

**COLÓQUIO/DEBATE**

**Saberes Básicos  
de Todos os Cidadãos no Séc. XXI**

Conselho Nacional de Educação

11 de Março de 2004



**ABERTURA**



Manuel Lopes Porto\*

Senhor Ministro, senhor Secretário de Estado, senhor Prof. António Cachapuz, senhor Secretário-Geral, senhores participantes e convidados.

Tenho o maior gosto em dizer algumas palavras, ainda que breves.

A primeira é naturalmente de agradecimento ao senhor Ministro e ao senhor Secretário de Estado por, mais uma vez, estarem aqui. Correspondem sempre aos nossos convites, procurando ajustar as suas agendas às nossas iniciativas, exprimindo assim o apoio que têm dado ao Conselho Nacional de Educação.

A segunda palavra é de agradecimento a várias outras pessoas e entidades.

Dirijo-a, desde logo, a quem levou a cabo o estudo que é objecto da nossa reflexão, o Prof. Cachapuz e o seu grupo da Universidade de Aveiro. É um estudo do maior relevo, do qual tive conhecimento aliás nesta mesma sala no primeiro dia em que aqui entrei, não sendo ainda presidente. Estava então proposto para ser sujeito à eleição pela Assembleia da República, mas a Prof.<sup>a</sup> Teresa Ambrósio teve a gentileza de me convidar para uma sessão em que foi feita uma primeira apresentação do trabalho. Cabe-lhe, pois, a ela também o mérito pela iniciativa, tendo eu logo então sugerido ao Prof. Cachapuz que fosse depois promovido um colóquio para reflectir acerca das propostas, quando o estudo estivesse ultimado.

Uma outra palavra de agradecimento é devida à Fundação Calouste Gulbenkian, que apoiou a investigação desde o início. São, todavia, muitos mais os casos em que a Fundação Gulbenkian apoiou e continua a apoiar o CNE, sendo-me especialmente grato sublinhá-lo. Será aliás difícil ou mesmo impossível mencionar tudo o que o país fica a dever a esta instituição.

---

\* Presidente do Conselho Nacional de Educação

Em relação à organização do colóquio, quero sublinhar ainda que vai para além da tradicional participação dos estabelecimentos de ensino superior mais antigos do país, de Lisboa, Porto e Coimbra. Tanto o estudo como o colóquio são o testemunho claro do contributo de grande qualidade que está a ser proporcionado também por outros estabelecimentos de ensino do país. Para além da responsabilidade já mencionada da Universidade de Aveiro, as comunicações aqui apresentadas são igualmente de professores da Universidade do Minho e dos Institutos Politécnicos de Castelo Branco e de Santarém.

Em relação ao conteúdo, vou fazer apenas breves referências.

A primeira é no sentido de sublinhar que os cidadãos do século XXI não podem considerar-se formados em fase nenhuma das suas vidas. A evolução que já agora se verifica com a Sociedade do Conhecimento exige uma actualização permanente, sob pena de os saberes de um determinado ano deixarem de estar actualizados poucos anos depois, ou mesmo no próprio ano.

Resulta daqui que têm que ser utilizadas todas as formas possíveis de formação ao longo da vida, com o empenhamento dos formandos e de todos os agentes sociais, empresas, sindicatos, ou ainda, por exemplo, departamentos públicos.

Como também foi sublinhado em outros colóquios, não pode por isso ser de menor duração ou menos exigente a educação formal, designadamente o ensino obrigatório. Só quem tenha uma formação aprofundada de base estará habilitado a apreender ao longo da vida os novos saberes. Trata-se de implicação a ter em conta designadamente com o Processo de Bolonha, agora em curso, não podendo ceder-se à tentação de se *concorrer* com os demais países através do facilitismo e do encurtamento incorrecto das formações básicas.

Todos os cidadãos, mais ou menos qualificados, têm que estar preparados para os novos saberes, não só para o desempenho das suas profissões como também para a realização plena da sua personalidade,

sendo tais saberes indispensáveis para a compreensão actualizada do que nos rodeia. Mas, no mundo competitivo a que temos de dar resposta, temos de ser sensíveis a alguns indicadores do nosso país, como são os casos do número de patentes registadas em cada ano, ou ainda, por exemplo, da produtividade da economia: circunstâncias em grande medida dependentes da qualificação das pessoas e em que Portugal está na cauda da Europa e da OCDE.

Trata-se de desafio que tem uma exigência próxima com o alargamento, a que de qualquer maneira não poderíamos fugir, e com o processo de globalização a que temos de dar resposta.

Têm pois o maior interesse e a maior actualidade o Estudo apresentado e o Colóquio agora iniciado, com análises e sugestões que, com a sua posterior publicação, poderão chegar a um público muito mais amplo.



David Justino\*

Senhor Presidente do Conselho Nacional de Educação, senhora Secretária de Estado, senhor Secretário-geral, senhor Prof. António Cachapuz, minhas senhoras e meus senhores.

Quando tomei conhecimento do convite e de qual era o conteúdo da discussão, lamentei não poder ficar o dia todo a partilhar convosco a reflexão que vão fazer.

Para tentar superar esse facto, alinhavi duas ou três ideias que tendem a estruturar as concepções e as orientações globais da política educativa do actual Governo.

Somos cada vez mais confrontados com um vórtice de mudança e de desestruturação ao nível não tanto da organização social mas, sobretudo, dos padrões e dos quadros culturais que orientam, quer os sistemas de valores, quer os sistemas institucionais. E, nessa perspectiva, constatei com especial agrado, algo que não deixa de ser significativo: a expressão que utilizam no título do encontro. Porque esta significa, precisamente, a recolocação da ideia de saberes. É uma expressão que tende a superar alguma dicotomia, nomeadamente entre conhecimentos e competências e que tenta talvez encontrar uma saída airosa, para aqueles que tendem a fazer ênfase na oposição entre estas duas perspectivas. Orientar os sistemas educativos para a promoção do desenvolvimento de competências em nada colide com a necessidade de aquisição e desenvolvimento de saberes e com o conhecimento que lhe está subjacente. É precisamente por isso que, na maior parte dos estudos internacionais, utiliza-se sempre a expressão anglo-saxónica *knowledge and skills* e não apenas *skills* ou não apenas *knowledge*. Porque a sociedade de conhecimento, para o ser, tem de se tornar cada vez mais uma sociedade estruturada no desenvolvimento de competências básicas.

---

\* Ministro da Educação

O ponto fulcral que se coloca para uma reflexão deste tipo, que nós temos desenvolvido no seio da equipa ministerial, é saber o que mudou na sociedade actual que exija outros saberes, isto é, quais os novos desafios a que os novos saberes pretendem, de certa forma, responder?

Sabemos que as sociedades tendem, cada vez mais, a valorizar os fluxos da informação. As sociedades ditas capitalistas são orientadas para a estruturação das dicotomias em torno da mercadoria. Nas sociedades actuais é perfeitamente natural que a ideia de mercadoria, enquanto objecto tangível, tenha deixado de ser um elemento axial na sua estruturação. Cada vez mais é a informação que constitui elemento de diferenciação, entre os que têm ou não têm informação, entre aqueles que acedem ou não acedem à informação. Mas, face ao vórtice da informação e à grande quantidade que circula, exige-se uma atitude completamente diferente. Assim, enquanto que o valor da mercadoria nas sociedades industriais é condicionado pela sua escassez, neste caso, o valor da informação não pode ser medido pelo mesmo parâmetro, mas sim, pela sua capacidade de produzir consequências, de produzir efeitos, de produzir bens. E, nessa perspectiva, independentemente de se considerar mais ou menos mercantilizada a própria circulação da informação, o que é certo é que o grande desafio é o excesso de informação.

Ao contrário do que acontece nas sociedades industriais em que a mercadoria é escassa, a informação não o é. Apesar de ter limites, nunca se chega a colocar aqui o problema da escassez de informação. Em muitos casos, o problema que se coloca é o problema da capacidade de gerir informação. Os desafios da sociedade do conhecimento passam, sobretudo, por saber pensar para gerir informação. Se há competência axial que julgo que é decisiva e estruturante dos desenvolvimentos culturais futuros é a capacidade de poder pensar a informação de que se dispõe.

Da mesma forma, se temos uma sociedade industrial orientada para o saber-fazer e para o desenvolvimento do conhecimento, aquilo que Daniel Bell já na década de sessenta e setenta preconizava era que as novas sociedades tendem a desvalorizar o saber-fazer e a valorizar o saber-pensar.

É isso que dá capacidade de acesso à informação. O acesso à informação, aos dados, só existe quando as perguntas são bem feitas, como é exemplo claro a Internet. O grande problema da Internet não é o do acesso à informação, é saber escolhê-la, saber seleccioná-la e colocar as perguntas certas para ter respostas certas. Tal como na matemática, julgo que não há boas soluções para problemas mal formulados. Dificilmente conseguimos ter boa informação, informação útil e eficaz para perguntas que não sabemos formular. É nessa linha que os sistemas de ensino cada vez mais terão que caminhar: para o desenvolvimento de competências ao nível do saber-pensar, da capacidade de poder aceder a cada vez mais informação, de forma global e integrada, e não a partes de informação.

A sociedade industrial promoveu saberes cada vez mais “afunilados”, cada vez mais orientados: é a sociedade dos especialistas. Como dizia Georges Gusdorf, o especialista é uma pessoa que sabe cada vez mais de cada vez menos. Quando nos confrontamos com este tipo de sociedade é perfeitamente natural que tenhamos que pensar as coisas não no sentido de saber cada vez mais de cada vez menos, mas de saber cada vez melhor em áreas de confluência de saberes tradicionais e não propriamente só nos saberes tradicionais.

Julgo que é o que se tem verificado ao nível das velhas disciplinas científicas, da Física, da Biologia e da Química em que são as áreas de interacção, as chamadas áreas de confluência, que tendem a ser áreas de maiores ganhos em termos de avanço de conhecimento. Beneficiam não daquilo que é a visão tradicional da interdisciplinaridade, mas daquilo que gosto de chamar de “promiscuidade” entre saberes. Precisamente, a capacidade de reorientar, muitas vezes fora das regras normais, a interacção entre saberes vários para se construírem novos saberes.

Qual é o grande risco que correm as sociedades, mas que correm também os sistemas educativos? É que os sistemas educativos estão limitados pelo tempo. Ainda que possamos sempre conceber a perspectiva da educação ao longo da vida, eliminar a velha separação entre o período de aquisição de conhecimentos e competências e o período de desenvolvimento

peçoal, há sempre um risco, que é o chamado risco expressivo dos novos saberes. Sendo que isto se passa também ao nível da sociedade, a existência de novas áreas de conhecimento, a existência de novas maneiras de pensar, a existência de novas maneiras de gerir informação podem conduzir à dispersão dos saberes, e isso conduz à própria incapacidade do homem de poder estar sensível, de ter capacidade de gerir não só a informação, mas as formas de pensar esses mesmos saberes. É nesse sentido que, cada vez mais, temos de fazer um esforço enorme para tentar perceber quais são os saberes estruturantes e aqueles que sem terem um nível de importância secundário, não têm tanta capacidade de estruturação.

Os sistemas educativos têm que se repensar muito seriamente, ultrapassando a velha polémica de satisfazer os interesses corporativos dos físicos, dos literatos, dos linguistas, da língua estrangeira, etc., e perceber que, numa nova perspectiva de carácter curricular, temos que valorizar os saberes estruturantes. A valorização dos saberes estruturantes não passa só por responder a deficiências que possam ser colocadas pelo diagnóstico que se faz do desempenho, mas também resultam da consciência do que é fundamental. Por exemplo, dominar bem a Matemática ou a Física para se poderem obter avanços significativos no conhecimento da área das ciências. Isto tem que ter tradução na própria organização curricular. Julgo que é uma oportunidade única que temos, nomeadamente no decurso da (espero que rápida), aprovação da Lei de Bases, que será a de podermos pensar, muito seriamente, se os currículos que temos estão orientados não só para as chamadas novas competências centrais, mas se os nossos currículos estão orientados para essa hierarquia entre saberes estruturantes e saberes não tão estruturantes.

Esta incursão que fiz ao nível da política curricular é decisiva e muito importante para percebermos o que é que se está a fazer um pouco por todo o mundo. Perante a nova tendência geral para a valorização das competências, aquilo que a maior parte dos sistemas educativos tenta implantar é precisamente a definição de patamares de competências ou, se quiserem, utilizando o termo anglo-saxónico de *standards*. Esta é também a orientação que devemos adoptar, caminhar para uma definição clara, precisa

e rigorosa em cada área do conhecimento, ano a ano, de *standards*, ou seja, de referenciais de competências, que não são competências globais ou gerais, são competências específicas para cada uma dessas áreas.

O Governo, neste momento, está a preparar um primeiro estudo sobre este tema com estas orientações, já que há um estudo feito pelo anterior Governo sobre competências globais. O problema que se põe em relação às competências globais, é que elas são difíceis de limitar, porque pela sua natureza ampla, a capacidade de poder transpor essas competências para a prática lectiva, isto é, a sua operacionalização, nem sempre é a melhor. Logo, vamos ter que ser mais rigorosos, mais precisos e mais específicos na definição desses mesmos *standards*. E o problema que se põe relativamente aos *standards* põe-se necessariamente para o problema da avaliação.

A ideia dos *standards* constitui elemento de referência e fico relativamente surpreso quando se diz que um ensino assente em competências, não é susceptível de ter avaliação externa. Fico surpreendidíssimo com este tipo de tese. A chamada avaliação externa, tanto avalia competências, como avalia conhecimentos, tudo depende de saber como se faz a avaliação. Tão simples quanto isso. E isso é importante, porque é difícil definir *standards* ou defini-los tal como há uns anos se definiam objectivos, sem que possa haver uma avaliação concreta sobre se esses objectivos ou esses *standards* são ou não prosseguidos.

Isto conduz necessariamente às velhas polémicas dos exames. É outra coisa que me surpreende – quando se fala de exames, tem-se sempre a velha perspectiva repressiva dos exames de que estes só servem para discriminar e excluir. Não sei que trauma carregamos; eventualmente, será o papel do sistema de ensino no Estado Novo, mas sempre pensei que os exames servem para avaliar, para aferir e, sobretudo, para orientar. É neste sentido que a política educativa do Governo se define, não só para o registo das competências, mas para a estruturação de um regime de avaliação interna e externa que seja complementar, interactivo e que funcione como padrão de referência relativamente àquilo que é o desempenho e o trajecto dos alunos.

Julgo que as actas que saírem deste encontro (que ficarei com muito interesse e curiosidade em ler), poderão ser extremamente úteis para o trabalho que estamos a resolver no Ministério. Por isso, quero saudar aqueles que estão na base desta iniciativa que, de resto já não é a primeira, e também devolver-lhes um pouco a responsabilidade, porque o que sair daqui poderá ser extremamente útil para que possamos avançar para um sistema de ensino mais qualificado, mais exigente e mais orientado para responder aos desafios do futuro e não ficar preso aos desafios do passado.

Senhores conselheiros, senhores convidados, senhor Prof. Manuel Porto, quero aqui manifestar a minha expectativa e curiosidade relativamente aos trabalhos que se vão desenvolver neste debate bem como os votos de uma profícua sessão.

Muito obrigado a todos.