste relatório, o desenvolvimento destes saberes básicos deveria iniciar-se na escolaridade obrigatória (actual ensino básico), precisamente para melhor assegurar que seriam dadas oportunidades a todos para as desenvolverem. Trata-se, obviamente, de uma visão mais pragmatizante dos processos de aprendizagem e de formação (parte das críticas à abordagem curricular por competências contesta essa visão pragmatizante) já que questiona visões curriculares, cuja ênfase cognitivista e dicotomizante as desliga das vivências e das aspirações de sentido (ao mesmo tempo que não confere competências reflexivas e de acção para procurar regulá-las e atingi-las).

Importante será, então, valorizar a compreensão integrada desta *nova* praxeologia para que se torne possível acautelar os desvios curriculares, que

possam fazer-nos oscilar entre um tipo de cognitivismo e um tipo de pragmatismo exacerbados, ambos deficitários, porque ambos fragmentados.

Análise de congruências com a situação portuguesa

Trata-se, nesta secção, de analisar o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, do ME (Setembro de 2001), em que se define, *de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional*. O documento (Doc.) constitui-se como *referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores* (p 3). Pretende-se, pois, identificar evidências da consideração que aí é feita dos cinco saberes básicos descritos.

O Doc. clarifica o termo competência, de modo intencional (p 9): *O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adopta-se aqui uma noção ampla de **competência**, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como **saber em acção ou em uso***. Ou seja, no essencial, um significado coincidente com o por nós assumido no início deste Relatório para saberes básicos, condição primeira para levar a cabo uma análise de congruências.

Globalmente considerado, o Doc. merece desde logo três comentários. Em primeiro lugar, e no que respeita à sua filosofia (abordagem curricular por competências), é um documento inovador em Portugal e que, portanto, é de saudar (apesar de serem conhecidas várias objecções de diverso recorte a uma tal abordagem curricular). Em segundo lugar, e já no tocante à sua estrutura, algumas das suas propostas parecem-nos algo simplistas (apesar da operacionalização em competências transversais das dez competências essenciais aí propostas) devido ao potencial desajuste entre as propostas feitas e o domínio das competências que os alunos previsivelmente já detêm e desenvolvidas através de experiências não curriculares (p. ex. competências comunicacionais). A não ser devidamente tida em conta, tal

discrepância pode alargar o fosso já existente entre a escola e outras instâncias indutoras de educação não formal. Em terceiro lugar, e com respeito à organização do Doc., *o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência* (p 16). Contudo, não se encontra uma idêntica valorização, ao nível das diferentes áreas curriculares, das competências gerais, embora todas evidenciem uma preocupação em clarificar a pertinência da área no âmbito do currículo do ensino básico (a formulação para a Matemática é um exemplo que não evidencia o contributo da área para o desenvolvimento das competências gerais, embora se refira à *consideração de aspectos transversais de experiências de aprendizagem* (p 68/71)).

Apresenta-se, em seguida, um comentário crítico sobre a incidência de cada um dos cinco saberes básicos definidos e as propostas do Doc.

Aprender a Aprender

A importância atribuída a esta competência de *aprender a aprender* está evidenciada quando o Doc. clarifica: *Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. (...) não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de **autonomia** em relação ao uso do saber* (p 9). Ao mesmo tempo refere-se que a preocupação com a articulação entre os ciclos *está de acordo com a perspectiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida* (p 9).

No conjunto das *competências gerais* à saída da educação básica figura a do aprender a aprender:

- (5) *Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*
- (6) *Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável* (p 15).

A título de exemplo, a Língua Portuguesa explicita que tal competência (geral e de transversalidade disciplinar) se operacionaliza do seguinte modo:

- *Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir)*
- *Transformar informação oral e escrita em conhecimento (p 31).*

Igualmente ao nível das Línguas Estrangeiras estão explicitados modos de operacionalização das competências gerais enunciadas. Assim, e no que respeita à identificação do aprender a aprender: *Adoptar estratégias e procedimentos adequados às necessidades de aprendizagem próprias, especificando-se em seguida competências, tais como mobilizar estratégias de apropriação de conhecimento (nos planos linguístico e sociocultural), favorecendo a integração dos elementos novos nos já adquiridos ou identificar dúvidas e dificuldades (p 43).*

Ao nível das Artes, em particular para a Música, explicita-se a relação das competências específicas com as competências gerais, e em relação àquelas que traduzem uma preocupação com o *aprender a aprender* sobressai:

Uma das características distintivas das artes do espectáculo é o facto de se desenrolarem em tempo real. Esta característica envolve, entre muitas outras, uma dimensão tripla: criar, produzir, e controlar emoções, sempre singulares e transitórias. Neste sentido, a adopção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, de acordo com os objectivos visados, afigura-se uma estratégia fundamental e adequada na educação e formação no domínio artístico;

ou ainda

A criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, selecção e organização da informação aparecem como aspectos relevantes para explicitar a razão de determinada opção artístico-musical. É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e conhecimento em acção (p 166/167).

Comunicar Adequadamente

No que respeita a esta competência básica, o Doc. é muito explícito nos enunciados:

- (2) *Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*
- (3) *Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;*
- (4) *Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;*
- (10) *Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p 15)*

Certamente que não é estranho que

A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) *Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;*
- (ii) *Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;*
- (iii) *Ser um leitor fluente e crítico;*
- (iv) *Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;*
- (v) *Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita (p 31).*

É ainda explicitado o papel da disciplina de Língua Portuguesa no desenvolvimento das competências gerais e, de modo concreto, no que se refere às competências gerais evidenciadas, por nós, como direccionadas para o *comunicar adequadamente*, são indicados modos de operacionalização, como por exemplo:

Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;

Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras; Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (p 31).

No que se refere à Matemática, também a *comunicação matemática* é evidenciada no Doc. como aspecto transversal da aprendizagem da Matemática:

A comunicação matemática inclui a leitura, a interpretação e a escrita de pequenos textos de matemática, sobre a matemática ou em que haja informação matemática. Na comunicação oral, são importantes as experiências de argumentação e de discussão em grande e pequeno grupo, assim como a compreensão de pequenas exposições do professor. O rigor da linguagem, assim como o formalismo, devem corresponder a uma necessidade sentida e não a uma imposição arbitrária (p 70).

Também a referência à utilização das tecnologias na aprendizagem está presente (p 71).

Igualmente nas Ciências Físicas e Naturais se evidencia a comunicação, enquanto saber, e deste modo, se propõem

experiências educativas que incluem o uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto. Sugere-se que estas experiências educativas contemplem também a cooperação na partilha de informação, a apresentação dos resultados de pesquisa, utilizando, para o efeito, meios diversos, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação (p 133).

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação é igualmente explícito nas competências apresentadas para a Educação Artística – Música, clarificando que

Os diferentes programas educativos e formativos relacionados com a criação, edição, gravação, notação e tratamento do som, assim como os recursos da rede da Internet, são instrumentos que devem fazer parte [do quotidiano dos alunos] (p 168).

Também em Educação Física se faz referência a

competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação e de linguagens de diferentes áreas do saber [que se desenvolvem] pela utilização de terminologia específica da cultura física e de cada uma das matérias de ensino e pela utilização de comunicação gestual específica das modalidades desportivas... (p. 221).

Cidadania Activa

A consideração desta competência geral está explicitada no Doc. da seguinte forma:

- (8) *Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
- (9) *Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns (p. 15).*

Na Língua Portuguesa, por exemplo, refere-se a operacionalização das competências gerais. Podemos considerar, neste âmbito da valorização da competência básica da cidadania activa:

Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (p 31).

No que se refere à Geografia, são apontadas algumas das articulações possíveis entre as competências gerais e as competências específicas, podendo evidenciar a importância atribuída à cidadania activa:

Cooperação com os outros em projectos e trabalhos comuns, realizando actividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, reflectindo sobre a experiência individual e a percepção que cada um tem da realidade, de modo a compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real

e clarifica-se ainda que se trata de

dar oportunidade aos alunos de realizarem actividades que lhes permitam desenvolver a competência de saber pensar o espaço e serem capazes de actuar no meio em que vivem (p 109).

As Ciências Físicas e Naturais apontam a *vivência de experiências de aprendizagem* que proporcionam a aquisição da competência da cidadania activa, como por exemplo:

- *Analisar e criticar notícias de jornais e televisão, aplicando conhecimentos científicos na abordagem de situações da vida quotidiana;*
- *Realizar debates sobre temas polémicos e actuais, onde os alunos tenham de fornecer argumentos e tomar decisões, o que estimula a capacidade de argumentação e incentiva ao respeito pelos pontos de vista diferentes dos seus (p 132).*

Também a Educação Tecnológica se orienta, na educação básica, *para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos*. Aliás, o perfil de competências apontado pela Educação Tecnológica, considera como alvo *o cidadão tecnologicamente competente* (p 191). Clarifica-se, ainda neste domínio que

A Educação Tecnológica, no âmbito da formação para todos, integra uma forte componente educativa, orientada para uma cidadania activa, com base no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis (p 192).

Espírito Crítico

Todos os aspectos apontados na competência anterior, a cidadania activa, exigem competência de espírito crítico.

De modo mais explícito, e numa perspectiva mais ampla, tal competência está ainda enunciada no Doc. que estamos a analisar, por exemplo:

Língua Portuguesa – a meta do currículo é desenvolver nos jovens um conhecimento que lhes permita: *(iii) Ser um leitor fluente e crítico* (p 31).

Educação Tecnológica – O cidadão tecnologicamente competente é capaz de, entre outros aspectos:

- *Ajustar-se, intervindo activa e criticamente, às mudanças sociais e tecnológicas da comunidade/sociedade;*

- *Predispor-se a avaliar soluções técnicas para problemas humanos, discutindo a sua fiabilidade, quantificando os seus riscos, investigando os seus inconvenientes e sugerindo soluções alternativas;*
- *Julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afectam a comunidade/ sociedade;*
- *Reconhecer que as intervenções/ soluções tecnológicas envolvem escolhas e opções, onde a opção por determinadas qualidades pressupõe, muitas vezes, o abandono de outras (p 191).*

Resolver Situações Problemáticas e Conflitos

O Doc. explicita o saber *resolver situações problemáticas* através dos seguintes enunciados das competências gerais:

- (1) *Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*
- (7) *Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões (p 15).*

A Língua Portuguesa operacionaliza tal competência do seguinte modo: *Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (p. 31).*

Quanto à Matemática, considera que todos os alunos devem ter oportunidades de se envolver em diversos tipos de experiências de aprendizagem, e refere *a resolução de problemas que deve constituir um contexto universal de aprendizagem e deve, por isso, estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação e integrada naturalmente nas diversas actividades. (...) A formulação de problemas deve igualmente integrar a experiência matemática dos alunos (p. 68).*

No Estudo do Meio (área que só existe no 1.º ciclo) a importância da *resolução de problemas* é bem evidenciada (p 79) e refere-se: *É importante que os alunos na sua aprendizagem se confrontem com problemas abertos, do seu interesse, face aos quais saibam desenvolver um percurso investigativo. Os alunos têm de apelar aos seus conhecimentos prévios, usar*

competências práticas e processos científicos que integrem uma estratégia coerente.

A Expressão Dramática/Teatro contribui para o desenvolvimento das competências gerais, procurando promover no aluno hábitos e oportunidades de: *Analisar as situações dramáticas em jogo e ser capaz de antecipar os efeitos do seu desenvolvimento, com vista a uma resolução criativa do problema* (p 178).

No que respeita à Educação Tecnológica a valorização da competência da *resolução de problemas* é evidenciada no perfil indicado para o cidadão tecnologicamente competente: *Ser capaz de reconhecer e identificar situações problemáticas da vida diária que podem ser corrigidas/ultrapassadas com a aplicação de propostas simples, enquanto soluções tecnológicas para os problemas detectados* (p 192).

Também a Educação Física realça o valor atribuído à competência da *resolução de problemas*. Deste modo, lê-se:

As competências associadas à resolução de problemas são amplamente solicitadas na Educação Física. A construção do pensamento estratégico, que permite ao aluno escolher a acção mais favorável ao êxito pessoal e do grupo nos Jogos Desportivos Colectivos ou na acumulação de vantagem nos desportos de raqueta ou na pertinência das opções tomadas em percursos de orientação, é exemplo do contributo único da Educação Física (p. 221).

De referir que o Doc. é omissivo sobre competências relativas à resolução de situações de conflito.

Em síntese, apesar das duas observações críticas assinaladas no início desta secção sobre a estrutura e organização do Doc., o discurso desenvolvido nas propostas apresentadas pelo Ministério da Educação é globalmente congruente com os quadros de referência por nós inicialmente apresentados. Por certo, há melhoramentos a introduzir que as dinâmicas do próprio processo de inovação, se devidamente acompanhado e avaliado, não deixarão de aconselhar.

No entanto, importa recordar que o exercício que se levou a cabo só incidiu sobre o nível intencional do currículo, isto é, tal como plasmado nos documentos referidos. O que fica pois em aberto, e não é o menos importante, são as condições de implementação, coordenação, avaliação, e supervisão das novas propostas, bem como a qualificação dos actores (em particular, professores, alunos, pais e autarcas) para as assumirem plenamente.

Importa agora retirar as devidas implicações entre uma perspectiva de abordagem curricular por competências e sua caracterização (que se defendeu nos capítulos anteriores), e novas formas de conceptualização curricular (ver figura 1). É dessa matéria que trata o capítulo seguinte. Ficará ainda por resolver quais os modos possíveis de transpor tais princípios inovadores para os respectivos planos de estudo (assunto que ultrapassa o âmbito deste Relatório).

III – Cinco Princípios para a Reconceptualização Curricular

As tendências genéricas sobre inovação nas orientações curriculares (em curso ou propostas) em vários países a nível do Ensino Básico e identificadas através da pesquisa (Cachapuz *et al.*, 2002), constituem no seu conjunto uma abordagem globalizante às questões da reconceptualização curricular, inscrevendo-se, por isso, no esforço prospectivo deste estudo.

Trata-se da **transversalidade**, **flexibilidade**, **diferenciação**, **mobilidade** e **internacionalização** curriculares, como características epistemologicamente estruturantes de uma nova concepção curricular profundamente distanciada da aceção mais tradicional que a confunde e, simplisticamente, a sobrepõe ao conceito de plano de estudos.

Tais princípios são prenunciadores de uma visão curricular desvinculada das perspectivas de racionalidade técnica e da sua matriz acrítica que permanecem e imprimem ao conceito um enfoque reducionista da complexidade, bem como uma excessiva contração nos conteúdos de

aprendizagem com a conseqüente desvalorização do desenvolvimento de competências/saberes básicos a que fizemos referência.

Deste modo, e antes de um enfoque detalhado sobre cada uma daquelas cinco tendências, importa assegurar que elas não constituem dimensões ou factores componenciais de uma estrutura conceptual curricular, mas apenas princípios orientadores que se entendem como possíveis reguladores das dinâmicas daquela mesma estrutura.

Incidindo todos sobre essa mesma estrutura, estes princípios não se excluem mutuamente, apresentando, pelo contrário, uma interactividade e um efeito recursivo que permite sustentar uma perspectiva curricular rica pela sua multidimensionalidade, sistemicidade, dinamicidade e coerência internas. Por isso, com a sua enunciação em detalhe, mais não se pretende do que o aprofundamento dos significados específicos de cada um, entendidos, porém, nas mútuas implicações que operam por efeito da relação sistémica que os caracteriza.

Deste modo, o princípio da **transcurricularidade** sintetiza uma tendência geral de desfragmentação, procurando contrariar as tendências que, a todos os níveis de análise curricular (instituído e instituinte), têm caracterizado as teorias interpretativas e, conseqüentemente, as respectivas práticas educativas.

Tal princípio aponta para um processo de recomposição teórica através da qual se procura instaurar e prosseguir na compreensão das relações complexas entre conceitos, frequentemente ambíguas e mal determinadas e que, na prática, se encontram inextricavelmente ligados.

Neste sentido, a tentativa é procurar aprofundar o conhecimento actual para poder compreender primeiro e, eventualmente, explicar depois, aquelas múltiplas situações, que, pela sua complexidade, são quase sempre analisadas dicotomicamente.

Aparentemente simples, esta mudança no modo de abordagem às questões curriculares vai pôr em causa o carácter prescritivo e normativo

das orientações, trazendo à discussão outras possibilidades e alternativas, fazendo assim emergir a ideia de **flexibilidade** como hipótese mais coerente de jogar o jogo da complexidade. O que está aqui em jogo é uma deslocação paradigmática da centração discursiva, teorizante e de reificação da teoria, para um tipo de compreensão integrada das dimensões praxeológicas. Ou seja, um outro compromisso entre a teoria e a prática e de que a abordagem curricular por competências de que se falou, é uma alternativa desejável e possível.

Porém, esta nova ideia, pressupõe, em si mesma, factores que possam sustentar e justificar a necessidade de flexibilizar, isto é, a possibilidade de **diferenciar** quando se flexibiliza, tendo como referência as características das situações e dos contextos culturais e ecológicos que o fundamentem, em particular o respeito pela diferença e diversidade. Questão que, naturalmente, determina a necessidade de considerar a possibilidade da **mobilidade**, quer ela se refira aos sujeitos que são as pessoas integrantes e actuates nos sistemas em acção, quer se refiram, de uma forma mais lata, à mobilidade e transacção das ideias.

Tal enriquecimento conceptual adquire, obviamente, maior expressão qualitativa e impacto formativo se cada país, ao questionar-se a si mesmo nos pressupostos que assume, aceitar o desafio de o fazer por referência aos contextos **internacionais**, fonte de inesgotável informação que pode ajudar à compreensão da realidade própria e da sua aferição a outras hipóteses de pensamento e de acção.

Retomam-se então estes cinco princípios, sem perder de vista este seu carácter de mútua implicação na construção de uma visão que possa ser ela também mais transversal, aberta, flexível, mas diferenciada para poder garantir uma identidade própria. Num segundo tempo, apresenta-se uma análise crítica sobre as soluções encontradas em Portugal por referência àquelas que nos chegam do exterior. Tal como na análise levada a cabo para

os *saberes básicos*, não se trata de uma abordagem prescritiva, mas sim dialéctica e crítica.⁴

Transcurricularidade

A ideia de transcurricularidade indicia uma tendência curricular de natureza epistemológica quanto aos possíveis modos de organização dos

⁴ O *corpus* de análise sobre o qual incide este exercício de procura de evidências é constituído pelo conjunto de documentos de carácter legal produzidos e emanados das instâncias governamentais, de natureza normativa, e que apresentam uma função reguladora da funcionalidade do sistema educativo (Leis, Decretos-Lei, Despachos, Programas, etc.) e cuja referência se encontra no final deste mesmo texto.

O instrumento organizador da referida análise é constituído pelo conjunto de tendências/princípios de reconceptualização curricular decorrentes das pesquisas anteriores e que se encontram sintetizados no Relatório de Progresso (2002) apresentado (*Transcurricularidade, Flexibilização Curricular, Diferenciação Curricular, Mobilidade Curricular e Internacionalização Curricular*).

Complementarmente, também se procuram observar alguns indicadores acerca das tendências ao nível dos *saberes básicos* já referidos.

Como fontes complementares aos documentos oficiais e no sentido de procurar perceber qual o nível de entendimento e de aceitação que as propostas neles inscritas acolhiam por parte de outros públicos reconhecidos como parte interessada e decisiva nas questões da reconceptualização curricular, foram consultados outros textos, de entre os quais salientamos:

- Pareceres produzidos por comissões especializadas e/ou grupos de trabalho e solicitados pelas instâncias governamentais sobre problemáticas curriculares específicas (grupos de trabalho, comissões de acompanhamento, etc.)
- Pareceres externos às instâncias políticas decisoras sobre os conteúdos, natureza, organização e filosofia dos documentos produzidos (Conselho Nacional de Educação,...)
- Narrativas de prática produzidas por professores intervenientes nas experiências de inovação curricular e já publicadas (Projecto da Gestão Flexível do Currículo)
- Textos de autor produzidos sobre a problemática da (re)conceitualização curricular no âmbito dos processos de reforma e desenvolvidos ao longo das duas últimas décadas.

O recurso a uma tão variada gama de fontes de informação tem a ver com o objectivo de construção de uma visão multidimensional na qual, através da análise contrastiva de argumentos, se torne possível um tipo de conceptualização mais aberto e mais plural, apresentando-se desse modo mais enriquecido e, eventualmente, mais fiável.

conteúdos, mas cujo fundamento radica numa nova atitude paradigmática que procura instaurar uma, também nova, atitude axiológica na conceptualização e desenvolvimento dos processos educacionais.

Na 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, preferindo a esta uma outra conceptualização mais abrangente, globalizada e interactiva, sendo por isso mais condizente com a natureza dos fenómenos quer naturais, quer sociais, quer pessoais.

No desenvolvimento dos processos educacionais, porque pretende um efeito de deslocalização epistémica ao deslocar a ênfase curricular da variável *conhecimento* (questões acerca da sua natureza, da sua organização, da sua apropriação e (re)construção) para a variável *aluno* (questões acerca da sua personalidade e desenvolvimento integral e da sua aprendizagem como condição e instrumento desse mesmo desenvolvimento). Recordemos que estamos no contexto do Ensino Básico.

Ou seja, recoloca como prioridade da acção educativa não a apropriação simplista das chamadas “matérias”, mas a pessoa do aluno, enquanto cidadão, a construir simultaneamente um conhecimento próprio para agir de forma conseqüente e um referencial de valores que regulem essa mesma acção, garantindo o exercício, quer dos seus direitos, quer dos seus deveres, entendidos estes como factor estruturante dos direitos dos outros.

Assim, a ideia de exercício curricular da cidadania como via privilegiada para a compreensão e aprendizagem das implicações pessoais, sociais, ecológicas e éticas da própria cidadania, 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 (ver articulação com o que se disse sobre a competência *Cidadania Activa* no capítulo anterior).

Percebe-se nesta perspectiva um esforço de redefinição das finalidades últimas da Educação, ou seja, uma intencionalidade formativa (e não só ao nível da instrução), que encontra alguma tradução e evidência, quer no desenho curricular, quer nas novas propostas da sua organização epistemológica.

As preocupações manifestas relativamente a todos e a cada um dos alunos, na sua singularidade quer pessoal quer colectiva, constituem, ao nível do discurso e da (re)enunciação de propósitos educacionais, uma tónica dominante a sugerir dois novos tipos de resposta educativa à realidade social.

Em primeiro lugar, a intenção de dotar os alunos com competências para responder com sucesso aos desafios da convivialidade tolerante, que as sociedades plurais pressupõem, quando se pensa numa cultura de paz como fundamento e desígnio das sociedades. Em segundo lugar, a intenção de (re)humanizar a instituição educativa, atribuindo significativas margens de autonomia na participação de alunos, pais, professores e comunidade, configurando de novo uma perspectiva curricular que *transcende* largamente a relação ensino-aprendizagem *in stricto sensu*.

Neste sentido, a ideia de transcurrençularidade aponta também para uma compreensão ecológica das práticas curriculares, na qual a ideia de comunidade(s) educativa(s) permite supor e antever a possibilidade de coordenação na definição de objectivos e de recrutamento de esforços educacionais, quer na sua dimensão formal, quer informal.

E permite admitir também uma compreensão mais complexa das relações entre Educação e Sociedade, porém, organizada de modo a conciliar inteligentemente a imparável emergência de diversidade e o compromisso activo de todos na gestão dos problemas que dela decorrem, estruturando nesse exercício de cidadania colectiva a matriz de coesão, que lhes conferirá um novo rosto, traduzido na construção partilhada de uma intercultura e de uma identidade expandida.

No caso português, tal tendência emerge claramente relativamente ao Ensino Básico (pelo menos ao nível do discurso institucional produzido).

Historicamente, desde a publicação da Lei de Bases (LBSE) em 1986, até à apresentação pelo ME/Departamento da Educação Básica (DEB) do documento *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (2.ª edição, 1998), até à recente publicação do Decreto-Lei n.º 6/2001 e do *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, em Setembro de 2001, observa-se um progressivo esforço de reconceptualização curricular no sentido das tendências anteriormente referidas.

Ou seja, por um lado, uma clara acentuação curricular no aluno enquanto pessoa e um compromisso com o desenvolvimento de competências para o exercício, desde logo⁵, de uma cidadania responsável ao nível das finalidades últimas da acção educativa, isto é, uma clara valorização das questões éticas e não só das questões relativas à organização epistemológica dos saberes e da sua apropriação.

Por outro lado, uma organização curricular de tendência desfragmentante, de natureza mais inclusiva e agregadora, apostada em visões mais complexas e dialógicas e, por consequência, propondo-se uma lógica de ultrapassagem de visões curricularmente mais redutoras e simplistas.

Tal constatação pode observar-se quer na filosofia enquadradora dos programas propostos, quer num vastíssimo leque de referências específicas das quais destacamos, entre outras, as *características inovadoras da programação escolar* referidas expressamente no primeiro dos documentos referidos e onde se afirma que:

[Este programa] ... *encontra-se balizado pelos objectivos gerais associados e que convergem em três dimensões educativas essenciais:*

⁵ A ideia é tentar perceber a escola como o local onde o aluno já vive a própria vida e exerce a cidadania, em vez de um lugar de simples "preparação para" a vida que há-de vir depois.

- *a formação pessoal (nas suas vertentes pessoal e social),*
- *a aquisição de saberes e de capacidades fundamentais e ainda*
- *a habilitação para o exercício da cidadania responsável.*

E, mais adiante, o documento reafirma que esta perspectiva pressupõe uma pedagogia de *desenvolvimento integrado em que a promoção de atitudes e valores assume papel nuclear e, também, que o domínio de aptidões e capacidades sobreleva e, simultaneamente, condiciona a aquisição de conhecimentos.*

Assim, por exemplo, a estrutura geral proposta para o 1.º ciclo do ensino básico é referida, neste documento, como respeitando *um modelo globalizante, a cargo de um professor único e que privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e de actividades.* A título histórico importa referir duas áreas (então) inovadoras: a Área-Escola e a Formação Transdisciplinar (que em boa verdade nunca vingaram).

Quanto à Área-Escola é definida no documento como *área não-disciplinar capaz de promover a mobilização conjunta dos actores no processo educacional com o envolvimento participativo da comunidade* (p 25).

No que se refere às chamadas formações transdisciplinares, o documento sustenta que *funcionam como segmentos transversais do currículo, convergindo no desenvolvimento pessoal e social do educando,* citando como formações transdisciplinares:

- *a formação pessoal e social,*
- *a valorização humana do trabalho e*
- *o domínio da língua materna.*

Já mais perto de nós, no texto *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais* (2001), as questões inerentes à ideia de transcurricularidade são nele retomadas com redobrada ênfase.

Assumindo (como se viu) como vector fulcral no discurso uma ideia ampla de **competência** definida e aceite como *saber em acção*, a perspectiva de desenvolvimento curricular, que nele é proposta, salienta que *a aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem* (p 9).

Mais adiante, reforça-se a ideia segundo a qual é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com um conjunto de disciplinas, ou ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito *da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e para o bem-estar, em particular, a educação alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (como a prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas)* e outros temas transversais cuja relevância seja identificada pela escola (p 11).

De registar que estas temáticas correspondem ao conceito de *cross-curricular theme* identificados noutros países (p. ex. Holanda), acentuando quer o seu carácter transversal, relativamente aos saberes disciplinares, quer o sentido complexo e aglutinador da informação deles provinda.

É, ainda, fundamental relevar do documento, a seguinte ideia: *importa destacar, que constituem áreas do currículo para além daquelas que têm um carácter estritamente disciplinar, novas áreas de natureza transversal e integradora, nos termos do Decreto-Lei 6/2001: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica* (p 11).

Finalmente, referem-se alguns dos princípios e valores orientadores do currículo que, no documento, se admitem como dando continuidade aos pressupostos da Lei de Bases de 1986, destacando-se pela sua pertinência quanto à ideia de transcurricularidade:

- *A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;*
- *A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*
- *O respeito e a valorização, da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*

E, também,

- *A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (p 15).*

Porém, é na natureza das competências gerais enunciadas (ver análise no capítulo II) que a ideia de transcurricularidade assume particular relevância.

Com efeito, esta deslocação de incidência de uma concepção centrada nas vantagens do conhecimento em si mesmo, enquanto saber disciplinarmente fragmentado (Saber), para outra na qual esse mesmo saber se reconhece como condição essencial na estruturação e desenvolvimento de saberes em acção constitui uma das perspectivas de maior alcance epistemológico na conceptualização curricular.

Não porque subalternize a dimensão cognitivista dominante (e fundamental), mas porque a reconhece como um dos elos, isto é, como alicerce e condição de qualidade no *continuum* epistemológico estruturante da *praxis* humana, enquanto prática (individual e colectivamente) intencionalizada e socialmente comprometida com as ideias e os valores consignados na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Também do ponto de vista da legislação e como seria previsível, salienta-se o articulado referente ao artigo 3.º, do Decreto-Lei 6/2001 que, quanto aos princípios norteadores do currículo para o ensino básico, reafirma:

- c) *a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização de saberes e, ainda*
- d) *a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares* (Diário da República, I Série A, n.º 15, p 259).

Quanto a outros olhares sobre esta mesma realidade, Alonso, Peralta e Alaíz (2001) ao pronunciarem-se sobre a filosofia subjacente ao Projecto de Flexibilização Curricular, afirmam que este retoma a filosofia já presente na LBSE de 1986 e que *apresenta como proposta inovadora para a mudança no nosso sistema educativo uma visão articulada e sistémica das dimensões do ensino básico de modo a que este possa cumprir as suas funções educativas em pleno: a função cultural, personalizada e socializadora da Educação num contexto de cidadania e de democracia activos.*

Assim, parece não existirem grandes dúvidas quanto à intencionalidade de mudança conceptual, na qual, e repetimos, ao nível da enunciação discursiva, se anunciam perspectivas de compreensão e de organização epistemológica inovadoras face às concepções curriculares de cariz mais tradicional. Trata-se de uma visão mais integradora e de articulação sistémica, bem como procurando como imperativo ético recolocar a pessoa do aluno no cerne da questão educativa e perspectivando o seu desenvolvimento como um processo também ele integral e integrador das diferentes e indissociáveis dimensões do humano e ao qual todas as áreas disciplinares devem servir como fundamento consequente, isto é, para além de si mesmas.

Por fim, esta ideia de transcurricularidade deixa também claramente abertas as fronteiras inter-sistémicas, sejam elas de natureza conceptual ou organizacional.

A própria designação de algumas das inovações, como por exemplo a da Área-Projecto (sucedânea da Área-Escola), desenclausura a escola e a sua organização tradicional de saberes, admitindo que a função educativa, pela sua complexidade, deve ser assumida nas formas de colegialidade, de coerência e de construção de consensos que todos os outros subsistemas educacionais consigam estruturar (família, autarquias, associações de utilidade social, etc.).

A consideração da ecologia da escola como factor determinante na qualidade da acção educativa, para além dos problemas que traz consigo, constitui, em simultâneo, talvez o maior e melhor desafio pelas mais-valias com que, inegavelmente, a ilumina e enriquece.

Por isso, a ideia (ou tendência) de transcurricularidade não deve ser entendida apenas como um factor que organiza de forma algo inovadora os saberes disciplinares, mas como uma ideia de abrangência e de querer ir mais longe em todos os níveis e dimensões do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Em particular, e no que se refere aos 2.º e 3.º ciclos, o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998), sublinha que a escola precisa de se assumir como espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

O Decreto-Lei 6/2001 refere o currículo nacional como o conjunto das aprendizagens e competências, *integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores*, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Fica explícito que a lei consagra *a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes*.

O Art.º 3.º desse diploma, no referente aos princípios orientadores, explicita a

- d) *Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;* e também a,
- e) *valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática, como outro domínio desejável de integração.*

A educação para a cidadania, bem como a valorização da Língua Portuguesa e da dimensão humana do trabalho e, ainda, a utilização das tecnologias de informação e comunicação constituem formações transdisciplinares, tal como o Decreto-Lei 6/2001 (art.º 6.º) também assume.

Também no recente Documento das Competências Essenciais (2001), para além da ideia de *modos de operacionalização transversal* reforça-se ainda *uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins* (p 10).

Um pouco mais à frente, clarifica-se que

é importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho e, ainda, que faz parte integrante do currículo a abordagem de temas transversais às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar (...).

Reforça-se ainda que *outros temas transversais cuja relevância seja identificada pela escola no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares da escola ou de uma turma, poderão igualmente integrar o currículo* (p 10-11).

Refere ainda o Documento das Competências Essenciais que

Quanto aos espaços e tempos a contemplar nos horários de trabalho escolar, importa destacar que constituem áreas do currículo, para além daquelas que têm um carácter estritamente disciplinas, novas áreas, de natureza transversal e integradora, nos termos do Decreto-Lei 6/2001: a Área de Projecto, o Estudo

Acompanhado e a Formação Cívica. Além disso, as actividades de enriquecimento curricular, não sendo obrigatórias, integram o currículo dos alunos que nelas estão envolvidos e, para estes correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras (p 11).

Ao longo do Documento das Competências Essenciais, percorrendo as competências específicas para as diferentes áreas, o princípio da transcurricularidade emerge frequentemente:

- *A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar referidas no ponto anterior (p 31) e enumera em seguida tais competências, identificando-as com as competências gerais apontadas.*
- *A Matemática é usada na sociedade, de forma crescente, em ligação com as mais diversas áreas da actividade humana mas, ao mesmo tempo, a sua presença é frequentemente mais implícita do que explícita. A educação matemática tem o objectivo de ajudar a desocultar a matemática presente nas mais variadas situações, promovendo a formação de cidadãos participativos, críticos e confiantes nos modos como lidam com a Matemática (...) Por outro lado, e de acordo com o sentido geral do actual processo de renovação curricular no ensino básico, salienta-se o uso combinado de conhecimentos matemáticos com outro tipo de conhecimentos, ao lidar com situações diversas da realidade e a par com o desenvolvimento do sentido crítico e da autonomia dos alunos (p 58).*
- *A Geografia é, não só, um meio poderoso para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento (p 107).*
- *Ao longo da escolaridade básica, ao estudarem Ciências, é importante que os alunos procurem explicações fiáveis sobre o mundo e eles próprios. Para isso será necessário: (...) (vi) Planear e realizar trabalhos ou projectos que exijam a participação de áreas científicas diversas, tradicionalmente mantidas isoladas. (p 130)*
- *As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. (...) são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (...) Aqui, procura-se o que é comum e transmissível a toda a actividade artística (p 149).*

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes (p 149/150).

- *A Educação Tecnológica deverá concretizar-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens ao longo da escolaridade básica, tendo como referência o pensamento e a acção perspectivando o acesso à cultura tecnológica. Essas aprendizagens deverão integrar saberes comuns a outras áreas curriculares e desencadear novas situações para as quais os alunos mobilizam, transferem e aplicam os conhecimentos adquiridos gradualmente (p 191).*

A Educação Tecnológica orienta-se, na educação básica, para a promoção da cidadania, valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. Este um conceito que, pelo menos no seu enunciado, vai ao encontro das preocupações de Neil Postman que, ao reflectir sobre a realidade dos Estados Unidos da América, considera *que a tecnologia pode ter entrado nas escolas americanas mas não a educação tecnológica (1995).*

Flexibilidade Curricular

A tendência flexibilizante do currículo verifica-se, quer na perspectiva epistemológica (quais os conhecimentos a incluir nas propostas curriculares, qual a sua natureza, que tipos e níveis devem ser considerados em cada fase da escolaridade, ...), quer do ponto de vista da sua organização, definindo através dela **uma matriz curricular própria** (como se inter-relacionam os diferentes tipos de conhecimento, como se (re)constroem e instauram novos significados através da interactividade e recursividade constantes, como se priorizam, se sequenciam e se avaliam ...).

Este modo de conceber o currículo é, assim, um meio privilegiado para sustentar processos de aprendizagem (e de formação), ou seja, práticas

curriculares mais consistentes com a vida que os estudantes e os demais participantes na acção educativa, efectivamente vivem, conectando-os com as outras dimensões vivenciais no seu processo de desenvolvimento.

De acordo com esta tendência curricular, os processos de ensino e de aprendizagem poderão beneficiar muito da natureza aberta, dinâmica, modificável e evolutiva da própria estrutura e concepção curriculares, ao admitir-se a possibilidade de integração de nova informação decorrente da reflexão sobre as práticas de desenvolvimento curricular ocorridas aos *diferentes* níveis contextuais. Aliás, é nesta capacidade que reside a possibilidade de (re)ligar conhecimento, aprendizagem e vida real, tornando desse modo os processos educativos mais significativos e mais relevantes para quem aprende e, também, para quem procura promover essa aprendizagem.

Talvez assim se torne possível vislumbrar algum tipo de resposta, quer à falta de motivação e de interesse dos estudantes, quer à falta de sentido que os conhecimentos, tal como se apresentam tradicionalmente estruturados, apresentam e que, reconhecidamente, constituem alguns dos principais factores subjacentes às elevadas taxas de insucesso escolar.

Naturalmente, esta tendência de flexibilização curricular apenas se compreende no quadro de uma, também renovada, compreensão do conceito de currículo, abrangendo, quer a dimensão instituída, ou seja, a natureza dos planos de estudo, dos programas de disciplina e de áreas transdisciplinares e não disciplinares, a definição dos *core-curricula*, dos perfis de competências, da coerência epistémica organizacional que lhes subjaz e, sobretudo, dos princípios orientadores correspondentes, quer a natureza instituinte dos Projectos Educativos (de agrupamento, escola, turma ou individuais), quer os critérios de participação nas tomadas de decisão, como sejam os níveis de democraticidade, de cooperação e de colegialidade, a natureza das estratégias de ensino-aprendizagem ou a gestão dos espaços, tempos e recursos materiais e humanos.

A flexibilização curricular será sempre mutilante se à dimensão curricular instituída não corresponderem largas margens de autonomia ao nível instituinte, que permitam a participação consciente dos diferentes actores no exercício decisório que a resolução dos problemas educativos sempre pressupõe, devolvendo-lhes o sentido de autoria e, com ele, o sentido de pertença, de inclusão e de reconhecimento.

São as próprias concepções/modelos curriculares que devem ser postos em causa pela capacidade que possam vir a ter na alteração das questões de fundo da acção educacional, razão pela qual são reconhecidamente importantes os esforços em curso.

Reconheça-se, em particular, o papel importante e localmente decisivo de tantos e tão corajosos avanços na melhoria da qualidade educativa ao nível local, produzidos *avant la lettre*⁶ dado que os processos de consciencialização institucional e pessoal raramente são síncronos.

Por esta razão, e no caso português para o 1.º ciclo, é de relevar o esforço que entre nós se vive de profunda intencionalidade reconceptualizadora ao nível da dimensão curricular instituída.

E, se bem que tal não constitua condição necessária e suficiente para garantir qualidade à mudança em curso, a natureza dos textos reguladores e orientadores da acção curricular da escola e dos professores como agentes fulcrais dessa mesma qualidade permite, através de alguns indicadores, perceber um objectivo de requalificação curricular em desenvolvimento. Desejável se torna que, a partir de alternativas conceptuais mais inovadoras, se possam também elaborar adequadas alternativas estruturais, organizacionais e funcionais.

⁶ Considerem-se como *indicadores*, e a título de exemplo, os inúmeros relatos de experienciação curricular inovadora produzidos por professores implicados no Projecto Gestão Flexível do Currículo e testemunhados como precursores dos princípios que, mais tarde, a actual legislação veio a consignar (in *Gestão Flexível do Currículo. Escolas partilham experiências*, 2001).

Neste clima de mudança é perceptível, sobretudo ao longo das duas/três últimas décadas, uma conflitualidade (ora latente, ora manifesta) de perspectivas que, nas suas respectivas racionalidades, se enquadram ou numa perspectiva tendencialmente tecnicista, reprodutora, e aplicativa, ou de natureza reflexiva, ecológica e crítica.

É, porém, nas perspectivas relativas às concepções de professor e de aluno e à sua relação com a dimensão curricular instituída e com os contextos de inserção e de vida, que se jogam as questões da possibilidade de mudança efectiva e de inovação educacional.

No sentido de ultrapassar as tensões e os desajustes existentes, têm vindo a ser desenvolvidos, nas últimas décadas, progressivos esforços de reforma do sistema educativo, procurando ultrapassar a natureza simplista, tecnicista e reprodutora da primeira perspectiva, longamente prevalecente a todos os níveis de concepção, decisão e implementação curriculares.

Nesse processo, e não obstante se estar ainda longe daqueles níveis de acerto e de coordenação de esforços que se percebem como passo decisivo na procura de qualidade, têm vindo a ser desenvolvidos mecanismos promotores de mudança, cujos documentos apresentam **sinais de flexibilização**, abrindo sobretudo espaços de maior poder nas decisões curriculares às escolas, aos professores, aos alunos, à família e à própria comunidade. Se essa (relativa) autonomia está ou não a ser devidamente valorizada, aproveitada e potencializada é outra questão à qual voltaremos oportunamente. No entanto, como intenção, permanece e torna-se explícita ao longo do processo de implementação da reforma, sobretudo a partir da Lei de Bases de 1986 e da legislação promulgada a partir dela.

Assim, e retomando o documento *Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico*, publicado pelo Ministério da Educação (DEB) (2.ª edição, 1998), pode constatar-se:

... Deste modo, também se pretendem ver reformuladas a relação pedagógica e a metodologia do processo de ensino-aprendizagem relativamente aos padrões tradicionais. Se o apelo à participação do aluno na construção e avaliação das suas aprendizagens, ao incentivo da sua autonomia como sujeito intelectual e moral ou à

dinamização das actividades criativas dos indivíduos e dos grupos não constituem propostas inovadoras em muitas escolas, o mesmo não se poderá dizer da explicitação programática destes princípios (p 12).

E, logo adiante, refere-se que

... é forçoso deixar em aberto um vasto campo de possibilidades alternativas de desenvolvimento curricular, a eleger de acordo com as condições concretas do terreno pedagógico e, que ninguém melhor do que os próprios agentes do processo educativo estará apto a tomar tais decisões (p 12).

Ou também, que ...

cabe ao professor, ao estabelecer o plano de trabalho anual com os alunos ou para apresentar aos alunos, seleccionar e listar os conjuntos de actividades (ou objectivos de acção)... ao professor cabe igualmente, articular conjuntos de actividades do mesmo programa ou de programar diferentes, constituindo novos blocos interdisciplinares de actividades ou de actividades integradas em projectos, em cooperação com os próprios alunos.

Em coerência com os princípios do Decreto-Lei n.º 6/2001, é publicado pelo Ministério de Educação (DEB, 2001), o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, ao qual já nos referimos, e onde, explicitamente, se refere que se trata de uma

...referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares, de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto (nota de apresentação).

Reafirmando esta intencionalidade de flexibilização, este documento, retomando os pressupostos da Lei de Bases, acentua que *... se trata de um instrumento essencial no processo de inovação que se iniciou com a "Reflexão Participada sobre os Currículos", e passou pelo projecto "Gestão Flexível do Currículo"...* (ibidem).

Deixando bem claros os níveis de intervenção na flexibilização curricular, refere-se que, quanto à operacionalização específica das competências gerais (transdisciplinares) ela *... será feita na perspectiva de*

cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências (p 18).

Já num registo de análise crítica e, quanto à vertente em estudo, Alonso, Peralta e Alaiz (2001), referindo-se ao Projecto Gestão Flexível do Currículo salientam que, este projecto correspondeu a uma mudança de fundo e global da escola.

Confirmam essa ideia os contributos de professores representantes de escolas, que participaram nesse projecto e que, ao serem colocados perante *a questão do significado* que atribuíam à experiência Gestão Flexível do Currículo em todas as dimensões da vida da escola que estão em jogo nesse projecto, referiram múltiplos sinais de mudança, de entre os quais os autores salientam:

- *Uma nova maneira de viver a profissão, mais partilhada e dialogada.*
- *Uma nova maneira de entender o currículo numa perspectiva mais alargada, articulada e adequada aos contextos.*
- *Um novo papel dos alunos como agentes na construção do saber.*
- *Uma nova forma de organizar a escola de maneira mais inclusiva.*

Finalmente, os autores também referem que a definição de um Currículo Nacional (1998) permitiu eleger quatro grandes ideias-força, que talvez possam ajudar a ultrapassar os problemas existentes.

Das quatro, destacamos a última pela sua coerência com a intencionalidade de flexibilização curricular:

- *reforço da autonomia curricular das escolas, impulsionando a flexibilização do currículo, da organização pedagógica e a introdução de variantes curriculares específicas de âmbito regional e local.*

Sintetizando, os autores referem que *se pretende pôr as escolas a pensar e a questionar a sua função, a olhar o currículo, não como um texto fixo a cumprir de forma sagrada e uniforme, mas antes como texto aberto que é preciso encher de significado e de sentido em função das*

necessidades e desafios que o contexto da escola coloca aos professores enquanto profissionais de uma educação de qualidade e, portanto, promotora de sucesso para todos (p 5).

É na possibilidade de se poder vir a instituir uma cultura reflexiva (individual e colectiva), que possa ter em conta os factores diferenciadores da ecologia de cada instituição, tomando-os não apenas como constrangimento, mas sobretudo como recurso de inovação e de construção contextualizada de sentido, que radica a hipótese de cada escola poder assumir uma identidade própria e um rosto que externamente a torne reconhecível como única.

Contudo, e ainda para o caso do 1.º ciclo do ensino básico, podem também ser encontrados diversos *pontos críticos*, já devidamente assinalados por Alonso *et al.* (2001), tendo a ver com algum *desacerto conceptual entre globalização e transversalidade do conhecimento e o regime de monodocência.*

Com efeito, convém lembrar que as práticas curriculares podem ser desenvolvidas em monodocência e, no entanto, apresentarem-se absolutamente disciplinares, compartimentalizadas e hierarquizadas. Outro factor a ter em conta, prende-se com a não articulação entre as disciplinas integradas no *core-curriculum* e as novas áreas ditas *não disciplinares* às quais já fizemos referência. Estas, aparecem como *algo mais* e não integradas numa racionalidade epistemológica, que permita compreender a função, o tempo e as vantagens, em termos de formação e de desenvolvimento de cada tipo de abordagem curricular. Falhada essa compreensão integradora, as áreas cujo sentido inovador se reconhece como instrumento fundamental na estruturação de práticas curriculares mais compreensivas da complexidade das aprendizagens em curso, acabam por se tornar contraproducentes, porque percebidas como mero acréscimo e, portanto, como sobrecarga curricular. Sinalizando esta discrepância, encontra-se a sua relação com as dificuldades encontradas pelos professores para implementarem no terreno concepções efectivamente inovadoras, mas que são conflituais com a sua formação de base, a qual não tem vindo a ser

objecto de suficiente, oportuna e adequada reconfiguração. Ou seja, confrontamo-nos com o problema já anteriormente identificado, de esforços de reforma desconectados dos sistemas que, por definição e numa perspectiva curricular mais complexa (mas mais poderosamente transformadora), não o deveriam estar.

Dando evidência a esta desregulação na condução dos processos de procura de qualidade, o estudo sobre Gestão Flexível do Currículo, ao qual nos temos vindo a referir, salienta que *somente três escolas procederam a uma organização integradora destas áreas e que algumas das escolas integradas na experiência nem sequer as desenvolveram.*

Tal facto, parece comprovar o argumento de que o esforço regulamentador (e por mais intenso, coerente e actualizado que seja nas suas concepções e formalização), constituindo um passo de enorme importância, está longe de garantir os resultados que teoricamente pretende antecipar.

Quanto aos 2.º e 3.º ciclos, a legislação portuguesa reafirma a sua intenção de se assumir como *altamente-flexível*. Contudo, o Decreto-Lei n.º 6/2001 *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.*

No documento *Gestão Flexível do Currículo: Porquê?* que o Ministério da Educação edita como forma de esclarecimento ao processo de *flexibilização curricular*, a definição portuguesa poderia ser a de *currículo nacional assente no desenvolvimento de um eixo comum que articule saberes de referência com as competências de saída do ensino básico, garantindo simultaneamente: referenciais nacionais e a possibilidade de uma gestão curricular flexível, adequada aos contextos específicos de cada escola.*

Entende-se por isso a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo, refere o documento, deverá adequar-se

às *necessidades diferenciadas* de cada contexto escolar, *podendo introduzir no currículo componentes locais e regionais*.

Também na explicitação do processo, que o documento *Reorganização Curricular do Ensino Básico* se propõe fazer, se reafirma que o processo é entendido como altamente flexível:

Este processo de reorganização curricular do Ensino Básico requer uma flexibilização muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes.

Contudo, e não obstante as afirmações anteriores, existem alguns aspectos que indiciam limitações na flexibilização. Por exemplo, em situações descritas como *necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens*.

Ora, não está assente nas premissas apontadas qualquer aspecto de flexibilidade curricular, pois tal articulação pode ser entendida como linear, de caminho único, de duração única e com uma organização praticamente uniforme, podendo até *o reforço da articulação* ser entendido como uma maior definição curricular.

Outra limitação encontra-se na lei, por exemplo, em questões tais como a que se refere aos parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar: *Art.º 4.º – O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os parceiros educativos, sem margem para adequação local*.

Um outro indicador de limitação na **flexibilização** refere-se à definição do **desenho curricular** de cada um dos ciclos do ensino básico, que integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como nos 2.º e 3.º ciclos a carga horária semanal de cada uma delas (resta apenas

uma reduzida margem de liberdade para exercer a autonomia de *definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo* e a possibilidade de as cargas horárias poderem ser organizadas segundo *agrupamentos flexíveis de tempos lectivos*).

Ao nível do 2.º ciclo, não há qualquer alteração no quadro das áreas disciplinares. Quanto ao 3.º ciclo, é referida *uma abertura do leque de opções nos domínios da Educação Artística e da Educação Tecnológica*, mas a orientação é depois pouco aberta:

...no 7.º e 8.º ano, o plano de estudos inclui Educação Visual e, por regra, numa organização equitativa ao longo de cada ano, Educação Tecnológica e outra disciplina da área do domínio artístico e no 9.º ano, os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

Tal situação implica que, na prática, a hipótese de flexibilização se pode, simplesmente, traduzir em ausência de possibilidade de escolha.

Por sua vez, o diploma legal *determina* a criação de três áreas curriculares não disciplinares – *área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica* (que bem se podem entender como novas disciplinas nas quais apenas o regime de avaliação é diferente, e impondo uma ordem disciplinar a temáticas que antes a não tinham).

O facto de estas novas áreas envolverem mais que um docente não constitui, por si mesmo, indicador de transversalidade curricular, nomeadamente por não ser uma prática nova no sistema educativo português (já era a prática na área de Educação Visual e Tecnológica no 2.º ciclo, sempre assegurada por dois professores).

Indicador de flexibilidade constitui, por exemplo, na mesma lei (D.L. 6/2001), a seguinte ideia:

necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, e, ensaiando as potencialidades

de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo. Trata-se de uma flexibilidade, conforme a Lei, que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente.

Ou seja,

...tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

Outro indicador de flexibilização curricular, porém no âmbito da escola, (representando um certo nível de autonomia da escola/turma/ /professor, altamente regulamentada e regulada) é a referência no Decreto-Lei 6/2001, no qual se refere que:

...no quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Alguma possibilidade de flexibilidade curricular sobressai, também, na competência atribuída às escolas para, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular, dispondo as escolas de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

Percorrendo o Documento das Competências Essenciais (2001) encontramos sinais de valorização da flexibilização, nomeadamente ao nível

da explicitação das competências específicas por área disciplinar como, por exemplo:

- *O papel das Ciências no currículo do ensino básico, (...) A mudança tecnológica acelerada e a globalização do mercado exigem indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade, capacidade de comunicação, e uma capacidade de aprender ao longo da vida. Estas competências que não se coadunam com um ensino em que as ciências são apresentadas de forma compartimentada, com conteúdos desligados da realidade, sem uma verdadeira dimensão global e integrada (p 129).*

Diferenciação Curricular

Esta tendência curricular pressupõe a possibilidade de, nos processos de desenvolvimento curricular, designadamente no quadro da flexibilização curricular, ter em atenção e respeitar o **direito à diferença**, quer ao nível individual e relativamente às características da personalidade, quer ao nível colectivo, enquanto respeito pelas culturas próprias de determinados grupos e povos no interior da heterogeneidade social que, hoje mais do que outrora, caracteriza as comunidades.

Adivinha-se, assim, neste princípio, um reconhecimento da diversidade como valor acrescido e, desse modo, a importância dos contextos e das suas dinâmicas no enriquecimento das decisões curriculares.

Retoma-se, assim, a importância da abordagem ecológica na promoção de sentido das aprendizagens, com os consequentes benefícios em termos de auto-implicação dos alunos e dos outros participantes, condição de mais (e mais profícua) qualidade dos resultados esperados e conseguidos.

No caso português, são reconhecíveis estas preocupações em praticamente todos os excertos documentais referidos até ao momento, salientando-se o caso particular de, no Decreto-Lei 6/2001, se referir... *ao número crescente de crianças e de jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português.*

De acordo com este mesmo normativo, determina-se *a realização de actividades curriculares específicas de Português como segunda língua*, procurando, desse modo, estimular e facilitar a convivialidade às diferentes minorias linguísticas e constituindo tal disposição um poderoso factor de participação e de inclusão.

Devem ainda ser referidas como indicadores de diferenciação as recomendações quanto às acções a desenvolver por cada professor e que, de forma particular, acentuam a tendência diferenciadora das práticas curriculares e que se reconhecem, com absoluta clareza, nas recomendações seguintes:

- *Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno* (p 17).
- *Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses* (p 17).
- *Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens* (p 18).
- *Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos* (p 9).
- *Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas* (p 19).
- *Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem* (p 1).
- *Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno* (p 24).
- *Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno* (p 25).
- *Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança* (p 25).

Resumindo, parece-nos que, também a este nível (valoração da diferenciação), o processo de (re)conceptualização curricular em curso aponta para a sua necessidade, assumindo implicitamente as suas vantagens.

No entanto, e pela análise que nos foi dado fazer ao conjunto de trinta narrativas de prática pedagógica relativas ao projecto experimental de Gestão Flexível do Currículo (Sá-Chaves, 2001), não é nossa convicção que tal desiderato esteja a ser cabalmente conseguido.

Embora no decorrer das práticas narradas, sejam também reconhecíveis práticas de uso da autonomia, de diferenciação e de implementação de novas práticas, ressalta delas algum desconforto pelas dificuldades (pessoais, institucionais e macro-políticas) com as quais os professores se confrontam e que inviabilizam a consecução dos objectivos implícitos ao discurso teórico, não obstante a sua fundamentação e interesse. Assim, apesar de evidências da diferenciação curricular no processo de (re)construção teórica, não é ainda possível associar evidências da sua concretização.

Os casos descritos no estudo empírico acima referido, constituem, por certo, apenas exercícios pontuais, aos quais, por esse motivo, chamámos apenas *sinais*, uma vez que, efectivamente, pouco mais serão do que isso, não obstante serem desde já evidentes *razões*, que permitiriam a sua efectivação. São, aliás, estas mesmas razões, enquanto princípios de fundamentação teórica das práticas curriculares, que deveriam permitir e sustentar a sua generalização como factor de reconhecida e qualificada mudança.

O facto de haverem sido compreendidos e levados à prática por um número já significativo de escolas e de professores (e apesar das dificuldades encontradas) constitui um indicador de capacidade de inovação e de mudança que vale a pena realçar e urge expandir.

No que se refere aos 2.º e 3.º ciclos, os princípios orientadores presentes no Decreto-Lei 6/2001, no seu Art.º 3.º, consagram

a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida

e, ainda,

a diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Ao mesmo tempo, a consideração de *actividades de enriquecimento do currículo* pode representar uma perspectiva de diferenciação curricular, sendo de *carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação*, ao mesmo tempo que também se interliga com o princípio da internacionalização.

Este princípio da diferenciação curricular, surge, em tese, na atenção conferida à **educação especial**, podendo ler-se que *é oferecida a modalidade de educação especial e em que se consideram deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbação da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde*. E, simultaneamente, visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelem insucesso escolar repetido ou problemas de integração.

Também no documento *Reorganização Curricular do Ensino Básico* (2001) pode ler-se: *na verdade, a concretização do currículo pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam os principais objectivos – e não para se hierarquizar esses objectivos entre diferentes grupos de alunos*. Trata-se de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações.

No Documento das Competências Essenciais (2001), o **princípio curricular da diferenciação** é identificável, nomeadamente no nível das competências específicas, em situações como:

- *A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior e no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança (p 87).*
- *As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes, porque: (...) Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais (p 150).*
- *A Educação e Promoção da Saúde e a elevação da Aptidão Física, sendo preocupações centrais da Educação Física “obriga” a que os alunos se empenhem, em todas as aulas, em actividades de treino, cuja qualidade e quantidade de esforço físico sejam adequadas às necessidades e possibilidades dos alunos capazes de promover o desenvolvimento das capacidades motoras. (...) Assim, as situações de aprendizagem e treino devem, per si ou no seu conjunto ser inclusivas pois, nenhum aluno pode ser excluído por dificuldades ou aptidão insuficiente, nem por exigências gerais que deixem de considerar as suas possibilidades (p 222).*
- *Dadas as características próprias da Educação Física e das suas aprendizagens, um conjunto de aspectos essenciais têm de ser considerados na elaboração e selecção das situações de aprendizagem (...) A diferenciação de objectivos e ou de actividades formativas para alunos e ou subgrupos distintos é desejável e necessária para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário. Esta diferenciação é garante também da inclusividade característica das aulas de Educação Física (p 223).*

Mobilidade Curricular

A questão da mobilidade envolve a discussão da conexão e transitividade curricular entre diferentes subsistemas de ensino (geral, tecnológico, profissionalizante de apoio a populações específicas) que, no seu conjunto, procuram constituir uma resposta diversificada de educação ao longo da vida.

Também aqui é evidente a relação com ainda outro nível de diferenciação, tal como vimos no ponto anterior, e que tem a ver com diferentes tipos de necessidade social e de percurso pessoal no interior do sistema educativo.

Conforme vem do referencial anterior, tal possibilidade pressupõe a necessidade de uma conceptualização e organização curriculares integradas, quer para facilitar a mobilidade dos alunos e dos professores, abrindo novas dinâmicas e novos espaços de cultura curricular, mas também para uma organização epistemológica mais coerente dos saberes básicos bem como das hipóteses de transitividade entre diferentes subsistemas.

Reafirmando esta ideia, Alonso, Peralta e Alaiz (2001) salientam que a visão estratégica subjacente ao Ensino Básico preconiza uma estreita articulação entre currículo e avaliação, autonomia e organização escolar e, ainda, formação de professores.

E, acrescentam ... *que a falta desta visão estratégica foi uma das razões do fracasso de muitas das propostas aparentemente consensuais e desejáveis, mas que acabariam por ficar na retórica do discurso da LBSE de 1986.* E salientam como exemplos:

- *a articulação sequencial entre ciclos,*
- *a área-escola,*
- *a formação pessoal e social,*
- *a avaliação formativa,*
- *a escola como comunidade educativa com projecto,*
- *o professor, construtor do currículo.*

Também por estas razões, a mobilidade não deve ser apenas reduzida à dimensão pessoal de alunos e professores, mas sobretudo à reorganização estratégica e articulada que permita a mobilização diferenciada dos conhecimentos, enquanto entidades dinâmicas capazes de integrar estratégias curriculares diversificadas (trabalho disciplinar, inter, multi ou transdisciplinar ou, ainda, não disciplinar).

Salientem-se, todavia, como factor de qualidade social da oferta educativa, quer os sistemas de apoio especializado a alunos e a professores, quer os percursos individuais e personalizados de formação profissionalizante, assegurados que se encontrem os mecanismos de transitividade aos quais já fizemos referência.

Quanto ao 1.º ciclo, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) evidencia uma forte preocupação com a natureza da reorganização epistemológica, propondo diversas metodologias de tratamento da informação, provinda, quer das diversas áreas do conhecimento, quer das situações contextuais nas quais as práticas curriculares têm lugar.

Os constrangimentos parecem ser da mesma natureza dos que encontrámos nas situações anteriores e que Barroso recentemente refere como sendo *as invariantes estruturais da cultura escolar, isto é, a homogeneidade, a subordinação e o isolamento que marcaram a gramática da escola, inscrita na memória colectiva*.

Daí, o dilema actual entre uma filosofia curricular que faz outorga de alguma autonomia promotora da implicação das escolas, dos professores, dos alunos e dos pais e uma realidade social que, conforme referimos em outra ocasião, apresenta *saudades da tutela* (Sá-Chaves, 2001). É neste paradoxo e nesta perplexidade que, a novas perspectivas curriculares em evidente desenvolvimento não se vêm corresponder, de forma generalizada, práticas renovadas e educação requalificada.

Porém, a caracterização dos meandros do processo e a sua compreensão pode e deve constituir-se, desde já, como elemento fundador dos novos passos a dar na continuação da modernização curricular do sistema educativo nacional.

Neste sentido, a assunção de que o *projecto de renovação curricular é um processo inacabado, aberto e disponível para se refazer de forma continuada* constitui, de novo, um sinal promissor de mudança consciente.

No que se refere aos 2.º e 3.º ciclos, o Decreto-Lei 6/2001 inicia-se exactamente assumindo a perspectiva de incentivo à capacidade de mobilidade curricular, uma vez que esta não poderá ser exclusivamente pensada como possibilidade de movimentação entre sub-sistemas do sistema educativo, mas numa mais ampla perspectiva de escolhas, que são a base de decisões pessoais no processo de aprendizagem ao longo da vida: *como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida.*

Encontram-se ainda previstos mais alguns sinais de **possibilidade de mobilidade curricular**, nomeadamente no Art.º 11.º do Decreto-Lei 6/2001, porém, na perspectiva de *assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão*, referindo que as escolas *dispõem de mecanismos de organização e gestão do currículo*, que lhes permitem *conferir um certificado de qualificação profissional* e, *poderem propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.*

Todavia, tais aspectos não resultam da escolha dos pais e/ou encarregados de educação e atendendo a uma manifesta vocação/escolha dos alunos, mas tão só limitando-se a situações de insucesso.

Internacionalização Curricular

Nesta tendência está subjacente a necessidade de uma formação básica para os cidadãos com outros contornos simbólicos de novas geografias.

Com efeito, o refazer geográfico, demográfico e cultural dos tecidos sociais implica, sobretudo, a contemplação dos parâmetros já tratados: a educação para os valores da cidadania activa, da tolerância e da paz e o desenvolvimento de competências comunicacionais democráticas e pluri-linguísticas.

O desenvolvimento da **intercompreensão** parece-nos muito mais do que a competência para falar várias línguas. Passa pela construção de climas sociais e de aprendizagem que saibam diferenciar, sem excluir, ou melhor, que diferenciem positivamente para incluir essa diferença como valor acrescido à própria humanidade.

Apenas nessa condição será possível a passagem da multiculturalidade à **interculturalidade**, enquanto sistema integrador e configurador de novas matrizes no cosmopolitismo que já se vive.

No caso português, um dos indicadores de internacionalização que sobressai no Documento de Organização Curricular pode associar-se ao facto de a Língua Portuguesa poder ser integrada no currículo como *segunda língua*.

Conforme se explicita, *as escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.*

Parece ainda de realçar que *a aprendizagem de uma Língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescendo de adequação e fluência.*

E, ainda que *a aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.*

A internacionalização é também favorecida pela circulação da informação e através de todas as formas de comunicação, nomeadamente através *da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação*, tal como a própria organização curricular pressupõe.

No Documento das Competências Essenciais (2001) evidencia-se o princípio da internacionalização, por exemplo, nas *competências gerais*, quando se toma como meta que, *à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: (...) Usar línguas estrangeiras para comunicar*

adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação (p 15).

De modo explícito, ao nível das *competências específicas*, sobressai:

Na introdução aos programas (de Língua Estrangeira) enunciam-se duas circunstâncias que se reflectiram na sua elaboração: um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica e a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança.

Neste contexto, torna-se necessário perspectivar a aprendizagem de línguas estrangeiras como a construção de uma competência plurilíngue e pluricultural nos termos em que é formulada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (p 39).

Ou ainda, o perfil do aluno competente em História no ensino básico:

2.º ciclo:

Situa-se no país e no mundo em que vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo (...) manifesta respeito pelos outros povos e culturas.

3.º ciclo:

Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História europeia e mundial;

Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;

Manifesta respeito por outros povos e culturas (p 90).

Contributo da Geografia para o desenvolvimento das competências gerais. No 3.º ciclo o âmbito alarga-se até “*A descoberta de Portugal, da Europa e do Mundo*”.

O desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente, isto é, integrar num contexto espacial os vários elementos do lugar, região, Mundo;

A análise de problemas concretos do Mundo para reflectir sobre possíveis soluções;

O reconhecimento da desigual repartição dos recursos pela população mundial e a solidariedade com os que sofrem de escassez desses recursos;

A relativização da importância do lugar onde vive o indivíduo em relação ao Mundo para desenvolver a consciência de cidadão do mundo (p 108).

A preocupação com o desenvolvimento de competências de comunicação é também um indicador de internacionalização: *Utilizar as TIC para recolher informação geográfica e comunicar com outras escolas, noutras regiões...* (p 115). Também,

As competências artísticas contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes porque:

(...) Facilitam as interações sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas (p 150).

Nesta mesma área artística, recomenda-se utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, *como instrumentos que devem fazer parte dos quotidianos educativos, formativos e artísticos.*

Apesar dos registos que se apontam, são ainda ténues os sinais que, curricularmente, possam sustentar esta tendência, sobretudo numa fase que se pode considerar avançada na reorganização do espaço comunitário europeu.

Em conclusão, as duas/três últimas décadas inequivocamente trouxeram avanços à renovação e reconceptualização curriculares, instituindo um princípio de requalificação educacional. Tal evidência é particularmente notória ao nível da reorganização axiológica e epistemológica, que se traduz numa aproximação ao paradigma de racionalidade crítico-reflexiva, e apresenta-se com um discurso muito próximo das actuais correntes teóricas em desenvolvimento, gestão e supervisão curriculares. No entanto, convém reafirmar que, não obstante o seu interesse, nenhuma mudança conceptual constitui, em si mesma, razão suficiente para mudar a qualidade educativa.

As perspectivas, as concepções e as visões do mundo que permitem compreender os fenómenos são apenas questões em tese e o que as valoriza é a natureza da racionalidade, que nelas dialecticamente se constrói, se admite (ou se rejeita) e que poderá justificar (ou não) o desenvolvimento de propostas de mudança para níveis de mais elevada qualidade.

Deste modo, se não se antevê uma mudança significativa nos padrões da qualidade em educação sem uma profunda reconceptualização sistémica, também não se pode antever que esta medida, apesar de fundamental, possa, por si só, garantir a transformação com a profundidade desejada.

Esta apenas poderá ocorrer pela intervenção conjugada no sistema educativo e naquilo que em anterior relatório designámos como sistemas conexos, ou seja, a revitalização e ajuste da formação de professores (inicial e continuada), a revalorização do papel da família (tendo em conta as suas actuais configurações), bem como de outras organizações sociais, cujos pressupostos tendam para um contrato social solidário. Ou seja, admitimos que possa haver alguma mudança mesmo no interior de modelos curriculares prescritivos, centralizados, inflexíveis e fechados. Tal facto, parece-nos não apenas teoricamente admissível mas, além do mais, empiricamente verificável.

Todavia, dado o seu carácter reducionista, não se poderá, genuinamente, falar de mudança com qualidade. Trata-se, nessa situação, tão só de alterações que, pelo seu carácter pontual, aleatório e de superfície relativamente à complexidade do sistema, se apresentam como exercícios esporádicos, locais e temerosos, que, embora possam constituir marcas de enorme boa-vontade, não atingem em profundidade as questões e os problemas com os quais as escolas e a educação, na generalidade, se confrontam actualmente.

O que está em jogo é recolocar as questões educacionais como instância e como principal factor no desenvolvimento humano, social e cultural, centrando-as nos valores consignados pela modernidade, ou seja, definindo como objectivo fundamental da educação a construção de culturas civilizacionais mais diversas, mas mais tolerantes, mais pacíficas,

mais justas e mais solidárias, para além de mais capacitadas para responderem ao mundo do trabalho e às condições, sempre desafiantes, subjacentes à mudança contínua.

Algumas das possíveis dificuldades na implementação das tendências e princípios por nós assinalados poderá ficar a dever-se a uma visão da inovação educacional, também ela ainda marcada por alguns resquícios de racionalidade técnica, perspectiva ainda muito (embora implicitamente) persistente a todos os níveis de decisão curricular.

Com efeito, e apesar dos reconhecidos esforços de democratização dos processos decisórios, também parece persistir a ideia de que será possível operar a mudança, agindo segundo uma lógica *top down*, ou pelo menos, sem garantia das condições que assegurem a sua supervisão e coordenação na passagem da enunciação de princípios orientadores da acção, à própria acção.

E, isto, não obstante a reconhecida autonomia para tomadas de decisão contextualizada e o conseqüente efeito de *empowerment*, quer das escolas, quer dos professores.

Ora, não parece possível obter mudanças reais enquanto a esta outorga de autonomia não corresponderem processos concomitantes (e não sequenciais) de requalificação curricular, também ao nível da coerente requalificação na formação dos professores, que, de outro modo, se quedam perplexos sem saber como inscrever essa autonomia nos quadros de referência marcadamente dependentes e submissos.

O que fica em aberto neste aparente paradoxo é, então, a discussão sobre as condições de implementação, coordenação, avaliação e supervisão das novas propostas, bem como a qualificação dos actores (autarcas, pais, alunos e professores) para assumirem os desafios da autonomia até ao momento disponibilizada. Fica também em aberto a discussão sobre a racionalização no uso de recursos materiais e humanos e ainda a definição de áreas de competência e de compatibilização dos diferentes tipos de oferta educativa (pública, privada), com vista a algum esforço de regulação da

diversidade, potenciando a sua mais-valia, sem que essa se perca nos caminhos erráticos, que tendem para uma irremediável perda de sentido comum.

Trata-se de, ao nível macro-político, se dar um *salto em escala* (Rodrigues, 2002), ousando instituir dinâmicas capazes de pensar mais globalmente e de gerir de forma articulada, porque compreendida sistemicamente, a qualidade da Educação, ou seja, introduzir uma perspectiva de complexidade nos processos de reconceptualização que configure a mudança de forma integrada e globalizante.

IV – Propostas de Desenvolvimento Curricular de Nível Macro-Estratégico

Embora as tendências e os princípios curriculares, identificados na legislação portuguesa alvo da nossa análise, no que ao ensino básico diz respeito, pareçam não estar longe das configurações desejadas e encontradas noutros países, o mesmo não se pode dizer no que respeita ao modelo de organização/estrutura do sistema educativo e curricular.

Se operar mudanças na prática significa, em particular, exigir mudanças de perspectiva curricular, certamente que isso impõe, também, mudanças a outros níveis de intervenção e de decisão curriculares.

(1) – Um desses níveis de mudança é o modelo de organização/estrutura do sistema educativo.

Nesta dimensão cabem aspectos que derivam das grandes finalidades que têm vindo a ser consideradas para a educação básica e considerando as competências e os princípios curriculares identificados.

A educação básica elementar deve ser indutora e construtora de uma progressiva autonomia, iniciando-se pelos seis anos de idade, de forma a desenvolver as competências a um nível que, embora elementar, seja progressivamente mais diversificado. Tal como noutros países, a “fórmula

curricular” passa pelo prolongamento por seis anos, da escolaridade básica elementar (primária).

Tal corresponde à duração dos actuais 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, em Portugal, mas necessariamente com diferente filosofia e organização. Não se trata pois de uma mera justaposição. A aproximação entre o 1.º e o 2.º ciclos seria vantajosa do ponto de vista da continuidade pedagógica com diversificação progressiva do saber. O maior “choque” que as crianças experimentam faz-se precisamente na passagem do actual 1.º ciclo para o 2.º ciclo. De referir que as Escolas Superiores de Educação, criadas em 1979, vinham exactamente na perspectiva de formarem professores para o 1.º ciclo e para o 2.º ciclo, estes últimos com valência para o 1.º ciclo.

Tal aspecto nunca foi verdadeiramente compreendido (no país e até nas próprias instituições), porque nunca correspondeu a uma reorganização da estrutura do sistema educativo português, aproximando o 1.º e o 2.º ciclos. Sucede, aliás, que o 2.º ciclo português é vulgarmente considerado mais afim do 3.º ciclo, representando os dois, neste momento, mesmo, a maior proximidade na estrutura do sistema educativo, uma vez que o ensino secundário (de três anos) tende a isolar-se, cada vez mais.

Para apoiar a ideia que defendemos, apoiamo-nos em argumentos quer da Psicologia do Desenvolvimento, que apresenta os alunos de 9 e 10 anos ainda numa pré-adolescência, quer em argumentos de natureza epistemológica, sendo que, cada vez mais, é necessário uma especialização que não saia do âmbito da monodocência ou da docência “por áreas” disciplinares.

O conhecimento está cada vez menos separado nas tradicionais disciplinas e as competências transversais são difíceis de adquirir em regimes de “currículo partido” (que sobrevaloriza os saberes disciplinares como conteúdos, em detrimento de outras dimensões do conhecimento e dos saberes transversais).

Uma escola básica elementar com três ciclos de dois anos cada, constituindo blocos articulados com progressiva diversificação, pode representar um modelo mais coerente com os princípios curriculares por nós defendidos. Os saberes actuais e a relação com o conhecimento implicam simultaneamente um saber específico e um saber global e articulado, o que exigiria que um corpo docente para escolas do ensino básico elementar envolvesse especialistas de monodocência (“configurados” com os provenientes das actuais licenciaturas do 1.º ciclo, coadjuvados com professores especializados⁷ em artes e expressões, em língua portuguesa e estrangeira, em ciências, em educação especial... constituindo verdadeiras equipas de trabalho docente).

Só deste modo a própria ideia de flexibilidade curricular faria, igualmente, sentido. Ao mesmo tempo, a atenção à diversidade e integração de “alunos diferentes” tornar-se-ia uma potencialidade da escola. O tempo e os espaços curriculares exigiriam naturalmente uma diferente reordenação.

Após este nível básico elementar, os alunos (agora já adolescentes) passariam ao “ensino médio” (a designação é aqui o menos importante), igualmente obrigatório, que completasse, a nível básico, os saberes (culturais, a formação para o desempenho da cidadania activa e crítica, a formação para que os cidadãos assumam os seus deveres e exerçam os seus direitos, ao mesmo tempo que iniciam uma saudável aproximação ao mundo do trabalho no sentido, nomeadamente, de orientação vocacional e de relacionamento com as actividades profissionais).

Só o nível secundário é que proporcionaria aos alunos, sem entrar numa exagerada especialização, maturidade intelectual e humana, assim como conhecimentos e capacidades que lhes permitam desempenhar as suas funções sociais com elevada responsabilidade e competência e os

⁷ Este um conceito levado à prática pela Universidade de Aveiro nos últimos 5 anos no quadro do programa Ciência Viva (professores “pivot” das escolas do 1.º ciclo) professores além do mais estabelecendo a *interface* com a Universidade para o apoio ao lançamento e acompanhamento de programas de inovação conjuntos

capacitaria a entrar em cursos de formação superior, de índole profissional ou com vista ao aprofundamento académico.

(2) – Outro nível de implicação de mudanças é o do **currículo e da gestão do currículo**, aspecto que se prende, de modo particular, com o princípio da flexibilização acima referido.

Está já gasta a expressão de que “não há dúvida de que nenhuma transformação profunda no ensino se pode levar a cabo se os professores não assumirem a mudança”. Se o professor é um simples técnico que se limita a aplicar instruções exteriores ou alheias, este tende a projectar a responsabilidade do seu ensino nos programas, nos manuais escolares e nos responsáveis educativos. Se tudo está prescrito, é fácil que o professor saiba o que tem que fazer e será fácil exigir-se-lhe que o faça. Existe um reduzido nível de risco e o professor converte-se num simples mediador do currículo, supostamente neutro. Mas, com esta opção, o caminho da desqualificação do trabalho docente fica facilitado.

Numa perspectiva de responsabilização, que envolve também auto-responsabilização e co-responsabilização, o currículo é algo que o professor deve elaborar e gerir no sentido de promover a inovação (não confundir com experimentalismo pedagógico). E deve fazê-lo em parceria, **orientando a sua prática educativa por projectos curriculares**. No nosso entender, devem ser considerados três níveis de definição.

O projecto educativo de escola expressa o posicionamento educativo geral e os aspectos organizativos e de gestão da escola. A sua função básica deveria ser a de proporcionar uma orientação global à escola que permita a actuação coordenada e eficaz da equipa de professores.

O projecto curricular da escola deve estar estreitamente relacionado com aquele, no sentido de contribuir para a continuidade e coerência da actuação educativa da equipa de professores dos diferentes níveis educativos e, ainda, adaptar e desenvolver as propostas do currículo oficial às características específicas da escola, contexto sociocultural, finalidades educativas da escola, características dos alunos e professores. Perrenoud

(2001), refere que podemos imaginar uma escola que *funcione de manhã, segundo uma grelha de horário disciplinar tradicional e, da parte da tarde, por ateliers e projectos multidisciplinares* (p 20).

Finalmente, **a turma e o seu projecto curricular** representa ainda um nível de análise mais apertado, que implica tomar decisões finas por um grupo de professores directamente implicados que orientam o seu trabalho considerando o nível de cada aluno enquanto pessoa. Os professores têm que se converter em autores dos materiais curriculares, numa perspectiva de gestão do currículo, tomando como orientação a flexibilização e a diversificação curriculares.

A comunidade escolar não pode ser alheia aos diferentes projectos. A turma e a escola não podem funcionar como *ghetos*, mas interagir com a comunidade, prevalecendo o interesse dos alunos e de uma aprendizagem mais significativa e útil. O princípio da flexibilização curricular deveria nortear os aspectos de gestão curricular nestes sentidos.

A indução de mudanças por estes dispositivos apontados, e que a legislação portuguesa globalmente prevê, terá que passar por um diferente comprometimento e envolvimento da comunidade local e dos pais. Não se trata de, linearmente, responsabilizar os pais pela relação dos seus filhos com a escola, mas de co-responsabilizar a comunidade local e os pais pelo sucesso da escola colectiva, ou seja, da escola de todos os seus filhos.

Os projectos, nos três níveis de definição, deveriam incluir a participação e apoios que implicassem a comunidade local e os pais. Mas este é um aspecto que, em Portugal, está longe de ser real.

No que respeita às práticas pedagógicas, numa nova ordem de princípios curriculares, o centro desloca-se do professor para o aluno e para grupos de alunos. Trata-se de alterações profundas no interior da aula e da escola. Nesta nova ordem, o conceito de práticas pedagógicas é alargado às experiências/ situações proporcionadas pela escola e vividas pelas crianças e jovens.

Da permanência das crianças e dos jovens na escolaridade básica e obrigatória deveria transmitir-se exactamente o que tanto se insiste na legislação: a predisposição para a aprendizagem ao longo da vida e o aprender a aprender. Passar pela escola deveria ser de tal forma gratificante que induzisse o prazer de aprender e ainda que importa assumir novos desafios intelectuais. Muitas vezes, a escola tem conseguido o contrário: aprendizagens inúteis e, em particular, uma surpreendente incapacidade para aplicar os conhecimentos aprendidos às situações quotidianas (Feito Alonso, 2000).

A escola que temos, e que deveria ser o cenário principal de métodos eficazes de aprendizagem, mostra uma incapacidade acentuada para conseguir aprendizagens úteis e interessantes, desenvolver as competências que largamente já parecem identificadas.

O primeiro desafio, apaixonante mas difícil, é o da escolarização real de toda a população. Escolarizar conjuntamente toda a população é apostar na ideia da educabilidade de todos os seres humanos e de que as competências que a lei aponta para a educação básica devem ser alcançadas por todos (no pior dos casos, por uma ínfima minoria). A diferenciação curricular tem que ser o princípio norteador do desafio apontado.

A autonomia anarquizante de que gozam os professores ao fechar a porta da sua sala de aula não se coaduna com uma organização curricular orientada por princípios de transcurricularidade, de flexibilidade ou de mobilidade curriculares. Consciência profissional activa (que muitos possuem), deveria ser um conceito próximo dos de reflexão na acção e sobre a acção, indispensável à mudança de atitude dos professores na escola – que valores se pretendem transmitir, que metodologias didácticas se podem utilizar? Como trabalhar em equipa e como promover o diálogo entre os professores?

Muitas vezes, os pais também apontam na mesma direcção conservadora, obcecados desde cedo com as classificações dos seus filhos, de que depende a entrada no ensino superior. Tal atitude não se conjuga com um currículo orientado por princípios como os apresentados. Contudo, se ao

mesmo tempo a escola básica se constituir como um espaço e tempo de orientação profissional, permitindo um encontro sério e responsável com o mundo do trabalho, poderá contribuir para ultrapassar a visão fechada do valor da escola exclusivamente como caminho (local de passagem e não de permanência). Sem integrar essa perspectiva, a escola não pode desempenhar as suas funções nem podemos pensar numa reorganização estrutural e conceptual profundas.

A escola tem que deixar de se pensar a si mesma nos moldes do século XIX, com a preocupação de disciplinar o futuro trabalhador a quem estava destinado desempenhar a mesma tarefa toda a sua vida, mandados por elites, sem grandes destrezas ou iniciativa própria. Para Feito Alonso (2000), o emprego do século XXI segue um conceito de sistema de pensamento; o trabalhador do futuro trocará algumas vezes de emprego ao longo da sua vida e exige-se-lhe uma grande capacidade de adaptação e de pensamento holístico. Os trabalhadores do século XXI são trabalhadores cognitivos que se comprometem em sistemas de pensamento, ajudando a desenhar e a guiar o processo de trabalho. Tem aumentado a importância de formar indivíduos completos, dotados de conhecimentos e de competências mais amplas e profundas, capazes de aprender e convencidos da necessidade de melhorar continuamente o nível dos seus conhecimentos. Por este conjunto de argumentos, a especialização precoce na escola é, pois, pouco adequada à realidade actual e à preparação para o futuro. Os princípios da mobilidade curricular e da internacionalização conduzem este pensamento.

(3) – Ainda outro nível, directamente relacionado com o anterior, é o da **formação de professores**.

A formação de professores é um assunto que ocupa crescentemente as atenções políticas (frequentemente de forma retórica), em particular nos países com elevadas preocupações de desenvolvimento das suas sociedades. É através da formação dos professores que se educam as crianças e, portanto, as nações. Não investir na formação de professores é descuidar toda a educação de um país. Segovia Olmo & Béltran Llera (1998) reforçam que, actualmente, o enciclopedismo é inviável dado o caudal de conhecimentos

que existem e que aumentam exponencialmente, pelo que o trabalho em equipa se torna indispensável e a formação permanente um requisito essencial para qualquer profissional responsável. Para a actividade docente confluem saberes amplos e diversos, o que implica que os profissionais tenham uma visão de conjunto e que não falte na sua preparação nenhum aspecto essencial, já que a sua ausência faria com que o resto dos seus conhecimentos fossem inoperantes.

É uma continuada preocupação a necessidade de uma adequada formação de professores. Sobre esta problemática já o CNE se tem pronunciado, não sendo nova a perspectiva de que o maior risco de insucesso de qualquer proposta educativa será, provavelmente, o de não considerar o tradicional alheamento dos professores relativamente a propostas provenientes do centro do sistema. Dito de outro modo, não é, linearmente, mais dinheiro ou simplesmente mais condições de trabalho e melhores escolas o que, por si só, soluciona os problemas do ensino.

O saber profissional do professor não assenta em rotinas, mas apoia-se em vértices complementares que sustentam a complexidade do processo (que muitos teimam em considerar linearmente identificado com saber bem a matéria a ensinar e manter a ordem e disciplina na sala de aula). Um dos mitos identificados num estudo recente conduzido pela *The National Commission on Teaching and America's Future* é que “qualquer um pode ensinar e que a formação dos professores é desnecessária”. Para a ASCD⁸ “*teacher preparation must be bolstered, not bypassed*”. Os países desenvolvidos entendem que é necessário esforços para desenvolver substancialmente a preparação inicial e a formação contínua dos professores e outros educadores. O ensino é uma profissão complexa e altamente exigente, que requer constante actualização científico/pedagógica e de vastos saberes profissionais.

Qualquer mudança supõe adequação progressiva a novos quadros conceptuais e epistemológicos, novos quadros metodológicos e atitudinais. Implica uma conversão, afinal. Tal ordem de pensamento, complexo,

⁸ Association for Supervision and Curriculum Development (www.ascd.org)

implica repensar seriamente o sistema de formação de professores em Portugal.

Desde logo, importa ter em conta que a formação de professores em Portugal, em particular a inicial, está actualmente dispersa por instituições públicas e privadas, universidades e politécnicos. Sem dúvida que a diversidade é valiosa, numa sociedade de complexidade crescente. Contudo, diversidade não pode significar ausência de controlo de qualidade. A definição de critérios de qualidade, ou seja, de padrões que permitam aferir da adequação, relevando a riqueza da diversidade, das soluções diversas e originais, revelando o rigor e a criatividade como características essenciais, mas garantindo a adequação ao desempenho. A adequação da formação ao desempenho é exactamente o que as instituições de formação de professores devem proporcionar aos profissionais que formam. Nesse sentido, consideramos a necessidade de estabelecer diferenças entre formação inicial de professores para os 1.º e 2.º ciclos, para o 3.º ciclo e para o secundário.

A perspectiva global vai-se estreitando e exigindo certamente uma formação de maior especialização no domínio de conteúdos disciplinares. Da formação de um professor generalista para os primeiros anos, impõe-se a formação por áreas para os últimos anos da primária (na concepção que defendemos de que a primária deveria ser alargada até aos seis anos de escolaridade – actuais 1.º e 2.º ciclos).

As Escolas Superiores de Educação, os Departamentos de Didácticas e de Educação das universidades podem (e devem) organizar a formação para tal nível de ensino. Quanto à formação de professores para o terceiro ciclo e ensino secundário, a nossa perspectiva orienta-se para a exigência de professores formados com o contributo de especialistas/investigadores nos domínios específicos da área e/ou disciplina, o que torna as universidades as instituições com melhor perfil científico para a preparação de tais professores. Contudo, dada a especificidade profissional da formação, as Escolas Superiores de Educação poderiam ser responsáveis pela formação nas componentes profissionalizantes.

Em qualquer dos casos, a capacidade das instituições para a formação de professores, exigiria uma **certificação de qualidade** que, em particular, considerasse:

- Oferta de formação centrada e fundamentada na investigação. Só a investigação, pela sua capacidade de produção de conhecimento e pela natureza de questionamento e de criatividade, imprime uma dinâmica de aprendizagem ao longo da vida e não uma perspectiva de conhecimento estático.
- Coordenação dos cursos exigindo uma formação e perfil adequado. Este aspecto confere unidade e coerência ao curso.
- Grande ligação das instituições de formação às escolas, antecipando as situações e compreendendo progressivamente as dinâmicas reais. A observação crítica e activa e o envolvimento progressivo nas actividades de ensino e na dinâmica da profissão, são modos férteis de adquirir um saber profissional construído reflexivamente, na dialéctica teoria-prática.
- Grande ligação da instituição de formação à comunidade, iniciando os alunos futuros professores em relações que, necessariamente, são imprescindíveis numa nova visão e gestão do currículo, orientado por novos princípios.
- As instituições de formação como centros de cultura por excelência (os professores do ensino básico elementar provêm maioritariamente da classe média baixa e de níveis culturais médios-baixos). Só a educação e a formação, num caldo cultural nutritivo, poderão dar um contributo no sentido da mudança.
- Metodologias muito diversificadas e uma formação baseada na pesquisa e no desenvolvimento da autonomia crescente dos alunos futuros professores. O desenvolvimento e implicação em trabalho de projecto, criando competências (saber em acção) para que tal possa ser uma base de trabalho considerável nas suas práticas de futuro profissional (de alunos futuros professores expostos exclusivamente a aulas expositivas/ tradicionais não se pode esperar que sejam professores utilizadores de metodologias activas e diversificadas, nomeadamente centradas na resolução de problemas e no planeamento e desenvolvimento de projectos).

- Estágio conduzido/guido por um projecto supervisionado numa perspectiva reflexiva e crítica.

Defendemos também uma supervisão (formação) para a **indução profissional** que assente no princípio de que nenhum professor deveria passar a professor definitivo até demonstrar competências iniciais de ensino e capacidade de integração na comunidade escolar, demonstradas em situação escolar regular e total. Um tal processo introdutório na profissão significaria “ganhar a profissionalidade” de modo crescente e implicando o desenvolvimento de uma atitude investigativa progressiva.

Na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a formação inicial é o princípio de uma formação que não mais estará concluída. A formação tem, deste modo, que assumir-se como um processo dinâmico, catalisador de profundas mudanças com vista ao desenvolvimento de um professor qualificado e competente (Bohen, 2001). Assim sendo, a certificação inicial deve ser baseada em desempenhos, o que significa demonstrar conhecimento científico, didáctico e pedagógico, além de competências de gestão de projectos e outras competências transversais.

A formação contínua deve assumir, se guiada pelos princípios que defendemos, uma perspectiva com a formação permanente. Deve ser centrada nas necessidades de formação da comunidade escolar. As estruturas de gestão pedagógica e curricular (conselho pedagógico, departamentos, área disciplinar, conselho de turma, associações de pais...), identificariam as necessidades de formação da escola (dos professores e, necessariamente, de outros intervenientes educativos), num sentido ecológico, ou seja, presumindo que a formação dos professores, mesmo que individual, se insere numa lógica de melhoria acrescida para a comunidade escolar. Não pode mais ser identificada com a obtenção de créditos, tantas vezes avulso, com vista à progressão na carreira, em que é aceitável que um professor frequente mais do que uma vez a mesma acção e que grupos de professores da mesma escola frequentem acções de formação, sem critério de adequação às necessidades da escola e dos próprios professores. Tal não se coaduna com as mudanças de atitude necessárias a um novo rosto da escola.

A existência de diferentes professores com especialização em supervisão e gestão pedagógica, em desenvolvimento curricular, em ensino de áreas de especialidade seria indispensável para a gestão da formação dos professores da escola. Mas tal implicaria a atribuição reconhecida de funções especializadas na escola. Tal consideração implicaria a existência de formação especializada consistente com tais funções, cujo desempenho deveria ter um enquadramento legal. A formação especializada exigiria diplomas/certificações académicos, nomeadamente mestrados, e corresponder-lhe-ia uma função profissionalmente diferenciada, a que não se pudesse aceder de outras formas.

Ao mesmo tempo, a formação deveria desenvolver-se em articulação com as instituições de ensino superior, com propostas de formação que assentassem em estratégias organizadas em colaboração com os gestores pedagógicos das escolas. Seria uma formação organizada em função das necessidades sentidas e identificadas pela escola, de acordo com as realidades, e não uma formação de pacotes avulsos em que os professores escolhem do cardápio, com critérios nem sempre inteligíveis.

Envolver (em parcerias e colaboração) as instituições de ensino superior/investigação com as escolas básicas e secundárias significa aproximar mais os saberes teórico e prático, envolver os professores em investigações colaborativas e encontrar terreno de aplicação participada e consciente de resultados de investigação.

A actual legislação prevê licenças sabáticas, a atribuir a professores do ensino básico e secundário, implicando a apresentação de um projecto e a supervisão desse projecto por parte de um investigador. Tratou-se de um salto qualitativo na legislação portuguesa.

Estes aspectos a que aludimos sugerem que se encare a formação contínua com uma visão sistémica, em que os diferentes níveis e intervenientes se articulam, tendo em vista finalidades mais amplas e convergentes para a melhoria da qualidade do sistema educativo.

Tal perspectiva aqui apontada sugere a necessidade de definição de um **Programa Quadro para a Formação de Professores** em que as finalidades, os objectivos, os perfis de desempenho, os diferentes níveis de intervenção, as instituições e os actores implicados, as regras de funcionamento, tudo seja articulado para garantir elevados níveis de envolvimento das escolas e dos professores, no sentido do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Um Programa Quadro articula, ao mesmo tempo, as diferentes modalidades de formação e desenvolvimento profissional: formação inicial, inserção profissional acompanhada, formação contínua, formação especializada, desempenho dos cargos de formadores nos diferentes níveis, avaliação do desempenho. É que não é desejável a avaliação de professores e de escolas sem antes pensar em sistemas de formação e supervisão bem articulados e creditados (a propalada avaliação dos professores e das escolas não pode ser mais uma medida avulsa num sistema desconcertado!).

(4) – Deseja-se, por fim, que a **investigação educacional** dê o seu contributo para uma desejável clarificação do entendimento dos princípios curriculares identificados pelos profissionais de ensino, pelos formadores de professores e pela comunidade social, que ainda parece esperar da escola uma actuação que não se inscreve nesses mesmos princípios.

A procura de formas de práticas (estratégias e materiais) de ensino e de estratégias de formação mais coerentes com os princípios curriculares defendidos é igualmente outro nível de investigação desejado.

Uma outra vertente da investigação prende-se com a necessária valorização do trabalho nas escolas básicas e secundárias, revestindo a forma privilegiada de investigação-acção. O maior sentido de tais projectos de investigação prende-se com a sua desejável ligação às instituições de formação/investigação. Situam-se, nesse âmbito, algumas formas a que aludimos, nomeadamente na orientação de trabalhos conducentes à obtenção de graus académicos, na orientação de projectos de licenças sabáticas, no acompanhamento de professores em início de carreira, etc.

No que diz respeito à **organização e gestão da investigação** é exigida uma nova dinâmica e uma nova visão das políticas de investigação para dar resposta à investigação desejada, num cenário de complexidade crescente dos sistemas educativos.

A investigação em educação tem sido vista, de forma acentuada em Portugal, como um “parente pobre” ou, até mesmo, como um “parente odiado”, o que se revela, nomeadamente, ao nível dos financiamentos e ao nível do reconhecimento.

Alterar o actual estado de coisas implica que organismos/instâncias com influência nas decisões políticas (como, por exemplo, o CNE) continuem a empenhar-se em dar contributos/emitir pareceres sustentados e fundamentados no sentido de legislação que favoreça o desenvolvimento de investigação em educação.

Em face do que foi dito, é para nós clara a necessidade de criar um organismo governamental, ligado ao Ministério da Educação, cuja função seja a de produzir e apoiar investigação no domínio educacional, em particular no âmbito do desenvolvimento e inovação curriculares, de forma criteriosamente fundamentada na qualidade e na pertinência. Dificilmente, em Portugal, poderemos pensar em instituições não governamentais com essa função. E também não conhecemos nenhuma no âmbito governamental que actualmente o faça. Essa é precisamente uma das funções de alguns institutos que visitámos, ou de que tivemos conhecimento, nomeadamente, o SLO na Holanda, a ASCD, nos Estados Unidos, o CIDE e o INCE, em Espanha.

Finalmente, a criação de redes de parcerias entre investigadores e, sobretudo, entre centros de investigação, pode representar uma medida que acelere a definição de muitos pontos críticos da investigação educacional e, em particular, torne mais abrangentes e reconhecíveis os resultados da investigação produzida.

A terminar, várias questões se colocam no seguimento deste relatório, questões que tem sentido abordar através de estudos futuros, quer técnicos

quer de investigação. Sem pretendermos ser exaustivos, refiram-se alguns que, de momento, nos parecem os mais pertinentes:

- Identificação e caracterização de casos exemplares de gestão e desenvolvimento curriculares;
- Articulação entre as competências essenciais definidas pelo ME (ensino básico) e a concepção e desenvolvimento dos programas disciplinares;
- Processos de organização e estratégias desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista assegurar o bom encaminhamento da reformulação curricular em curso no ensino básico;
- Mudanças inovadoras nas instituições de formação quando da passagem recente dos bacharelatos de ensino (1.º ciclo) a licenciaturas (mudanças a nível da concepção, desenho e organização curriculares, bem como da coordenação e funcionamento dos cursos);
- Projectos de investigação a desenvolver em futuras redes temáticas no âmbito dos centros de investigação em Educação, em particular incidindo sobre problemáticas curriculares.

Aveiro, 28 de Junho de 2002.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L., PERALTA, H., ALAIZ, V.(2001). Parecer sobre o *Projecto Gestão Flexível do Currículo*.

BOHEN, D. (2001) Strengthening teaching through national certification. *Educational Leadership*, 58(8), 50-53.

CACHAPUZ, A. , SÁ-CHAVES, I. e PAIXÃO, F.(2001). Relatório de Progresso. *Projecto Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*. Janeiro 2001.

Conselho Nacional de Educação (2002). *Forum Qualidade e Avaliação da Educação. 3.º Debate - Para um Novo Contrato Socioeducativo*. Lisboa: CNE

Conselho Nacional de Educação (2001). *Pareceres 2000*. Lisboa: CNE.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República – I Série-A, n.º 15.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho. Ministério da Educação - Legislação:
<http://www.den.min-edu.pt/Legislacao>

FEITO ALONSO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.

Ministério da Educação. *Gestão Flexível de Currículo: Porquê?* In
<http://www.den.min-edu.pt/Legislacao>

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

Ministério da Educação (2001). *Curriculo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas. 1.º ciclo do Ensino Básico* (2.ª ed.). Lisboa: DEB.

Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo. Escolas Partilham Experiências*. Lisboa: DEB.

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORIN, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S. Paulo: Cortez Editora.

MORIN, E. e Le MOIGNE, L. (2001). *A Inteligência da Complexidade*. S. Paulo: ed. Fundação Peirópolis.

PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc.

PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa editora, Cadernos Criap.

POSTMAN, N. (2002). *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Lisboa: ed. Relógio d'Água.

PROINOV-Programa Integrado de Apoio à Inovação (2002). Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

RODRIGUES, M.J. (2002). Política educativa e uma ambição para Portugal. In *Forum Qualidade e Avaliação da Educação, 3º Debate, Painel I - Estratégias de Desenvolvimento e Qualidade da Educação*. Lisboa: CNE.

SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro (em publicação: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia)*.

SÁ-CHAVES, I. (2001). *Gestão Flexível do Currículo: Sinais e Razões*. In
<http://www.deb.min-edu.pt/revista/revista4/index-4.html>

SANCHES, A. (2002). Ninguém quis assumir a questão da autonomia das escolas. In *Três perguntas a João Barroso*. Jornal Público de 9 Fev. 2002, p.27.

SEGOVIA OLNO & BELTRAN LLERA, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa.

SULEMAN, F. (2000). As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In *O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidades*. Carneiro, R. (org.). Lisboa: ME / DAPP.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: ed. Asa.

