

## Do currículo ao projecto curricular -notas para um percurso

Maria Leonor Saraiva\*

O currículo é uma palavra que já faz parte do quotidiano das escolas e de todos os que mantêm relações próximas com elas. Em Portugal, nos últimos anos, diversas questões relacionadas com a reorganização curricular do Ensino Básico tornaram-se alvo da atenção dos media, não só pelas tomadas de posição públicas de diversos sectores da educação mas, também, pelas propostas de debate das experiências em curso emanadas dos serviços centrais, o que transportou o debate daquelas questões para uma larga faixa de cidadãos. Se dúvidas houvesse, este acontecimento veio apoiar a ideia de que a história do currículo ajuda a compreender as mudanças históricas e sociais do conhecimento escolar e a encará-las como aquilo que são na realidade: orientações da política educativa da sociedade que exprimem as opções e os interesses que estiveram na base da construção do currículo, legitimando os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores considerados essenciais para a educação dos jovens.

### O "PERCURSO" DO CURRÍCULO NACIONAL

Do ponto de vista etimológico, o termo curriculum significa percurso, pelo que o currículo escolar pode ser entendido como o "percurso" que os alunos terão que realizar para que no final obtenham uma determinada certificação. Daí que o currículo não deva ser entendido como um conjunto de normas a seguir - o que se "deve fazer" na escola -, delimitando e enquadrando a acção de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, mas como um conjunto de intenções, enquanto pressupostos de partida, de finalidades que se querem alcançar e dos meios que se usam para as atingir, ou seja, como um orientador de **percursos de formação** (Zabalza, 1992).

Os pressupostos de partida de qualquer currículo são, em grande parte determinados pela ideologia dominante e o quadro histórico, filosófico e cultural da sociedade num dado momento. E, como a escola não pode ser encarada isoladamente em relação à sociedade,

pode afirmar-se que "o currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (Roldão, 1999). Neste sentido, um currículo nunca pode ser encarado de uma forma rígida (fig.1): as sociedades modificam-se e as suas necessidades evoluem; surgem novos domínios do conhecimento (científico, tecnológico, social...), novas formas de reorganização do trabalho, novos valores e, em consequência, modificam-se as expectativas em relação à formação dos jovens.

As mudanças introduzidas no currículo português no decurso das reformas educativas desde os anos 70 do século XX, apesar das polémicas suscitadas pelas opções que foram sendo tomadas no desenho curricular da escolaridade obrigatória, nomeadamente nos dispositivos de avaliação, têm seguido esta linha de pensamento e procurado integrar orientações cada vez mais adequadas aos contextos de ensino e de aprendizagem.

A reorganização curricular do ensino básico, iniciada em 1996 e consagrada no Decreto-Lei 6/2001, afastando, em definitivo, a ideia do currículo nacional normativo e prescritivo, procu-

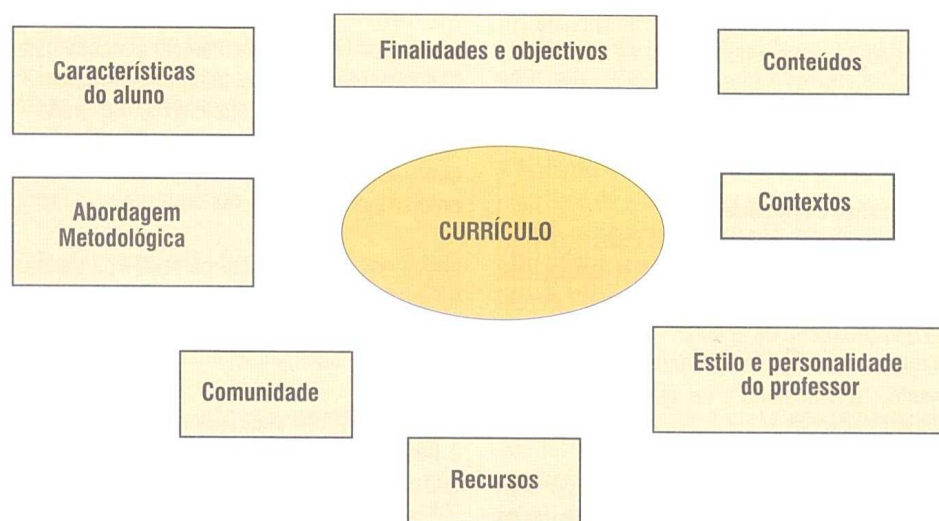


Figura 1- O currículo e alguns componentes do processo educativo.

rou imprimir uma nova dinâmica à acção das escolas e dos professores, estimulando mudanças na organização e nos processos de trabalho pedagógico e promovendo a incorporação no currículo de novas áreas disciplinares (o Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica). O lançamento do *Projecto da Gestão Flexível do Currículo*, envolveu muitas escolas nessa tentativa de inovação que, ao ser generalizada, tem como ideia fundamental “conceber a concretização do currículo como um projecto a ser desenvolvido ao nível de cada escola e de cada turma”, tal como afirmou o então Director do Departamento da Educação Básica, Paulo Abrantes (DEB, 2002).

A comunidade escolar deverá, então, reflectir sobre a escola que “quer ter”, analisar a situação de partida e tentar encontrar as suas próprias respostas para os problemas identificados de modo a responder às necessidades dos seus membros. Para tal, os professores terão que deslocar o foco da sua atenção da área disciplinar que leccionam para o conjunto das áreas curriculares, definindo linhas de acção comuns para o **projecto a desenvolver na comunidade escolar** a que pertencem com o conjunto dos seus alunos, num dado momento e em contexto real.

O processo de reorganização curricular, culminou com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, tido como referência nacional para a elaboração dos projectos curriculares de escola e de turma. Mas se o Currículo Nacional veio suprir uma falha em termos da desejada coerência das orientações educativas gerais e das preocupações de articulação e integração das diversas componentes, a sua prática não está isenta de problemas que se colocam às escolas e aos professores a quem cabe agora conceber um projecto formativo em torno do qual deverão desenvolver as suas actividades.

## O PROJECTO CURRICULAR

No plano curricular, a abordagem de projecto implica repensar as práticas educativas por recurso à reflexão e à discussão sobre os problemas educativos fundamentais e tomar decisões pedagógico-didácticas para a melhoria dessas práticas, tornando clara a sua relevância para as aprendizagens que se propõem aos alunos e que se querem estimulantes e significativas.

A tarefa não é fácil. Para os professores tratar-se-á de, cada vez mais, decidirem e agirem em diferentes situações, passando de “gestores do programa da sua disciplina” às funções de gestão num âmbito mais vasto e que se poderá traduzir pela ideia de ensinar que, em sentido amplo, consiste em ajudar outra pessoa a aprender (Roldão, 1999). Isso implica desloca-

rem a sua actuação de uma *acção tutelada* para uma *acção emancipadora* em que pensam, decidem e agem por caminhos que não estão pré-estabelecidos, pondo em acção muitas e variadas actividades, como seja, explicar, questionar, demonstrar, aconselhar, avaliar, compreender os problemas de quem aprende; dito de outro modo, os professores têm que **criar as condições para que outros aprendam**. Para as escolas, as decisões relativas à gestão curricular deverão ir no sentido da construção do **“projecto curricular de escola”** (Zabalza, 1992; Roldão, 1999; 2000) que terá de envolver os professores, nos diversos órgãos de gestão pedagógica onde participam, em acções de planeamento e organização que se podem enunciar resumidamente como segue:

- definir as metas a atingir de acordo com o Projecto Educativo de Escola;
- identificar as prioridades e estabelecer as opções de uma forma coerente e articulada com o currículo;
- atribuir funções claras aos diferentes órgãos de gestão pedagógica;
- delinear acções concretas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens em termos da diversificação dos meios e métodos de trabalho na aula e da organização dos modos de trabalho na escola;
- montar um dispositivo de avaliação sistemática e continuada acerca dos efeitos das opções tomadas e das acções desenvolvidas;
- Reavaliar e, eventualmente, reformular as opções e as práticas.

Perante estas solicitações, não é de estranhar que surjam algumas resistências por parte das escolas e dos professores face às inovações curriculares projectadas. De facto, durante longos anos, não foi pedido aos professores que tomassem decisões sobre o currículo nem que participassem activamente em novas formas de encarar o papel das escolas na definição de projectos educativos mais autónomos, propostos em reestruturações curriculares e definidos por decreto. E os que desenvolveram projectos inovadores individualmente ou integrados em equipas pedagógicas, nem sempre foram apoiados ou viram o seu trabalho reconhecido pelos seus pares e pela tutela.

Como já foi dito, este caminho vai exigir aos professores que assumam papéis de liderança e de tomada de decisões num âmbito mais alargado do que as habituais tarefas de gestão do programa. Para tal é imperativo que as orientações do Ministério da Educação sejam claras e que os professores funcionem em equipas pedagógicas com interlocutores válidos que os apoiem e estimulem, papel que deve caber às instituições de formação, tal como mostram os resultados das experiências de diferentes escolas no âmbito do Projecto de Gestão Flexível do

Currículo (DEB, 2001; 2002). Mas é minha convicção que, apesar das dificuldades inerentes a um empreendimento desta natureza, esta “experimentação curricular” poderá ser motor de desenvolvimento da autonomia e da liderança dos processos de formação e a garantia de que todos os alunos aprendem. Passemos, então, a analisar algumas das orientações e conceitos expressos no Currículo Nacional que, pela sua ambiguidade, têm provocado dúvidas e inseguranças aos professores.

## O QUE SE DEVE APRENDER: COMPETÊNCIA OU COMPETÊNCIAS?

A publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais ao estabelecer as orientações fundamentais para a elaboração de projectos curriculares de escola na óptica da flexibilidade e da diferenciação curricular, deixa em aberto o papel dos programas em vigor e, por isso, a resposta à questão: como ler e usar os programas no contexto deste modelo curricular por competências? Dito de outro modo, como desenvolver as competências enunciadas, a partir das orientações programáticas?

Uma primeira tentativa de resposta é partir da experiência dos professores ao nível da gestão dos programas. Ao **gerir o programa**, em princípio, os professores adoptam determinados tipos de decisões na definição dos objectivos, conteúdos, meios e recursos, conducentes ao estabelecimento de um projecto de trabalho coerente e adequado a uma situação concreta e a uma população escolar com características particulares. A validade destas decisões é condição necessária para assegurar o progresso do ensino e da aprendizagem orientado para atingir os objectivos educativos e desenvolver as competências desejadas.

Na realidade, uma das competências dos professores é serem capazes de organizar sequências de aprendizagem de modo a promoverem a compreensão e o domínio progressivo desses elementos de uma forma coerente e facilitadora, partindo das ideias dos alunos para a construção de conhecimentos a que eles consigam atribuir um significado. Isto requer que o professor domine o assunto, seja capaz de conceber situações de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos e de saber o que eles aprendem, de modo a promover as aprendizagens actuais e futuras. Os professores têm que *saber para ensinar e saber ensinar*. Deste ponto de vista os **programas não são dispensáveis** já que constituem o referencial de desenvolvimento das tarefas de ensino e de aprendizagem, sendo que, para os alunos, os programas e os saberes que eles veiculam, só ganham significado através do trabalho pedagógico quotidiano e das aprendizagens reais

que efectuam. Mas, o que se pretende, vai muito para além da tradicional transposição didáctica dos saberes científicos de uma disciplina: é tomar o currículo como uma unidade integradora de todas as aprendizagens ao longo de um percurso que envolve todas as disciplinas e áreas curriculares, contribuindo para um projecto formativo e formador da comunidade escolar.

Indo um pouco mais além nesta tentativa de resposta, procuremos contextualizar o significado de um ensino por competências. As primeiras abordagens do que se pode chamar “educação baseada em competências”<sup>(1)</sup>, têm as suas raízes na formação profissional e segundo alguns autores (Bowden e Marton, 1999) os princípios gerais mantêm-se quase inalteráveis desde os anos sessenta, em particular, a educação focada nos produtos, tidos como competências (os desempenhos observáveis), fáceis de avaliar e com relevância para o desempenho no posto de trabalho. A transferência destes princípios para os sistemas educativos e para as instituições de formação de professores conduziu ao aparecimento de perspectivas diferentes da

ideia de competência que deixou de ser encarada como o desempenho básico no trabalho para passar a ser entendida como um *desempenho e saber integrados* num dado contexto. Ou como a define Perrenoud (1997) “um saber em uso” e, como tal, mobilizável, por oposição a um saber inerte, sem utilidade aparente.

Numa visão mais holística, (Gonczi, 1994; Velde e Svensson, 1996; Sandberg, 1994, citados por Bowden, 2000) importa não esquecer a *dimensão relacional* de **competência** no sentido em que se foca na relação entre o indivíduo (ou o grupo) e a situação de aprendizagem, e a *dimensão intencional*, ou seja, a concepção que cada um tem do trabalho que realiza e do modo como se relaciona com ele (fig.2).

Ora se todos nós ouvimos queixas sobre os jovens porque manifestam ignorar coisas tão básicas como simples operações de cálculo mental ou o nome do último rei de Portugal, ou seja, quando não se mostram competentes, como podemos contribuir para os tornar tal? Esperar apenas um bom desempenho em conhecimentos limitados ou no treino de fazer, não parece ser o mais apropriado na sociedade

em que vivemos. Os jovens vão ter que enfrentar uma enorme variedade de situações nas suas vidas futuras, por isso convém especificar a competência nas capacidades de identificação e análise crítica das situações que se lhes deparam de modo a intervirem com qualidade no contexto real. Estas capacidades são muito mais holísticas do que as vulgarmente definidas em programas de formação e representam as ligações entre os conhecimentos e os processos de fazer ou saber-fazer.

De acordo com Roldão (2000), para construir uma competência requer-se “a integração e mobilização adequada de conhecimentos, processos e predisposições que, incorporando-se uns com os outros, produzem a capacidade de fazer, pensar, ou apreciar alguma coisa [...] a capacidade construída que, por incorporar novos saberes e experiências, se articula de modo a permitir um nível aceitável de *performance* num domínio”. Assim, exibir competência de pensamento lógico-matemático, requer possuir imensos conhecimentos mas que sejam significativos e articulados com a análise de novas situações. Por exemplo, ser capaz de resolver exercícios aplicando as operações matemáticas é fundamental em termos do conhecimento que vai permitir a realização de aprendizagens de níveis mais complexos, como ir às compras ou, mais tarde, gerir a sua situação financeira. Situar o último rei de Portugal na sua época histórica significa, mais do que conhecer a sua biografia ou as suas obras, saber “usar” esse conhecimento e ter incorporado a capacidade de o entender de acordo com as condições políticas da época e de o partilhar social ou culturalmente com outrem. Os exemplos podiam multiplicar-se para as ciências naturais ou as artes, onde o uso do conhecimento deve estar também ligado à capacidade de o fruir em diversas circunstâncias. Penso que isto não se consegue em cada disciplina ou área do saber isoladamente e menos ainda apresentando aos alunos uma imensidão de conhecimentos e informações que eles podem obter, actualmente, a partir das mais diversas fontes. É necessário dotá-los dos instrumentos intelectuais para que possam interrogar, analisar e criticar as informações e os conhecimentos, “apoderando-se” deles para os utilizarem com adequação e prazer na sua vida actual e futura.

A meu ver, as *experiências de aprendizagem* propostas aos alunos tem que os fazer delinear caminhos que lhes permitam ser **competentes** e discernir os aspectos relevantes em novas situações para agirem não apenas na sala de aula mas em todas as situações do quotidiano. O conhecimento em contexto, permite-lhes ver o conhecimento como relacional, isto é, dependente do contexto e sentirem-se confortáveis a lidar com um conceito num sem número de situ-

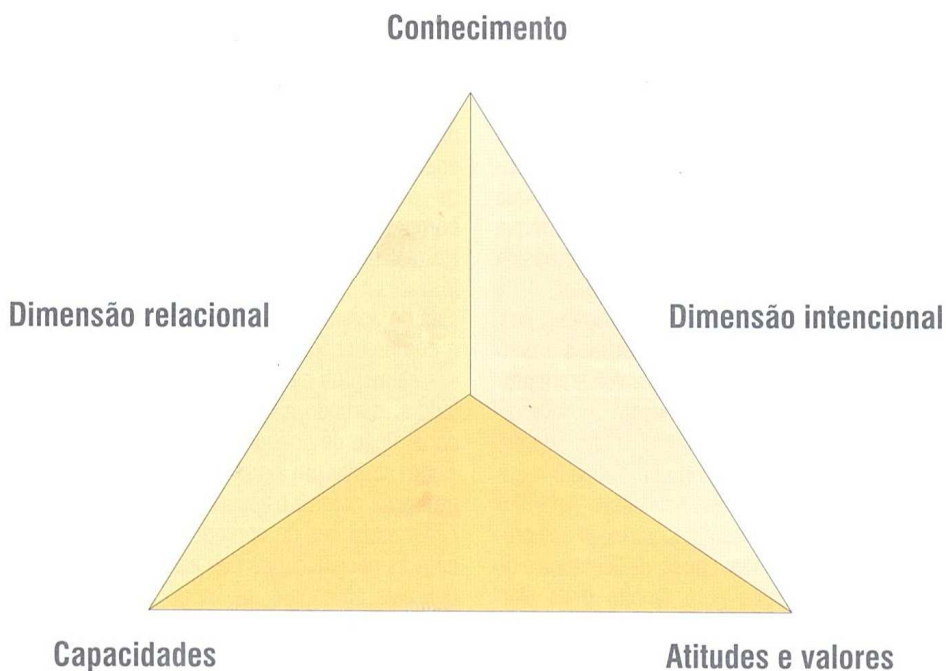


Figura 2 – Dimensões de competência numa visão holística.



ações porque adquiriram a capacidade de avalar e mobilizar o que é relevante num contexto particular. Ao orientarem a sua actividade para o desenvolvimento das competências dos alunos do ensino básico, espera-se dos professores, julgo eu, que forneçam “as lentes” através das quais os jovens vão olhar as situações que se vão deparar no seu futuro. Cumpre-lhes conceber, ao nível do projecto curricular e, por isso, nas suas actividades docentes, um currículo com uma grande quantidade de problemas sobre situações novas e diferentes, colocando os alunos em contextos de aprendizagem em que a primeira tarefa é discernir os aspectos relevantes do conhecimento que já possuem e que podem ser “mobilizados” naquela situação problemática. Então, é aos alunos que cabe identificar o problema real e tentar resolvê-lo com o apoio e a orientação do ou dos professores. Esta é a perspectiva da **“aprendizagem da variação”** e a variação tem que ser experimentada por quem aprende e por quem ensina.

Finalmente, atrevo-me a afirmar que **se devem aprender competências para se poder ser competente** e vou mais além supondo que, no limite, é esse o desejo de todos: educar os jovens para que venham a ser cidadãos competentes.

### **ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES – ESFORÇO OU REFORÇO DAS APRENDIZAGENS?**

O Currículo Nacional fornece, a meu ver, orientações, tanto ao nível do enunciado das competências gerais como das acções a desenvolver, capazes de suscitar a construção de tarefas de ensino e de aprendizagem com significado para professores e alunos. Para além disso, existe um campo mais aberto para as experiências de aprendizagem promotor da variação – *as áreas curriculares não disciplinares*.

A Área de Projecto como o próprio nome indica está aberta à concepção, realização e avaliação de projectos em torno de problemas de investigação ou de intervenção que devem permitir uma grande abertura na negociação das escolhas e tomadas de decisão feitas pelos alunos. Embora possa existir algum desgaste no uso da palavra projecto ou trabalho de projecto em pedagogia, a metodologia de projecto, conhecida e praticada por muitos professores, implica o desenvolvimento de estratégias diversificadas para a resolução de problemas e, sobretudo, a elaboração de produtos que possam ser mostrados e sujeitos à apreciação crítica de um grupo mais vasto do que aquele que o concebeu – a comunidade educativa. É, por isso, uma área que propicia o desenvolvimento de competências transversais claramente operacionalizadas no currículo nacional. A título

exemplificativo e tomando como referência a primeira competência geral enunciada no documento, torna-se claro que só é possível desenvolver um projecto se se questionar a realidade, articular os saberes para compreender uma situação intrigante, levar a cabo os procedimentos para a resolução do problema identificado e avaliar a adequação da ou das soluções encontradas. Considerando que os alunos e professores que trabalham em projecto não têm um conteúdo programático para “cumprir” mas sim as orientações e actividades preconizadas no projecto curricular de escola ou de turma, torna-se ainda mais evidente o contributo da área de projecto para o desenvolvimento das competências essenciais.

O Estudo Acompanhado aponta claramente para um processo centrado no aluno, sujeito de uma aprendizagem de processos de trabalho em que se aponta para a apropriação progressiva de estratégias, em ritmos diferenciados, proporcionando-lhe um domínio cada vez maior e mais autónomo nas suas formas de aprender, realizar e avaliar as tarefas com o acompanhamento dos professores. Existe o perigo desta área poder ser encarada como um espaço para ensinar técnicas de estudo, totalmente descontextualizadas do trabalho das disciplinas ou, pelo contrário, transformar-se numa espécie de prolongamento de tarefas

habitualmente realizadas numa ou noutra disciplina, dependendo dos professores que asseguram o acompanhamento. Se nos reportarmos ao que foi dito atrás em relação à área de projecto, não será difícil encontrarmos um exemplo da operacionalização de competências transversais que podem ser desenvolvidas no estudo acompanhado. Tomando como exemplo a quinta competência geral, é inegável que muitos alunos necessitam de apoio e ajuda para aprenderem a planear e organizar actividades, a confrontar métodos de trabalho diferentes para a realização da mesma tarefa e a ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender. Uma actividade desta natureza não depende de um conteúdo ou conhecimento disciplinar; ao contrário, ela é tanto mais adequada quanto mais independente for de um saber específico.

Encarando a Formação Cívica como um espaço que se pretende de diálogo e reflexão sobre as experiências de vida e as preocupações dos alunos e as suas formas de participação na turma, na escola e na comunidade, mais clara parece ser a necessidade de uma orientação para o debate de questões muito diversificadas, em contexto real e em ambiente natural de aprendizagem. Garantir que estas áreas contribuam para desenvolver competências transversais e reforçar as aprendizagens só será possível, como já referi, no seio de **equipas pedagógicas** em funcionamento articulado e devidamente apoiadas.

Uma última referência a um outro aspecto de relevo para o trabalho das escolas e dos professores: **a avaliação**. Embora os professores estejam habituados a utilizar formas e instrumentos de avaliação diversificados, centrados não apenas nos produtos da aprendizagem mas também nos processos de ensinar e aprender, o problema coloca-se noutra perspectiva – avaliar competências. Os modos de avaliar são diferentes quando se trata de um desempenho específico em determinado contexto ou de uma competência holística. Em qualquer dos casos, a definição dos critérios de evidência tomando como referência o “uso” que se espera que os alunos façam dos saberes (competências específicas) pode auxiliar na construção de um perfil de desempenho que se aproxime cada vez mais das competências gerais que se pretende que os alunos desenvolvam durante o seu percurso no ensino básico.

#### REFERÊNCIAS

BOWDEN, J. e MARTON, F. (1999). *The University of Learning – beyond quality and competence in higher education*. London: Kogan Page. BOWDEN, J. (2000). *Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah*. (doc

em <http://crm.hct.ac.ae/018bowden.html>, em Julho de 2001).

DEB (2001). *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. Lisboa: ME, DEB.

DEB (2002). *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME, DEB.

*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001). Lisboa: Ministério da Educação.

PERRENOUD, P. (1997) *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC.

ROLDÃO, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-BEB.

ROLDÃO, M.C. (2000). *Formar Professores – os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.

ROLDÃO, M.C. (2000a). “O currículo escolar. Da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular”. In *Revista de Educação*, Volume IX, nº1, pp. 81-89.

UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coord por Jacques Delors (Relatório Delors). Porto: ASA.

ZABALZA, M. (1992a). *Do currículo ao projecto*. In CANÁRIO, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp 17-55. Lisboa: Educa.

\*Professora Adjunta da ESE de Setúbal

#### NOTAS

(1) Competency-based Education, no original em Inglês.

