

## Introdução

O documento que agora se publica apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

O termo "competência" pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. 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.

Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*. A *cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber.

A formulação de competências por ciclo pretende evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas. Porém, procura-se também dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico. Esta preocupação está de acordo, aliás, com a perspectiva que defende uma escolaridade prolongada para todos e salienta a importância de se conceber a aprendizagem como um processo ao longo da vida. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos *acabados* e *fechados* em cada etapa, mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

Convirá ainda esclarecer a opção pelo uso do termo "essenciais", a qual está ligada à rejeição da ideia de definir "objectivos mínimos". Não se trata, definitivamente, de procurar que os alunos *cumpram* a escolaridade obrigatória à custa da promoção de um ensino cada vez mais pobre. A própria designação de competências *essenciais* procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo. Em particular, em cada uma das disciplinas, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados, mas dificilmente será alcançado se os alunos não viverem os tipos de experiências educativas que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo. Por esta razão, o presente documento não se limita a definir competências, explicita também os tipos de experiências que a escola deve proporcionar a todas as crianças e jovens.

Esta publicação enuncia as competências consideradas essenciais, distinguindo entre, as que são "gerais" e correspondem a um *perfil* à saída do ensino básico – as quais se tomam como ponto de partida para todas as formulações subsequentes – e as que são "específicas" de cada área disciplinar ou disciplina. Tanto umas como outras devem ser interpretadas à luz dos princípios e valores explicitados inicialmente, os quais estão subjacentes a todas as orientações curriculares.

O conjunto das competências gerais constitui um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo. Por esta razão, no capítulo respectivo, procura-se elaborar o sentido de cada uma delas. Assim, para cada competência geral formulada, apresenta-se um conjunto de modos de *operacionalização transversal* e refere-se a necessidade adicional de se proceder a uma *operacionalização específica*, em ligação com tipos de acções a desenvolver por todos os professores. O trabalho de interpretação e concretização destas orientações cabe aos professores, nomeadamente no âmbito de cada conselho de turma ou de docentes e de cada departamento curricular.

Relativamente às competências específicas, contemplam-se em sucessivos capítulos as diversas disciplinas que integram o currículo do ensino básico. Sempre que possível, as competências estão definidas por "área disciplinar", de acordo com uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins – casos das Ciências Físicas e Naturais e das Línguas Estrangeiras – ou incluem uma secção introdutória comum às várias disciplinas – caso da Educação Artística. No caso concreto da área do Estudo do Meio, do 1.º ciclo, optou-se pela elaboração de um capítulo próprio, o qual, no entanto, antecede imediatamente e procura articular-se com os que se referem à História, à Geografia e às Ciências Físicas e Naturais, disciplinas fundamentais na concepção daquela área.

Cada um destes capítulos inclui secções que abordam sucessivamente as grandes finalidades da área ou disciplina respectiva como componente do currículo, a sua relação com as competências gerais do ensino básico, as competências específicas que se consideram essenciais em cada ciclo e os tipos de experiências que devem ser proporcionadas a todos os alunos. Na sua parte final, o documento apresenta uma bibliografia organizada de acordo com a sequência dos diversos capítulos.

É importante reafirmar que o currículo do ensino básico não se identifica com uma adição de disciplinas, nem na perspectiva dos temas a trabalhar com os alunos nem do ponto de vista dos espaços e tempos que a escola destina a esse trabalho.

Quanto aos primeiros, deve sublinhar-se que faz parte integrante do currículo a abordagem de *temas transversais* às diversas áreas disciplinares, nomeadamente no âmbito da educação para os direitos humanos, da educação ambiental e da educação para a saúde e o bem-estar, em particular, a educação

alimentar, a educação sexual e a educação para a prevenção de situações de risco pessoal (como a prevenção rodoviária ou a prevenção do consumo de drogas). Outros temas transversais, cuja relevância seja identificada pela escola no início ou num dado momento do desenvolvimento dos projectos curriculares da escola ou de uma turma, poderão igualmente integrar o currículo, no contexto daqueles projectos.

Os temas transversais devem ser trabalhados em duas perspectivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza interdisciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas.

Uma argumentação idêntica pode ser avançada a propósito das aprendizagens de carácter instrumental cuja apropriação tem uma importância fundamental. É este o caso da utilização das *tecnologias da informação e comunicação* que, sem margem para qualquer dúvida, integra igualmente o currículo nacional do ensino básico.

Quanto aos espaços e tempos a contemplar nos horários de trabalho escolar, importa destacar que constituem áreas do currículo, para além daquelas que têm um carácter estritamente disciplinar, novas áreas, de natureza transversal e integradora, nos termos do Decreto-Lei 6/2001: a *Área de Projecto*, o *Estudo Acompanhado* e a *Formação Cívica*. Além disso, as actividades de *enriquecimento curricular*, não sendo obrigatórias, integram o currículo dos alunos que nelas estão envolvidos e, para estes, correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras.

As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas.

Sendo esta uma ideia aplicável a todos os domínios, convirá destacar os problemas que decorrem do número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português. De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, estes problemas justificam a realização de actividades curriculares específicas de Português como Segunda Língua. Orientações concretas para o desenvolvimento de tais actividades, relativamente às diversas minorias linguísticas, deverão ser elaboradas. Porém, será importante sublinhar que as experiências educativas a proporcionar a estes alunos devem visar o desenvolvimento das competências constantes da presente publicação.