

## PERFIL DE COMPETÊNCIAS À SAÍDA DO ENSINO BÁSICO.

MARIA DE JESUS FONSECA

Análise das respostas dadas aos guiões do Projecto Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico pelas Escolas do CAE de Viseu

### 1. Algumas palavras introdutórias

"Irá valer a pena tudo o que estivémos a fazer?"

Se estes guiões forem, pelo menos, lidos com atenção, já não consideraremos o nosso tempo como perdido"

(Pode ler-se numa resposta ao Doc. 1)

O excerto acima reproduzido, em tons matizados de mágoa e esperança, tipifica bem o sentimento dos professores quando responderam às questões formuladas nos Documentos. Por um lado, as dúvidas e a angústia, por outro, a esperança que sempre teima em espreitar e a atitude expectante. De facto, o Ministério solicita aos professores um trabalho e pede-lhes que se pronunciem sobre determinadas questões, que expressem a sua opinião, mas depois - o ancestral costume a isso nos habituou - fica-se com a sensação de que o esforço não valeu a pena, que ninguém prestou atenção ao que se disse, que tudo não passou de tempo perdido, porque, afinal, "nada do que dissémos foi tido em conta" .

Mas, às vezes, há excepções à regra. Esta é uma dessas excepções que justifica que "tudo o que digo conta". Por isso, quanto a nós, lemos e analizámos todas as respostas dadas pelos professores e pelas escolas ao Doc. 2, intitulado Perfil de Competências à Saída do Ensino Básico. Mas os documentos, três no seu conjunto<sup>1</sup>, interligam-se e interpenetram-se constituindo um todo global que não é possível dissociar. Talvez seja bom, por isso, lembrar os princípios fundamentais em que todos se alicerçam. Pela sua clareza, transcrevemo-los:

"As propostas de análise que se seguem, partem dos seguintes pressupostos:

A. Manutenção dos Programas do Ensino Básico actualmente em vigor.

B. Lançamento de debate sobre propostas de gestão curricular mais eficaz e flexível, que integre:

. Identificação de um perfil de competência à saída do Ensino Básico.

. Definição de Aprendizagens/Aquisições Nucleares à consecução dess perfil, por ciclo, área e disciplina, a garantir a nível nacional.

. Previsão de modos flexíveis e mais adequadas de gerir os programas por escolas ou grupo de escolas, garantindo a integração das Aprendizagens/Aquisições essenciais, mas possibilitando a construção de projectos curriculares flexíveis mais adequados à situação e necessidades de cada escola ou grupo de escolas.

C. Debate de todos os documentos pelos docentes e escolas de todos os ciclos, a fim de garantir uma perspectiva global - e não fragmentada - do Ensino Básico". (Doc. 1, p. 2)

Eis, simultaneamente, o programa do projecto Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico e os princípios que o fundamentam e orientam. No que toca, especificamente, ao Doc. 2 - aquele que mais nos interessa, não só porque constitui, a nosso ver, a peça central e nuclear de todo o projecto, mas também porque as respostas que lhe foram dadas constituíram o objecto da nossa análise - também ele parte de alguns pressupostos. Assim, deve entender-se por competências "um corpo de aquisições primordiais que deve atravessar todo o currículo do Ensino Básico" (Doc. 2, p. 2), quer horizontalmente (da responsabilidade de todas as áreas e disciplinas), quer verticalmente (ao longo dos três ciclos do Ensino Básico, permitindo a sua aquisição e consolidação). E "algumas dessas competências, pela sua natureza, não aparecerão concretizadas em áreas particulares mas devem ser desenvolvidas em todas elas. Mesmo as mais específicas correspondem sempre a uma construção integrada através de todo o currículo." (Doc. 2, p. 3). Noutro local dos Documentos, já se tinha afirmado que um dos princípios da actual reforma curricular em curso no nosso país consistia na "ênfase no desenvolvimento de competências pelo aluno" (Doc. 1, p. 8), pelo que, tratava-se agora no documento 2, de clarificar e especificar tal princípio, bem como de nos entendermos sobre

a) quais são ou deverão ser essas competências e

b) quais os modos de operacionalizar, pelo menos, algumas dessas competências, a saber, as mais complexas e mais significativas, aquelas que não competem especificamente a uma área ou a uma disciplina, mas que são da responsabilidade de todo o currículo e que, por isso, se designam por competências transversais. Como proposta de trabalho, o Doc. 2, apresenta uma lista de 15 competências que a escola básica deve garantir e que todos os alunos no final do 9º ano, devem ter adquirido. Tendo por referência essa listagem de competências, os professores são convidados a pronunciar-se sobre as questões que o Documento formula, entre as quais, as duas acima enunciadas.

2. Como analisámos, no seu conjunto, as respostas dos professores ao Doc. 2?

Antes de nos determos na análise das respostas a cada uma das cinco questões que o Doc. 2 apresentava, quisémos saber, antes de mais

a) Quantas escolas responderam aos documentos e confrontar este número com o número total de escolas dos 14 concelhos abrangidos pela CAEV?2

b) Como se organizaram os professores e/ou as escolas para responder aos documentos?

c) A que responderam?

Os quadros 1 e 2 permitem esclarecer a primeira das questões atrás enunciadas:

**Quadro 1. Universo das escolas e professores abrangidos pela CAEV**

Tipologia das Escolas	1ºCEB	EBM	Prep.	EB1,2	EB1,2,3	EB2,3	C+S	SEC.	TOTAL
Nº Escolas	542	9	4	1	1	14	7	14	<b>592</b>
Nº Profs.	1155	101	143	24	46	852	553	1499	<b>4373</b>

**Quadro 2. Número de respostas analisadas**

Tipologia das Escolas	Respondentes analisados	Universo
-----------------------	-------------------------	----------

Escolas do 1º Ciclo (por concelho escolar)	52 a)	?
Escolas Básicas Mediatizas (EBM)	5	9
Escola Preparatórias	4	4
Escolas Básicas (EB)	15	16
Escolas C+S	7	7
EScolas Secundárias	13	14
Equipas de Ensino Especial	2	?
<b>Total</b>	<b>98</b>	

a) Estão representados os 14 concelhos abrangidos pela CAEV.

Alguns comentários a propósito do Quadro 2 que nos permitam a sua perfeita inteligibilidade. Nele se indica que analisámos as respostas por tipologia de escolas e que, à excepção das escolas do 1º ciclo, que não responderam por escola, e das equipas de ensino especial, acerca das quais não foi possível saber quantas são, em todas as outras, o número de escolas que responderam ao documento é bastante significativo, não andando longe do número total de escolas existentes em cada um dos tipos.

Também não detectámos diferenças substanciais nas respostas dadas pelas escolas de diferentes tipologias, exceptuando-se as respostas do 1º ciclo em que, no dizer dos professores deste nível de ensino, havia alguns aspectos que se prendiam "com a própria especificidade deste ciclo", entre os quais sempre citavam, como obstáculos, "as condições de isolamento" em que trabalhavam, "o regime de monodocência" próprio deste ciclo, regime que era urgente e necessário modificar, "monodocência nunca mais", a impossibilidade de, em conformidade com as normas de avaliação em vigor, "reter os alunos logo no primeiro ano", o facto de "os alunos retidos não deverem continuar na mesma turma", a necessidade de que "a educação pré-escolar se torne obrigatória" e a recomendação de que a data de entrada dos alunos nas escolas do 1º ciclo não ocorra antes dos "sete anos de idade".

No que respeita à questão como se organizaram os professores e as escolas para responder aos documentos? verificámos que foram diversificados os modos de organização. Assim, no 1º ciclo, os professores responderam por Conselho Escolar ou por Conselho Escolar alargado ou ainda por agrupamentos de Conselhos Escolares.

Também diversos foram os modos como as escolas dos 2º e 3º Ciclos e do Secundário se organizaram, respondendo aos Doc. 1 e 2 por grupos de trabalho constituídos para o efeito, na generalidade por iniciativa do Conselho Directivo, grupos esses nos quais se incluíam professores de todos os grupos disciplinares, ou reunindo-se por Conselho de Disciplina e, por vezes, por grupo disciplinar alargado, ou ainda em reunião de Conselho de Turma. Nalguns casos, as conclusões a que se chegou foram depois conhecidas, discutidas e ratificadas pelo Conselho Pedagógico.

Ao Doc. 3, a grande maioria destes escolas respondeu em reunião de grupo disciplinar. Apenas uma, para além do debate em grupo disciplinar, reuniu depois por ciclo e, por fim, em Conselho Pedagógico.

E a que responderam as escolas e os professores? A todos os três documentos ou apenas a alguns?

No caso do 1º ciclo, apenas seis conselhos escolares responderam aos três documentos, a grande maioria não responde a parte do Doc. 3, a saber, 3B e 3C onde se perguntavam pelas aquisições/aprendizagens nucleares a dominar pelos alunos no final dos 2º e 3º ciclos respectivamente.

Entre as escolas do 2º e do 3º ciclos, as escolas básicas e as escolas preparatórias, também apenas seis respondem aos três documentos. Todas as outras não respondem, sobretudo, ao Doc. 3C, havendo também algumas que não respondem a nenhuma das subdivisões do Doc. 3 (Docs. 3A, 3B e 3C).

Nas escolas C+S, nenhuma responde ao Doc. 3A, sobre as aprendizagens/aquisições nucleares a garantir no final do 1º ciclo. Quanto às escolas secundárias, a maior parte delas responde a todos os documentos. De facto, das 13 escolas secundárias respondentes, 11 respondem a todos os documentos.

Permitam-me apenas dois comentários. O primeiro é mais uma constatação que um comentário e tem a ver com as respostas (ou melhor, com as não respostas) ao Doc. 3 na sua totalidade. De facto, como facilmente se verifica pelo que atrás ficou dito, a grande maioria das escolas respondeu apenas à parte do Doc. 3 que se referia às aquisições/aprendizagens nucleares respeitantes ao seu respectivo nível de ensino. Assim, as escolas do 1º ciclo apenas respondem, na sua esmagadora maioria, ao Doc. 3A (aprendizagens/aquisições nucleares) relativas ao 1º ciclo), as escolas com 2º ciclo, na sua maior parte,

apenas examinaram o Doc. 3B (aprendizagens/aquisições nucleares no final do 2º ciclo) e as escolas com 3º ciclo apenas analisam o Doc. 3C, relativo às aprendizagens/aquisições nucleares para o 3º ciclo. As escolas C+S, como não podia deixar de ser, seguindo esta regra, nenhuma responde ao Doc. 3A.

Excepção a esta regra é o ensino secundário. Muito curioso e a dar que pensar este caso das escolas secundárias, em que das 13 escolas respondentes, apenas 2 não respondem a 3A, 3B e 3C. Todas as outras analisam e opinam sobre a totalidade do Doc. 3.

O segundo comentário prende-se com a falta de coerência entre a actuação das escolas e dos professores e os princípios estabelecidos, desde logo, no Doc. 1. Entre esses princípios, um deles enuncia: "debate de todos os documentos pelos docentes e escolas de todos os ciclos, a fim de garantir uma perspectiva global - e não fragmentada - do ensino básico." Parece, assim, muito difícil, não só pela forma como escolas e professores se organizaram para responder, mas, sobretudo, pelo "a que responderam", cumprir a orientação que o princípio explicita e atingir os propósitos pretendidos: discussão de todos os documentos por todas as escolas e professores, de forma a quebrar a possível desarticulação e alguma fragmentação que possam existir entre os diferentes ciclos do ensino básico, assegurando, deste modo, a unidade global do ensino básico. E foram muitas as vezes que lemos, nas respostas, queixas sobre a falta de articulação entre os três ciclos do ensino básico, bem como sobre a desarticulação dos diferentes programas disciplinares - desarticulações que, precisamente, se pedia aos professores que identificassem e se pronunciassem sobre o modo de as resolver. Por outro lado, o que verificámos pela leitura das respostas foi que os professores achavam que essa tarefa não era sua, mas competia ao Ministério e esperavam, portanto, que fosse o Ministério a proceder às devidas articulações.

3. E as respostas ao Doc. 2, como as analisámos?

O Doc. 2, Perfil de Competências à Saída do Ensino Básico, propõe um conjunto de quinze competências (cf. Doc. 2, p. 4) e formula, de seguida, um conjunto de cinco questões sobre esse perfil de competências, esperando que os professores se pronunciem.

Apresentamos as questões tais como foram enunciadas (cf. Doc. 2, pp. 5-6) e o modo como categorizámos as respostas.

1ª questão: Importância da definição de um perfil de competências à saída do ensino básico.

categorias Importante

Não importante

Não responde

Razões

2ª questão: Pertinência de cada uma das competências propostas.

categorias Pertinente

Não pertinente

Pertinente mas mal definida

Todas pertinentes

Não responde

Observações

3ª questão: Competências consideradas relevantes, não incluídas.

categorias Listagem por semelhança

Não há mais competências a incluir

Não responde

4ª questão: Adequação do perfil proposto aos objectivos e conteúdos de aprendizagem do ensino básico.

categorias Adequado

Não adequado

Incoerências pontuais

Não responde

Observações

5ª questão: Modos de operacionalizar competências transversais.

categorias Listagem por semelhança

Não responde

Observações

4. Que responderam, afinal, os professores e as escolas?

**Quadro nº 3: Respostas à primeira questão**

	1º ciclo (52 C.E.)	E.B.M. Prep. E.B. Eq. EE	C+S	SEC.	Total parcial
Importante	52	24	7	13	96
Não Importante	--	2	--	--	2

Não Responde	--	--	--	--	0
<b>Total Geral</b>	<b>52</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>13</b>	<b>98</b>

A esmagadora maioria das respostas considerou ser importante a definição de um perfil de competências. Entre as razões que apresentam para fundamentar a sua posição aparecem duas ordens de justificações: razões de fundo, que têm, sobretudo, a ver com os princípios estabelecidos nos próprios documentos e razões de natureza pedagógico-didáticas.

Algumas respostas apresentam ainda sugestões:

- "Definir um perfil à saída de cada ciclo"
- "Definir um perfil para os alunos com necessidades educativas especiais (NEE)."
- "Definir um perfil para o prosseguimento de estudos e outro para ingresso no mundo do trabalho."

Qualquer destas sugestões exemplifica bem que os professores parecem não ter a noção de que cada ciclo do ensino básico tem "a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico" (Lei 46/86, de 14 de Outubro, artº 8º, ponto 2), como igualmente parecem desconhecer o próprio conceito de "ensino básico". Por outro lado, tais sugestões indicam, com clareza, que os professores não consideram que a adaptação deste perfil a cada uma das situações diferenciadas que identificam, seja uma das suas tarefas e, mais uma vez, esperam que alguém decida por eles.

Algumas respostas afirmam que, mais importante que definir um perfil de competências é definir "a forma de atingir esse perfil", "delinear o modo, o caminho para as atingir". Tais afirmações parecem denotar que os professores não se vêem a si próprios como intervenientes activos no processo de desenvolvimento do currículo, antes se olham como executores mecânicos de currículos e programas, esperando, como habitualmente, que o Ministério decida tudo porque tal trabalho não lhes compete a eles professores. É caso para perguntar: Afinal, quais são as tarefas dos professores? O que fazem? É caso para perguntar: Professores para quê?

Confirmamos, assim, uma contradição entre o discurso e a prática dos professores, contradição esta que há muito sentimos quando falamos com professores. Por um lado, clamam por autonomia, por outro, quando se lhes oferece autonomia, retrocedem, como se dela tivessem medo, mostrando que, na prática, têm receio de não saber exercê-la.

Finalmente, um outro conjunto de respostas refere que tal perfil de competências "devia ter sido definido há mais tempo". Os professores respondem como se as competências não tivessem nunca sido definidas! Só agora! Revelam, assim, o seu desconhecimento dos textos legais quando definem as finalidades do ensino básico (Lei 46/86, de 14 de Outubro, artº 7º) bem como de outros textos, designadamente Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1º, 2º e 3º Ciclos e mesmo outros produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, Perfil Desejável do Aluno à Saída do Ensino Básico.

Uma outra observação tem a ver com o facto de um grande número de respostas, concordando embora com a necessidade de definição de um conjunto de competências à saída do Ensino Básico, assinalar, contudo, que o perfil definido é "demasiado ambicioso", "utópico", "idealista", "desenquadrado da nossa realidade" e, enfim, "irrealista" e "inexequível".

Enfim, parece que os professores distinguem o plano dos princípios do plano da acção e do plano da situação factual. Concordando, no plano dos princípios, com a necessidade de definir competências, consideram, contudo, que é muito difícil realizá-las e consideram ainda que, de facto, os alunos chegam ao fim da escolaridade básica sem o domínio dessas competências. Esta é a situação real, dizem os professores, e assumem-na como situação irremediável, face à qual, portanto, nada podem fazer nem nada pode ser feito.

Uma última observação: Notamos que a linguagem utilizada nas respostas apresenta algumas confusões. Assim, aparece uma sinonímia entre competências/objectivos mínimos/aquisições e aprendizagens nucleares. Esta constatação leva-nos a alertar para a urgente necessidade de clarificar conceitos, promovendo a discussão e a reflexão, organizando acções de formação, sob pena de não se poder avançar na prossecução deste projecto.

Relativamente à segunda questão, acerca da pertinência de cada uma das competências, das 98 respostas analisadas, 93 responderam que consideravam que todas eram pertinentes e 5 não responderam.

No discurso que os professores foram produzindo é visível alguma contradição nas respostas que deram a estas duas questões. Por um lado, afirmaram na resposta anterior que as competências eram pertinentes, embora "nem todos os alunos as possam atingir" e "no estado actual não são adquiridas pelos alunos", embora estejam mal definidas porque "vagas e demasiado gerais", embora sejam "demasiado ambiciosas" e "difíceis de concretizar"; por outro lado, afirmam agora que tais competências deviam ser alargadas, designadamente aos "jardins de infância"!

À questão 3, sobre competências não incluídas na lista apresentada, 17 respostas dizem que não há mais competências a incluir, "estas são suficientes", 19 não respondem e 62 acrescentam competências. Nas competências acrescentadas sobressaem as "competências físico-motoras ou de nível psico-motor" e as "competências profissionais". Todas as outras que são enunciadas são-no, sobretudo, em termos de conhecimentos e revelam também, mais do que competências a desenvolver ao longo de todo o currículo do ensino básico, tratar-se de competências a serem desenvolvidas em áreas disciplinares específicas.

Na questão 4, Adequação das competências aos objectivos e conteúdos do ensino básico, 74 das respostas consideram-nas adequadas, 8 são de opinião contrária e dizem-nas inadequadas, 5 respostas afirmam a existência de incoerências pontuais e 11 não respondem.

Da análise das respostas resultou claro que as razões que se apresentam para justificar a adequação são as mesmas que se dão para justificar a não adequação! Entre as razões mais apontadas constam as relativas à extensão dos programas, a falta de articulação entre os programas e o facto, mais uma vez assinalado, de que "o perfil está de acordo com o aluno ideal não com o aluno real" e que, portanto, é "adequado em teoria, mas na prática os alunos não adquirem essas competências".

Foram muitos os modos sugeridos para operacionalizar competências transversais, conforme era pedido na quinta e última questão. Entre as 98 respostas, apenas 8 não respondem a esta questão. A maior parte das sugestões consideravam que a Área-Escola era um espaço privilegiado para operacionalizar competências transversais, bem como os clubes, as actividades de complemento curricular ou actividades extra-curriculares, como muitos as designam.

Outras respostas privilegiam as visitas de estudo, o intercâmbio entre escolas e o estreitar das relações entre a família, a escola e a comunidade como formas de operacionalização. Outras ainda, consideravam que a promoção de actividades interdisciplinares, o trabalho de grupo, o trabalho de projecto, a organização de debates, seriam excelentes formas de conseguir a concretização destas

competências. Finalmente, um quarto grupo de respostas apresentava a participação dos alunos "na definição da política educativa da escola", "na organização e gestão da escola e nas decisões" e na elaboração do "regulamento interno da escola", bem como a "participação em Associações" ou a "criação de parcerias com outras instituições", como formas de conseguir a realização das competências enunciadas.

---

1)Doc. 1 - Gestão Curricular: Linhas Orientadoras

Doc. 2 - Perfil de Competências à Saída do Ensino Básico

Doc. 3 - Aprendizagens/Aquisições Nucleares, por área e disciplinas à saída de cada ciclo, a nível nacional.

Este documento subdividia-se em três partes (3A, 3B, 3C) cada uma respeitante a cada um dos ciclos do Ensino Básico.

2) Mais uma vez, os dados que nos permitiram elaborar o quadro 1 foram-nos amavelmente cedidos pela CAEV.