

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E INOVAÇÃO**Conselho Nacional de Educação****Recomendação n.º 5/2024**

Sumário: Divulga a recomendação Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (PASEO): contributos para a sua concretização nas escolas**Preâmbulo**

No uso das competências que por lei lhe são conferidas, e nos termos regimentais, após apreciação do projeto de Recomendação elaborado pelos(as) Conselheiros(as) Relatores(as) Jesus Maria Vaz Fernandes, Cláudia André, João Paulo Mineiro, Matilde Rocha e Nuno Ferro o Conselho Nacional de Educação, em reunião plenária de 10 de abril de 2024, deliberou aprovar o referido projeto, emitindo a presente Recomendação, a qual integra o Relatório Técnico disponível em www.cnedu.pt.

Nota introdutória

Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assumidamente marcado por uma cultura científica e artística de base humanista, constitui-se como "um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular", visando, em última instância, a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso de todos os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória.

Decorridos quase sete anos após a sua publicação, e reconhecendo que a assunção dos princípios, visão, valores e áreas de competências, a que deve obedecer o desenvolvimento atual do currículo, implica alterações não só nas práticas pedagógicas e de gestão educativa, como nas políticas de educação, a Comissão Especializada Permanente (CEP) de Currículo do Conselho Nacional de Educação (CNE) considerou que seria importante refletir sobre o modo como tem decorrido a apropriação e operacionalização do PASEO, analisando a forma como os atores educativos têm trabalhado os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, com vista ao desenvolvimento das competências previstas nesse documento.

1 – Enquadramento

Tendo o PASEO sido preparado por toda uma arquitetura legislativa, de âmbito nacional como internacional, incidindo nos conceitos de "perfil" e de "competência", reconhece-se que já a primeira versão da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, em articulação com a Constituição da República Portuguesa, proclamava nos seus princípios gerais (artigo 2.º), um perfil, sem o designar como tal, quando considerava (e continua a considerar) que o sistema educativo deve contribuir para

«4 – [...] o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – [...] o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.»

Em 1988, por solicitação do Ministério da Educação e Cultura, foi encomendado ao Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, da Universidade Católica Portuguesa, o desenho de um *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*, que se organizou em três áreas:

Perfil Sociomoral do Diplomado no Contexto do Desenvolvimento Psicológico e Social

Perfil Cognitivo-Cultural do Diplomado no Contexto da Sociedade Moderna

Perfil do Controle Corporal do Diplomado

Posteriormente, em 2001, com base no Dec. Lei n.º 6/2001, articulou-se o “perfil”, neste caso, “perfil à saída do ensino básico”, com as “competências”, no documento sobre o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*, competências essas tanto de carácter geral, como específicas, de cada área disciplinar e os tipos de experiências educativas a serem proporcionadas aos alunos. Procurando delimitar conceptualmente o termo “competência”, escreveu-se o seguinte:

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 ação ou em uso.

As “competências”, associadas ao conceito de “perfil”, têm sido objeto de reflexão na comunidade académica nacional (e.g., Roldão, 2003; Pacheco, 2011). O CNE desencadeou igualmente o debate juntando no estudo publicado em 2004, sob o título de *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*, as reflexões de Alonso (2003) e Roldão (2003), bem como com a realização de um Seminário, em 2016, subordinado ao tema “Currículo e Conhecimento: o que Ensinar e como Ensinar?” no âmbito do Ciclo de Seminários Lei de Bases do Sistema Educativo.

Nesta leitura sobre o percurso de amadurecimento do PASEO, não podemos também deixar de mencionar o documento de 2011, *Educação para a Cidadania*, com o subtítulo de *Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*, que também foi organizado em *Perfis de Saída*, mas neste caso, por ciclo do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º) e do Ensino Secundário.

E finalmente, no Parecer do CNE n.º 4/2017, de 30 de maio, sobre o documento que resultou no PASEO, parecer esse acompanhado de um Relatório Técnico sobre o *Perfil do Aluno. Competências para o século XXI*, sistematizou-se o conceito de “competência”, clarificando o que poderia decorrer da tradução, do Inglês para o Português, de “*skill*”, “*competence*” e “*competency*”, e a sua relação com o “conhecimento”. Foram aí retomadas algumas ideias-chave de anteriores pareceres do CNE a dar sustentação ao PASEO, como as seguintes:

A educação, como processo de nos tornarmos pessoas ou de nos fazermos a nós próprios, exige contextos ou espaços favoráveis, desde logo espaços pautados pelo exercício da autonomia, da liberdade e da responsabilidade. (Parecer 2/2004).

A promoção da qualidade do ensino e das aprendizagens para todos e com todos, entendendo-a aqui na sua multidimensionalidade, tem de se traduzir em proporcionar percursos de qualidade para cada aluno. (Parecer 3/2016).

A literatura científica e vários documentos de política internacional têm vindo a sublinhar o reconhecimento do papel central da ação docente e a sua relevância na qualidade da educação e do ensino. (Parecer 4/2016)

No que diz respeito às influências das políticas internacionais/transnacionais, não parecem restar dúvidas que têm sido determinantes as deliberações tomadas por organismos como a ONU, a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia ou o Conselho da Europa, com reflexos no PASEO de uma forma concertada e integrada.

Lembre-mos dos Quatro Pilares da Educação, plasmados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1996, coordenada por Jacques Delors (Relatório Delors) e mais tarde editado como livro, em torno de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, em defesa de uma educação ao longo da vida, em prol do desenvolvimento humano à escala global, assente na coesão social e na participação democrática.

Também por solicitação da UNESCO, Edgar Morin interrogou-se, em 2000, sobre a *educação* de então, enunciando os *Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*, virados para uma ética do género humano, enquanto comunidade una e fragmentada, na sua condição e identidade planetária. Contra as cegueiras do conhecimento (a ilusão e o erro), Morin preconizou o ensino do conhecimento pertinente e a necessidade de compreensão do outro num mundo de incertezas.

Temos também a Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, de 18 de dezembro de 2006, relativa às competências essenciais para a aprendizagem ao longo da

vida (OJ L 394 de 30.12.2006, pp. 10-18), que identificava oito *key-competences* e sete *transversal skills* para o desenvolvimento pessoal, a cidadania ativa, a inclusão social e o emprego no século XXI.

Em 2009, a *Partnership for 21st Century Skills* (P21) desenvolveu uma visão mais ampla de competências necessárias para o século XXI, articulando-as com temas do nosso século, como a consciência ambiental e os impactos da globalização, colocando o foco na capacidade de o aluno solucionar problemas e tomar decisões, pensar de forma criativa e crítica, colaborar, comunicar, selecionar, estruturar e avaliar informações, entre outras.

O PASEO articula-se também com os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)*, de entre os quais o Objetivo 4, que diz respeito a "Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", ODS aprovados em Assembleia-Geral da ONU, e em sintonia também com a nova agenda da educação a vigorar entre 2015 e 2030, assinada por 184 Estados, em Paris, em novembro de 2015 (UN, 2016). O tema da inclusão já havia sido desencadeado pelo movimento de Educação para Todos (EPT), na sequência da Conferência de Jomtien em 1990. Lindqvist (1994), enquanto Relator da UNESCO afirmou o seguinte: "Não é o nosso sistema de educação que tem direito a certos tipos de crianças. [...] é o sistema escolar de cada país que deve adaptar-se e ir ao encontro das necessidades de todas as crianças" (UNESCO, 2005).

E em 2015, a OCDE, lembrando que estamos a preparar crianças que serão adultos em 2030, "para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não foram antecipados", lançou o projeto *The future of education and skills: Education 2030* (OECD, 2018), para responder a "o quê?" os alunos precisam de aprender, em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; e para responder ao "como?" os sistemas educativos se podem organizar para tal. E partindo então da definição de "competência" como "a capacidade de mobilizar conhecimentos, aptidões, atitudes e valores, incluindo uma abordagem reflexiva dos processos de aprendizagem, de modo a envolver-se e atuar no mundo" (p. 22), foi criado um *Learning Framework 2030*, referente aos conhecimentos (*disciplinares, interdisciplinares e processuais*), às habilidades (*cognitivas e metacognitivas, sócio-emocionais e físicas e práticas*) e às atitudes e aos valores (*personais, locais, sociais e globais*), que configuram a chamada *Bússola da Aprendizagem*, virada para os fundamentos essenciais, as competências transformadoras (onde se insere o pensamento crítico e criativo) e a assunção da responsabilidade do aprendiz pelo seu processo de aprendizagem (Sousa, 2011), em favor do bem-estar individual, social e ambiental.

Assim, não é por acaso que é a partir de 2015 que as políticas nacionais começaram a montar um quadro legislativo que criasse condições para a exequibilidade dessas orientações supranacionais, o que, no caso de Portugal, resultou, em 2017, nos "três principais pilares do Currículo português" atual: o PASEO; a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC); e as Aprendizagens Essenciais (AE), em articulação com o PASEO, enquanto "referencial curricular comum".

Neste contexto evolutivo das intenções políticas, a escola, no seu sentido mais amplo, não pode já reproduzir acriticamente as desigualdades sociais (Paraskeva, 2021). Com base no PASEO, ela terá de ser a mola impulsora do desenvolvimento da sociedade no seu todo, assumindo a sua responsabilidade na emancipação do cidadão, conforme a visão de aluno que o documento propõe:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

Munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;

Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;

Capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;

Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;

Capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;

Apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;

Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;

Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.

Desde a publicação do PASEO, múltiplas iniciativas têm sido tomadas no âmbito das políticas públicas na área da educação, de forma a dar sustentabilidade à operacionalização do PASEO, conforme referenciado no Relatório Técnico que acompanha esta Recomendação.

2 – Breve fundamentação teórica

Enquanto ideal a ser prosseguido para a formação de pessoas autónomas e responsáveis, na linha de um Currículo emancipatório (Sousa, 2019a), tendo em vista a sua participação numa sociedade tão diversa quanto inclusiva, encarada como responsabilidade da escola (Sousa, 2024), o PASEO vem colocar a tónica na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais, com implicações na mudança de paradigma pedagógico (de um paradigma instrucionista para um paradigma socioconstrutivista), privilegiando o educando e as suas aprendizagens e colocando o saber e o desenvolvimento de competências no centro de todo o processo educativo.

Mas não são apenas as políticas transnacionais, designadas de viajantes (Steiner-Khamasi 2012), que determinam esta rutura paradigmática que ocorre no Currículo (Sousa, 2019b; 2020; 2021).

Para entender melhor essa rutura, temos, em primeiro lugar, de situar o nascimento do Currículo no despontar da modernidade (Explicação mais detalhada em Sousa & Fino, 2014). Segundo David Hamilton (2003), "*Between about 1450 and 1650, a cluster of words, including syllabus, class, curriculum, subject and didactics, entered the European educational lexicon – and thence to the Americas, south and north*" (p. 2). William Doll Jr. (2002) concretiza dizendo que foi no ano de 1576, com a publicação da obra "*Professio Regia*", de Petrus Ramus, que "*the word curriculum first appears referring to a sequential course of study*" (p. 31).

Importa sublinhar que a ideia de Currículo surgiu num movimento de reação contra o estudo profundo e solitário do aluno, entregue a si próprio, ou sob a orientação de um tutor, embrenhado nos textos dos (Santos) Padres da Igreja dos primeiros séculos cristãos e nos textos dos filósofos gregos da antiguidade, buscando a validação dos dogmas religiosos, através da lógica, numa tentativa de conciliação entre a fé e a razão. E mesmo apesar da organização das sete artes liberais do Trivium (gramática, retórica e dialética) e do Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), no dia-a-dia das escolas conventuais e monásticas e das universidades medievais europeias, "*they were more texts than textbooks*", escreveu Hamilton (2003, p. 8), para justificar a necessidade então de organização do conhecimento. Organizando-o de que forma? Decompondo-o (o todo nebuloso) em partes.

Ora, a organização do conhecimento, buscando a sua simplificação com o propósito de instrução, redundou numa fragmentação disciplinar, com os conteúdos seguindo uma determinada ordem hierárquica e taxonómica, do geral ao particular, numa "*linear unbroken progression*" (*Id. Ibid.*), em que as fronteiras de cada território se encontravam claramente definidas num "*logical map of knowledge*" (*Id. Ibid.*). Esse mapeamento lógico de conhecimento pressupunha que umas disciplinas eram mais importantes do que outras, que umas disciplinas deviam ter maior carga horária do que outras, que umas disciplinas deviam ser sujeitas a avaliação e não outras, e que as disciplinas teóricas deviam ser mais valorizadas do que as práticas.

E quando o Currículo, a partir de meados do século XIX, se afirmou como área de estudo e investigação, ele não deixou de associar a organização do ensino à organização do conhecimento, preconizando modelos de instrução ordenados, sequencializados e territorializados, numa lógica de racionalidade científica que caracterizou o pensamento moderno.

De facto, particularmente nos Estados Unidos da América, começou a surgir de novo o interesse pelas questões da organização e do planeamento do ensino, provavelmente por influência de Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e educador alemão, por muitos considerado como o pai da pedagogia científica. Apesar de, poucos anos antes, ter sido utilizado por John Dewey (por exemplo, em *The child and the curriculum*, em 1902), o termo Currículo voltou a aparecer com Franklin Bobbitt, igualmente com essa marca de organização, nos seus livros *The curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924.

O modelo curricular proposto por Bobbitt (1918), inspirado nos princípios de “gestão científica” (Taylor, 1911), visava transferir para a escola a cultura da produtividade e da eficácia científica, uma vez que “a técnica de construção do currículo suportada por linhas científicas [tinha] sido muito pouco desenvolvida” (p. 15). Porque, para ele, “a educação [era] um processo de moldagem, tanto quanto a manufactura de carris de aço” (p. 259).

Para isso, era necessário o controlo através de elementos como a campainha, a sincronização, a concentração num edifício fechado, a estratificação por anos e níveis de ensino, a divisão dos alunos por idades, a assunção de duas classes sociais (professores, por um lado e alunos, por outro) e, acima de tudo, a compartimentação dos saberes, num alheamento total relativamente às emoções e aos afetos.

O Currículo surgiu, assim, com um carácter instrumental e tecnológico: destinava-se a processar (transformar) o aluno/matéria-prima, com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, através de uma “gestão científica” do ensino, racionalizando e tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis, conforme consagrados no livro *Basic principles of curriculum and teaching*, de Ralph Tyler, publicado em 1949, dando início ao chamado *Rationale Tyler*, uma teoria linear e prescritiva de instrução, com etapas bem definidas e sequenciais para qualquer planificação: primeiro, os objetivos, a serem claramente definidos em termos de comportamento observável e mensurável; depois os conteúdos, a seguir os métodos e finalmente a avaliação, uma avaliação objetiva dos resultados, entendida como momento final no modelo tecnológico linear, ou como elemento determinante para proceder a reformulações do percurso realizado, no modelo tecnológico circular.

Neste paradigma, o professor seria o técnico ideal de ensino, capaz de transmitir o melhor possível o conteúdo centralmente determinado.

Mas o PASEO vem exigir muito mais. Independentemente dos diferentes percursos educativos e das áreas e disciplinas curriculares específicas, tradicionalmente vocacionadas para práticas letivas isoladas, numa “*egg-crate-like structure*” (Gather Thurler, 1994), a sugerir a ideia da fragmentação curricular, pretende-se agora que os professores passem a ter uma visão mais global e integrada dos grandes Fins da educação, necessariamente do espetro sociopolítico e ético-filosófico, para os quais as suas disciplinas também concorrem no desenvolvimento das competências, agregadas nas seguintes 10 áreas que se inter-relacionam: 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.

O “undismo” da educação, referido por Nóvoa (2021), citando um colega, como “um edifício, uma sala de aula, um professor, uma disciplina, uma hora”, acaba por ser esmagado pelos desafios de um tempo marcado pela aceleração vertiginosa da mudança, um tempo “rápido, comprimido, complexo e incerto” (Hargreaves, 1998, p. 10), que já não se compagina com o Currículo da modernidade.

A rutura de paradigma acontece quando o Currículo deixa de ser “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987), totalmente centralizado e padronizador, dirigido ao aluno médio e abstrato. Exige-se agora um Currículo aberto, flexível, dinâmico e sensível às vozes dos maiores interessados: os alunos na sua diversidade. Exige-se agora um Currículo promotor de aprendizagens multi/interdisciplinares, com base em trabalho de colaboração profissional, em torno de problemas concretos, de projetos que mobilizem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores éticos, enquanto combinações complexas para o desenvolvimento de competências. Todavia, é preciso acentuar que o desenvolvimento de competências não vem de forma alguma desvalorizar o conhecimento, nem menorizar o estudo, numa lógica

de facilitismo. Está aqui em causa o conhecimento poderoso (Young, 2007a, 2007b, 2010), aquele que empodera o sujeito, encarado como sujeito ativo, com autonomia e iniciativa própria.

E porque é chamado a construir projetos educativos e projetos curriculares de escola e de turma (Abrantes, 2001), o professor tem de ser agora o investigador social numa abordagem a dois níveis: macro e micro.

Ao nível macro, o professor construtor do Currículo já não é só o técnico, mas um profissional, que tem de estar bem fundamentado teoricamente, com a prática baseada em investigação. Isto exige uma atitude sistémica, que considere o Currículo de forma crítica na sua interação com outros sistemas (político, ideológico, económico, cultural, religioso, etc.) (Paraskeva, 2021; Sousa & Rodrigues, 2022).

Por outro lado, a um nível micro, ele tem de conhecer bem o ambiente em que atua, a sua escola, a(s) sua(s) turma(s), encarando-as como comunidades culturais, formadas por sujeitos fenomenológicos, com suas próprias histórias, origens e referências culturais. É neste aspeto que ele terá de se munir de instrumentos metodológicos de acesso a essa comunidade (Sousa, 2000; 2003; 2017), num "currículo como experiência subjetiva" (Pacheco, 2021), sabendo que se vai deparar com um mundo cada vez mais diverso e plural, com cada um a ter direito à diferença e à identidade pessoal, ao mesmo tempo que ao direito de pertença e de inclusão.

É este o sentido da complexidade (Morin, 2017) que envolve atualmente o Currículo, enquanto campo de saber e objeto de estudo, análise e avaliação desta CEP do CNE.

3 – Descrição dos procedimentos metodológicos de elaboração da Recomendação

Reconhecendo que nem sempre as intenções declaradas são convergentes com as práticas pedagógicas e de gestão educativa, nomeadamente quando tais intenções envolvem uma rutura de paradigma curricular, entendeu a 1.ª CEP de Currículo desencadear um estudo exploratório conducente à elaboração da presente Recomendação, com a finalidade de evidenciar condições facilitadoras da concretização do PASEO. O primeiro passo consistiu na revisão da literatura e na análise documental da produção legislativa nacional, anterior e posterior à publicação do PASEO, com o devido enquadramento no plano internacional.

Procedeu-se, também, a um processo de auscultação de diferentes órgãos de administração educativa, para o levantamento de dados e/ou experiências de operacionalização do PASEO, assim como à organização de um Seminário sobre *Currículo e Qualidade das Aprendizagens*, realizado no Funchal, no qual alguns especialistas (académicos e outros profissionais) deram contributos preciosos sobre a problemática em causa.

Mas era preciso ir ao terreno para captar as perceções vindas de dentro do campo, nomeadamente sobre eventuais dificuldades com que as escolas e os seus agentes educativos ainda se defrontam, direcionando-se então o foco deste estudo para as práticas, não só através da observação da realidade, como da escuta e do registo das "vozes" das escolas ou agrupamentos de escolas (AE), envolvendo por isso uma logística com deslocações de dois dias, por instituição, com um cronograma, naturalmente flexível e ajustável em negociação com as instituições, para a configuração dos painéis e respetivos tempos de duração. As equipas do CNE que se deslocaram às escolas contemplaram sempre um ou mais conselheiros e assessoras técnico-científicas.

Estando conscientes de que embora as escolas ou AE objeto de visita tivessem resultado de uma seleção criteriosa, não eram uma amostra representativa do panorama nacional, nem se pretendia que as informações recolhidas fossem alvo de generalizações. Para dar uma maior abrangência ao estudo, procurou-se respeitar o princípio de diversidade, relativamente à localização geográfica, à tipologia de escolas, aos níveis de ensino (todos ou apenas um), ao sistema público e privado, à inclusão do ensino profissional ou não, o facto de serem Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ou não, tendo sido selecionadas 6 escolas/AE situadas da seguinte forma: Região Norte, Região Centro, Região de Lisboa e Vale do Tejo, Região Sul, Região Autónoma dos Açores e Região Autónoma da Madeira.

No âmbito da CEP foram acordadas as primeiras questões a serem levantadas ao corpo docente:

Em que medida os agrupamentos/escolas e os seus professores têm incorporado as orientações constantes no PASEO?

De que formas é que o têm concretizado?

Como é que o PASEO é tido em conta nos Projetos Educativos, nos Projetos Curriculares de Escola e nos Projetos Curriculares de Turma?

Que relações se podem estabelecer entre as práticas docentes e os desígnios constantes no PASEO?

Destas questões surgiram alguns domínios que orientaram os debates nos diversos painéis, como sejam, sobre o processo de apropriação e concretização do PASEO; a estratégia de disseminação do documento pela comunidade educativa; a discussão e apropriação crítica pelos atores escolares; a concretização nos diferentes contextos pedagógicos e didáticos; o posicionamento crítico face à experiência de concretização do PASEO; a adaptação/reformulação de práticas pedagógicas; a monitorização e o acompanhamento na perspetiva da avaliação do processo desenvolvido.

Finalmente, o ainda anteprojecto de Recomendação foi enviado e submetido à apreciação de sete personalidades não só provenientes da academia, como também da administração, inspeção e avaliação do sistema educativo que, em audição individual, o enriqueceram com os seus contributos e sugestões.

Uma descrição mais pormenorizada acerca dos procedimentos metodológicos de recolha e análise de dados consta do Relatório Técnico.

4 – Recomendações

Da imersão no terreno das práticas, reconhece-se que muito se tem feito em termos de desenvolvimento de competências nos alunos, com base no trabalho, esforço e dedicação dos seus agentes educativos, ao nível das lideranças de topo e intermédias, bem como das práticas pedagógicas, nomeadamente dos professores. Mas, numa visão mais holística e sistémica, é possível criar melhores condições para a apropriação e concretização do PASEO, não só nas escolas, como também a montante e a jusante, em articulação com outros subsistemas igualmente educativos, de âmbito regional e local, como secretarias regionais, autarquias e juntas de freguesia. De facto, embora cada recomendação se dirija prioritariamente a um ou mais grupos de atores (governo, comunidades educativas, gestores escolares, educadores e professores, responsáveis pela formação docente, formadores e formandos), elas encontram-se inter-relacionadas, requerendo por isso uma ação concertada, na medida em que uma determinada intervenção resultante de uma recomendação influenciará e será influenciada por outra intervenção, pois as mudanças desejadas só poderão ocorrer num esforço convergente movido pelos diversos subsistemas.

Ao longo do estudo efetuado, emergiu um conjunto de dimensões de análise relativas a condições para a apropriação e concretização do PASEO, as quais deram origem às recomendações. Assim sendo, o CNE recomenda o seguinte:

1 – Apropriação crítica do PASEO pela comunidade educativa

Para tal, é preciso desencadear uma estratégia de conhecimento dos documentos curriculares-base (PASEO, ENEC, AE e outros) pela comunidade educativa, sob a coordenação dos conselhos pedagógicos, em alinhamento com as lideranças escolares, criando espaço e condições especiais para reflexão e debate em torno do currículo e da sua gestão, no âmbito da autonomia de cada escola. Importa, concretamente, direcionar o foco no PASEO, enquanto elemento agregador que confere coerência a todo o percurso escolar, não o desligando dos demais documentos curriculares, de forma que a sua apropriação não seja só discursiva, mas também prática.

2 – Maior ênfase na colaboração profissional

É importante que sejam criadas condições nas escolas, com espaços de colegialidade, novas lógicas de funcionamento e dinâmicas organizativas, para que os docentes partilhem o seu trabalho de planificação, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem entre si, nomeadamente

no contexto de equipas multidisciplinares, confrontando experiências e vivências das suas práticas pedagógicas, num clima aberto de entreaajuda e colaboração, em codocência, em contexto de grupos disciplinares, departamentos curriculares ou conselhos de turma, como também em redes mais alargadas de escolas, nacionais e internacionais.

3 – Centralidade do aluno no desenvolvimento do currículo

O aluno desempenha um papel central na aprendizagem, sendo importante que esse papel seja conferido e estimulado pelos professores. Neste âmbito, importa mobilizar o saber pessoal dos alunos para o contexto de aprendizagem. O currículo é um importante veículo de inclusão, sendo determinante que todos possam aceder ao mesmo, em reais condições de equidade, num aprofundamento da flexibilidade curricular, nomeadamente no ensino secundário. É importante esbater assimetrias, independentemente da diversidade socioeconómica e cultural (género, etnia, nacionalidade, etc.) dos alunos, salvaguardando, no entanto, o respeito pelas diferenças individuais.

4 – Valorização da “voz do aluno”

As atividades científicas e pedagógicas desenvolvidas pelas escolas têm de ter um significado especial para cada aluno. Tal só é possível se houver um verdadeiro trabalho de escuta interessada da sua voz, em termos de motivações, necessidades e ambições, promovendo desse modo a inclusão e equidade no acesso de todos e cada um ao currículo. Importa, pois, que esta escuta também se efetive no domínio crucial da orientação vocacional, no desenho de um percurso que efetivamente sirva o aluno e os seus projetos de futuro. Por outro lado, há que promover as diferentes formas de representação estudantil, em diversos contextos escolares, de modo que crianças e jovens pratiquem uma cidadania ativa e assumam o protagonismo e a livre criação individual, sendo ouvidos e participando nas decisões escolares.

5 – Maior atenção à comunicação, envolvimento e participação dos encarregados de educação e das suas estruturas representativas

Enquanto parceiros essenciais das escolas, os encarregados de educação e as famílias devem ser convocados e envolvidos de forma a reconhecerem a importância e a necessidade de desenvolvimento de competências (capacidades, atitudes e valores), conforme preconizado pelo PASEO. Numa organização escolar mais participativa e cívica, importa criar condições para a participação das estruturas representativas dos encarregados de educação nas escolas.

6 – Valorização das diferentes literacias

O alargamento do escopo das literacias para exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber só pode ser conseguida através de uma maior proximidade aos problemas concretos do dia-a-dia de cada um, sem se desligar dos problemas que afetam a humanidade, num mundo cada vez mais global e complexo. Será o conhecimento poderoso que permitirá aos alunos reconhecer e refletir criticamente sobre problemáticas emergentes do mundo contemporâneo, que põem em causa o equilíbrio planetário, como a degradação ambiental, a guerra, a fome, a droga, a violência, etc., através da dinamização de diferentes iniciativas que mobilizem os princípios solidários que orientam o PASEO.

7 – Monitorização do processo de apropriação e concretização do PASEO

Apesar de as equipas regionais para a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) estarem já a acompanhar a gestão do currículo, é importante que haja uma avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas, a nível nacional, tendo, como foco, efetivamente o que está preconizado no PASEO, recorrendo a metodologias de investigação na linha do estudo exploratório desencadeado pela CEP-Currículo. Importa, pois, que se criem condições para estudar o real impacto que este documento tem suscitado nas escolas, concretamente como o mesmo tem sido pensado e mobilizado pelos professores no ensino e nas aprendizagens dos alunos.

8 – Divulgação das alterações curriculares e pedagógicas suscitadas pelo PASEO

Reconhecendo que os diferentes serviços e organismos do ministério da educação estão cientes da importância da divulgação de práticas de referência na gestão curricular, nomeadamente dos domínios

de autonomia curricular (DAC), é importante que estas iniciativas de articulação curricular e pedagógica para o desenvolvimento de competências previstas no PASEO continuem no território nacional, através da organização de seminários e outras ações formativas, sobre gestão curricular, envolvendo diferentes parceiros educativos. Importa ainda que, paralelamente, sejam divulgadas e disseminadas experiências inovadoras da gestão do currículo, pelas escolas, tendo como referência o PASEO e as AE, de forma a incentivar a partilha de práticas pedagógicas e didáticas, bem como a construção de redes e comunidades de aprendizagem.

9 – Uma avaliação em prol das aprendizagens

Importa que os alunos aprendam. Será, pois, determinante evitar que a avaliação seja desenvolvida como um mero procedimento, no qual os alunos revelam um desempenho mais ou menos concordante com o desempenho esperado, com tarefas repetitivas, tendo como foco prioritário, no ensino secundário, a “preparação para os exames”. Pretende-se que os alunos sejam estimulados, que desenvolvam e revelem as suas competências. Assim, é através das diferentes tarefas de avaliação que os alunos poderão ter a oportunidade para desenvolver capacidades cognitivas mais complexas. Neste quadro, importa que a avaliação se desenvolva no respeito pelo PASEO, centrada na melhoria das aprendizagens, ao invés de se focar apenas nos exames e no acesso ao ensino superior. Importa, assim, uma articulação entre avaliações (interna e externa, formativa e sumativa), que sejam efetivamente centradas nas aprendizagens dos alunos, nos pressupostos e princípios do PASEO, ao longo de toda a escolaridade obrigatória dos alunos.

10 – Estreitamento de diálogo com o poder local e regional

É necessário que as autarquias e as Regiões envolvam as escolas no planeamento dos meios que têm ao seu dispor (instalações, recursos e equipamentos), evitando a sua duplicação, para o desenvolvimento de competências dos alunos previstas no PASEO, em contextos reais de aprendizagem. Tendo sido identificada como estruturante pelos professores, considera-se que a aproximação à vida ativa pode e deve ser pensada no âmbito dos conselhos gerais das escolas e nos conselhos municipais e regionais de educação.

11 – Formação inicial de professores

“O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” deve estar em consonância com as exigências de formação docente a que o PASEO obriga, uma formação ampla e abrangente, nomeadamente através do incremento do peso relativo da componente de formação educacional geral (FEG), na qual se situam as áreas do currículo e do desenvolvimento curricular, numa perspetiva crítica, a educação inclusiva, as metodologias ativas, a avaliação pedagógica, as neurociências, as tecnologias digitais e a inteligência artificial, acentuando as questões da investigação educacional na formação inicial de professores, absolutamente necessárias para acompanhar a viragem do professor técnico para o professor investigador.

12 – Formação contínua de professores

Deverá ser desencadeado um Plano Nacional de Formação Contínua de Professores centrado na concretização do PASEO nos diferentes contextos didáticos, pedagógicos e sociais, tendo como referência as ações realizadas pelo Programa Nacional de Promoção do Sucesso Educativo (PNPSE), e a formação já desenvolvida em diversas áreas, nomeadamente da gestão flexível do currículo, da avaliação pedagógica, da educação inclusiva, da capacitação digital, entre outras, tendo em perspetiva o aprofundamento das temáticas emergentes da formação inicial. Importa, pois, que se desenvolvam ações de formação e de capacitação que conduzam à aproximação deste documento curricular às práticas docentes, tornando-o presente na gestão do currículo, no ensino, na aprendizagem e na avaliação. Será desejável que as escolas elaborem os seus planos de formação, a partir de um diagnóstico apurado das necessidades de formação de docentes e funcionários, e tirando partido dos seus próprios recursos, mobilizando-os em ações de capacitação interna, em comunidades de aprendizagem. Recomenda-se também que as instituições de ensino superior, no âmbito da sua oferta formativa e dos projetos que desenvolvem, interajam com as escolas e colaborem no desenvolvimento profissional dos professores.

Referências

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular. Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações*. DEB.
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas? In CNE (Org.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. (pp. 145-174). CNE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- AR (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- AR (2016). *Constituição da República Portuguesa. Legislação Complementar*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Chicago University Press.
- CE (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. CE.
- CNE (2004). *Parecer 2/2004. A Proposta e os Projetos de Lei de Bases da Educação/do Sistema Educativo*. CNE.
- CNE (2016). *Parecer 3/2016. Perfil dos Alunos para o Século XXI*. CNE.
- CNE (2016). *Parecer 4/2016. Parecer sobre Formação Inicial de Educadores e Professores e o Acesso à Profissão*. CNE.
- CNE (2017). *Parecer 4/2017. Parecer sobre Perfil dos Alunos para o Século XXI*. CNE.
- CNE (2017). *Perfil do Aluno – Competências para o Século XXI [Relatório Técnico]*. CNE.
- Delors, J. (Org.). (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty First Century*. UNESCO.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Doll Jr., W. (2002). Ghosts and the curriculum. In W. Doll Jr. & Noel Gough (Eds.). *Curriculum Visions* (pp. 23-70). Peter Lang.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único. In AASOE (Org.). *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 41-50). Universidade do Minho.
- Gather Thurler, M. (1994). *A Escola e a Mudança – Contributos Sociológicos*. Escolar Editora.
- Hamilton, D. (1992). Sobre as origens dos termos classe e currículo. *Teoria e Educação*, 6, 33- 52.
- Hamilton, D. (2003). Instruction in the making: Peter Ramus and the beginnings of modern schooling. *American Educational Research Association*, 24-40.
- ME (1988). *Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário*. Gabinete de Estudos e Planeamento.
- ME (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. DEB.
- ME (2001). *Decreto-Lei n.º 6/2001. Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico*. DEB.
- ME (2017). *Aprendizagens Essenciais*. DGE.
- ME (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. DGE.
- ME (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. UNESCO.

- Morin, E. (2017). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Edições Piaget.
- Nóvoa, A. (2021). A Aprendizagem Precisa Considerar o Sentir, Entrevista. In <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/antonio-novoa-aprendizagem-sentir/>, consultado em 06 de março 2024.
- OECD (2018). *Learning Framework for 2030*. OECD.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD.
- Ohio Department of Education (Org.). (2007). *Partnership for 21st Century Skills (P21)*.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2023). *The Curriculum of Everything. Understanding Education and Curriculum*. UMinho Editora.
- Paraskeva, J. (2021). *Curriculum and the Generation of Utopia: Interrogating the Current State of Critical Curriculum Theory*. Routledge.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). Competências na Cultura de Escolas do 1.º Ciclo. In CNE (Org.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Séc. XXI*. (pp. 177-214). CNE e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, M. E. Brederode (2011). *Educação para a Cidadania. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário*. DGE.
- Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2014). O pecado original do currículo. In M. J. Carvalho (Coord.). *Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar* (pp. 1267-1191). UTAD.
- Sousa, J. M. & Rodrigues, L. (2022). *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Uma Reflexão a Duas*. Imprensa Académica.
- Sousa, J. M. (2000). O Olhar Etnográfico da Escola perante a Diversidade Cultural. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2 (1), 107-120.
- Sousa, J. M. (2003). O Currículo à Luz da Etnografia. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 119-125.
- Sousa, J. M. (2011). Currículo sem Aprendizagem? In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira & A. Mouraz (Orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo* (pp. 119-127). Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2017). Um Olhar Etnográfico sobre o Currículo. *Práxis Educacional*, 13 (25), 18-35.
- Sousa, J. M. (2019a). Aiming at an Emancipatory Curriculum. *Education Journal*, 8 (3), 89-96.
- Sousa, J. M. (2019b). (Re)thinking Education out of the Box. *Universal Village (UV)*. MIT.
- Sousa, J. M. (2020). O Currículo à Luz das Exigências do Séc. XXI. In F. Correia, F. Moreira & N. Lima (Orgs.). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (pp. 134-156). Livro Rápido Editora.
- Sousa, J. M. (2021). Against the Factory School of Modern Times: The Need of a Paradigmatic Rupture. *South Florida Journal of Development*, 2 (2), 3586-3593.
- Sousa, J. M. (2024). The School at the Service of Inclusion and Cultural Diversity. *US-China Education Review A*, 14 (2), 61-67.
- Steiner-Khamasi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamasi & F. Waldow (Eds.). *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 05-17). Routledge.
- Taylor, F. (1985, ed. or. 1911). *Principles of Scientific Management*. Hive.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago University Press.

UN (2016). *Sustainable Development Goals (SDGs)*. UN.

UN (2016). *The 2030 Agenda for Sustainable Development's 17 Sustainable Development Goals*. UN.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos*. UNESCO.

Young, M. (2007a). Para que Servem as Escolas? *Educ.Soc.* 28 (101), 1287-1302.

Young, M. (2007b). *Bringing Knowledge Back In. From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Routledge.

Young, M. (2010). Why Must Educators Differentiate Knowledge from Experience? *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), 09-20.

23 de abril de 2024. – O Presidente, Domingos Fernandes.

317634781