



Ideias-chave sobre a Educação Básica na Sociedade do Século XXI

Key Ideas on Basic Education in 21st Century Society

Carlos Silva

Universidade do Minho – Instituto de Educação, Portugal

Resumo

Problematiza-se a conceção do ensino básico universal, obrigatório e gratuito, que deve ser assegurado pelo Estado. A relação significativa entre o sentido universal associado ao ensino básico é uma conquista recente das sociedades modernas e tem raízes no pensamento dos enciclopedistas e dos iluministas. Questiona-se também a educação básica, enquanto conceito estendido no qual permanece a abrangência de conteúdos no currículo e, consequentemente, numa aprendizagem que seja mobilizadora de percursos divergentes e profícuos, como base de uma garantia do despertar das competências diferenciadas dos aprendentes que constroem o seu caminho educativo. Conclui-se com uma reflexão sobre as finalidades, os saberes básicos e as competências que devem preencher a educação básica, que se deve assumir nas sociedades modernas.

Palavras-chave: Ensino Básico, Educação Básica, Finalidades da Educação, Saberes Básicos, Competências

Abstract

We begin by problematizing the conception of universal basic education, compulsory and gratuitous, which must be ensured by the State. The significant relationship between the sense of universal associated with the concept of basic education is a recent achievement of modern societies and has roots in the thinking of the encyclopaedists and the illuminists. Basic education is also questioned as an extended concept in which the contents diversity remain in the curriculum and, consequently, in a learning that is mobilizing divergent and profitable paths, as a basis for ensuring the development of the differentiated competences of learners who construct their educational path. We conclude with a reflection on the education purposes, the basic knowledge and competences that basic education must fulfil, which must be ensured in modern societies.

Keywords: Elementary Education, Basic Education, Educational Purposes, Basic knowledge, Competences

Introdução

Pretende-se contribuir para o alinhamento do conceito de Educação Básica no contexto da sociedade pra o século XXI, referindo características identitárias, que, embora não tratadas aqui, devem ser percebidas e contextualizadas na interação com as reformas educativas em Portugal, sobretudo a seguir à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, como motivação inicial para o tema, atentemos nas palavras retiradas da

nota de abertura do livro o “Ensino Básico em Portugal” (Lemos Pires et al., 1989, p. 5). Diz o autor que “a sociedade portuguesa tem vindo a descobrir, de quando em vez, um dos seus mais graves cancro devidamente encoberto: o ensino básico”. Continua dizendo que “esgotados que vão ficando os anos 80, celeremente percorrida a década de 70, Portugal não foi capaz de cumprir uma das suas metas sociais elementares: escolarizar a sua população em seis anos de frequência universal”. Sabemos, entretanto, que a escolaridade universal, obrigatória e gratuita foi alargada para nove anos. “Medida inevitável no contexto europeu, o alargamento da escolaridade básica e universal nunca será atingido plenamente sem que se criem as condições devidas”.

O momento em que o discurso político apontou para o aumento da escolaridade obrigatória dos 9 para os 12 anos, colocando este índice ao nível da maior exigência dos países da União Europeia, agora que estamos com três décadas sobre essa alteração, não incorre no mesmo risco para o qual os excertos citados nos chamam a atenção? Não se pretendeu, de novo, dar passos para lá das possibilidades, ao deixar por consolidar metas previamente estabelecidas, comprometendo, à partida, qualquer outra intenção que se alicerce sobre bases que não garantam o seu efetivo sustento?

A Proposta de Lei da Presidência do Conselho de Ministros, de 23 de Abril de 2009, aprovada na generalidade para consultas, submetida posteriormente à Assembleia da República, estabelecia a escolaridade obrigatória, de caráter universal e gratuito, para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, consagrando, ainda, a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir dos 5 anos. A este propósito, o CNE (Conselho Nacional de Educação) emitiu o Parecer n.º 3/2009, de 26 de Junho. Entretanto, a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, “estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade”, que, na prática, se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos.

Em Portugal, dados de 2005 e 2015 sobre o “abandono escolar precoce” – idade entre os 18 e os 24 anos (PT, 38.3% - 13.7%; UE28, 15.7% - 11.0%) e sobre a população “dos 25 aos 64 anos, no mínimo, com o ensino secundário realizado” (PT, 26.3% - 45.1%; UE28, 69.4%

- 76.5%), ainda evidenciam um perfil que corrobora algumas das preocupações descritas (dados aferidos no sítio da Internet do EUROSTAT, última consulta em Janeiro de 2016). Contudo, são evidentes os avanços e as tendências positivas para apenas uma década, sobretudo no que diz respeito ao “abandono escolar precoce”. A dúvida colocada apresenta a mesma lógica, embora com uma diferença temporal significativa, que ajuda a interpretar os dados. Porque os conceitos constroem-se na historicidade dos mesmos, a reflexão não é alheia ao alinhamento de algumas fases significativas que caracterizam o Ensino Básico em Portugal, tendo por referência a aprovação da LBSE, aqui apenas nomeadas como momentos a explorar e a detalhar (Silva, 2011):

– Ainda antes da aprovação da LBSE surgem os “Documentos Preparatórios” da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (ME/CRSE, 1986); com o Decreto-Lei n.º 286/89, estabelece-se a Reforma Curricular de 1989; Questionando os resultados dessa reforma, surge um movimento embrionário e inovador, a Gestão Flexível do Currículo, consagrada a partir do “Relatório do Projeto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico” (Roldão, Nunes & Silveira, 1997); o movimento anterior conduziu à “Reorganização Curricular” de 2001, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 6/2001; em meados da primeira década deste século assiste-se ao conjunto de medidas reunidas na designação de “Escola a Tempo Inteiro” (Matthews et al., 2009); por fim, no período político de intervenção da ‘Troika’ em Portugal, a partir de meados de 2011, assistimos a uma inversão das políticas educativas, com incidência nas questões da administração e do currículo.

Vivemos um novo tempo político a partir do início do ano de 2016, pelo que a história fará o seu caminho, assim como as implicações que advierem para o âmbito da Educação. Se ainda não de um retomar das políticas do início do séc. XXI, pelo menos de uma interrupção do caminho iniciado com a ‘Troika’, tal como parece ser esse um desígnio mais global da política do atual governo, que aponta para uma ampla “reversão de medidas de austeridade” laboral, social, cultural, económica e educativa. O que pode, no entanto, permanecer para lá destes tempos e das vontades discursivas são os conceitos ligados ao sentido da escola pública e da escolaridade básica. É aqui que nos detemos, no contributo interessado para o esclarecimento e discussão do conceito de “educação básica”, que conceito de currículo lhe pode estar associado, que funções para a educação; ou seja, um contributo que entendemos ser uma participação para a melhoria das políticas de educação em Portugal.

Entre o ensino básico universal, obrigatório e gratuito e a educação básica

Aprovada a 02 de Abril pela Assembleia Constituinte e publicada em Diário da República a 10 do mesmo mês de 1976 – daí estar-se, em 2016, perante as comemorações dos seus 40 anos – a Constituição Portuguesa consagra a ideia de “assegurar o ensino básico universal”, por um lado, e “obrigatório e gratuito” (Artigo 74.º, n.º 3), por outro lado, sendo esta junção a forma encontrada para

responder à conjugação dos objetivos formulados em primeira instância: garantir a “universalidade” da “educação básica” (Sousa Fernandes & Lemos Pires, 1991, p. 81). Os autores referem que a relação significativa entre o sentido “universal” associado à ideia de “educação básica” é uma conquista recente das sociedades modernas e tem as suas raízes no pensamento dos enciclopedistas e dos iluministas. A razão deve iluminar as mentes e nada melhor que a instrução para criar um espírito racional iluminado e apto para colaborar na construção de uma sociedade moderna e progressiva (p. 81).

Por estranho que pareça para os nossos dias, a relação entre básico e universal, associada à escolaridade, não é intrínseca e surge como um conceito histórico devido a uma correlação positiva. A demanda da democratização das sociedades constrói o sentido universal da escolaridade básica e não uma relação conceptual intrínseca, pois ela, em si, pode ser básica sem ser universal, assim como o contrário pode acontecer (Lemos Pires, Sousa Fernandes & Formosinho, 1991). A intenção de tornar universal uma escolaridade básica, como entidade concreta dos nossos dias, necessita de associar instrumentos que a operacionalizem e a tornem exequível: obrigatória e gratuita. Lemos Pires (1989, p. 11) é claro quanto à correlação destes conceitos.

Escolaridade básica não quer dizer escolaridade universal e ainda menos escolaridade obrigatória e muito menos ainda escolaridade gratuita. Distingamos. Escolaridade básica e escolaridade universal são conceitos, um essencial e outro finalista. Escolaridade obrigatória e escolaridade gratuita são conceitos operacionais. Escolaridade básica é, portanto, o conceito essencial e primordial que aqui estamos a analisar. Ele pretende traduzir a natureza da escolaridade em causa: ela é básica, isto é, constitui um tipo de escolaridade que é entendida como base de toda a escolaridade, como suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem.

Como adjetivo que é, básico, pode qualificar diferentes realidades, não só históricas como conceptuais. É para isso que nos chama a atenção, uma vez mais, Lemos Pires (1989, p. 16), quando sustenta que “o conceito de escolaridade básica vai-se alargando no tempo [histórico]. Alargando no conteúdo curricular e alargando no tempo [escolar]”. Permanece a ideia de abrangência de conteúdos, no seu tempo considerados primários ou básicos, e da sua consequente aprendizagem. A capacidade de todos ou de só alguns alunos aprenderem os conteúdos considerados básicos, remete-nos para a característica do sucesso que deve estar associada ao Ensino Básico e que racionaliza outro dos instrumentos necessários para a sua operacionalização: o apoio social, familiar individual e institucional.

Formosinho (1998, p. 11) refere que a evolução progressiva dos sistemas educativos e o advento da escola de massas não resultou na diluição do conceito de Ensino Primário no conceito mais vasto e útil de Ensino Básico. A obra “O ensino primário, de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica” é uma reflexão exaustiva desta realidade, evidente nas reformas das décadas de 1980 e 1990 do século passado. A ideia de Formosinho centra-se no reconhecimento,

“através da linguagem do dia-a-dia, que a realidade Ensino Primário é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional específica em todo o mundo”, que o abandono dessa terminologia em Portugal levou a diluir os seus problemas e preocupações num nível mais geral que são reportados ao Ensino Básico.

O conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contém as aprendizagens fundamentais para a vida social. Como a evolução social é dinâmica, a definição de quais são essas aprendizagens e de quais são esses níveis de ensino vai evoluindo como, aliás, temos vindo a presenciar. (p. 11)

A situação torna-se ainda mais complexa se pensarmos que o próprio Ensino Secundário atual, por esta via de razão, pode estar incluído nas “aprendizagens fundamentais para a vida social”, o que contradiz o sentido literal de “ensino secundário”, aquele que acrescenta algo supletivo e complementar ao que é básico e fundamental. Esta seria a razão inicial para o ensino secundário ser visto como uma preparação para o ingresso no ensino superior e, como tal, fora do desígnio de obrigatório. Ora, sabemos que não é essa a realidade atual, tanto substantiva como legislativa; sabemos também que os resultados estão ainda por consolidar, ainda que as designações possam perdurar e não ajudar à clarificação de conceitos.

Faz sentido, então, falar de uma “educação básica”, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses. Os alunos completam, dessa forma, um ciclo de escolaridade básica, no sentido de sustentar o prosseguimento da escolaridade para a preparação do ingresso nos estudos superiores e/ou a inserção no mercado de trabalho. Atualmente, este segundo ciclo de estudos aproxima-se mais do conceito de escolaridade obrigatória, por ser esta a configuração que pode garantir a continuidade nos estudos superiores ou o ingresso no mercado de trabalho. Assim, surge a ideia de uma “educação das crianças dos 0 aos 12 anos” (CNE, 2009) estabelecida por princípios que Alarcão (2009, p. 25) esclarece do seguinte modo:

Não sendo consensual a delimitação do final do período designado por infância (A Declaração dos Direitos da Criança, por exemplo, aponta para os 18 anos), torna-se imperioso esclarecer que, ao assumir-se o período dos 0 aos 12 anos, se teve em conta uma lógica de desenvolvimento – até à puberdade – e uma lógica educativa – a oferta de uma formação de base a partir da qual se podem e devem construir percursos alternativos de formação com alguma flexibilidade e orientação de interesses, o que, na nossa lógica, se deve iniciar logo após este período, mas ainda dentro de uma organização de tronco comum e formação básica.

Esta visão de Educação Básica – “Educação de Base (Maria do Céu Roldão) ou Educação Fundamental (Gabriela Portugal)” (Alonso, 2009, p. 330) –, dos 0 aos 12 anos, pressupõe uma conceção de desenvolvimento da criança, neste período etário, como uma unidade

sistêmica de desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo (Portugal, 2009), que os sistemas educativos europeus consagram genericamente através de unidades de escolarização integradas, alinhadas pela identificação de dois momentos ou tempos complementares, dos 0 aos 6 e dos 7 aos 12 anos de idade (Gaspar, 2009).

O estudo sobre as políticas públicas de educação das crianças do 0 aos 12 anos, em Portugal, a partir da LBSE, demonstra que as mesmas tendem a não respeitar esses ciclos de desenvolvimento integrado, nomeadamente pelas ambiguidades da configuração do ensino dos 11 aos 12 anos, fruto da tradição relativa aos anos terminais da escolaridade obrigatória, primeiro de quatro e depois de seis anos, por um processo de justaposição de lógicas curriculares diferentes e culturas organizacionais e profissionais igualmente diferenciadas (Afonso, 2009). No primeiro momento etário, dos 0 aos 6 anos, a realidade pauta-se pela inexistência de políticas educativas para a faixa etária dos 0 aos 3 anos e por uma recente preocupação pela oferta de oportunidades educativas dos 4 aos 6 anos, que só tardiamente toma forma de generalização, com evidentes problemas de articulação com a histórica escolarização de massas dos 6 aos 10 anos, que corresponde ao atual 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2009).

Segundo Roldão (2009, p. 186), a “educação de base”, dos 0 aos 12 anos, não é “sinónimo de educação básica enquanto ciclo de um qualquer sistema”; deve, antes, ser entendida (2002, pp. 46-48), como a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a dimensão horizontal, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a dimensão vertical, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico.

Entre finalidades na educação, saberes básicos e competências

O “Livro Branco sobre a Educação e a Formação” (1995), da Comissão Europeia, identifica o papel da educação e da escola no sentido da construção de uma “sociedade cognitiva”, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida. No sentido de enfrentar este objetivo prioritário, o Livro Branco, entre as numerosas e complexas transformações que atravessam a sociedade moderna, distingue três “fatores de perturbação”: 1) a emergência da sociedade da informação e comunicação, que revoluciona as formas de interação, de trabalho e organização; 2) o impacto da uma civilização orientada pela informação científica e tecnológica a nível mundial, onde os sentimentos de benefício e ameaça se entrecruzam; 3) e a repercussão da internacionalização da economia, que anula e subverte fronteiras de criação de empregos e mercados de trabalho. Estes eventos estão a contribuir para o desenvolvimento da “sociedade da

aprendizagem”. Eles acarretam riscos, mas também oportunidades a serem exploradas.

O desafio do progresso rumo à “sociedade cognitiva”, a ser enfrentado pela educação e formação, através de uma escola que promove a “revalorização da cultura geral como um instrumento de compreensão do mundo” e a “validação de competências adquiridas ao longo da vida”, é duplo: 1) económico, no sentido do reforço da competitividade apoiada na capacidade de criar e explorar saber de elevado potencial; 2) social, porque luta contra a exclusão e a divisão da sociedade entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

A educação, de acordo com Gimeno (2000, 2008), torna-se num projeto de recentramento das práticas educativas, no sentido do aprofundamento e da qualidade da formação cujo alcance aponta para a convivência dos seus atores na sociedade da informação. A escolaridade básica obrigatória configura-se numa experiência universal que caracteriza as sociedades modernas, assumindo-se como uma característica antropológica das mesmas. É um projeto social e educacional reconhecido como um direito universal, tanto no sentido em que se acredita ser o caminho nobre para dignificar o ser humano, como a via de criar condições para todos os indivíduos serem potencialmente bem-sucedidos nos planos individual, coletivo, material e espiritual, contribuindo para o desenvolvimento equilibrado da sociedade.

A educação básica obrigatória é um projeto que assume funções diversas, muito de acordo com as expectativas diferenciadas dos grupos que constituem as sociedades modernas, em si plurais e dinâmicas. Segundo Gimeno (2000, p. 21), “desde o ponto de vista positivo, ou seja, de acordo com a crença que com a educação se alcança o bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade, podemos agrupar os fins e os objetivos que dão sentido à educação em quatro grandes áreas”: a) “a fundamentação da democracia”, pois “aparece como uma condição da existência de formas de organização social justas e harmoniosas” (p. 22); b) “estímulo para o desenvolvimento da personalidade do sujeito”, na medida em que “o pensamento psicológico moderno criou a ideia de que, graças à ajuda externa [...], os indivíduos crescem e atingem diferentes graus de plenitude em variadas funções, capacidades e habilidades de sua personalidade” (“[n]o processo de desenvolvimento, cada um segue o seu ritmo, atinge o seu limite, elabora a experiência de forma idiossincrática e se expressa como indivíduo singular”) (p. 24); c) “a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral”, onde se “considera que a faculdade de conhecer, o desenvolvimento da racionalidade, são essenciais para o progresso humano, admitindo que essa capacidade se alimenta dos bens culturais acumulados, especialmente do conteúdo e do método de disciplinas científicas, a chamada alta cultura em geral” (p. 25); d) “a integração dos sujeitos no mundo”, para que, de uma forma crítica, “entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade, na contemporaneidade do seu mundo, do seu país e do seu tempo” (p. 26).

Este autor acrescenta a esta perspetiva da educação básica obrigatória a função de “custódia dos mais jovens,

substituindo nesta missão a família, o que converte a escolaridade num espaço e numa oportunidade de controlar os comportamentos e trabalhar a disciplina” (p. 21). Refere que a distinção das finalidades serve para ganhar clareza, mas a realidade estabelece uma infinidade de relações e interferências, de acordo com a valorização relativa que atribuímos a cada uma delas.

De acordo com Alonso (1996, p. 6), a escola, enquanto instituição escolar, responsável pela escolaridade básica, desempenha três funções essenciais: a) função cultural, no sentido em que promove “a assimilação e reconstrução significativas da ‘cultura’ e do ‘conhecimento’ enquanto patrimónios da sociedade”; b) função personalizadora, onde se procura “desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa”; e c) função socializadora, como forma de “possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa”.

Segundo Zabala (2003, p. 25), qualquer proposta metodológica revela uma conceção do valor que se atribui ao ensino, assim como ideias formalizadas e explícitas no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender. O autor considera que, em termos tradicionais, a escola sempre foi valorizando aprendizagens em função da importância a longo prazo e da capacitação profissional, em detrimento do interesse formativo dos processos desenvolvidos ao longo da escolaridade. Neste sentido, o questionamento coloca-se ao nível das funções que a escola deve cumprir e das suas intenções educativas, se se deve ficar pela mera representação seletiva ou se deve ir mais além disso.

Para responder ao questionamento anterior, é preciso ter em conta os objetivos ou finalidades da educação, de acordo com as capacidades que se pretende desenvolver nos alunos. Uma proposta de Coll (1986, cit. por Zabala, 2003, p. 25) estabelece essas capacidades nos seguintes aspetos: cognitivas ou intelectuais, motrizes, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Ultrapassando o reducionismo da prioridade cognitiva e aceitando que devemos promover uma formação integral, sobretudo na perspetiva que exploramos de educação básica, estamos a valorizar uma função eminentemente social do papel do professor e da escola. Isto é o que se espera de uma escola moderna, capaz de enfrentar com sucesso os desafios da escolaridade básica, fazendo a plena integração de todos os indivíduos, tornando-os em cidadãos ativos, críticos e interventivos de uma sociedade em permanente questionamento e (re)construção.

Na perspetiva de uma escola adaptada e harmonizada com os tempos modernos, interessa estabelecer os saberes considerados básicos para os cidadãos do séc. XXI. No âmbito de um trabalho realizado para o Conselho Nacional da Educação (CNE, 2004), “Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI” (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004, pp. 28-30), identificam-se as seguintes competências: aprender a aprender – “mobilizar estratégias adequadas para procurar, processar, sistematizar e organizar informação”; comunicar adequadamente – “usar diferentes suportes e veículos de representação, simbolização e comunicação”;

exercer uma cidadania ativa – “agir responsabilmente sob o ponto de vista pessoal e social no quadro das sociedades modernas que se querem abertas e democráticas”; possuir espírito crítico – “desenvolver uma opinião pessoal com base em argumentos”; e resolver situações problemáticas e conflitos – “mobilizar conhecimentos, capacidades, atitudes e estratégias para ultrapassar obstáculos”.

O relatório para a UNESCO (Delors et al., 1996, p. 77), da “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, coloca-se na mesma linha de pensamento quando refere que

a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

No alinhamento com as conceções atuais de Educação Básica, importa ainda definir competência e identificar aquelas que se consideram transversais na formação integral do indivíduo. Perrenoud (2001, p. 31) sintetiza o pensamento acerca da validade e pertinência de “construir competências a partir da escola”, afirmando que “uma competência permite enfrentar, regular e adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas”. O autor considera que, “frequentemente, as noções fundamentais foram estudadas na escola, mas fora de contexto. Elas são então «letra morta», como capitais imobilizados que não sabemos investir com conhecimento de causa” (p. 32). É por isso, e não pela negação dos saberes, “que interessa desenvolver competências na escola, ou seja, ligar constantemente os saberes e a sua aplicação perante situações complexas. Isto é válido tanto dentro de cada disciplina como no cruzamento entre disciplinas” (p. 33).

Alonso (2005) defende que o conceito de competência está para além do seu sentido tecnicista original – o da educação/formação de adultos que centra a sua atividade na aquisição de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade –, “adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada” (p. 19). Assim, a autora refere-se à competência como a predisposição “de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização e combinação de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2000, p. 21). Estas palavras corroboram a orientação estabelecida no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), quando é referido que

adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e

atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

O processo de desenvolvimento de competências, ainda segundo Alonso (2005), advoga alterações significativas no “pensamento curricular dos professores”: desde o “descentrar o foco do ensino dos conteúdos”, até “os colocar ao serviço da aprendizagem de estratégias que os permitam integrar, relacionar e mobilizar em situações de ação significativa e eficaz” (pp. 23-24). Para que assim aconteça a autora considera o respeito por quatro condições: É inseparável da formação de esquemas de mobilização de conhecimentos, de forma consciente, num tempo e contexto determinados e ao serviço de uma ação eficaz; Implica integrar conhecimentos diversificados (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas; Requer um equilíbrio entre o trabalho isolado dos conhecimentos e a integração dos mesmos em situações de operacionalização; Exige, também, uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos em que os alunos possam conscientemente realizar atividades de transferência dos conhecimentos.

De forma sintética, podemos questionar até que ponto uma educação baseada em competências representa uma melhoria de modelos curriculares e dos processos de ensino e aprendizagem existentes. Zabala & Arnau (2011) consideram que, tendo presente o conceito de competências até aqui apresentado, as mesmas se constroem e contribuem para processos curriculares e metodológicos de interesse pedagógico, quando se reforça o cuidado com a mobilização das experiências e dos conhecimentos prévios, assim como sistematizando e aportando novos conteúdos que valorizam e trazem novos significados aos conhecimentos adquiridos.

Em face da definição de competência, Perrenoud (2001, p. 78) avança a “hipótese de que em todos os campos sociais é útil, indispensável até, dispor das seguintes competências”, que permitem ao indivíduo exercer, com autonomia, uma prática reflexiva:

- (1) Saber identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades;
- (2) Saber, individualmente ou em grupo, formar e conduzir projetos, desenvolver estratégias;
- (3) Saber analisar situações, relações, campos de força de forma sistemática;
- (4) Saber cooperar, agir em sinergia, participar num coletivo, partilhar uma liderança;
- (5) Saber construir e animar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático;
- (6) Saber gerir e ultrapassar conflitos;
- (7) Saber conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las;
- (8) Saber construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2009). Políticas Públicas da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Alarcão, I. (2009). Introdução. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 23-29). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

- Alonso, L. (1996). Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (policopiado, pp. 66).
- Alonso, L. (2000). A Construção de um Referencial de Competências-Chave para a Cidadania e a Empregabilidade. *Revista Saber Mais*, n.º 5, 20-27.
- Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In AREAL Editores (Ed.). *Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2009). Uma Política Coerente para a Educação das Crianças em Portugal. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-340). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e Relevância Curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Coimbra: Livraria Almedina.
- Cachapuz, A. (Coord.), Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX* (pp. 15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- CNE (Ed.) (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação / Ministério da Educação.
- CNE (Ed.) (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Disponível online em «http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf» (última consulta em Janeiro de 2016).
- Delors, J. et al. (1996). Educação, Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1987). O currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação (Ed.). *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho / Área de Análise Social e Organizacional da Educação.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – de Ciclo Único do Ensino Básico a Ciclo Intermédio de Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Programa de Educação Para Todos (Cadernos PEPT 2000, n.º 21).
- Gaspar, T. (2009). Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 110-138) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Gimeno, J. (2000). La Educación Obligatoria: su Sentido Educativo y Social. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). A Educação que ainda é Possível. Ensaio sobre a cultura para a educação. Porto: Porto Editora.
- Lemos Pires, E. (1989). Escolaridade Básica Universal, Obrigatória e Gratuita. In E. Lemos Pires et al. (Autores). *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 09-40). Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lemos Pires, L.; Sousa Fernandes, A. & Formosinho, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Matthews, P. et al. (2009). *Política Educativa para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: 2005-2008 – Avaliação Internacional*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- ME/CRSE (1986). *Projecto Global de Actividades – Comissão de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: Ministério de Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Perrenoud, Ph. (2001). Porquê Construir Competências a partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades. Porto: Asa Editores (Cadernos do CRIAP, n.º 28).
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67) Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M. C. (2002). Educação Básica e Currículo – Perspectivas para a Sociedade do 3.º Milénio. In J. B. Duarte (Org.). *Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, Controvérsias, Perspectivas* (pp. 45-64) Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Que Educação Queremos para a Infância? In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um Currículo Relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Livraria Almedina.
- Roldão, M. C., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projeto “Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação (pp. 874).
- Sousa Fernandes, A., & Lemos Pires, E. (1991). Génese e Institucionalização da Educação Escolar. In E. Lemos Pires; A. Sousa Fernandes & J. Formosinho (Autores).

- A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 61-101). Rio Tinto: Edições ASA.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In CNE (Ed.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2011). *Cómo Aprender y Enseñar Competencias: 11 Ideas Clave* (1.ª ed., 9.ª reimp.). Barcelona: GRAÓ.
- Zabala, A. (2003). *La Práctica Educativa: Cómo Enseñar* (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.