

# Os Desafios da Complexidade e a definição de novos saberes básicos

António Cachapuz\*  
Idália Sá-Chaves\*\*  
Fátima Paixão\*\*\*

\* Professor Catedrático, Universidade de Aveiro, Portugal.  
e-mail: cachapuz@dte.ua.pt

\*\* Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro, Portugal.  
e-mail: idalia@dte.ua.pt

\*\*\* Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.  
e-mail: fatimapaixao@ese.ipcb.pt

## Resumo

Neste momento, em vários países, notadamente Portugal e Brasil, um dos principais debates no âmbito dos sistemas educativos, centra-se na problemática dos saberes essenciais e estruturantes que tomem os cidadãos melhor preparados perante os desafios da complexidade induzida pela aceleração científico-tecnológica. Torna-se, assim, pertinente realizar uma reflexão crítica acerca da natureza desses saberes e do modo como podem ser desenvolvidos. Procurou-se, por meio de pesquisa, evidenciar a congruência entre tais saberes teoricamente referenciados e recentes propostas curriculares feitas em Portugal para o ensino básico. Encara-se, por fim, o desafio que os projectos de inovação educacional centrados na aprendizagem de novas competências imprimem à formação de professores.

## Palavras-chave

Complexidade; sociedade do conhecimento; saberes básicos; formação de professores.

## Abstract

A central educational debate is taking place in various countries, notably in Portugal and Brazil, in order to identify the structural competencies which will allow all citizens to deal with the complexity due to scientific and technological acceleration. This is why the educational community must engage in a critical reflection on the nature of these competencies and on the ways they can be developed. This study presents a critical analysis of the congruence between a theoretical framework developed through research and the new Portuguese official curricular guidelines. Finally, there is a consideration of the main challenges that innovation centered educational projects on the learning of new competencies induce in teacher education.

## Key words

Complexity; society of knowledge; basic knowledge; teacher training.

“O tempo dele era só para não fazer as mesmas coisas todos os dias”

Manoel de Barros, 1982

## Enquadramento e finalidade do estudo

Um dos debates mais pertinentes (e também mais polémicos) que atravessa actualmente vários sistemas educativos tem a ver com a problemática dos saberes essenciais e estruturantes (competências básicas) a serem adquiridos pelos cidadãos nas sociedades modernas.

Sem pretender elaborar um histórico sobre o assunto, vale a pena realçar que, em Portugal, o início do debate remonta a 1996 com a discussão sobre a gestão flexível dos currículos e posterior reforma curricular do ensino básico<sup>1</sup> consagrada pelo Decreto – Lei 6/2001. Também no caso do Brasil, desde 1996, com a Lei de Directrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394) e posteriores Directrizes Curriculares Nacionais de 1998, o caminho foi aberto para uma reorganização nesses moldes do sistema de ensino.

No essencial, a pertinência do debate em curso sobre competências básicas tem a ver com a procura da adaptabilidade dos sistemas educativos à rapidez da mudança, para alguns o traço matricial das sociedades modernas. Convém, no entanto, não perder de vista que procurar identificar saberes básicos a desenvolver nos cidadãos é responder a questões cruciais que, desde sempre, perseguem e estimulam o pensamento humano na tentativa de en-

contrar melhores soluções para a qualidade de vida e realização pessoal de todos. O pressuposto essencial de estudos sobre a temática de saberes básicos não é só de que existem saberes funcionais de carácter estruturante que facilitam a procura dessas soluções mas também que tais saberes podem (e devem) ser desenvolvidos pela escola democrática (embora não sendo restritos a ambientes formais de ensino).

Durante décadas, os saberes básicos foram essencialmente confinados a três tipos de competência: ler, escrever e contar. Só que, um tal modelo está esgotado. Não significa isto que não continue a ser importante 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 contempla a complexidade crescente da 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, entendidos como competências para a acção, que nos tornem menos vulneráveis perante a aceleração científico/tecnológica e as reconfigurações por ela induzidas ao nível dos saberes. Trata-se, pois, de um novo conceito de literacia e do que esta pressupõe em termos de aprendizagens sustentáveis que permitam a integração social, profissional e cultural.

No entanto, é sabido que a questão das competências básicas não deixa de levantar alguma polémica. Desde logo, a pressão corporativa dos *lobbies* disciplinares sob

o argumento de que se desvalorizariam esses saberes disciplinares, o que é injusto. Na verdade, não existem competências no vazio, isto é, sem saberes disciplinares. Bem pelo contrário, as competências só os amplificam e valorizam pois que lhes dão uma nova ressignificação que lhes advém de serem saberes em acção e, por via disso, mais facilmente reconhecíveis. Para outros críticos, corre-se o risco de se estar a relegitimar propostas de cariz neo-liberal oriundas do mundo empresarial, recuperando (pela via da educação) propostas instrumentais muito em voga nos idos anos de 1960 e 1970, nomeadamente pela sobrevalorização das perspectivas pedagógicas comportamentalistas e de que os objectivos comportamentais eram a arma de arremesso. Pensamos que tal crítica só é justa se aplicada a competências instrumentais. O que não é o caso que aqui se defende. Ou seja, no nosso entender, a polémica deixa de ter sentido se o que se propõe é criar situações educacionais geradoras de sentido para quem aprende, minimizar (embora não resolva) desigualdades sociais face à escola e combater o insucesso escolar. Na verdade, como refere Perrenoud (2001), "[...] a abordagem por competências é um trunfo que permite dar sentido ao trabalho escolar [...] projectar os alunos para situações verdadeiras, trabalhos de projecto, problemas abertos [...] (ibidem). Estamos, pois, longe das perspectivas comportamentalistas acima referidas. Mais. Mesmo na óptica neo-liberal, o capitalismo moderno não está interessado em desenvolver competências meramente instrumentais mas sim, como refere UNESCO (1996),

[...] os empregadores substituem cada vez mais, a exigência de uma qualificação, ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de cocktail individual, em que se juntam a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho de equipa, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco.

Ou seja, o tempo em que se investia na qualificação profissional dos operários para apertar parafusos já acabou. A menos que se insista num discurso fundamentalista sobre a "escola capitalista" a polémica deixa de ter sentido.

Em nosso entender, onde o desafio se levanta é no terreno das tensões entre o projecto de inovação educacional e curricular centrado na aprendizagem de novas competências e a necessária reconceptualização da formação de professores e investimento em novas condições de formação e trabalho dos professores de forma a adequadamente levarem a cabo tal inovação. Desta questão de fundo se falará noutra local. É inserido neste quadro de argumentos que reside a lógica do estudo que se apresenta. A sua finalidade é reflectir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais e estruturantes (competências básicas) no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades modernas e próximas futuras. Privilegia-se o ensino básico por ser, em Portugal, aquele que de momento se destina a todos os cidadãos, porque a perspectiva de abordagem curricular centrada nas competências deve iniciar-se desde o começo da



escolaridade e ainda por estarem em curso alterações curriculares profundas nesse nível de ensino em Portugal. Embora o âmbito do estudo se restrinja a Portugal, pensamos que a reflexão apresentada, incluindo os desenvolvimentos metodológicos usados na análise curricular que se apresenta, possa ser vantajosa para um estudo crítico por parte dos colegas brasileiros.

Neste primeiro artigo apresentamos o enquadramento do estudo conduzido com destaque para a problemática da natureza dos saberes básicos em contextos de incerteza e sua natureza epistemológica. Descrevemos sumariamente as principais tendências e **natureza dos saberes básicos**, identificadas através da pesquisa levada a cabo em vários países (Europa e Estados Unidos da América). Na verdade, entendeu-se como metodologia desejável estudar algumas das experiências educacionais em curso ou projectadas noutros países tendo em vista 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 curriculares feitas em Portugal para o 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.

O percurso metodológico para chegarmos à proposta de cinco saberes básicos (Cachapuz et al., 2002) envolveu a visita a

centros de inovação educacional na Holanda, Estados Unidos da América do Norte e Espanha, entrevistas a responsáveis, nesses centros, por programas de inovação e desenvolvimento curricular e, ainda, a consulta de documentação sobre programas em curso não só em 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 tem a ver com o cruzamento de três ordens de critérios: 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 abordam esta problemática é muito diverso, desde logo porque o próprio entendimento curricular sobre o que se entende por saberes básicos não é muito consensual.

Num segundo tempo analisou-se o Documento *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, de Setembro de 2001*, do Ministério da Educação (Portugal), procurando evidenciar as congruências entre os saberes básicos teoricamente referenciados através da pesquisa desenvolvida e a recente proposta curricular portuguesa. De realçar que tal análise incide sobre o discurso intencional das propostas do Ministério da Educação, ou seja, sobre a dimensão instituída do currículo (isto é, reguladora, norteadora e garante da coesão cultural e social e, dessa forma, de identidade) e que se traduz nos textos legais

orientadores. Não se abordam, pois, aspectos da dimensão instituinte do currículo, enquanto espaço de desenvolvimento curricular, através da interação com a realidade sala de aula, escola e comunidade.

Num *segundo* artigo proposto para publicação nesta mesma revista dá-se continuidade à reflexão sobre esta problemática, e apresentam-se as tendências identificadas ao nível dos **princípios orientadores do currículo**, que com os saberes básicos se articulam de forma a constituir um todo conceptualmente coerente. Nesse segundo artigo se defende uma reconceptualização curricular centrada num conjunto de cinco princípios orientadores. Procede-se igualmente a um estudo de evidência e análise de impacto das recentes propostas de orientação curricular para o ensino básico em Portugal.

## Saberes básicos em contexto 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 desse modo a sustentabilidade de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade. Pelo contrário, tudo

passa a apresentar-se com altos índices de instabilidade e de incerteza e, consequentemente, de grande imprevisibilidade. Neste contexto é clara a erosão dos saberes até aqui considerados pela escola tradicional.

Não admira, pois, que um dos problemas centrais com que os sistemas educativos se defrontam actualmente seja o desfazamento 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 (ou seja, baseada no conhecimento). Já em trabalho anterior (Cachapuz et al., 2002), nos referimos ao relatório Delors apresentado à UNESCO (1996) em que se considera que, num quadro prospectivo para o século XXI, a superação de tal desfazamento é 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 as novas matrizes de explicação tecnocientífica 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, e conforme se lhe refere Postman e Weingartner (1981):

[...] desde sempre que os sistemas educativos se preocuparam quase exclusivamente em reproduzir saberes, atitu-



des 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.

O que não é o caso das sociedades modernas no dealbar deste 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 consideram, os citados autores, na mesma linha do aluno epistemologista de que fala Seymour Papert (1980) (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 desfaseamento referido existem questões fundamentais envolvendo o reinventar do modo como tradicionalmente nos temos relacionado com o conhecimento, relação que até há pouco tempo foi marcada por uma relativa estabilidade e previsibilidade. Face às novas condições

sentem-se como necessárias novas formas de acesso e de organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem no quadro de uma educação para todos ao longo da vida e, por isso mesmo, envolvendo aprendizagens em ambientes formais, não formais e informais. É disso mesmo que também nos fala o relatório Delors (UNESCO, 1996) 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 idéia 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, pois, aprofundar a compreensão de 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 desfaseamento temporal entre evolução social e evolução educacional, ou seja, que atenuo os efeitos ao retardador de práticas educacionais tal como se processam frequentemente.

Uma das estratégias para essa mudança envolve uma nova configuração na abordagem curricular (tomado o conceito de currículo na sua actual enunciação epistémica), para que possa responder com mais adequação e eficácia às, também 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 reguladas, introduz uma profunda ressignificação no conceito de *currículum* 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 afirmar um outro olhar sobre a aprendizagem, menos centrada no professor, assumindo formas mais dinâmicas, auto-participadas e progressivamente mais autónomas de aprendizagem centradas no aluno. Antecipam-se assim novas possibilidades conceptuais mais enfocadas sobre o aluno enquanto pessoa e sobre o desenvolvimento das suas competências básicas, sobre as 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, conforme já foi referido.

Devido à ambiguidade com que, por vezes, se apresenta o conceito de saberes básicos, importa antes de mais esclarecer o sentido com que é usado neste estudo.

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, se não mesmo comprometida. 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 de tipo declarativo e de mera enunciação teórica), 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 do "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a ser" e "aprender a viver juntos".

As duas primeiras dimensões referidas (saberes mobilizáveis para a acção e transdisciplinares) 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 a possibilidade de reinvestir tais aquisições em situações e contextos específicos. 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". Para estes autores, com cuja opinião concordamos, a questão de fundo não incide então sobre



uma oposição conceptual entre um e outro tipo, 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).

Pelo que foi dito, os saberes básicos não devem, pois, ser confundidos com a simples aquisição de conhecimentos disciplinares, ou meros “skills”, menos ainda com qualificações profissionais que o progresso científico/tecnológico constantemente desactualiza (Suleman, 2000).

## Tendências ao nível dos saberes básicos

Os saberes básicos a que acima se faz referência são entendidos como “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, enquanto 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 e da singularidade das pessoas que os vivenciam. 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 esta *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 as 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 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

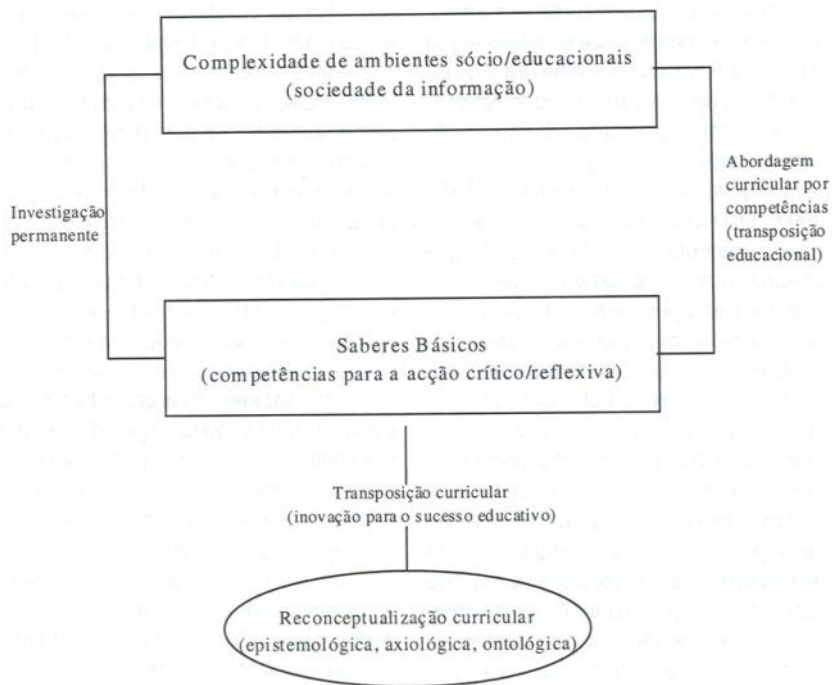


autor. *A escola prepara para a escola*. No nosso entender, a problemática do sucesso escolar também passa por aqui.

Na figura 1 apresenta-se, tentativamente, a articulação sistêmica entre os argumentos que temos vindo a desenvolver, sendo as problemáticas relativas à reconceptualização curricular (parte inferior da figura) desenvolvidas no segundo arti-

go a que já aludimos. 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, na figura, 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 científico/tecnológica**



A questão crucial que daqui 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 idéia de conhecimento, inerente aos postulados cartesianos que, desde então, 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 vindo a dar 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 se admite como possível pensar, agir e viver de acordo com princípios menos redutores, menos fragmentados, menos artificiais na sua configuração e menos simplistas na sua abordagem. Trata-se pois de passar a olhar para o Mundo valorizando em particular a perspectiva sistémica, hologramática e dialógica. 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 conhecimen-

to, 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 do século XX, as ciências permitiram que adquiríssemos muitas certezas, mas, 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 destes designados princípios de estratégia sugiram 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 suportam 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, ain-

da hoje, caracteriza e macula as relações humanas à escala do planeta.

No que se segue apresentam-se os cinco saberes básicos identificados como síntese de índole meta-analítica da pesquisa levada a cabo. A sua ordem de apresentação é aleatória.

### Cinco saberes básicos

**(i) Aprender a aprender**, ou seja, ser capaz de 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 de reflexão crítica e de monitorização dos próprios processos de aprendizagem). As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) podem desempenhar neste processo um importante papel enquanto instrumentos de mediação no processo de construção do conhecimento (de assinalar que as TIC aparecem aqui, e no que se segue, não como um fim em si mesmo, mas sim inscritas no quadro de aquisição e desenvolvimento de competências). Sem Aprender a Aprender não existe a possibilidade de aprendizagem ao longo da vida.

**(ii) Comunicar adequadamente**, ou seja, ser capaz de 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-lingüística (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/ou outras formas de expressão corporal. A exploração das tecnologias de informação e comunicação (TIC), agora essencialmente como meio de comunicação, quer presencial quer à distância, é uma importante vertente.

**(iii) Cidadania activa**, ou seja, ser capaz de 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 desenvolvimento pessoal e/ou académico/profissional. Neste tipo de competência 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 da sustentabilidade nos processos de desenvolvimento humano e natural. Trata-se de desafiar e ampliar 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 caracterizadas por forte complexidade, o exercício da



cidadania activa compromete-se com esforços cooperativos para a adequada realização de uma dada tarefa de interesse comum. 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, social e civilizacional.

**(iv) Espírito crítico**, ou seja, ser capaz de desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos cuja racionalidade intrínseca seja reconhecível. 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 na procura de razões sobre porque é que um determinado estado de coisas tem lugar, isto é, envolve escolhas e tomadas de decisão criticamente reflectidas.

**(v) Resolver situações problemáticas e conflitos**, ou seja, ser capaz de 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 ao processo de 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 de uma adequada 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 suas 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 sinergeticamente. 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, o desenvolvimento destes saberes básicos deveria iniciar-se no 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, e em termos de síntese, 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 (Doc), de 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 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 tida em conta quanto aos cinco saberes básicos anteriormente 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 pre-

sente documento. Adota-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 aquele que vimos assumindo no âmbito deste estudo para "saberes básicos", condição primeira para levar a cabo uma análise de congruências entre os dois tipos de referente.

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. Em segundo lugar, e já no tocante à sua estrutura, apesar do esforço de operacionalização em competências transversais das dez competências essenciais (básicas) aí propostas por áreas curriculares, algumas das suas propostas parecem-nos algo simplistas devido ao potencial desajuste com competências que os alunos previsivelmente já detêm e desenvolvidas através de experiências não formais de ensino (por exemplo, competências comunicacionais). A não ser devidamente tida em conta, tal discrepância pode alargar o fosso já existente entre a Escola e as 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 de especificarem as competências básicas,

embora todos 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 explicita 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 por nós definidos e as propostas do Doc do Ministério da Educação. Dado que o espaço disponível para este estudo é limitado, só se apresentam alguns dos exemplos ilustrativos do Doc. que nos serviram de apoio à análise desenvolvida.

#### (i) Aprender a aprender

A importância atribuída a esta competência de **aprender a aprender** aparece 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 o

aprender a aprender, nomeadamente, “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).*

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 desenvolverem 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 visa-



dos, afigura-se uma estratégia fundamental e adequada na educação e formação no domínio artístico, ou ainda em 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. 167).

## (ii) Comunicar adequadamente

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

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

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 evidenciada, por nós, como direccionadas para a competência de 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 coope-

ração 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**:

Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, 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 na área de **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).

### (iii) Cidadania activa

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

- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; ou ainda,
- Cooperar com outro em tarefas e projectos comuns. (p. 15).

Na Língua Portuguesa, podemos considerar a valorização da competência básica da cidadania activa, pelo seguinte:

Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades lingüísticas 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 básicas e as competências curriculares 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.*

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).

#### (iv) Espírito crítico

Todos os aspectos apontados na competência anterior, da cidadania activa, exigem competência no exercício da reflexão crítica.

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: *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 techno-

lógicas 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).

#### (v) Resolver situações problemáticas e conflitos

O Doc explicita o saber Resolver Situações Problemáticas através dos seguintes enunciados das competências básicas.

\* Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

- 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 exclusiva do 1º 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.

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).

Em **síntese**, apesar das 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 oriundos da pesquisa. Por certo, há melhoramentos a introduzir, os quais, as dinâmicas do próprio processo de inovação, se devidamente acompanhado e avaliado, não deixarão de aconselhar. Por exemplo, o Doc é praticamente omissos sobre competências relativas à resolução de conflitos.

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

## Reflexão final e implicações

Importa finalmente extrair as devidas implicações entre uma perspectiva de abordagem curricular por competências e a sua caracterização, e novas formas de conceptualização curricular (ver figura). Ficará ainda por resolver quais os modos possíveis de transpor tais princípios inovadores para os respectivos planos de estudo (assunto que ultrapassa o âmbito do estudo conduzido).

Em tempo de reforma curricular a reflexão crítica que este estudo possa suscitar poderá assim ajudar ao necessário debate sobre diferentes tipos de orientação nas políticas educativas.

Procurar, então, compreender quais os conhecimentos e competências que possam permitir ao cidadão responder, como indivíduo e como pessoa, a uma realidade tão fluida, instável e imprevisível passará por aprofundar e questionar as dimensões daquela complexidade para, sobre ela, conceptualizar novas formas e novas organizações do conhecimento consentâneas com tal dinamismo, precariedade e fluidez.

Foi assim que, neste percurso, foram importantes as **tendências genéricas** identificadas, quer quanto à natureza epistemológica dos conteúdos, quer quanto à sua estrutura organizacional, decorrentes de outras conceptualizações e de outras práticas, em outros países, pelo reconhecido valor dialéctico e impacto crítico do conhecimento produzido.

No entanto, tal não pressupôs a sua aceitação acrítica mas, tão só, a tentativa de encontrar algum tipo de referencial a

partir do qual se tornasse possível refrear, na nossa reflexão, os níveis de efemeridade e caducidade das perspectivas, das normas e dos paradigmas com o objectivo de poderem vir a ser identificados factores que, **interessando à humanidade no seu todo**, possam oferecer alguma resistência à voracidade do tempo. Ou seja, discernir quanto ao **carácter inalienável e perecível dos valores que inevitavelmente garantem a dignidade do humano** e que, por isso, transcendem as perspectivas, as soluções e os modelos de acção específicos de cada país, de cada região, ou de cada pessoa e, também, quanto à legitimidade da construção intencionalizada, estratégica e contextualizada dessas mesmas soluções no interior das culturas, das linguagens e da ecologia de cada situação em cada momento das histórias pessoal e colectiva da humanidade, no quadro daqueles mesmos valores.

Necessariamente que antevemos algumas **implicações de nível macro ou meso-estratégico**, que resultam da identificação dos saberes básicos, configuradas com exigência de mudança. Como no início referíamos, um enorme desafio se levanta no sentido de uma necessária **reconceptualização da formação de professores**. Esta é uma questão de fundo, que clama **por investimento e novas condições de formação e trabalho dos professores** de forma a adequadamente levarem a cabo tal inovação.

A formação de professores é um assunto que ocupa crescentemente as atenções políticas, em particular nos países com elevadas preocupações de desenvolvimen-

to das suas sociedades. É através 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 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.

O saber profissional do professor não assenta em rotinas, mas apóia-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). O ensino é uma profissão complexa e altamente exigente, que requer constante actualização de conteúdo e de muitos 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, implica **rever e repensar** o sistema de formação de professores.

Em Portugal, a formação inicial de professores está, actualmente, dispersa por

muitas e diferentes instituições, públicas e privadas, a que correspondem diferentes modelos. **A diversidade é valiosa, numa sociedade de complexidade crescente.** Contudo, diversidade não pode significar errância nem ausência de controlo de qualidade. A existência/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 (desempenho não linear, certamente) é exactamente o que as instituições de formação de professores devem garantir e proporcionar aos profissionais que formam. Certamente, a capacidade e competência das instituições para a formação de professores, exigiria uma certificação de qualidade para tal, que, em particular, considerasse a adequação para o efeito e para os diferentes níveis<sup>2</sup>, do seu quadro docente e de investigadores e da sua estrutura curricular e organizacional. Alguns aspectos são relevantes:

- Curso/oferta de formação centrado e fundamentado na investigação. Só a pesquisa, nomeadamente aquela que se faz sobre as práticas educativas, 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 um tipo de formação que promova um perfil adequado. Este aspecto confere unidade



e coerência ao curso.

- Grande ligação das instituições de formação às escolas básicas e secundárias, 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 entendidas como Centros de cultura por excelência (os professores do básico provêm maioritariamente da classe média baixa e de níveis culturais médios-baixos ou baixos [Feito Alonso, 2000]). Só a educação e a formação, num "caldo cultural nutritivo", poderão dar um contributo no sentido da desejável 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 diversi-

ficadas, 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. Os estágios têm frequentemente a função oposta daquela que seria desejável. Ou seja, infelizmente, "integram" os alunos futuros professores na cultura de escola, "garantindo a continuidade da escola tradicional" em vez de preparar para os desafios de uma profissão inovadora e criativa, indutora dos novos saberes.

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 formação inicial deve proporcionar a apropriação de competências pedagógicas, conhecimentos e compreensão. A certificação inicial deve ser baseada em desempenhos, o que significa demons-

trar conhecimento científico, didático e pedagógico, além de competências de gestão de projectos e outras competências transversais.

Por outro lado, a **Formação contínua** deve assumir, se guiada pelos princípios que defendemos, uma perspectiva em consonância com 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.

A existência de diferentes professores com especialização em supervisão e gestão pedagógica, em desenvolvimento curricular, em ensino de áreas de especialidade... na escola, 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 académicas, nomeadamente Mestrados e Doutoramentos 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<sup>3</sup>.

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. A exigência de mudança, configurada com a identificação de uma nova natureza dos saberes básicos, representa, sem dúvida, um enorme desafio no sentido de um investimento quantitativo e qualitativo na **formação de professores** no sentido de concretizar a idéia de que nenhuma reforma se faz sem uma adequada formação de professores.

## Notas:

<sup>1</sup> Em Portugal, o ensino básico é composto por três ciclos num total de nove anos (mais um do que o ensino fundamental no Brasil; o ensino secundário é de três anos (tal como no Brasil).

<sup>2</sup> Um aspecto importante que deveria ser sinónimo de melhoria qualitativa foi a ainda recente passagem, em Portugal, a licenciatura, dos cursos de Educadores de infância e Professores de 1<sup>o</sup> Ciclo (implicou nomeadamente alterações à Lei de Bases).

<sup>3</sup> Por exemplo, a actual legislação portuguesa 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.

## Referências bibliográficas

BOHEN, D.B. Strengthening Teaching through national Certification. *Educational Leadership*. 58 (8), p. 50-53, 2001.

CACHAPUZ, A.; SÁ-CHAVES, I.; PAIXÃO, F. *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Relatório do Estudo apresentado ao Conselho Nacional de Educação. Jun. 2002.

DECRETO-LEI n<sup>o</sup> 6/2001, *in* Diário da República-I Série-A, n<sup>o</sup> 15 de 18 de Janeiro. Lisboa: ME, 2001.

DIRECTRIZES CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC, 1998.

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

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

LEI DE DIRECTRIZES E BASES. Lei n<sup>o</sup> 9.394. Brasília: MEC, 1996.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS. Lisboa: Ministério da Educação (DEB), 2001.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS. 1<sup>o</sup> ciclo do Ensino Básico. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação (DEB), 1998.



- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, L. *A inteligência do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAPERT, S. *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books Inc., 1980.
- PERRENOUD, D. Porquê construir competências a partir da escola? *Cadernos Criap*, Porto: ASA, 2001.
- POSTMAN & WEINGARTNER, C. *Teaching as a subversive activity*. Penguin Educ, 1981.
- SEGOVIA OLMO, F.; BELTRAN LLERA, J. *El aula inteligente*. Nuevo horizonte educativo. Madrid: Espasa, 1998.
- SULEMAN, F. As competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In: CARNEIRO, Roberto (org.). *O futuro da educação em Portugal: tendências e oportunidades*. Lisboa: ME, 2001.
- UNESCO. *Educação um tesouro a descobrir*, Relatório Delors (org.). Porto: ASA, 1996.