ELO 26

Trajetos de autonomia: ideário e (re)construção

ELO 26

TRAJETOS DE AUTONOMIA: IDEÁRIO E (RE)CONSTRUÇÃO.

Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

cfaecffh@gmail.com

www.cffh.pt

253 540 134

FICHA TÉCNICA

Diretora	Lucinda Palhares
Coordenação	Lucinda Palhares Armanda Gomes
Conselho Editorial	Carlos Machado Dalila Durães Fernanda Macedo Fernando Evangelista Bastos Maria das Dores Oliveira Tiago Rui Pereira Carlos salgado
Revisão	Lucinda Palhares Jorge Nascimento Agostinho Ferreira
Pintura e composição da capa	Salgado Almeida
Maquetagem	Francisco Martins
Propriedade e edição	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta - 4814-528 Guimarães cfaecffh@gmail.com - www.cffh.pt - 253 540 134
Depósito Legal	377399/14
ISBN	972-96465
Impressão	Gráfica Diário do Minho, Braga
Número	Revista ELO 26 - julho de 2019
Tiragem	300 Exemplares
Apoios	Escolas Associadas do Centro de Formação Francisco de Holanda

Todos os artigos que integram a ELO 26 são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Respeitando a opção individual dos seus colaboradores, a ELO 26 apresenta, em simultâneo, a ortografia portuguesa com e sem o acordo ortográfico em vigor.

INDICE

NOTA DE ABERTURA---------- 7

Lucinda Palhares

ANTÓNIO SÉRGIO: O FUTURO DO PASSADO---------- 13

José Viegas Brás, Maria Neves Gonçalves

ANTÓNIO SÉRGIO: A DEMOCRACIA COMO CONSEQUÊNCIA DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA------ 23

Maria João de Carvalho

O PODER DAS IDEIAS EM EDUCAÇÃO---------- 31

Teodolinda Magro, José Verdasca, Ana Neves, Helena Fonseca, José Fateixa, Marta Procópio

AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR (AFC): PERCURSOS COM ANTÓNIO SÉRGIO---------- 39

Ana Sofia Veigas, Carla Barros Lourenço

A APRENDIZAGEM COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO---------- 51

Guilherme d'Oliveira Martins

AINDA SE LEMBRA PARA QUE SERVE A ESCOLA?
A EDUCAÇÃO ENQUANTO PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO EM TEMPOS DE "ÓDIO À DEMOCRACIA"---------- 55

Eusébio André Machado

A FLEXIBILIDADE CURRICULAR NO OCEANO DA POLÍTICA EDUCATIVA---------- 63

Joaquim Machado

INOVAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ALGUMAS QUESTÕES---------- 71

José A. Pacheco

“NIHIL SUB SOLE NOVI”: AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR---------- 83

Cândido M. Varela de Freitas

CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURRÍCULO EDUCATIVO INTEGRADO: REFLEXÕES EM TORNO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA---------- 91

Carlos Silva

DESAFIOS QUE SE COLOCAM À ESCOLA EM PORTUGAL---------- 109

Carlinda Leite

RUTAS PARA AVANZAR HACIA UNA ESCUELA CENTRADA EN EL APRENDIZAJE---------- 119

Pepe Menéndez

PERCURSOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA---------- 127

Zélia Torres

UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O SLOGAN “EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI” E O SEU SIGNIFICADO-------- 133

Santana Castilho

SER PROFESSOR, A ALQUIMIA DO CONHECIMENTO E DA EMOÇÃO---------- 139

Lurdes Neves

“O CINEMA VAI À ESCOLA” - UM PROJETO DE CIDADANIA NA ESCOLA---------- 149

Pedro Cruz

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM TIC NO 1º CEB - PAPEL DA ESCOLA E DOS DOCENTES---------- 161

Júlio Borges

CONTRIBUIÇÕES PARA UM CURRÍCULO EDUCATIVO INTEGRADO: REFLEXÕES EM TORNO DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Silva
Universidade do Minho

Introdução

Tendo em consideração a necessidade de reforçar a congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e o modelo de educação, considera-se a alusão a um referencial formativo integrado (formação de professores). Por analogia, pondera-se a definição de um referencial educativo integrado (educação escolar), exigido pelas sociedades atuais, reflexão delimitada sobre o que se entende por finalidades, saberes básicos e competências na educação. Em face das considerações anteriores, conclui-se com a discussão de contributos sobre as implicações da discussão para as práticas educativas, que em si encerram as problemáticas da organização do currículo de acordo com os pressupostos da flexibilidade e autonomia curricular.

A formação inicial de professores é uma temática recorrente nos discursos políticos e educativos contemporâneos, permitindo reconhecer a importância que assume na mudança e melhoria das práticas pedagógicas e, por consequência, dos sistemas de ensino. Enquanto elemento estruturante da profissionalidade docente, a formação inicial é vista como um período formativo determinante no desempenho dos futuros docentes, pois permite compaginar teoria e prática, desenvolver um conjunto de saberes, competências e atitudes inerentes ao desempenho da profissão e promover a iniciação à

prática profissional numa lógica de um currículo educativo integrado para a educação básica[1]. É crucial que as instituições de formação procedam a uma análise e reflexão crítica sobre os currículos e as práticas que aí se desenvolvem, de modo a propiciar o trabalho articulado dos docentes no projeto de formação e a capacitá-los para uma formação de professores mais consonante com a realidade atual, ou seja, com os desígnios de uma flexibilidade e autonomia curricular docente (Cosme, 2018).

Assim, como pressuposto inicial deve-se considerar que estamos a refletir tendo em conta o âmbito da Educação Básica (CNE, 2009), das suas necessidades do ponto de vista dos projetos formativos e educativos, nos quais se podem colocar questões transversais que devem ser respondidas por analogias congruentes com os seus princípios curriculares, organizacionais e profissionais. Procura-se um referencial integrado de formação e de educação para todos que, sustentando-se em perspetivas construtivistas, ecológicas e socio-críticas, permita encontrar respostas congruentes para a Educação Básica. 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. Procura-se a possibilidade de que, através da educação, os direitos da criança adquiram o seu pleno desenvolvimento e se consiga a sua máxima integração social e realização pessoal.

Interessa, então, refletir sobre o sentido das reformas curriculares e como estas fazem a ponderação entre conceitos de currículo básico, coerente e relevante; questionar o âmbito das reformas curriculares que se ocupam dos conhecimentos e competências a trabalhar nos currículos escolares (Silva, 2017b,c), percebendo que daí resultam implicações na estruturação dos currículos da formação inicial de professores. As reflexões aqui feitas são consideradas apenas como pontos prévios para que as iniciativas políticas educativas e curriculares tenham possibilidades de germinarem e florescerem. Assim, referem-

[1] Numa lógica de divulgação de ideias discutidas noutros momentos, este texto retoma, segue e procura sintetizar, em termos globais, algumas das reflexões contidas, entre outros, nos textos "Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica" (Silva, 2017a) e "Ideias-chave sobre a Educação Básica na sociedade do século XXI" (Silva, 2017b).

se movimentos recentes e atuais, aos quais se adere, sintetizados em diversos momentos de significado holístico e dialético: – produção da "Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania" (ENEC) (GTEC, 2017), a qual resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho n.º 6173/2016); – criação do "Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo" (Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016), integrado na dinamização de medidas de promoção do sucesso educativo, nomeadamente os "Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica" (Despacho n.º 3721/2017), "orientados para a adoção de medidas que, promovendo a qualidade das aprendizagens, permitam uma efetiva eliminação do abandono e do insucesso escolar em todos os níveis de ensino" (ponto 1); – autorização, em regime de experiência pedagógica, da implementação do "Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular" dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017); – edição do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Martins et al., 2017), "que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas" (ponto 1, Despacho n.º 6478/2017); – aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, que infere "os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos" (ponto 1, artigo 1.º); – promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018, que "estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens" (ponto 1, artigo 1.º); – homologação das "Aprendizagens Essenciais" (Despacho n.º 6944-A/2018) das componentes do currículo e disciplinas inscritas nas matrizes curriculares-base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, "que se afirmam como referencial de base às várias dimensões do desenvolvimento curricular" (ponto 1).

Agora não basta enunciar e publicitar os documentos e respetivas iniciativas; é preciso colocá-los no terreno, no espaço da formação e da profissão, integrá-los nas reflexões e nas práticas dos professores, tornarem-se em referenciais e elementos de trabalho das instituições da formação inicial e contínua.

Isomorfismo e practicum: referencial formativo integrado

Considera-se como princípio básico da formação inicial de professores, o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor, aquela que deve constar no plano curricular da formação, e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva (Marcelo, 1999, p. 27), ou seja, aquela que os currículos escolares não só expressam ao nível dos seus conteúdos curriculares, mas sobretudo ao nível de princípios e orientações metodológicas e pedagógicas que têm como pressuposto um determinado

perfil de aluno a desenvolver. Assume-se a congruência entre referenciais formativos de estudantes candidatos a professores e referenciais de aprendizagem escolar de alunos da escolaridade básica. De facto, segundo Alonso e Silva (2005, pp. 53-54) "pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos", defendendo-se "a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar", o que sugere "uma escola – comunidade de vida e de aprendizagem – onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva".

Um elemento de relevo para a organização da formação inicial de professores é a sua organização em função de pressupostos educativos bem definidos e que isso reverta para uma ligação forte entre o conhecimento escolar desejado e as competências a adquirir pelos estudantes, candidatos a professores. Trata-se, como referido, de estabelecer o isomorfismo (Marcelo, 1999) entre a formação a que o professor é submetido e aquilo que é expectável que a sociedade lhe exige em termos de educação a desenvolver juntos das crianças. Enfatiza-se para lá dos conteúdos científicos, a importância do método, pois "na formação dos professores é muito importante a congruência entre conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite" (Marcelo, 1999, p. 27).

Considera-se ainda a formação de professores como um projeto integrado, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que no seu âmago não contribuem para a ação fundamental do professor: a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem. Corrobora-se com Roldão (2001), quando prescreve o abandono das conceções de currículo de formação tipo "plano mosaico" para um "currículo como um projeto de formação". Não se desvaloriza a necessidade de termos professores devidamente capazes, do ponto de vista científico, pois só assim podem cumprir com a sua função. Como afirma Roldão (2005, p. 17), defende-se "a exigência da formação científica acrescida de todos os professores, diferindo entre os ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização – e nunca o nível científico". Necessita-se, assim, de pensar num modelo de formação integrado capaz de responder à diversidade de conhecimentos profissionais a adquirir e que estes se relacionem de forma intrínseca com as demandas de uma sociedade que exige uma formação holística do estudante, detentor de saberes especializados, mas também de um saber--fazer e de um saber-ser, imprescindível para se integrar em mundos modernos dinâmicos, holísticos, complexos e em constante mutação. De facto, "um modelo integrado e flexível de formação de

professores sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação" (Alonso & Silva, 2005, p. 43).

Assim, para organizar a criação de contextos formativos coerentes, é necessário articular diferentes dimensões na construção de um currículo de formação: – considerar o currículo da formação a partir de um referencial partilhado pela universidade e pela escola, através de um modelo integrado, de acordo com determinados princípios orientadores da formação e da prática pedagógica (considerando matrizes curriculares congruentes de perfis de aluno e de professor); – organizar o practicum como fazendo parte do projeto de formação, implicando o estabelecimento de parcerias com os contextos educativos, o local da profissão; – promover a dinamização da supervisão, processo interativo e colaborativo de apoio e estímulo à construção do conhecimento profissional, através do desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas e de autoconhecimento; – estimular a produção de conhecimento a partir de investigações ancoradas na intervenção pedagógica (nas práticas e nos estágios), cujo princípio fundamental se relaciona com a construção de relações teoria-prática efetivas e ao longo da formação inicial, por lógicas de dinamização de comunidades de formação e aprendizagem; – sistematizar o desenvolvimento de processos de inovação e mudança, com projetos financiados de assessoria às práticas das escolas, nomeadamente com programas de melhoria de promoção do sucesso educativo, dinamização de bibliotecas, territórios de intervenção prioritária, integração das tecnologias digitais, preservação do ambiente, utilização de energias renováveis, etc.; – estabelecer e dinamizar programas de indução profissional, com períodos probatórios apostados no desenvolvimento profissional e na assessoria curricular e pedagógica pelos pares da escola e pelas universidades, bem como de programas de formação contínua em contexto escolar.

É preciso um modelo integrado e flexível de formação que se sustente na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, permitindo aos formandos atribuir um significado (compreender, relacionar, mobilizar, agir, partilhar) pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação, que permita também validar os diferentes espaços/contextos necessários à formação. Na lógica de formação a que se alude, é preciso repensar o envolvimento dos contextos educativos na relação teoria-prática, onde se faz o encontro entre as competências docentes e o conhecimento escolar. Fala-se do papel do "practicum como um espaço de desenvolvimento profissional para os estudantes candidatos a professores e para os/as tutores/as (da universidade e das

escolas) e de melhoria da qualidade de ensino oferecido nas aulas de Práticas" (Marcos et al., 2002, pp. 21-22).

Acredita-se no trabalho do practicum e na sua importância para a formação dos professores. Nesse sentido, tomando em consideração as palavras de Zabalza (2006, pp. 330-331), entende-se que o practicum funciona melhor: – se está vinculado a processos de inovação nos centros escolares (neste caso, os formandos em práticas pedagógicas são considerados como mais um recurso e um apoio às intenções de reconversão e desenvolvimento da inovação e mudança nessas escolas); – se estão previamente identificados e negociados os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas (ou seja, o propósito formativo do practicum), assim como as responsabilidades de cada instituição nesse processo; – se nas escolas há pessoas responsáveis com formação capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências em causa, isto é, se existem professores preparados para receber e trabalhar com os estagiários; – se forem criadas estruturas com o fim específico de manter e melhorar o practicum numa perspetiva global e integrada da formação. Este practicum é percebido como um "terceiro espaço" (Zeichner, 2010) que é preciso instituir, como forma de estreitar a separação entre contextos académicos e profissionais, tantas vezes entendida como distanciamento entre a teoria e a prática; espaço esse onde verdadeiramente os saberes docentes podem ser construídos, compreendidos e postos em prática, como se de um ato cirúrgico se tratasse, pois está em causa o futuro das gerações vindouras.

Finalidades, saberes básicos e competências

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, em função das expectativas diferenciadas dos grupos que constituem as sociedades modernas, plurais e dinâmicas. Segundo Gimeno (2000), "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"; 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"; 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"; 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" (pp. 21-26). O autor acrescenta ainda 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).

Alonso (1996, p. 6) refere que 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".

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. Em termos tradicionais, a escola sempre foi valorizando as 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 (Zabala, 2003, p. 25).

A resposta ao questionamento anterior deve considerar os objetivos ou finalidades da educação, de acordo com as capacidades a desenvolver nos alunos. A 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. Ao ultrapassar o reducionismo da prioridade cognitiva e aceitando a promoção de uma formação integral, valoriza-se a função social do papel do professor e da escola. 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 responsavelmente 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". Também o relatório para a UNESCO (Delors et al., 1996, p. 77), da "Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", corrobora deste 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.*

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 e regular adequadamente um grupo de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas, bem como 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 o conceito de competência para além do sentido tecnicista original (formação de adultos que centra a atividade na aquisição de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade), "adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada" (p. 19). A autora refere a 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 implica 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" (Alonso, pp. 23-24). Para que isso aconteça a autora estipula 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; integrar conhecimentos diversificados (disciplinares, interdisciplinares e transversais) na resolução de problemas específicos ligados a situações pessoal e socialmente significativas; 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.

Questiona-se, então, se a educação baseada em competências representa uma melhoria de modelos curriculares e de processos de ensino e aprendizagem. Zabala & Arnau (2011) consideram que as competências 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. Assim, 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, que o leve a saber: identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; individualmente ou em grupo, formar e conduzir projetos, desenvolver estratégias; analisar situações, relações, campos de força de forma sistemática; cooperar, agir em sinergia, participar num coletivo, partilhar uma liderança; construir e animar organizações e sistemas de ação coletiva de tipo democrático; gerir e ultrapassar conflitos; conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las; construir normas negociadas que ultrapassem as diferenças culturais.

Referencial educativo integrado

Com a definição de um referencial educativo integrado reporta-se, como se referiu, para a oferta e a garantia por parte da sociedade e das suas agências educativas de proporcionar às crianças as aprendizagens consideradas essenciais para o prosseguimento do seu percurso educativo (dimensão vertical) e a apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada sociedade (dimensão horizontal) (Roldão, 2009). Trata-se de cuidar da organização da escola, do currículo e dos ambientes de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento global e harmonioso de todos, de modo que "constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno" (ME/DEB, 2004), permitindo-lhe progressivamente: "um conhecimento e uma valorização de si mesmo/a como pessoa; o conhecimento e a valorização da realidade cultural, física e social; a capacidade de intervenção responsável, crítica e transformadora na realidade" (Alonso, 1996, p. 11). A autora evidencia a educação básica pelo seu carácter universal, gratuito e obrigatório, que implica igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso para todos, sem distinção. "Isto exige investir fortemente na «qualidade» da educação, oferecendo a cada aluno o currículo adequado às suas necessidades". Para isso é preciso uma intervenção educativa de qualidade, que possibilite o "desenvolvimento integrado e harmonioso do/a aluno/a em todas as suas

capacidades (cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras), através da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal".

Deste modo, para traçar um quadro de referência educativo (Figura 1) considera-se o arranjo gráfico concebido por Alonso (2010), que conjuga os resultados do projeto desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, num processo de definição e seleção de competências-chave (DeSeCo, "The Definition and Selection of Key Competencies"(OCDE, 2005), e as competências-chave enunciadas no "Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores" (Alonso et al., 2011), a saber: competência em línguas, competência matemática, competência científica e tecnológica, competência cultural e artística, competência digital, competência físico-motora, competência de autonomia e gestão da aprendizagem, competência social e de cidadania, sendo estas concebidas a partir da publicação "Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu" (Comissão Europeia, 2007). O "Projeto DeSeCo" (OCDE, 2005, p. 5) classifica as competências em três categorias amplas: "utilizar saberes de forma interativa", "interagir em grupos heterogéneos" e "agir de forma autónoma", que devem ter a sua sustentação na definição de um projeto educativo integrado, dando forma a uma matriz curricular comum para os processos educativos na Educação Básica.

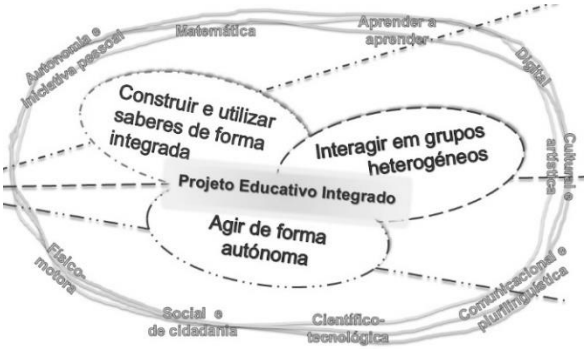

Figura 1 – Matriz curricular comum para os processos educativos na Educação Básica (Alonso, 2010).

No quadro atual de orientação curricular português (Decreto-Lei n.º 55/2018), como corolário de diversas iniciativas já sublinhadas, encontra-se um novo referencial que consigna o trabalho curricular e pedagógico ao "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo" (Figura 2). O "decreto-lei estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da

sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências" (Artigo 1.º) inscritas no Perfil dos Alunos. Para o efeito, entende-se por "autonomia e flexibilidade curricular, a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências" (alínea c), Artigo 3.º), alinhavadas nesse referido Perfil dos Alunos. É um novo referencial de orientação do quadro educativo, que deve perseguir, ao longo da escolaridade obrigatória, a possibilidade de os alunos se tornarem competentes em áreas consideradas "como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos" (Martins et al., 2017, p. 10), numa lógica de "uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos", o que implica "que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos".

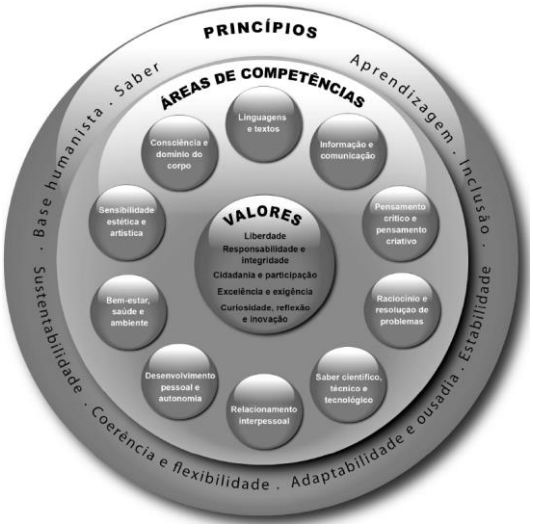

Figura 2 – Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 11).

O Perfil dos Alunos resulta de uma análise que estabelece como elementos organizadores da sua construção os seguintes aspetos: princípios, visão, valores e áreas de competência. Assim, entendendo-se que: "os Princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola"; "a Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido

para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória"; os Valores são "entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir"; e as "Áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados" (Martins et al., 2017, p. 9).

Procura-se um trabalho integrado nas diferentes áreas curriculares e ao longo da escolaridade obrigatória que permita o desenvolvimento progressivo, continuado e aprofundado nas áreas de competência: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. Este referencial de trabalho pedagógico e curricular entende as competências como "combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes", elementos "centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória", salientando ainda a importância da interligação dessas três dimensões para a sua definição (Martins et al., 2017, p. 19). Os autores acrescentam que

> *as áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (p. 19).*

Implicações nas práticas educativas

Para concluir o texto, interessa perceber como se interrelacionam as práticas educativas com as ideias exploradas, sendo estas assumidas com um caráter teórico, na medida em que devem incorporar dimensões de conceptualização, informação e orientação nos contextos educativos para ajudar os intervenientes, de forma contextualizada e crítica, na sua função de proceder, com autonomia e flexibilidade, ao processo de desenvolvimento curricular. Assim, compreende-se que a ação pedagógica, orientada por referenciais formativos e educativos, deve-se fazer a partir da seleção de temas, problemas ou tópicos significativos, tanto do ponto de vista pessoal (estudante) como social (currículo). Para isso, torna-se necessário a proficiência profissional de enquadrar em atividades integradoras, mediadas por

conteúdos pertinentes, os caminhos a percorrer pelos estudantes, devidamente acompanhados pelos professores, na procura e (re)construção dos conhecimentos que permitam responder aos problemas enunciados. O trabalho realizado nesta perspetiva permite articular as aprendizagens a realizar com os referenciais de competências a desenvolver no Perfil dos Alunos (Martins et al., 2017), ao longo de um determinado percurso escolar.

Para explicitar o entendimento anterior, invoca-se os conceitos de globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. Conforme refere Zabala (1989, p. 24), globalização e interdisciplinaridade não são comparáveis, já que pertencem a ordens distintas. "Globalização refere-se a como nos acercamos do conhecimento da realidade e a como esta é percebida e comporta uma intencionalidade globalizadora, no que se refere aos elementos que a compõe". Neste sentido, a globalização torna-se independente da existência ou não das disciplinas, visto que o seu objetivo passa pela descrição de como são as coisas e os acontecimentos na realidade (globais e ao mesmo tempo singulares, complexos e compostos por múltiplos elementos interrelacionados).

Noutro sentido, "as disciplinas e as suas distintas formas de se relacionarem (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, etc.) não se referem a como é a realidade, mas a sua função é a de proporcionar os meios e instrumentos para chegar ao conhecimento da mesma" (Zabala, 1989, p. 24). Assim, a globalização não faz referência a uma metodologia concreta nem desvaloriza a função das disciplinas. Deste modo, é interessante verificar que Torres (1996, p. 65) fala no termo interdisciplinaridade para referir-se a uma intenção de corrigir possíveis erros e a esterilidade que acarreta um campo do saber excessivamente compartimentado e sem comunicação com outros ramos do saber.

Para terminar, a relação da globalização e da interdisciplinaridade faz-se pela integração curricular, entendida como "uma conceção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes". Estas, por sua vez, devem ser "identificadas em conjunto por educadores e jovens, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo" (Beane, 2002, p. 10). Deste modo, enquanto conceção teórica, que lida com o processo de transformação e contextualização do currículo, a integração curricular assume as perspetivas subjacentes aos dois conceitos de globalização e interdisciplinaridade, embora os ultrapasse e aprofunde ao contemplar necessariamente quatro dimensões interrelacionadas que, no contexto da escola, devem ser trabalhadas conjuntamente nos projetos curriculares, a saber: a

integração das experiências dos alunos, a integração do conhecimento, a integração social e a 'integração como uma conceção curricular' (Beane, 2002, p. 15). A estas quatro dimensões, Alonso (2002, p. 70) refere-se aos 'professores' como um elemento fundamental na equação desta integração curricular. Em suma, consideramos uma conceção de integração curricular que não se confina ao conhecimento associado às disciplinas escolares, ao conhecimento académico; antes coloca a "possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão" (Alonso & Sousa, p. 54).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão (pp. 43-63). Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Livraria Almedina (Disponível em http://hdl.handle.net/1822/19188).

Alonso, L. (1996). Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino. Manual de apoio ao desenvolvimento de projectos curriculares integrados. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR. (documento 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. (2002). Para uma teoria compreensiva da integração curricular - o contributo do Projeto "PROCUR". Infância e Educação - Investigação e Práticas, n.º 5, 62-88.

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. (2010). Formar profissionais de educação básica: sentidos e reptos da prática profissional. Comunicação no seminário "Licenciatura em educação básica: balanços e perspetivas". Aveiro, 15 de janeiro de 2010, Universidade de Aveiro.

Alonso, L. (Coord.), Sousa, F., Gonçalves, L. L., Medeiros, C., & Carvalhinho, C. (2011). Referencial curricular para a educação básica na Região Autónoma dos Açores. Ponta Delgada, Açores: Secretaria Regional da Educação e Formação / Direção Regional da Educação e Formação.

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.

Beane, J. (2002). Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didáctica Editora.

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 (2007). Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – quadro de referência europeu. Bruxelas: Comissão Europeia / Direção Geral de Educação e Cultura (Jornal Oficial da União Europeia, L 394, de 30/12/2006 – disponível online em (http://bit.ly/2Hca3yJ), consultado em março de 2019).

Cosme, A. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação. Porto: Porto Editora.

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.

Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2008). A educação que ainda é possível. Ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto Editora.

GTEC (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Lisboa: Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC). Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade / Secretaria de Estado da Educação. (disponível online em (http://bit.ly/2JenC2a), consultado em março de 2018).

Marcelo, C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

Marcos, A. (Dir.) et al. (2002). Cómo innovar en el practicum de magisterio – aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria. Oviedo: Septem Ediciones.

Martins, G. O. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério de Educação / Direção Geral da Educação. (Link Livro – (https://goo.gl/atvc5b); Link DGE – (https://goo.gl/KPLhw3), março, de 2018).

ME/DEB (2001). Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

ME/DEB (2004). Organização curricular e programas – 1.º ciclo do ensino básico (4.ª ed., revista). Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

OCDE (2005). The definition and selection of key competencies – executive summary (pp. 20). (disponível online em (https://goo.gl/js9Uu7) ou (https://goo.gl/qsThpa), consultado em julho de 2017).

Perrenoud, Ph. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA Editores.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projeto – do plano mosaico ao currículo como projeto de formação. In B. P. Campos (Org.). Formação profissional de professores no ensino superior (pp. 06-20). Porto: Porto Editora, INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.

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. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.). Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão (pp. 13-26) Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança.

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.

Silva, C. (2017a). Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (eISSN: 2386-7418), Vol. Extr., No. 06, 306-312. DOI: (https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2513).

Silva, C. (2017b). Ideias-chave sobre a Educação Básica na Sociedade do Século XXI. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (eISSN: 2386-7418), Vol. Extr., No. 06, 216-222. DOI: (https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2513).

Silva, C. (2017c). O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-moderna. In H. Felício, C. Silva, & A. L. Mariano (Orgs.) Dimensões dos Processos Educacionais: da Epistemologia à Profissionalidade Docente (pp. 27-57). Curitiba – Brasil: EDITORA CRV (Disponível em http://hdl.handle.net/1822/45535).

Torres, J. (1996). Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado (2.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Zabala, A. & Arnau, L. (2011). Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave (1.ª ed., 9.ª reimpressão). Barcelona: GRAÓ.

Zabala, A. (1989). El enfoque globalizador. Cuadernos de Pedagogía, n.º 168, 22-27.

Zabala, A. (2003). La práctica educativa: cómo enseñar (9.ª ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zabalza, M. A. (2006). El practicum e la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). La formación del profesorado y la mejora de la educación (pp. 311-340). Barcelona: OCTAEDRO.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college – and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, Vol. 61(1-2), 89-99.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

2018-08-31 – Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, Diário da República, 2.ª série, N.º 168

2018-08-07 – Portaria n.º 226-A/2018, de 7 de agosto, Diário da República, 1.ª série, N.º 151

2018-07-19 – Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República, 2.ª série, N.º 138

2018-07-06 – Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República, 1.ª série, N.º 129

2018-07-06 – Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República, 1.ª série, N.º 129

2017-07-26 – Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República, 2.ª série, N.º 143

2017-05-07 – Despacho n.º 5908/2017, de 05 de julho, Diário da República, 2.ª série, N.º 128

2017-05-03 – Despacho n.º 3721/2017, de 03 de maio, Diário da República, 2.ª série, N.º 85

2016-07-21 – Despacho n.º 9311/2016, 21 de julho, Diário da República, 2.ª série, N.º 139

2016-05-10 – Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, Diário da República, 2.ª série, N.º 90

2016-04-11 – Resolução do Conselho de Ministros n.º 23/2016, de 11 abril, Diário da República, 1.ª série, N.º 70