



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Filipa Isabel Barreto de Seabra

Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação.

Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação.

Filipa Isabel Barreto de Seabra

UMinho | 2010

Março de 2010



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Filipa Isabel Barreto de Seabra

Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação.

Tese de Doutoramento em Educação
Área de Conhecimento em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto de Brito Pacheco
e do
Professor Doutor Antonio Flávio Barbosa Moreira

Março de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Chegada ao fim desta viagem, importa olhar para trás e dar crédito a todos aqueles sem os quais a sua realização não teria sido possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Augusto Pacheco, que tem sido a todos os níveis um exemplo incomparável – como professor, como investigador, como amigo sempre presente, e cuja confiança e apoio foram tão importantes como o estímulo e o desafio constantes.

Ao meu orientador Antonio Flávio Barbosa Moreira, cuja distância física foi sempre inversamente proporcional à proximidade no apoio, por me ter ajudado sempre a questionar-me, a por em causa os pressupostos, apresentando-me a novas perspectivas e horizontes.

A todos os participantes no estudo, sem os quais nada teria sido possível, a quem agradeço a o tempo e a confiança, que espero retribuir pela fidelidade aos seus discursos.

A todos os colegas e amigos que de forma especial me apoiaram e incentivaram ao longo do caminho, em especial a Sílvia Cardoso, a Isabel Freitas, a Carla Magalhães, o Professor Pedro Rosário, a Professora Graça Mota, a Patrícia Nogueira, a Ana Conde e a Catarina Canário.

Aos meus alunos, por me mostrarem o outro lado da educação, e me aproximarem da realidade vivida nas escolas.

Agradeço muito especialmente aos meus Pais, por todas as portas que abriram para que eu pudesse avançar e pelo exemplo de aprendizagem constante, trabalho e dedicação à escola. Aos meus irmãos, e família (de sangue e de coração), pela amizade e compreensão.

Ao Luís, por ter estado sempre ao meu lado, mesmo quando o trabalho me impediu de estar tão presente, por ter acreditado sempre em mim, mais do que eu própria, e por ter sido sempre o meu porto seguro.

A todos, o meu obrigado sentido.

A presente dissertação contou com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, através da Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/31885/2006.

RESUMO

A reorganização curricular do ensino básico, corporizada através do D.L. 6/2001, introduziu no contexto português o conceito de competência como eixo estruturante das políticas curriculares. Assumindo, por um lado, a polissemia e multiplicidade de implicações deste conceito, tomando em conta a sua origem e difusão através de organizações e contextos supra-nacionais, e, por outro lado, a relevância fundamental do papel do professor enquanto agente curricular, capaz de determinar o sucesso ou insucesso das políticas, na medida em que, pela sua acção, o currículo prescrito se transforma em currículo real, entendemos como fundamental conhecer as formas de apropriação do conceito de competência por professores do ensino básico, assim como as suas práticas curriculares de planificação, leccionação e avaliação.

Perante esta problemática, definimos como objectivos para a presente investigação:

1. Analisar a organização curricular por competências no contexto do Ensino Básico português.
2. Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico.
3. Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Face aos objectivos definidos, delineámos uma metodologia mista de investigação, fazendo recurso da entrevista, do questionário e da análise documental como técnicas de recolha de dados, da análise estatística (descritiva e inferencial) e da análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. Em concreto, construímos, validámos e aplicámos um questionário atinente ao conceito de competência e às suas implicações sobre a prática docente, aplicado a professores (n=280) do ensino básico, nos Distritos de Braga e do Porto, assim como uma entrevista semi-estruturada referente ao conceito de competência e seus reflexos sobre as práticas de planificação, leccionação e avaliação, aplicada a docentes do mesmo nível e dos mesmos distritos (n=6). Quanto à análise documental, incidiu sobre um *corpus* de documentos legais nacionais e europeus, assim como sobre uma amostra de planificações e instrumentos de avaliação utilizados por professores (n=16).

Os resultados do estudo apontam no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência, encontrando pouca tradução ao nível das práticas de planificação, leccionação e avaliação dos professores do ensino básico.

ABSTRACT

The curricular reorganization of elementary education, embodied by the Law-Decree 6/2001, has introduced the concept of competency as the structuring axis of the curricular policies. Assuming, on the one hand, the concept's multiplicity connotations and implications, taking into account its origins and diffusion through supranational contexts and organizations, and on the other hand, the fundamental relevance of the teacher as their action transforms prescribed curriculum into real curriculum, we understand the need to know the ways in which the concept of competency has been appropriated by elementary education teachers, as well as their curricular practices of planning, teaching and evaluation.

Facing these issues, we have defined as objectives for the present research:

1. To analyze the competency-based curricular organization in the context of Portuguese elementary education.
2. To analyze forms of appropriation of the competency concept and of the curricular organization, by elementary education teachers.
3. To analyze curricular practices including the concept of competency, namely at the level of planning and evaluation.

Considering these objectives, we have chosen a mixed research methodology, resorting to interview, questionnaire and documental analysis as data gathering methods, and statistical analysis (descriptive and inferential) and content analysis, as data analysis techniques. Specifically, we designed, validated and applied a questionnaire referring to the concept of competency and its implications for teachers' practices (n=280 elementary education teachers from the districts of Braga and Porto), as well as a semi-structured interview regarding the concept of competency and its reflexes on planning, teaching and evaluation practices of elementary education teachers (n=6). Documental analysis has focused both on a corpus of national and European legal documents, and a sample of planning and evaluation instruments used by teachers (n=16).

The results of the study indicate a superficial appropriation of the concept of competency, which finds meager translation into elementary education teachers' practices of planning, teaching and evaluation.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO: O discurso das competências e a europeização do currículo	25
Introdução	25
Globalização e Educação	27
1.1.1. O impacto dos organismos não governamentais e intergovernamentais em educação	38
Banco Mundial	39
OCDE.....	43
Outros estudos comparativos a nível Internacional	46
1.1.2. Empregabilidade e mercadorização do conhecimento.....	46
1.1.3. A cultura da performatividade	51
Economia do conhecimento, Europa do conhecimento.....	53
1.3. A Europeização do currículo.....	56
CAPÍTULO II COMPETÊNCIA: Uma análise do conceito e das suas implicações para o ensino e a avaliação.....	65
Introdução	65
2.1. O Conceito de Competência.....	65
2.1.1. Apontamento histórico	67
2.1.2. O lugar das competências no contexto europeu	70
2.1.3. A OCDE e o discurso das competências	73
2.1.4. Conceitos de competência	76
2.1.5. Tipos de competências.....	85
2.1.6. Diferenciação de conceitos afins.....	87
Objectivo e competência	87
Saber e competência.....	91
Capacidade e competência	92
Saber-fazer e competência	93

2.2. O Ensino e Avaliação de Competências	93
2.2.1. Como ensinar competências?	93
2.2.2. Como avaliar competências?	97
2.3. Críticas	103
CAPÍTULO III O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: O discurso das competências no contexto português	117
Introdução	117
3.1. O Contexto do Ensino Básico Português – articulação com o contexto supra-nacional	117
3.2. O Conceito de Competência no Ensino Básico Nacional.....	124
3.3. O Envolvimento dos Docentes	140
CAPÍTULO IV METODOLOGIA	143
Introdução	143
4.1. Descrição do Estudo	143
4.1.1. Escolha da Metodologia	144
4.1.1.1. Metodologia qualitativa	144
4.1.1.2. Metodologia quantitativa	147
4.1.1.3. Quantitativo e qualitativo: possibilidades de utilização conjunta	149
4.1.1.4. Opção metodológica	150
4.1.2. Instrumentos de recolha de dados	151
4.1.2.1. O questionário.....	151
4.1.2.2. Descrição da construção e validação do questionário.....	153
4.1.2.3. A entrevista	164
4.1.2.4. A análise documental.....	167
4.1.3. Técnicas de análise de dados	169
4.1.4. Questões de natureza ética.....	173
4.1.5. Descrição das amostras.....	174
4.1.5.1. Questionário.....	174
4.1.5.2. Entrevista	177
4.1.5.3. Análise documental.....	178

CAPÍTULO V APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	181
Introdução.....	181
5.1. O questionário.....	181
5.2. A entrevista.....	192
5.3. A análise de dados documentais.....	220
5.3.1. As planificações.....	221
5.3.2. Os instrumentos de avaliação.....	228
CAPÍTULO VI DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	237
Introdução.....	237
6.1. Analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências, pelos docentes do Ensino Básico.....	241
6.2. Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.....	246
CONCLUSÃO.....	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	263

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Principais características da competência (Legendre, 2008: 39).....	84
Quadro 2: Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa.	146
Quadro 3: Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa.....	148
Quadro 4: Paradigmas quantitativo e qualitativo da investigação (Cardoso, 2007:140).	148
Quadro 5: Primeira formulação dos itens do questionário.	155
Quadro 7: Itens do questionário após o procedimento de acordo entre juízes.....	157
Quadro 8: Guião de entrevista.....	166
Quadro 9: Estratificação da amostra para a entrevista.	166
Quadro 10: Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, no Distrito de Braga.....	177
Quadro 11: Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, no Distrito do Porto.....	178
Quadro 12: Caracterização da amostra que serviu de base à constituição do corpus documental, no distrito do Porto.....	179
Quadro 13: Caracterização da amostra que serviu de base à constituição do corpus documental, no distrito de Braga.....	180
Quadro 14: Estrutura de categorização da entrevista.	194
Quadro 15: Corpus documental de planificações recolhido.....	221
Quadro 16: Estrutura das planificações anuais, 1.º ciclo.....	222
Quadro 17: Estrutura das planificações mensais do 1.º ciclo.	222
Quadro 18: Estrutura das planificações anuais do 2.º ciclo.....	223
Quadro 19: Estrutura das planificações anuais do 3.º ciclo.....	223
Quadro 20: Distribuição dos conceitos relacionados com as competências e os objectivos no <i>corpus</i> analisado.....	224
Quadro 21: Definição do corpus documental de instrumentos de avaliação que será alvo de análise.	229
Quadro 22: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 1.º ciclo.	230

Quadro 23: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 2.º ciclo.	231
Quadro 24: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 3.º ciclo.	232
Quadro 25: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 1.º ciclo.	233
Quadro 26: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 2.º ciclo.	234
Quadro 27: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 3.º ciclo.	235

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Competências transversais.....	129
Tabela II: Procedimento de acordo entre juízes.	156
Tabela III: Ciclo em que leccionam os professores da amostra de validação do questionário.	158
Tabela IV : Grupo em que leccionam os docentes do 2.º e 3.º ciclos.....	158
Tabela V: Distrito em que leccionam os professores da amostra.....	158
Tabela VI: Zona em que leccionam os professores da amostra.....	159
Tabela VII: Análise dos itens que compõem a categoria «Estrutura da Organização Curricular».	160
Tabela VIII: Análise dos itens que compõem a categoria «Práticas Curriculares».	161
Tabela IX: Análise dos itens que compõem a categoria «Formação».....	161
Tabela X: Análise dos itens que compõem a categoria «Definições do conceito de competência».....	162
Tabela XI: Descrição da estratificação desenhada para a recolha das planificações e instrumentos de avaliação.	168
Tabela XII: Distribuição dos docentes do 2.º e 3.º ciclos (n = 270) pelos departamentos de leccionação e pelos distritos.	176
Tabela XIII: Números e percentagens de docentes, por zona em que lecciona e distrito.....	177
Tabela XIV: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Estrutura da Organização Curricular».....	183
Tabela XV: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Práticas Curriculares».	183
Tabela XVI: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Formação»....	184
Tabela XVII: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Definição do Conceito de Competência».	184
Tabela XVIII: Matriz de Correlações (Pearson) entre os 23 itens do questionário. As correlações superiores a 0,3 estão identificadas através de sublinhado.	187
Tabela XIX: Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a ciclos dos respondentes.	189
Tabela XX: Resultados do teste U de Mann-Whitney indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a distritos dos respondentes.	189

Tabela XXI: Resultados do teste Kruskal Wallis indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a departamentos de docência dos respondentes. 190

Tabela XXII: Resultados do teste K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com o grau académico dos respondentes 191

Tabela XXIII: Resultados do teste K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a idade dos respondentes 191

Tabela XXIV: Resultados do teste U de Mann-Whitney indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com o sexo dos respondentes 192

ÍNDICE DE FIGURAS / GRÁFICOS

Figura 1: O cursor da competência (Le Boterf, 2004:31).....	77
Gráfico 1: Distribuição da amostra de acordo com o grau acadêmico.....	175
Gráfico 2: Caracterização da amostra de acordo com o ciclo em que lecciona.....	175
Gráfico 3: caracterização da amostra de acordo com o grupo de docência em que lecciona.	176

INTRODUÇÃO

Não sendo recente, o conceito de competência tem vindo a ganhar proeminência nos discursos educativos nacionais e internacionais relativos à educação e à formação. Originária de um contexto empresarial, a sua introdução na escola deu-se a nível da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2003). Este discurso, associado ao da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em acção, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005a). Conceito com raízes quer no comportamentalismo e na pedagogia por objectivos, quer no construtivismo, a competência tem-se revestido de múltiplos significados ao longo do tempo, tornando-se um «conceito camaleão» (Alves, Estêvão & Morgado, 2006), cuja abrangência abarca uma pluralidade de definições contrastantes e até mesmo conflitantes.

Nos anos mais recentes, o conceito retomou a dianteira dos discursos organizadores do ensino com uma dimensão global, nos quais a influência de organizações transnacionais e supranacionais se faz sentir de forma importante. Sob a égide do desenvolvimento da sociedade do conhecimento e da informação, influenciada pelo desenvolvimento rápido das tecnologias de informação e comunicação e da mundialização dos mercados e da concorrência, o conceito tornou-se uma presença constante nos discursos e publicações de instituições como a OCDE, o Banco Mundial, ou a União Europeia (UE), enquadrada numa racionalidade de capital humano, orientada para a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de enfrentar os desafios que a organização pós-fordista do trabalho lhes impõe. A influência, que acreditamos ser crescente, destes planos de decisão sobre o currículo (Dale, 2004, 2008), incita-nos a uma análise mais profunda dos seus mecanismos e impactos.

Em 2001, foi introduzido, na reorganização curricular do Ensino Básico¹, mediante a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico², o conceito de competência. Decorridos sete³ anos desde a introdução destas alterações, impunha-se a necessidade de discutir a sua implementação no terreno das escolas do Ensino Básico, tendo em conta que existem vários níveis de decisão que devem ser tomados em linha de conta ao pensar ao currículo, pelo que o

¹ D.-L. 6/2001.

² Ministério da Educação, 2001.

³ À data do início do presente trabalho de investigação.

currículo decretado não é directamente transposto no currículo real (Pacheco, 2005a). Esta chamada de atenção aponta no sentido do papel essencial do professor, já que “o futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula” (Perrenoud, 2003: 18), de modo que o estudo das formas de apropriação do conceito por parte dos professores do ensino básico, e de forma ainda mais relevante, das alterações que imprimiram às suas práticas pedagógicas e de avaliação em consequência da sua introdução na organização curricular portuguesa, se destacam como fulcrais. A problemática que deu origem ao presente trabalho de doutoramento consiste no reconhecimento da necessidade de avaliar as repercussões da organização curricular por competências no Ensino Básico, nomeadamente no que concerne às práticas docentes de ensino e avaliação.

Do ponto de vista teórico, começámos por situar-nos face ao fenómeno da globalização, que entendemos como fundamental para a compreensão dos processos de decisão curriculares ao nível do contexto nacional. Subscrevemos a posição defendida por Dale (2004) quando propõe que a homogeneização a que assistimos entre os vários sistemas educativos a nível mundial se explica por uma agenda globalmente estruturada para a educação. Entendemos, no entanto, que a globalização não deve ser naturalizada, e consequentemente apresentada como uma inevitabilidade com a qual cada sistema educativo terá forçosamente que se conformar, nem menosprezamos a presença de localismos globalizados, assim como processos de hibridização, que explicam a manutenção de diferenças entre os diferentes contextos.

Realçamos, face a este panorama, a relevância de organismos transnacionais e internacionais cuja agenda para a educação tem influenciado de forma decisiva as decisões curriculares ao nível nacional, nomeadamente no que concerne ao conceito de competência, com destaque para o Banco Mundial, a OCDE e o estudo PISA pelo qual é responsável, e a UE.

Posicionamo-nos, de seguida, face ao conceito de competência e às suas implicações para o ensino e a avaliação. Defendemos que a ideia de competência, tal como foi reintroduzida nos anos mais recentes, não pode ser dissociada de uma resposta, de contornos economicistas, às pressões da competição global enquadrada no seio de uma economia do conhecimento. A competência representa assim uma viragem na forma de relação com o conhecimento no sentido de uma perspectiva utilitarista (Young, 2010), valorizando-se aqueles conhecimentos que mais prontamente podem ser traduzidos numa utilidade prática, nomeadamente a literacia e numeracia básicas, as línguas estrangeiras, com destaque para o Inglês, pela sua necessidade face à intenção de promover a mobilidade dos trabalhadores, as ciências e a tecnologia, e as

TIC. Analisamos diferentes conceitos de competência, realçando a disparidade e até mesmo a antinomia entre elas, e a existência de definições mais ou menos exigentes de competência. Consideramos mais exigentes as definições que, para além de fazerem apelo ao saber-fazer e à *praticidade* do conhecimento, realçam a capacidade de face a situações novas e complexas, seleccionar e mobilizar os recursos disponíveis de forma coerente e eficaz. Fazemos, ainda, referência à proposta de diferentes tipos de competência, entre os quais destacamos a concepção de Rey (2002), que propõe a diferenciação de três níveis de competência. Posicionamo-nos em relação à distinção entre objectivo e competência, defendendo a tese de que existe grande sobreposição entre ambos (Pacheco, 2003 a) mais ainda quando o conceito de objectivo abarca, não apenas o conhecimento declarativo, mas também a sua aplicação, e os objectivos de integração (Boavida, 1999). Assim, a inovação presente no conceito de competência localizar-se-ia sobretudo ao nível das definições mais exigentes, face à necessidade de enfrentar situações complexas e novas. Detemo-nos sobre as implicações pedagógicas e avaliativas da proposta deste modelo curricular.

Já no contexto nacional, situamos a introdução do conceito de competência na organização curricular, em 2001, no contexto das reformas e inovações curriculares, destacando, em particular, o papel que a reorganização confere ao professor, enquanto actor curricular, face à gestão do currículo – papel esse que assenta sobre uma estrutura colegial de decisão. Entendemos, no entanto, que as bases desta cultura colegial de decisão não só não têm sido fomentadas, como inclusivamente têm sofrido retrocessos, nomeadamente ao nível da organização dos tempos e espaços nas escolas. Ao mesmo tempo, referimos práticas de recentralização do controlo curricular, nomeadamente ao nível da avaliação externa, que tem vindo a ganhar peso, simultaneamente, com a defesa de um modelo de avaliação reguladora e formativa. A análise dos documentos que definem as orientações curriculares – normativos, currículo nacional e programas – no ensino básico, encontramos igualmente grandes dificuldades de articulação conceptual. Entendemos, assim, que o modelo de organização curricular por competências, assente num conceito «fraco» de competência, enferma desde logo de um conjunto de incoerências, que dificultam aos professores a sua implementação. Consideramos que os professores, quer pela insuficiente atenção que foi dada à sua formação (inicial e contínua) necessária à introdução de uma mudança curricular que, a ser levada na sua total extensão, teria profundas implicações para as suas práticas, quer pela insuficiente reflexão sobre as condições organizacionais que permitiriam a sua efectivação, quer ainda pelo facto de

os programas, na sua organização e extensão, não terem sido alterados, foram insuficientemente considerados nesta alteração curricular, esquecendo-se que as mudanças ganham corpo pelas mãos e pela vontade de actores, no contexto das escolas.

Emergiram, deste modo, algumas inquietações em torno do conceito de competência e da sua aplicação no terreno: Que sentidos assume, para os professores do Ensino Básico, em Portugal, este termo? Estarão os professores do ensino básico suficientemente esclarecidos quanto a este conceito? De que modo foi ou não integrado nas suas práticas lectivas, de planificação, de avaliação? Baseando-nos nestas questões de partida, desenhámos os objectivos que, de seguida, se apresentam e que servem de norte a todo o projecto de investigação:

4. Analisar a organização curricular por competências no contexto do Ensino Básico português.
5. Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico.
6. Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Com base nos objectivos propostos, foram delineadas rotas metodológicas, com a opção por uma metodologia mista de investigação, a escolha do questionário, da entrevista e da análise documental como técnicas de recolha de dados e da análise estatística e da análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. Mais concretamente, foi desenhado, validado e aplicado um questionário, com vista a recolher as percepções sobre o conceito de competência e os seus reflexos sobre a prática docente, destinado a uma população de professores do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto, (n= 280). Os dados resultantes desse questionário foram alvo de análise estatística descritiva e inferencial. Foi também desenhada, validada e aplicada uma entrevista, focalizando as concepções e definições de competência, e as suas repercussões sobre as práticas de planificação, lectivas e de avaliação, a seis professores dos três ciclos do ensino básico, e de ambos os distritos em estudo. Recorreu-se ainda à análise documental, a qual incidiu, por um lado, sobre os documentos e normativos europeus e nacionais que enquadram o conceito de competência, e por outro, sobre documentos de trabalho de 16 professores do ensino básico, designadamente planificações e instrumentos de avaliação.

Os resultados encontrados vão no sentido de uma apropriação apenas superficial, por parte dos professores, do conceito de competência, e de uma não efectivação real das mudanças preconizadas. Se bem que o termo se encontra presente ao nível dos discursos, esta presença faz-se acompanhar de uma grande difusão conceptual, e de uma prática que passa mais pela substituição de designações do que por uma reflexão, apropriação e alteração profundas. Acreditamos, portanto, que o receio de Perrenoud (2007: 12), que tem sido um dos principais nomes na defesa da abordagem por competências, esteja próximo da situação vivida nas escolas portuguesas:

Não se pode excluir que a abordagem por competências não seja senão uma transformação superficial e efémera dos currícula, pecando, ao mesmo tempo, por um *flop* conceptual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didáctica que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais.

A estrutura do trabalho encontra-se organizada em seis capítulos. O Capítulo I, «*Educação em tempos de globalização – o discurso das competências e a europeização do currículo*» pretende analisar o fenómeno da globalização e os seus efeitos sobre o campo do currículo, a forma particular como tais pressões se fazem sentir a nível da U.E. e enfatizando em particular as implicações da influência destes fenómenos e instâncias sobre a emergência do conceito de competência, tendo em conta o nosso entendimento de que no presente momento histórico, um enquadramento mais amplo é necessário à compreensão dos fenómenos educativos nacionais, cuja ordem de decisão curricular ultrapassa o Ministério da Educação e o Estado, para se situar também ao nível de organismos e sob influência de fenómenos supra-nacionais. No caso particular da organização curricular por competências, defendemos que esta influência não pode ser esquecida ou negligenciada. Para levar a cabo este enquadramento, recorreremos à análise documental de normativos e textos de organismos supra-nacionais, dos quais se destacam a OCDE, o Banco Mundial e a EU com particular incidência sobre a noção de competência, concomitantemente com uma revisão bibliográfica mais ampla.

No capítulo II - «*Competência: Uma análise do conceito e das suas implicações para o ensino e a avaliação*», propomos uma introdução histórica do conceito, apresentamos, diferenciamos e diferentes conceitos de competência, com destaque para uma análise dos diferentes tipos de competência e ainda para a distinção entre competência e conceitos próximos, como o de objectivo. Detemo-nos ainda sobre as implicações do conceito a nível das práticas pedagógicas e de avaliação e damos destaque a críticas e questões que têm vindo a ser

desenvolvidas em torno da pedagogia por competências, também apelidada de lógica e abordagem curricular por competências.

O capítulo III - «*O currículo do Ensino Básico em Portugal: O discurso das competências no contexto português*» situa a discussão sobre as competências na organização curricular portuguesa. Com vista a esse intuito, argumenta-se que as pressões globais, expostas no Capítulo I, fazem sentir os seus impactos sobre as decisões curriculares nacionais. Atendemos ainda ao processo de reforma e de reorganização do ensino básico, e analisamos documentos e normativos que regulam o currículo e a avaliação, o Currículo Nacional do Ensino Básico e os Programas e Orientações Curriculares das distintas áreas curriculares, analisando em particular os conceitos de competência e objectivo. Damos também destaque ao papel fulcral dos professores para a efectivação da inovação instituída pela reorganização curricular do ensino básico, problematizando os entraves à sua participação.

O capítulo IV - «*Metodologia*» contextualizamos teoricamente e justificamos as opções metodológicas assumidas no presente estudo. Apresentamos ainda os instrumentos de recolha de dados, pormenorizando o processo da sua elaboração e validação, e caracterizamos as amostras que servem de base à investigação realizada.

O Capítulo V - «*Apresentação dos Dados*», contém a apresentação, de modo rigoroso e tão pouco permeado pela interpretação quanto possível, dos dados obtidos mediante a aplicação dos três tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista, e os dados documentais – planificações e formas de avaliação utilizados por docentes do ensino básico.

No Capítulo VI – «*Discussão*», problematizam-se, questionam-se e interpretam-se os dados apresentados no capítulo anterior, à luz dos aportes teóricos antes propostos, contribuindo para o seu esclarecimento.

Por fim, nas Conclusões, serão apresentadas as principais considerações finais do estudo, reconhecidas as suas limitações, e apontadas direcções de futuro para novas investigações que retomem esta problemática.

Em anexo inclui-se o questionário, remetendo-se para o CD-Rom a transcrição integral das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO:

O discurso das competências e a europeização do currículo ⁴

Introdução

Ao longo do presente capítulo propomo-nos analisar o fenómeno da globalização e os seus efeitos sobre o campo do currículo, a forma particular como tais pressões se fazem sentir a nível da União Europeia e enfatizando em particular as implicações da influência destes fenómenos e instâncias sobre a emergência do conceito de competência. Entendemos que no presente momento histórico, um enquadramento mais amplo é necessário à compreensão dos fenómenos educativos nacionais, cuja ordem de decisão curricular ultrapassa o Ministério da Educação e o Estado, para se situar também ao nível de organismos e sob influência de fenómenos supra-nacionais. No caso particular da organização curricular por competências, defendemos que esta influência não pode ser esquecida ou negligenciada.

Entendemos ser necessário, no momento que atravessamos, considerar os contextos de decisão curricular de âmbito supra-nacional, uma vez que estes se revestem de uma importância crescente, que torna redutora a análise que se circunscreva ao contexto nacional. Sob a influência da globalização, as instâncias de decisão curricular nacionais já não desempenham o seu papel de forma isolada. Pelo contrário, o papel do Estado encontra-se, cada vez mais, enfraquecido, cedendo espaço a instâncias de decisão de âmbito supra-nacional e global. Entende-se, assim, que a análise de qualquer mudança curricular não deve parar ao nível do Ministério da Educação, tomando em consideração os processos complexos que ocorrem a nível europeu e global. A análise destes contextos e processos, que se desenvolve ao longo do presente capítulo, pretende estabelecer o pano de fundo, sobre o qual se desenha o

⁴ Este capítulo recorre a ideias expressas na comunicação “A Educação Básica portuguesa em tempos de globalização – o discurso das competências e a europeização do currículo” aceite para apresentação no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, que decorreu em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, entre os dias 2 e 4 de Setembro de 2008 e na comunicação “Globalização e Educação – contributos para a compreensão da relação entre escola e mercado de trabalho”, redigido em co-autoria com o Professor Doutor José Augusto Pacheco e apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE/AIFELF, que decorreu em Lisboa entre os dias 12 e 14 de Fevereiro de 2009.

(re)surgimento da noção de competência, que permitirá uma análise posterior das suas influências no contexto curricular português, ao nível do Ensino Básico.

Faremos uma contextualização do próprio conceito de globalização, como tem sido conceptualizado pelos seus teóricos, dentre os quais destacamos Dale (2004, 2008), quando propõe a teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação; Giddens (2007), pela ênfase nas dimensões da globalização que ultrapassam a meramente económica, bem como pelo destaque que confere ao conceito de empregabilidade; Burbules e Torres (2004), na medida em que enfatizam a fragmentação a que o papel do Estado se encontra sujeita, na presença do actual cenário de globalização, levando a que se equacionem as políticas (nomeadamente as educativas), num plano mais amplo e também na medida em que questionam a naturalização da retórica da inevitabilidade da globalização, realçando as suas determinações políticas; na mesma linha, Sousa Santos (2001) ao realçar a ausência de linearidade que caracteriza este fenómeno, recorrendo aos conceitos globalização hegemónica e contra-hegemónica, e globalização de alta e baixa intensidade; Ball (2001) por situar as políticas educativas na sua recontextualização pela prática, e ainda (*idem*, 2001, 2002, 2004, 2005) pela discussão que estabelece sobre a emergência de uma cultura de performatividade. Para levar a cabo este enquadramento, recorreremos também à análise documental de normativos e textos de organismos supra-nacionais, dos quais se destacam a OCDE, o Banco Mundial e a União Europeia (UE).

Uma conjuntura económico-social mundial pautada pela globalização e pelo advento da economia do conhecimento, associada a pressões mais específicas do continente europeu e da União Europeia (UE), como sejam as alterações demográficas, ou a previsão então feita de um alargamento da UE, conduziram à definição, em Lisboa, de uma agenda estratégica para a UE abrangendo temas no âmbito da reforma social, económica e educacional, tendo por base a economia do conhecimento, e estabelecendo a seguinte meta para a década em decurso (2000-2010): “Tornar-se no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseada no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social.”

Com vista a dar resposta a esta agenda estratégica, a UE confronta-se com a necessidade de analisar os seus sistemas de ensino e formação, bem como os de investigação e I&D. Se a economia do conhecimento vem lançar novos desafios em termos laborais, na medida em que mais de dois terços dos empregos criados nesta economia são qualificados, então a UE

terá que se preocupar, por um lado, com as políticas de educação e formação iniciais, fomentando a prossecução dos estudos até níveis superiores de qualificação, e aumentar o investimento em I&D, mas também, por outro, assegurar uma política de segundas oportunidades e de educação ao longo da vida que permita àqueles que já abandonaram o sistema de ensino encontrar outras formas de aumentar as suas qualificações ou reciclá-las. Em Portugal, estas políticas reflectem-se a nível da organização curricular do Ensino Básico e do programa *Novas Oportunidades*.

Entendemos que a noção de competência surge como elemento chave das políticas de educação e formação, voltadas para a valorização do conhecimento e sua relação com o mundo do trabalho, com as tecnologias de informação e comunicação, no contexto da aprendizagem ao longo da vida.

1.1. Globalização e Educação

As políticas educativas são entendidas, ao longo deste texto, como construtos, pelo que se torna indispensável que sejam perspectivadas por uma visão sistémica que tenha em conta não apenas as políticas formuladas a partir do Estado, mas igualmente todas as mudanças envolventes no tecido social, decorrentes de tensões e conflitos que afectam o campo educacional (Teodoro, 2003). Nesta perspectiva, analisar os fenómenos globais que afectam a sociedade em geral e a educação em particular, é uma necessidade.

A educação tem sido chamada a intervir directamente na resolução de desafios sociais e económicos colocados pela globalização, implicando mudanças educativas sentidas como urgentes (Pacheco, 2003 a: 18):

As mudanças educativas têm conhecido uma aceleração inusitada em virtude de questões muito diversas. Se a globalização é um factor preponderante nessas mudanças é porque há desafios sociais e económicos aos quais a educação, em geral, e o currículo, em particular, são chamados a dar respostas, pretensamente imediatas.

Assim, cada vez mais, tomar em conta, não apenas o nível de decisão nacional, mas também os níveis internacional, supra-nacional e global, a influência de organizações internacionais e não governamentais⁵ e de outras pressões exteriores ao Estado é uma

⁵ Para uma discussão da influência crescente das Organizações não-Governamentais Internacionais sobre a educação, vide Mundy & Murphy (2000).

necessidade para a compreensão da decisão curricular. Sob as pressões da globalização, o próprio Estado se encontra enfraquecido, funcionando como mediador entre quatro imperativos:

(1) respostas ao capital transnacional; (2) respostas a estruturas políticas globais (por exemplo a Organização das Nações Unidas) e outras organizações não-governamentais; (3) respostas a pressões e demandas domésticas, de modo a manter a própria legitimidade política; e (4) respostas a suas necessidades e seus interesses internos. A maioria das iniciativas políticas, incluindo políticas educacionais, é formada na matriz dessas quatro pressões, centrada no Estado-nação, não mais concebido como um agente soberano, mas como um árbitro que busca equilibrar uma variedade de limitações internas e externas (Burbules & Torres, 2004, p. 16).

A compreensão dos fenômenos complexos que influenciam as mudanças rápidas que se têm observado a nível econômico, social e cultural, com reflexos sobre as decisões nacionais sobre o campo educativo, torna-se, assim, uma prioridade.

Nos nossos dias, a globalização tornou-se um fenômeno inescapável, e uma palavra constantemente evocada nos mais variados contextos e com uma multiplicidade de sentidos. É necessário, portanto, procurar esclarecer antes de qualquer discussão sobre o tema o que entendemos por globalização, uma vez que este se tornou claramente num conceito que para além de uma polissemia adequada à descrição de um fenômeno complexo e multifacetado, pode representar visões e crenças antagónicas (Morgado & Ferreira, 2006).

Ilustrativa desta tendência é a multiplicidade de formas de definir o conceito que Burbules & Torres (2004) constata no primeiro capítulo do livro de que são organizadores “Globalização e Educação. Perspectivas críticas”, que conta com a colaboração de outros 17 autores, nacionais e estrangeiros:

Para alguns deles, o termo refere-se ao surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico; para outros, ele significa o impacto avassalador dos processos económicos globais, incluindo processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária; ainda para outros, ele denota a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemónico; para uns, ele significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e interação dentro e através dos cenários culturais locais; e para outros, ainda, “globalização” é, principalmente, um conjunto de mudanças *percebidas*, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a “forças maiores” (...) [que não deixam “nenhuma escolha” ao Estado, senão de agir segundo um conjunto de regras que não criou (p. 11).

O termo foi cunhado pelo economista Theodore Levitt, em 1985, para descrever as mudanças na economia global e as suas implicações sobre a produção, o consumo e o investimento (Spring, 2008). Nestes termos, Giddens (2007: 16) define a globalização como a “Crescente interdependência entre indivíduos, países e regiões” esclarecendo que não se trata de um fenômeno de cariz exclusivamente económico, implicando também as dimensões política e cultural e a existência de uma comunicação acelerada a nível mundial. Esta definição, ainda

que abrangente, não é consensual, na medida em que vários autores colocam em primeiro plano a globalização económica, analisando as ramificações políticas, sociais ou culturais do fenómeno como consequências da primeira (Charlot, 2007).

Sousa Santos (2001:90) define globalização como “(...) conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interacções transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais ou culturais transnacionais.” Baseando-se numa revisão da literatura sobre os processos de globalização, constata que “estamos perante um fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (*Idem, Ibidem*: 32), defendendo que o processo de globalização a que assistimos na actualidade se caracteriza, por um lado, pela eliminação das fronteiras nacionais e a universalização, e pelo particularismo e o regresso ao comunitarismo, por outro, alertando para a complexidade das interacções que estabelece com múltiplos processos, que impede a linearidade das explicações.

De forma a evitar os discursos que tendem a homogeneizar a globalização, a naturalizá-la e a despolitizá-la, apresentando-a como um facto inescapável, que por sua vez poderá servir de justificação a um conjunto de escolhas, despolitizando-as, o autor opta por colocar em destaque a sua multiplicidade e o amplo espectro de posições e interesses reflectidos no processo de globalização, utilizando o termo “globalizações”. A primeira das formas de globalização seria o *localismo globalizado*, mediante o qual um fenómeno local se torna global (ex.: Inglês como língua franca, *fast food* americano); a segunda, o *globalismo localizado*, no qual as condições locais são desestruturadas e re-estruturadas em resposta a práticas e imperativos transnacionais (ex.: eliminação do comércio de proximidade, destruição de recursos naturais para pagamento da dívida externa). A estas duas formas, opõem-se resistências, também elas globalizadas: o *cosmopolitismo*, que se serve das tecnologias da informação e dos mercados globalizados para instaurar formas de luta contra as desigualdades (Ex.: redes de solidariedade, organizações transnacionais de direitos humanos) e o *património comum da humanidade*, que se refere às “lutas transnacionais pela protecção e desmercadorização de recursos, entidades, artefactos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária (*Idem*: 75).

Estabelece ainda uma distinção entre globalização hegemónica e contra-hegemónica, distinção essa que admite ser polémica, na medida em que, para diversos autores, a única globalização é a globalização capitalista neoliberal. Referindo-se a um fenómeno que pode

assumir diferentes graus de intensidade, clarifica que a *globalização de alta intensidade* se verifica quando estamos perante situações em que as relações de poder são muito desiguais, caracterizando-se pela monocausalidade, rapidez e intensidade, ao passo que a *globalização de baixa intensidade* ocorre em situações de troca menos desiguais, traduzindo-se em processos mais lentos e de causalidade mais ambígua – será este o caso da Educação uma vez que esta sofre a mediação dos Estados nacionais através das políticas educativas formuladas e porque é condicionada por movimentos sociais internos (Burbules & Torres, 2004).

Também Jessop (2005: 7) advoga uma abordagem complexa a este fenómeno, ao afirmar:

‘Globalização’ é um vocábulo polivalente, promíscuo e controverso, que frequentemente encobre mais do que explica as recentes mudanças económicas, políticas, sociais e culturais. Traduz um processo multicêntrico, multi-escalar, multitemporal, multiforme e multicausal.

A multicentricidade refere-se à emergência de actividades em muitos locais, não se podendo reduzir a globalização à americanização; a multi-escalaridade refere-se à impossibilidade de estabelecer uma oposição simples entre o global e o local; a multitemporalidade apela à noção de compressão do espaço-tempo; a multiformalidade sublinha que globalização neo-liberal é apenas uma das formas que este fenómeno assume; por fim, a multicausalidade, refere a globalização como “o produto emergente e complexo de diversas forças que operam a numerosas escalas” (*Idem*: 9).

Alguns autores, no entanto, destacando-se Wallerstein (1999) discutem a premissa generalizada de que nos encontramos a viver uma era de globalização, argumentando antes que nos encontramos a viver numa era de transição de resultados ainda muito incertos:

Encontramo-nos de facto num momento de transformação, mas não de um mundo de uma globalização nova já estabelecida, com regras claras. Em vez disso, localizamo-nos numa era de transição, transição não apenas de uns poucos países atrasados que precisam de acompanhar o espírito da globalização, mas uma transição em que todo o sistema-mundo capitalista irá transformar-se numa outra coisa. O futuro, longe de ser inevitável e um ao qual não temos alternativa, está a ser determinado nesta transição que tem um resultado extremamente incerto. (Wallerstein, 1999, p. 1).⁶

Mais do que recusar a existência de um fenómeno a nível global que requer atenção, na medida em que exerce influência sobre variados processos no sistema-mundo em que nos encontramos, o autor recusa a novidade deste facto, alegando que ele se estende há já cerca de 500 anos, constituindo-se como um prolongamento do desenvolvimentalismo (Wallerstein, 2005)

⁶ Esta tradução, assim como as de todas as citações de obras em língua estrangeira, foi realizada pela autora.

chamando a atenção para a necessidade de nos determos no processo de luta política que lhe subjaz (Wallerstein, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Arrighi (1997) defende que a revolução da informação não é mais impressionante do que as mudanças produzidas por inovações anteriores, como o caminho-de-ferro, o telégrafo, o automóvel, a rádio ou o telefone e estabelece paralelos entre o que se passa actualmente e o panorama na *belle époque* do capitalismo mundial do final do século XIX, início do século XX. Argumenta assim que as mudanças presentes só podem ser compreendidas na sua totalidade se alargarmos a linha temporal de análise de modo a compreender toda a história do capitalismo mundial, que terá sido perpassada por vários momentos de globalização.

Também Charlot (2007) defende que algumas das lógicas que afectam actualmente o discurso sobre globalização e educação precedem a própria globalização, alertando para o risco de utilizar este conceito de um modo tão excessivamente vago, que tudo permita explicar e justificar. Chama a atenção para quatro fenómenos, que considera necessário abordar, para a compreensão desta relação: 1) o pensamento sobre educação numa lógica económica, que remonta aos anos 60 e 70 e ao desenvolvimentalismo, que, numa lógica de capital humano⁷, veio colocar a educação ao serviço do desenvolvimento e do crescimento económico, com o fim do Estado Educador, limitando o valor do conhecimento à sua instrumentalidade; 2) as lógicas da eficácia, da qualidade, da territorialização/descentralização e da diversificação, numa matriz neoliberal, que emergiram nos anos 80, em resposta à crise então vivida, que são contemporâneas do movimento em direcção à globalização, ainda que não decorram deste e que correspondem a um recuo do Estado a um papel Regulador; 3) a própria globalização, entendida como integração entre países, que no entender do autor pouco tem influenciado a educação, excepto nos países de influência do FMI e do Banco Mundial; 4) um processo de abertura mundial que rejeita o neoliberalismo, que denomina movimento de solidarização com a espécie humana.

Ainda que a disseminação de ideias, objectos e pessoas tenha estado presente ao longo de toda a história, Bates (2002) defende que a novidade está na rapidez com que hoje se processam essas trocas e na relativa debilidade das barreiras que os Estados levantam para proteger a sua identidade social, política e cultural.

⁷ As teorias do Capital Humano remontam aos anos 50, quando T.W. Schultz (1959, 1961, 1981), Gary Becker (1964), Mary Jean Bowman (1968) e C. Arnold Anderson (1967; Anderson & Bowman, 1968) na Universidade de Chicago, começaram a investigar os contributos do capital humano para o crescimento do rendimento das nações. Frederick Harbison em Princeton (1964), Arthur Lewis (1968) juntamente com Blaug (1970) e Vaisey (1968) em Londres, e Hansen e Weisbrod (1969) em Madison e Berkeley seguiram ideias semelhantes. (Heyneman, 2003).

À relevância das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), acresce o papel fulcral da língua Inglesa como língua franca global. Ambos estes elementos são descritos como as «ferramentas» da globalização, que permitem a circulação de ideias, e são já consideradas *global literacy skills*, isto é, capacidades de literacia global (Spring, 2008).

É geralmente aceite que a globalização se refere ao alcance dos processos de troca de mercadorias, à formação de empresas multinacionais e à abolição virtual do tempo graças à qualidade instantânea das comunicações, que não seriam possíveis sem as novas tecnologias de comunicação e informação – um factor determinante para a emergência do fenómeno – e que esta acarreta uma transformação da vida política, económica e cultural das pessoas em todo o mundo, uma alteração na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações entre as nações, pautadas por um nível superior de competição e até na cultura global (Pang, 2006). Esta tendência é acompanhada por um recuo no papel do estado, explicada por três factores: uma valorização do local, a formação de blocos regionais e a abertura de fronteiras (Charlot, 2007).

A tendência mundial a que assistimos pode ser caracterizada por vários elementos, nomeadamente: em termos económicos, a globalização da economia, o surgimento de novas áreas com primazia para os sectores da informação e dos serviços nos países desenvolvidos, a reestruturação do mercado de trabalho (acompanhada de uma precarização dos vínculos laborais e o aumento de desempregados), a mudança de um modelo de produção fordista rígido para um modelo pós-fordista baseado na flexibilidade, a ascensão de novas formas de produção conducentes à sociedade da informação, e um crescente abismo tecnológico, financeiro e cultural entre os países desenvolvidos e os menos desenvolvidos; em termos políticos, numa certa erosão da autonomia nacional e da soberania do Estado-Nação; e em termos culturais, pela tensão entre uma maior homogeneidade e padronização e a ascensão de movimentos locais (Burbules & Torres, 2004).

Sendo ou não um fenómeno novo, e não esquecendo o contexto político de produção das mudanças decorrentes da globalização, esta é uma realidade inescapável como ponto de partida de uma análise abrangente do contexto educativo. Recusamos, no entanto, a retórica da “inevitabilidade” que tem sido utilizada por alguns teóricos e políticos, sobretudo neoliberais, no sentido de utilizar a globalização como legitimadora das mudanças que politicamente escolhem implementar, naturalizando-as como as únicas possíveis para fazer face à situação que enfrentamos, salientando que,

Os educadores, em particular, devem reconhecer a força dessas tendências e enxergar as suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais, enquanto também resistem à retórica da “inevitabilidade” que frequentemente motiva a prescrição de certas políticas (Burbules & Torres, 2004, p. 12).

Quer nos centremos numa ou noutra definição de globalização, ou até mesmo posicionando-nos do lado da teoria da era de transição, não podemos ignorar a influência que um mundo globalizado tem actualmente sobre o campo da educação em geral e do currículo em particular. A própria definição da educação enquanto direito humano, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, levanta a questão de uma universalidade e até uniformidade que perpassa a forma como a educação é entendida (Spring, 2001).

Young (2010) efectua uma reflexão epistemológica sobre o papel do conhecimento nos sistemas educativos actuais, defendendo que não existe uma ciência do conhecimento clara, na qual possam ser fundamentadas as decisões curriculares. Deste modo, não só os conteúdos curriculares apresentam semelhanças crescentes ao redor do globo, mas também a perspectiva sobre o conhecimento e a organização curricular, baseando-se numa teoria subjectivista que atribui igual valor ao conhecimento científico e quotidiano, ou à ciência fundamental e aplicada, tem sido alvo de globalização, redundando num currículo modular e centrado em competências.

Podem definir-se três características fundamentais ao processo de internacionalização das políticas: o *efeito de contaminação*, referente a processos de transferência e importação de conceitos, medidas e políticas, utilizados como legitimação e justificação das políticas nacionais; o *efeito de hibridismo*, caracterizado pela mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas, contribuindo para a ambiguidade e pluralidade das políticas educativas; e o *efeito mosaico*, que descreve um amplo leque de medidas avulsas, de actuação localizada, com reduzido impacto sobre a generalidade do sistema educativo (Barroso, 2003).

As políticas nacionais são assim resultado de um processo que relaciona as influências globais e locais de vários intervenientes e actores, não esquecendo o contexto fundamental da prática, onde estas são recontextualizadas:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 2001: 102).

Esta posição chama a atenção para a necessidade de atender, não apenas aos discursos políticos a nível macro, mas também aos discursos e às práticas dos actores que em última análise as implementam (ou deixam de implementar), e à forma como estes compreendem e traduzem no contexto da escola as directivas e os conceitos que caracterizam o discurso sobre educação. É nesse sentido que entendemos o cerne do presente trabalho de investigação.

Se bem que Charlot (2007) conteste, em parte, a influência da globalização sobre a educação, remetendo o impacto fundamental para a ideologia neoliberalista, que entende como concorrente e não decorrente da globalização, não nega, ainda assim, a influência das consequências socioeconómicas e culturais da globalização sobre a educação:

(...) a globalização é, antes de tudo, um processo socioeconómico. Todavia, ela traz também consequências culturais, através do encontro entre culturas e do aparecimento e espalhamento de novas formas de expressão. Cabe destacar a miscigenação entre povos devido aos fenómenos de migração acrescida, a divulgação mundial de informações e imagens pela mídia audiovisual e a Internet, a ampla difusão de produtos culturais (...), a generalização do uso do inglês ou de uma língua internacional baseada nele, em detrimento de outras línguas. As consequências culturais e até sociocognitivas desses fenómenos ainda são difíceis de serem avaliadas, mas não há dúvida de que constituem novos desafios a serem enfrentados pela escola. (p. 134).

Em virtude destas mudanças, a educação e a formação têm sido chamadas a intervir na articulação entre a competitividade e a cidadania, perante um novo consenso social, “uma equação altamente sedutora porque pode criar a ilusão de que é possível as razões e motivações (completamente antagónicas em muitos casos), que fariam nesse momento convergir, na defesa de um projecto comum, quer os ideólogos do neoliberalismo quer os seus críticos” (Afonso & Antunes, 2001: 84). Deste modo, concordamos com Pacheco e Pereira (2005: 372), quando afirmam:

(...) defendemos que a globalização, enquanto estratégia de homogeneização cultural, que tem como ideologia de base o neoliberalismo, traz uma linguagem de uniformização para a escola que não lhe é totalmente estranha, contribuindo para a retylerização das práticas curriculares, sobretudo com o reforço da lógica dos conteúdos, competências e avaliação. Defendemos também que as identidades de actores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, “autonomia”, “descentralização”, “projecto” e “comunidade” – existem mais no plano dos discursos políticos burocráticos do que nas práticas políticas de professores e alunos.

Ao mover-se de uma preocupação com o desenvolvimento do *self* de indivíduos particulares para um processo que influi sobre a sociedade no seu todo, a educação tem vindo a adquirir uma importância crescente para a política pública e para o Estado, à medida que passa a ser percebida como um investimento. Desta forma, e em resultado da globalização:

(...) as escolas de hoje confrontam uma série de expectativas instantâneas, conflitantes e mutáveis
 (...) Como resultado, resultados educacionais que têm mais a ver com a flexibilidade e a

adaptabilidade (por exemplo, em responder a exigências e oportunidades de trabalho que variam rapidamente), com aprender como conviver com o outro em espaços públicos diversos (...), e com ajudar a formar e sustentar um senso de identidade que possa permanecer viável dentro de contextos múltiplos de afiliação, tornam-se imperativos novos (Burbules & Torres, 2004: 24).

Estas novas pressões, em constante mudança, requerem uma atenção por parte de quem procure compreender as mudanças operadas a nível do currículo, através de decisões nacionais crescentemente influenciadas por um contexto mais amplo, perpassado, como veremos, por tendências nem sempre unívocas.

O surgimento de uma economia mundial, caracterizada pelo desaparecimento da distância e pela comunicação instantânea, traz consigo consequências relativas ao que é exigido dos cidadãos; a economia global e informacional requer trabalhadores que, mediante a educação e a formação, tenham adquirido competências que assegurem a sua competitividade, baseada na flexibilidade, e a sua produtividade, que tem como base a inovação (Afonso & Antunes, 2001). As TIC em particular, “têm vindo a impulsionar uma verdadeira mudança no campo educacional”, já que disponibilizam uma grande quantidade de informação “fazendo com que o acesso eficaz (rápido e flexível) a vastas fontes de informação se torne uma das capacidades mais privilegiadas na interacção com o mundo que nos rodeia.” Perante a abundância de informação “Ser capaz de seleccionar, redireccionar e reutilizar a informação é um dos grandes desafios que actualmente se coloca a cada um de nós.” (Correia & Dias, 1998: 113-114). É necessário, no entanto, manter uma posição crítica face às posições sobre as tecnologias em educação que as apresentam como uma espécie de panaceia para todos os males educativos e ao mesmo tempo um critério garante de qualidade (Moreira & Kramer, 2007).

O estudo dos efeitos da globalização sobre a educação já adquiriu o estatuto de um campo de estudos, ganhando peso e identidade com a criação da Revista «*Globalization, Societies and Education*» (Spring, 2008). A investigação em educação e globalização compreende, assim, o estudo de discursos, processos e instituições de âmbito mundial, que afectam as práticas e políticas educativas locais. O campo engloba, no seu âmbito, questões como “o currículo global, a economia do conhecimento e tecnologia, a aprendizagem ao longo da vida, a migração global e circulação de cérebros, o multiculturalismo, os métodos de instrução, os testes, a igualdade de género e o inglês como língua global” (p. 331). O campo tende, pela sua abrangência, a uma natureza interdisciplinar.

Descreve ainda quatro grandes correntes interpretativas do processo de globalização educacional. Em primeiro lugar, a *Teoria da Cultura Mundial*, cujos proponentes defendem a existência de um conjunto de ideias ocidentais sobre a escola que servem de modelo aos sistemas educacionais mundiais, o que explicaria a sua relativa homogeneidade. Todas as culturas escolares estariam a ser gradualmente integradas numa cultura mundial, em resultado da sua superioridade. Em segundo lugar, a *Teoria dos Sistemas Mundiais*, que defende a divisão do globo em duas grandes zonas desiguais. A principal, que inclui os Estados Unidos da América, a União Europeia e o Japão exerce domínio sobre os sistemas educativos nações periféricas, às quais inculca os seus valores, com o fim de legitimar o seu poder. Em terceiro lugar, as *Teorias Pós-coloniais*, explicam a globalização como um esforço de imposição de agendas económicas e políticas à sociedade global, favorecendo os países ricos. O neo-colonialismo, após a Segunda Guerra Mundial, faz-se sentir através do trabalho de organismos inter-governamentais e não governamentais, que promovem a criação de economias de mercado, a educação do capital humano e reformas escolares neo-liberais. Por fim, a *Perspectiva Culturalista*, que enfatiza as variações culturais e chama a atenção para o «empréstimo» de ideias educacionais num contexto mundial, sublinhando assim o papel activo dos Estados-Nação neste processo (Idem).

Dale (2004) sustenta que a influência da globalização sobre a educação, em particular, tem vindo a ocorrer através de uma *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, determinada por forças político-económicas que operam ao nível supranacional e transnacional, ultrapassando as fronteiras nacionais e reconfigurando as relações entre nações. Baseia-se, para tal, numa visão da globalização como um

(...) conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio. (p. 436).

No projecto da globalização, e de acordo com a *Agenda Globalmente Estruturada para a Educação*, a agenda da educação é fixada pelas instituições transnacionais, sobretudo através dos grandes projectos estatísticos internacionais, mais do que através de um mandato explícito (Teodoro, 2003).

Esta visão opõe-se à que preconiza uma influência pautada pela existência de uma *Cultura Educacional Mundial Comum*, mais mediada pelos aspectos culturais e sociais e não colocando em questão a soberania nacional, na medida em que postula que as semelhanças

estruturais e curriculares entre os sistemas educativos do mundo decorrem de “modelos de sociedade e de educação que se tornaram relativamente padronizados a nível mundial” (Dale, 2004: 432). Uma vez que esta visão coloca o debate sobre a determinação do conhecimento escolar legítimo e da sua organização – no fundo, a questão curricular por excelência – como decorrente de uma homogeneidade externa, padronizada e de carácter universal, tendemos a concordar com Dale quanto à ênfase colocada nos processos de decisão política, a nível supranacional, que têm vindo a influenciar indirectamente a educação.

Cortesão e Stoer (2001) consideram sete formas de transnacionalização no campo educativo: 1) transnacionalização de políticas educativas⁸; 2) processos de «mercadorização da educação»⁹; 3) políticas educativas de integração regional¹⁰; 4) processos de educação de migrantes e grupos minoritários; 5) processos educativos que dispõem de «grupos transnacionais»; 6) Desenvolvimento de um projecto de «educação cosmopolita» e 7) Questões universais.

Os autores salientam a posição particular de Portugal face às pressões globalizadoras:

Portugal surge como um país europeu que está ainda a compor algumas alterações a fim de cumprir exigências decorrentes da construção da Europa enquanto unidade política, económica e cultural. (...) Portugal é também um país semiperiférico que apresenta claras semelhanças com todo um grupo de países do Sul da Europa. (*Idem*: 388).

Em relação à transnacionalização das políticas educativas, destacam assim, em Portugal, a existência de globalismos localizados decorrentes das pressões que se fazem sentir. Na primeira metade do séc. XX essas influências tinham um cunho eminentemente francófono, que deu mais recentemente lugar a um cunho anglo-saxónico. Estas conduziram à alteração da estrutura do sistema educativo, nomeadamente com o aumento da escolaridade obrigatória, a diferentes ênfases dadas à aprendizagem de línguas estrangeiras (o francês, e depois o inglês), a adopção do ensino politécnico, do ensino técnico-profissional, entre outras, graças à influência do Banco Mundial, do FMI, da OCDE, de empresas transnacionais, e mais recentemente da União Europeia.

⁸ Nesta forma, consideram, como efeito dominante potencia, a *Educação para a sociedade performativa*. Referem a influência do F.M.I., do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia no concurso para a adopção por Portugal de políticas educativas globalmente estruturadas.

⁹ Neste âmbito, salienta-se, entre outros, a influência do FMI, Banco Mundial, União Europeia, OCDE e mecenato para a adopção de práticas avaliativas homogéneas, currículos alternativos, promoção de quase-mercados educativos, novas formas de contratualização, escolha individual e outras medidas que aumentam a concorrência no sistema, tendo como efeito dominante potencial a privatização da educação.

¹⁰ Neste domínio, destaca-se a adopção de padrões curriculares europeus, o aumento da escolaridade obrigatória, ao nivelamento do sucesso escolar, a homogeneização da duração dos cursos superiores, sob a influência dos programas europeus, peritagens e financiamentos do Banco Mundial e exames da OCDE, podendo desembocar na educação para a competitividade regional.

Quer enfatizemos mais a dimensão político-económica¹¹ ou a dimensão cultural, somos forçados a reconhecer que a globalização é uma realidade que tem vindo a ter variados impactos e consequências. Desde logo, um mercado mundial e conseqüentemente uma concorrência a nível mundial, bem como uma mobilidade crescente de informação, bens e pessoas. O mundo tornou-se globalmente interconectado. O Estado cede progressivamente o seu papel enquanto determinante das políticas educativas, a organismos supra-nacionais por um lado, e aos consumidores por outro, encarando-se a educação como mais um bem de consumo (Morrow & Torres, 2004). Será, assim, pertinente deter a nossa análise mais detalhadamente sobre os organismos em questão.

1.1.1. O impacto dos organismos não governamentais e intergovernamentais em educação

Em educação, as mudanças têm sido resultado da influência relativa e por vezes antagónica de várias tendências, como sejam as teorias de administração e organização racional, com palavras-chave como privatização, escolha e descentralização, mas também o papel de organizações nacionais e internacionais.

Pode discutir-se o impacto de forças globalizadoras sobre a educação, desde o rescaldo da Segunda Guerra Mundial, quando a criação de um vasto sistema de organizações internacionais intergovernamentais, designadamente a UNESCO, no seio das Nações Unidas, o FMI e o Banco Mundial ou a OCDE, constituiu um importante passo no sentido da internacionalização das problemáticas educacionais. A influência de tais organismos, far-se-á sentir sobre a educação mediante cinco processos: a harmonização; a disseminação; a estandardização; a implantação da interdependência e a imposição (Cortezão & Stoer, 2001). Entre estas, destaca-se o papel da UNESCO, que tem promovido reformas no sentido da alfabetização universal, a qualidade educacional, a educação ao longo da vida, a educação como um direito humano e o acesso às TIC, entre outras (Burbules & Torres, 2004).

A influência destas organizações fez-se sentir com maior intensidade nos países da periferia e semi-periferia do que nos países centrais, onde desempenhou um duplo papel de

¹¹ Referindo-se ao contexto dos Estados Unidos, Walberg & Bast (2001) defendem que a introdução do movimento de reforma educativa baseada no mercado, apoiada politicamente, foi a mudança educativa mais dramática dos anos 90. Entre estas medidas, contam os programas de *vouchers*, as reformas baseadas no mercado livre ou o investimento privado em educação.

legitimação e de mandato – por um lado, de legitimação das opções políticas nacionais relativas à educação e por outro, de normalização das políticas educativas nacionais,

(...) estabelecendo uma agenda que fixou não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocavam e equacionavam, o que constituiu uma forma de fixação de um mandato mais ou menos explícito consoante as circunstâncias históricas (Teodoro, 2003: 9).

Estas organizações contribuíram, nos anos sessenta, para a difusão das teorias do capital humano e da planificação educacional, que constituem o núcleo duro das teorias da modernização, que perspectivam a educação como um instrumento para o desenvolvimento e a prosperidade, a nível pessoal, social e económico. Desenvolveram assim esforços no sentido de apoiar o processo de reforma educativa, através de uma racionalidade científica e de redes de peritos, apoiados numa concepção de Educação Comparada que destaca: a ideologia do progresso, que equaciona educação e desenvolvimento socioeconómico; um conceito positivista de ciência, centrado no desenvolvimento de leis gerais e legitimador dos discursos de racionalização e eficácia; o Estado-nação como unidade de análise dos estudos comparativos; e por fim, o método comparativo, associado a uma retórica de quantificação e objectividade que não questiona a construção e o enquadramento teórico dos dados (Teodoro, 2003; Spring, 2008).

Uma análise superficial das agendas educacionais de alguns destes organismos, no que concerne ao ensino básico, sem intenção de extensão ou profundidade, pode ajudar a ilustrar os seus impactos sobre a educação em geral, e o currículo em particular. Esta análise não deve deixar de considerar, no entanto, o alerta relevante, deixado por Charlot (2007: 133) de que as organizações internacionais têm, por detrás, a influência do poder económico de nações concretas:

Para abordar os efeitos da própria globalização sobre a educação, é preciso falar das organizações internacionais: OCDE, FMI, Banco Mundial e OMC. Mas cuidado: uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe conferem os Estados que a sustentam. Às vezes, acha-se que é a organização internacional que decide. Ela toma decisões, claro, mas na lógica e, muitas vezes, conforme os interesses dos países que a mantêm, isto é, que a financiam. Atrás das organizações internacionais, é o poder do capital internacional que funciona.

Banco Mundial

O Banco Mundial é um dos organismos que têm contribuído para a divulgação de um discurso global sobre a educação, que enfatiza ideias como as de *economia do conhecimento*, e

aprendizagem ao longo da vida, apoiadas numa concepção baseada na teoria do capital humano e numa perspectiva neo-liberal (Spring, 2008).

Ainda que seja a maior fonte de capital destinado ao desenvolvimento internacional no campo da educação, fornecendo recursos que têm apoiado o fornecimento de livros escolares, refeições, novos currículos e formação de professores a mais de cem países ao longo dos anos, é criticado por basear as suas reformas em concepções estreitas e neoliberais acerca do papel do Estado na educação. Para conseguir empréstimos, os países têm que se tornar receptáculos passivos das agendas educativas do Banco, o que tem exacerbado as divisões entre ricos e pobres (Heyneman, 2003; Santos, 2000).

A atenção dedicada pelo Banco Mundial à educação justifica-se, numa perspectiva do capital humano, pela crença de que o investimento em educação irá aumentar o desenvolvimento económico e reduzir a pobreza (Santos, 2000; Torres, 2005).

A educação é central para o desenvolvimento; dá poder às pessoas e força às nações. É um dos instrumentos mais poderosos para a redução da pobreza e das desigualdades e ajuda a criar um alicerce para o crescimento económico sustentado. Está no centro da missão do Banco Mundial de redução da pobreza (World Bank, 2009).

As medidas tomadas pelo Banco Mundial visam: 1) fornecer um nível mínimo de educação básica de qualidade, que permita aos países em desenvolvimento um progresso desejável, apoiado em medidas da qualidade da educação; 2) fornecer uma educação que crie uma força de trabalho competente e produtiva, conducente a maior produtividade e competitividade económica e à produção de conhecimento, neste âmbito apoia um uso mais adequado das TIC e o aumento da capacidade tecnológica e científica;

O Banco ajuda os países a ligar a política educativa aos resultados de mercado e trabalha com os países no sentido de responder a uma necessidade em crescimento rápido de educação secundária, terciária e profissional, à medida que mais pessoas necessitam de competências com as quais competir numa economia global (World Bank, 2009).

3) o desenvolvimento de sistemas educativos que produzam resultados, analisando as políticas educativas, as mudanças a nível dos sistemas e a estrutura organizacional, por um lado, e os resultados educativos de mercado, por outro.

O Banco trabalha com os países no sentido de desenvolver as ferramentas e o conhecimento para melhorar os resultados da aprendizagem através da *accountability* (prestação de contas), governo, financiamento eficaz e reformas do sistema educativo (World Bank, 2009).

O Banco é uma agência reguladora do capitalismo, que funciona como agência de empréstimos e não de doações, e um elemento pró-activo:

Isto é, o Banco Mundial inicia, frequentemente, contactos com países para projectar um empréstimo específico – contactos que reflectem a ligação entre conhecimento e especialização, por um lado, e empréstimo financeiro, por outro. Ambos os aspectos são inseparáveis das premissas de financiamento geral do Banco Mundial (Torres, 2005:3).

Enquanto agência de empréstimo, espera receber juros da sua actuação, requerendo garantias. A política do Banco passa pelo fomento do corte das despesas públicas, aliado à privatização dos serviços, privatização essa que arrasta consigo uma política neoliberal, pois traz de empréstimo da gestão privada conceitos como a análise custo-benefício e a gestão por objectivos. A visão neoliberal entende que o mercado é mais flexível, respondendo mais rapidamente às transformações sociais do que o Estado, com o seu aparelho burocrático, defendendo assim a primazia do primeiro (Torres, 2005).

O pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial contém os seguintes elementos (Torres, 1996 *in*. Altmann, 2002):

- a) prioridade à educação básica;
- b) melhoria da qualidade e eficácia educativas. A qualidade é avaliada mediante os resultados e o rendimento escolar. Para conseguir uma melhoria deste indicador, o Banco investe, pesando custos e benefícios, no aumento do tempo de instrução, oferta de livros escolares (desenvolvidos pelo sector privado) e formação em serviço de professores (privilegiada em relação à formação inicial);
- c) prioridade aos aspectos administrativos e financeiros da reforma, com ênfase para a descentralização;
- d) descentralização, com autonomia e responsabilização das instituições escolares, mantendo sob o poder central do Estado as funções de fixação de padrões, facilitação do financiamento, adopção de estratégias flexíveis para aquisição e gestão desse financiamento e monitorização do desempenho escolar;
- e) maior participação dos pais e comunidade na escola;
- f) maior participação do sector privado e dos organismos não-governamentais nas decisões educativas e na sua implementação;
- g) mobilização de recursos adicionais para a educação;
- h) um enfoque sectorial e
- i) a definição de políticas baseada na análise económica.

Ao longo do tempo, e desde a sua criação, as prioridades políticas no campo da educação têm sido:

(...) a construção de escolas, apoio à educação secundária, educação profissional e técnica, educação não formal e, mais recentemente, à educação básica, à política educativa (definida em termos de índices de retorno e de indicadores de desempenho). Alguns dos indicadores que os especialistas do Banco Mundial têm concebido para medir a qualidade da educação incluem as despesas por aluno, os materiais (manuais), a duração do ano escolar e do dia escolar e as classes sociais dos professores. (Torres, 2005: 7).

A ênfase das medidas educativas promovidas pelo Banco Mundial localiza-se claramente numa perspectiva economicista da educação. Num mercado global, os países são forçados a competir globalmente e necessitam de uma mão-de-obra suficientemente qualificada para fazer frente a esse desiderato. O conhecimento e as competências servem esse propósito: aumentar a competitividade dos trabalhadores. A educação básica, mas também a produção de conhecimento (na área da tecnologia, onde mais prontamente pode ter uma utilidade comercial), e a formação profissional são elementos-chave para dar resposta às necessidades do mercado. Essa educação deverá, também ela, estar regida por critérios económicos de inspiração empresarial, regendo-se por avaliações padronizadas, por um amplo sistema de prestação de contas e por um financiamento adequado (leia-se, com a participação dos privados).

Sendo composto essencialmente por economistas, e não por educadores, o Banco Mundial tem como objectivos essenciais a eficiência económica, os mercados livres e a globalização do capital e recorre essencialmente a métodos quantitativos para medir o sucesso da educação. Correlativamente, os países são encarados como reservatórios de trabalhadores flexíveis e baratos, que produzem serviços e produtos (Torres, 2005).

A actuação do Banco Mundial na educação estende-se por 90 países e realiza-se através da atribuição de empréstimos destinados ao investimento em educação, mas também de aconselhamento a nível de políticas educativas e apoio analítico. O Banco Mundial tem assim o poder de influenciar directamente as políticas educativas dos países nos quais actua:

No entanto, esse Banco não empresta dinheiro para qualquer projeto, claro está. Avalia os projetos que lhe são submetidos, de acordo com os seus próprios critérios e, também, dá conselhos aos países que pretendem ter projetos financiados. Tornou-se assim o principal consultor dos países do sul na área da educação. (Charlot, 2007: 133).

OCDE

A OCDE é um fórum único, onde os governantes de 30 democracias trabalham juntos para abordar os desafios económicos, sociais e ambientais da globalização. A OCDE está também na dianteira dos esforços para compreender e ajudar os governos a responder aos novos desenvolvimentos e preocupações, tais como o governo de organizações, a economia da informação e os desafios de uma população cada vez mais idosa. A organização oferece um contexto onde os governos podem comparar experiências a nível de políticas, procurar respostas para problemas comuns, identificar boas práticas e trabalhar para a coordenação de políticas domésticas e internacionais. (OCDE, 2006: 4).

Nesta breve definição condensam-se vários elementos importantes. Em primeiro lugar, a OCDE pretende ser um fórum que dirige os seus esforços à resolução de problemas criados pela globalização. Paradoxalmente, ela mesma é elemento de globalização, na medida em que favorece o intercâmbio e a homogeneização de políticas e práticas entre os países que a compõem. Algumas expressões-chave, como sejam a «economia da informação», ou as «boas práticas», prevalentes no discurso político actual, merecem também um destaque particular. Embora não tenha o poder de coagir directamente os países a adoptar as boas práticas identificadas, a organização desenvolve a sua actuação com uma intenção homogeneizadora. Já em 1989 o seu interesse estava focalizado sobre a problemática da qualidade da educação básica (OCDE, 1989).

A OCDE é um dos organismos intergovernamentais com uma actuação mais relevante no campo da educação nos países ocidentais. A influência desta organização é bem destacada por Charlot (2007: 133).

Na área da educação, o lugar mais importante para os países ricos é a OCDE. É o *thinking tank*, como dizem os norte-americanos, isto é o reservatório para idéias. Sairam da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a idéia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a idéia de “economia do saber”, a de “formação ao longo de toda a vida”. A OCDE é o centro do pensamento neoliberal no que tange à educação. Não é de admirar-se disso quando se sabe que foi explicitamente criada para promover a economia de mercado.

Esta organização defende uma perspectiva de capital humano em educação, pelo que o investimento em educação é justificado mediante os seus benefícios económicos e sociais, quer para os indivíduos, quer para a comunidade onde se inserem:

Quer os indivíduos, quer os países, beneficiam com a educação. Para os indivíduos, os potenciais benefícios residem nos retornos económicos e em termos de qualidade de vida, de um emprego sustentado e satisfatório. Para os países, os potenciais benefícios residem no crescimento económico e no desenvolvimento de valores comuns que são o fundamento da coesão social. (OCDE, 2009).

Pretende, assim, contribuir para a eficiência e a eficácia dos sistemas educativos, bem como para a sua equidade. Nesse sentido, fornece revisões relativas a políticas educativas, recolhe informações estatísticas sobre os sistemas educativos, incluindo medidas da competência dos indivíduos. Assume uma postura neo-liberal, favorecendo a *mercadorização* e privatização da educação, por um lado, e o controle através de rigorosos mecanismos de prestação de contas, por outro (Spring, 2008).

Não será surpreendente que um dos *links* destacados na página da OCDE dedicada à educação se refira ao capital humano. Nesta rubrica, defende-se que “O capital humano desempenha um papel importante no processo de crescimento económico e os resultados dos indivíduos no mercado de trabalho estão ligados aos seus resultados escolares. A OCDE faz a revisão de políticas que influenciam os incentivos ao investimento em capital humano e a eficiência da provisão de serviços educativos.” (OCDE, 2009). Torna-se evidente que a política educativa postulada por esta organização tem como base uma visão economicista da educação.

A publicação *Education at a Glance*¹² compreende indicadores que permitem a cada estado comparar a sua performance com a dos outros países. Apresenta uma panóplia de indicadores de performance dos sistemas educativos e “representa o consenso do pensamento profissional acerca de como medir o estado actual da educação a nível internacional” (OCDE, 2008). Os indicadores analisam quem participa na educação, quanto se gasta, como os sistemas educativos operam e que resultados são obtidos. Para tal, analisam-se as performances dos alunos em disciplinas chave, o impacto da educação sobre os vencimentos e a empregabilidade dos adultos (*Idem*).

Está patente um ideário efficientista sobre educação, que naturaliza como «consensual» esta forma de avaliação e comparação dos sistemas educacionais, mascarando decisões políticas sob a capa de evidências científicas. É também fundamental compreender que disciplinas são consideradas «chave». Este juízo de valor encerra uma questão curricular fundamental, relativa ao valor do conhecimento¹³. Veremos mais adiante quais são essas áreas ao analisar brevemente o Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA) que subjaz a essa parte do relatório.

Igualmente relevante é a cunhagem do “novo paradigma da gestão pública”, focalizada “nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços”, na “substituição de

¹² «A educação num relance»

¹³ Já focalizada por Spencer em 1859, quando se questiona acerca de «que conhecimento é de maior valor?».

estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados”, na procura da flexibilidade e eficiência em termos de custos, na “criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público” e finalmente no “fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido” (OCDE, 1995 In Ball, 2001: 103-104).

Mais do que processos de desregulação, estes são processos de re-regulação, que não representam o abandono dos mecanismos de controle do Estado, mas antes a instauração de uma nova forma de controle. A ênfase na avaliação, prestação de contas, influência dos *stakeholders*, competição e escolha, são reflexos dessa nova regulação (Ball, 2001).

A OCDE leva a cabo quatro programas importantes no âmbito educacional: O CERI (Centro para a Investigação e Inovação Educacional), O IMHE (Programa de Gestão Institucional no Ensino Superior), o PEB (Programa de Construção Educacional) e o PISA (Programa de Avaliação Internacional dos estudantes).

No que concerne ao impacto das políticas educativas da OCDE sobre o ensino básico, o CERI e o PISA merecem especial atenção. As actividades do CERI focalizam-se em cinco linhas: Aprendizagem, Inovação, Investigação, Diversidade e Futuros. Através destas, focalizam-se temas entre os quais se sublinham «Globalização e competências linguísticas», ou «Investigação das Políticas Baseada na Evidência», e ainda, temas relacionados com a tecnologia educativa, os impactos sociais da educação, a investigação educacional nos diferentes países, o multiculturalismo ou a formação de professores, entre outros.

O PISA, Programa para a Avaliação Internacional dos Estudantes,

é uma avaliação internacionalmente estandardizada, desenvolvida conjuntamente pelos países participantes e administrada a jovens de 15 anos, nas escolas. O PISA avalia o progresso de estudantes que se aproximam do final da escolaridade obrigatória em relação aos conhecimentos e competências essenciais a uma plena participação na sociedade. Em todos os ciclos, os domínios da leitura e literacia matemática e científica são abrangidos, não apenas em termos do domínio do currículo escolar, mas em termos de conhecimentos e competências importantes, necessárias à vida adulta (OCDE, 2009).

Ressaltam-se, quanto a este ponto, a escolha da leitura, literacia matemática e científica, competências básicas para a participação na sociedade e na economia do conhecimento. A valorização destas áreas fundamenta-se em interesses economicistas, que instrumentalizam a educação perante objectivos económicos. A priorização destas áreas do conhecimento remete para um segundo plano áreas de menor pragmatismo ou aplicabilidade menos directa.

O PISA e a publicação de estudos que comparam o desempenho dos sistemas educativos, têm assumido um papel fundamental para a standardização da educação e possuem o potencial de influenciar os currículos dos países por ele abrangidos em relação às áreas testadas (Spring, 2008).

Outros estudos comparativos a nível Internacional

Além do Banco Mundial e da OCDE, outras instituições levam a cabo estudos comparativos, a nível educacional, com potencial para influenciar as decisões curriculares nacionais. Neste âmbito, o IES é digno de menção.

O *National Center for Education Statistics* (IES), leva a cabo o TIMMS (Tendências Internacionais do Estudo de Matemática e Ciências). Portugal foi abrangido por este estudo em 1995, tendo sido avaliados os alunos do 4.º e 8.º anos de escolaridade. Em 1999, o TIMMS foi acompanhado de um estudo (TIMMS-R), apoiado na gravação em vídeo, das práticas de ensino da matemática em contexto de sala de aula. A mesma instituição desenvolve o PIRLS (Estudo do Progresso Internacional em Literacia e Leitura), que nunca abrangeu o nosso país.

No contexto europeu, a União Europeia destaca-se como organismo com um papel estruturante das políticas educativas e curriculares dos países que a integram. Tendo em conta ser essa a realidade portuguesa, entende-se que a análise deste contexto supra-nacional merecerá atenção particular, num item desenvolvido mais adiante.

1.1.2. Empregabilidade e mercadorização do conhecimento

Na medida em que a globalização veio alterar a organização do trabalho, estando a economia da produção a ser rapidamente substituída pela economia do conhecimento¹⁴, caracterizada por uma organização pós-fordista que tem na sua base a informação e a inovação, o que deverá ter impactos profundos sobre a globalização. Em redor do globo, os sistemas educativos enfrentam pressões no sentido de preparar os indivíduos para competir a nível global, contribuindo para a

¹⁴ Segundo Giddens (2007), seria mais correcto falar em economia do conhecimento e dos serviços, sendo esta uma economia onde apenas uma minoria trabalha na indústria transformadora e na agricultura e a maioria trabalha em ocupações baseadas no conhecimento e nos serviços. Esta organização do mercado de trabalho leva a que 2/3 dos empregos criados sejam qualificados.

competitividade geral do Estado, mas competindo desde logo pela sua própria posição no mercado (Pang, 2006).

Perante estes desafios, a flexibilidade dos mercados de trabalho adquire nova importância. A ênfase passa a centrar-se na empregabilidade¹⁵ – um conceito que desloca a responsabilidade do emprego do Estado para o indivíduo, os seus atributos e competências pessoais (Giddens, 2007). A responsabilização do indivíduo pela sua própria qualificação, presente em documentos europeus como o “Livro Branco” (1995) é um dos pontos mais controversos deste discurso (Afonso & Antunes, 2001), no qual a pedagogia por competências desempenha um papel importante:

(...) acresce sublinhar a mudança do sentido dos trajectos de mobilidade profissional e o claro incentivo ao desenvolvimento de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade (Dubar & Tripier, 1998; Dubar, 2000). São disto um claro exemplo o apelo da União Europeia em 1996 para a “Aprendizagem ao Longo da Vida”, tal como os discursos que deslocam a noção e o sentido da qualificação para a de competência(s), deslocando, ao mesmo tempo, o investimento na formação das instituições – de formação e de trabalho – para os indivíduos no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os “em estado de competência, de competitividade no mercado” (Silva, 2004: 2073).

Os sistemas de educação e formação constituem uma das alavancas da actual economia, baseada no conhecimento e tecnologia, cada vez mais valorizada pela existência de “discursos educativos globais desempenham um papel importante na promoção de políticas e práticas educacionais comuns” (Spring, 2008: 337). Ao reforçar a noção da economia de conhecimento, a globalização privilegia a aquisição de competências como factor de qualificação das pessoas, já que se torna urgente a necessidade de educar na base de novas competências para o mercado de trabalho global e do conceito de aprendizagem ao longo da vida. Daí que os sistemas de educação e formação tenham como tarefa prioritária, nesta agenda transnacional, equipar os alunos com competências para responder a novos modelos de produção (Bacchus, 2005).

Enquanto que o sistema de produção fordista apelava a uma força de trabalho “confiável e disciplinada”, a economia global requer trabalhadores “com a capacidade de aprender rapidamente e trabalhar em equipe de formas confiáveis e criativas”(Morrow & Torres, 2004: 28). Este novo sistema de produção veio alterar o papel do Estado, levando a um relativo abandono do estado de bem-estar, que acarreta pressões neoliberais para a reestruturação dos sistemas de ensino pós-secundário de acordo com linhas empresariais e o ensino básico através da formação de professores, “seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências

¹⁵ Para uma análise pormenorizada deste conceito, Cf. Alves, 2007.

(e assim, qualificações educacionais) exigidas de maneira ostensiva dos trabalhadores em um mundo globalizado” (*idem*: 31-32).

A finalidade da escola foi, deste modo, colocada em debate com a entrada em mercados competitivos a nível global (Young, 2007), conduzindo a uma concentração nos resultados, em detrimento do conteúdo. As escolas são, conseqüentemente, cada vez mais controladas por metas e *rankings*, entendidos como formas de recentralizar o controlo curricular.

Não podemos negar que o lado económico da educação tenha estado presente desde a institucionalização da escola pública no século XIX, já que a escola responde a finalidades económicas, sociais, culturais e políticas – como refere Charlot (2007), a escola tem sido pensada numa lógica económica.

Ao nível dos discursos, processos e práticas educativas, podemos observar a prevalência ao longo do tempo, de duas lógicas justificativas fundamentais para a educação: a lógica humanista, pessoal e social (que é predominante em trabalhos como os de Freire, 1987; Pinar, 2007; Dewey, 1902[2002]) que acentua o papel da escola na construção da cidadania; e a lógica económica (fundamental, por exemplo, nos trabalhos de Taylor, 1911; Tyler, 1949) que enfatiza a formação como resposta a necessidades do mercado de trabalho.

Poder-se-á argumentar que a lógica eficientista, que inunda os documentos de muitas organizações transnacionais e supranacionais, apela a conceitos-chave partilhados pela lógica de mercado. Analisando-se de forma mais pormenorizada tais documentos, onde também devem ser incluídos os programas de orientação estratégica dos governos nacionais, regista-se que se trata de conceitos ligados à produtividade e competitividade de mercados educacionais que giram em torno da economia do conhecimento, operacionalizáveis através da estratégia de “boas práticas”.

Estas políticas acabam por conduzir a uma visão reducionista do valor da educação e do conhecimento: “A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo” (Moreira & Kramer, 2007). Na economia do conhecimento, o conhecimento e conseqüentemente a educação, são perspectivados de forma crescente como mercadorias e produtos, podendo falar-se de uma *comodificação/mercadorização* do conhecimento (Pang, 2006). O movimento no sentido de uma economia do conhecimento é acompanhado por uma procura por parte dos estados de desenvolver nos seus cidadãos as competências e habilidades – isto é, desenvolver o capital humano – como uma agenda

fundamental da política educacional (Bates, 2002). Aumentar o nível global de educação da força de trabalho poderá representar uma vantagem competitiva no sentido de atrair o investimento estrangeiro, pelo que “... o papel da educação é melhorar a produtividade e competitividade de uma nação no ambiente global” (Pang, 2006: 5).

A par do investimento nas competências da população em geral, é dada especial atenção à aprendizagem ao longo da vida (Pang, 2006), como forma de garantir que os adultos que já abandonaram os sistemas educativos tenham oportunidade de se munir das competências essenciais em permanente mutação.

Um dos efeitos mais visíveis da globalização na educação observa-se pela reconfiguração da organização curricular, tanto ao nível da introdução da noção de competência, numa estreita relação com o mercado de trabalho e com a qualificação das pessoas, quanto no que diz respeito à natureza das disciplinas, cada vez mais orientadas para contextos de profissionalização e permanentemente intersectadas pela formação transdisciplinar¹⁶ das tecnologias de informação e comunicação.

Bastante visível, em matéria de educação e formação, é o efeito curricular da homogeneização e uniformização dos sistemas curriculares, que inclui não só a valorização do currículo nacional, em tempos de maior descentralização administrativa e de maior autonomia dos estabelecimentos de ensino, mas também o reforço da comparabilidade dos resultados (Pacheco & Seabra, 2009).

Seguindo alguns dos fundamentos do programa governamental norte-americano *No Child Left Behind*, lançado na década de 1990, Hargreaves e Fink (2007) reconhecem que a lógica produtivista da educação recrudescerá ao nível da escola, principalmente nestes efeitos: crise de diplomas; estreitamento e destruição da criatividade na sala de aula; restrição da capacidade distintiva das escolas inovadoras; alargamento do hiato na aprendizagem entre as escolas de elite e as outras; encorajamento de estratégias dissimuladas e calculistas para subir os resultados nos testes; alteração da confiança e competência dos professores; erosão das comunidades profissionais; aumento das taxas de *stress*, de demissões e de baixa permanência no ensino; amplificação da resistência à mudança; acelerado carrossel de sucessões na liderança.

Devemos estar cientes, no entanto, de que a extensão em que os sistemas educativos sofrem a influência da globalização não é uniforme, dependendo de factores como a sua

¹⁶ Na organização curricular portuguesa dos ensinos básico e secundário, as formações transdisciplinares integram estas áreas: valorização dimensão humana do trabalho; tecnologias de informação e comunicação; valorização da língua portuguesa e educação cívica.

dimensão, nível económico e tecnológico, posição nos mercados mundiais, composição cultural, relação entre Estado e economia e da posição ideológica reinante relativamente à importância da educação pública (Pang, 2006).

Ainda assim, é possível identificar tendências gerais que perpassam a influência da globalização sobre o campo educativo. Morrow e Torres (2004) identificam como efeito estrutural da globalização neoliberal que está a ocorrer no campo da educação, a sua mercantilização. De um modo geral, a pressão da globalização vai no sentido de uma educação mais eficiente, produtiva e flexível, o que passa pela atenção dada à formação de professores (Maués, 2003) descentralização, gestão empresarial das escolas e em alguns casos, no surgimento de um *quase-mercado* educativo, em que a qualidade é garantida pela escolha e pelos princípios de mercado, de acordo com princípios neo-liberais. A maior autonomia concedida às escolas é regulada por princípios de prestação de contas (*accountability*), indicadores de performance e garantias de qualidade (Pang, 2006). O controlo desloca-se assim para os resultados, mais do que para os processos.

Em termos educacionais, a versão neoliberal da globalização (Apple, 2004) tem sido predominante, impondo uma agenda educativa

“... que enfatiza impostos mais baixos; redução do sector estatal e “fazer mais com menos”; aproximação das escolhas de mercado às escolhas escolares (...); administração racional de organizações escolares; avaliação de desempenho (...); e desregulamentação (...)” (Burbules & Torres, 2004: 22).

Resumindo, a) a globalização teve impactos sobre a organização do trabalho, requerendo um nível de competência superior, b) requisitos esses que levaram os governos a expandir os seus sistemas de educação superior e aumentar o número de diplomados do secundário, c) aumentando os gastos em educação para conseguir uma força de trabalho mais qualificada, d) a qualidade da educação sofre crescentes comparações internacionais através de projectos como o PISA e o TIMSS, e) o currículo tende a enfatizar áreas como a matemática e as ciências, o inglês como língua estrangeira, e competências em TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para a educação básica e f) o uso de TIC tem-se generalizado em educação (Pang, 2006).

Como vimos, a influência de contextos supra-nacionais em educação tem sido crescente, exigindo uma análise curricular que não tenha como limite a actuação dos ministérios da educação nacionais, abrangendo, pelo contrário, a compreensão dos impactos da globalização, nomeadamente através da análise das influências das organizações não-governamentais e

transgovernamentais que de forma deliberada influenciam as decisões curriculares em contextos subordinados. O contexto mundial em que nos movemos tem vindo a alocar à educação, graças a uma perspectiva neo-liberalista e baseada na teoria do capital humano, um papel primordial para o sucesso dos estados na competição em mercados globais. Noções como a economia baseada no conhecimento são espelho dessa preponderância. O conceito de competência enquadra-se, neste contexto, como elemento agregador das políticas da educação e da formação ao longo da vida, apontando para uma formação direccionada para a resposta às demandas do mundo do trabalho e na qual o conhecimento pode ser compreendido, cada vez mais, como uma mercadoria, que é garante da empregabilidade, flexibilidade e competitividade dos indivíduos e dos estados.

1.1.3. A cultura da performatividade

A análise da mercadorização do conhecimento pode ser melhor compreendida quando enquadrada naquilo que Ball (2001, 2002, 2004, 2005) denomina cultura da performatividade.

A «epidemia de reforma educativa» baseia-se num pacote de mudanças que tem como elementos-chave o mercado, a gestão e a performatividade (Ball, 2002: 4)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou avaliação.

Numa situação de Pós-Estado Providência, o papel do Estado, do capital, das instituições do sector público e dos indivíduos altera-se numa arquitectura variável das políticas. Neste contexto, o Estado passa de uma posição provedora a uma posição reguladora, que relega para o mercado a provisão dos serviços, avaliando depois os resultados, passando assim a um «controlo remoto», ou «governo sem governo», dos serviços públicos, nomeadamente a educação. Em simultâneo com esta alteração da posição do Estado, os privados começam a encarar o sector dos serviços sociais com uma potencial fonte de lucros. Estas duas premissas concorrem para a emergência de “uma nova economia moral”; “A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.” (Ball, 2004: 1107). Instaura-se desta forma uma ‘aliança improvável’ entre a que Apple (2006) chama «modernização conservadora»,

na qual se unem propósitos neoliberais ligados ao mercado e a um estado supostamente fraco, e neoconservadores, que apelam ao controlo curricular e aos valores e ainda as propostas da «nova gestão», centradas na instauração de processos rigorosos de prestação de contas.

Os processos de reforma a nível global, que instauraram uma nova forma de entender a educação ao serviço da economia do conhecimento, trazem consigo consequências a nível da cultura e dos valores. Trata-se da construção de uma cultura voltada para o desempenho. No contexto escolar, esta cultura reflecte-se no movimento de melhoria da escola e na gestão baseada no local, que recorrem a conceitos do mundo empresarial e teorias económicas. Este novo paradigma, difundido pela OCDE, apoia-se no mercado, na gestão e na produtividade, surgindo em oposição ao modelo profissional e burocrático (Ball, 2001).

Este paradigma, traz consigo consequências a nível da disciplina, das posições do sujeito e dos valores, que Ball (2001: 106) descreve da seguinte forma: ao nível das *posições do sujeito*, a visão de mercado torna alunos e professores em consumidores, produtores e empreendedores; do ponto de vista da gestão em gestores, geridos e equipas; e do ponto de vista do desempenho, em avaliados e avaliadores; estas visões impõem também *disciplinas* de sobrevivência, rendimento, maximização (mercado); eficiência/eficácia e cultura corporativa (gestão) e produtividade, objectivos e comparação (desempenho); por fim, transmitem *valores* ao nível da competição, instituição, interesses (mercado), funcionalidade (gestão), valor performativo dos indivíduos e fabricação (desempenho).

A performatividade instaura “uma cultura ou um sistema de “terror” que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrição e mudança. (...) Ele significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (Ball, 2001: 109).

Na medida em que esta cultura apenas valoriza o que pode ser medido, contribui para ameaçar algumas práticas educativas inovadoras (Apple, 2006). Neste contexto de avaliação permanente, o desempenho transforma-se em *performance* no seu duplo sentido: perante a incerteza de estar sempre a ser avaliado, o indivíduo torna-se actor num espectáculo, no qual procura em todos os momentos transmitir uma imagem positiva (*Idem*).

A performatividade é assim um elemento de charneira na compreensão das mudanças recentes no campo educativo, na medida em que:

Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam

as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (Ball, 2004: 1116).

A performatividade e a lógica de mercado contribuem também para a obsolescência das considerações baseadas num bem social e na ética profissional, subsumidos pelo cumprimento de metas, melhoria do desempenho e maximização do rendimento (Apple, 2006; Ball, 2004).

O professor, perante esta cultura performativa, vê a sua identidade profissional alterada, deixando de ser entendido como profissional reflexivo e crítico para ser entendido enquanto técnico, que se limita a ensinar, baseando-se na aquisição de um conjunto de competências (Ball, 2005).

Sob a influência da performatividade observa-se uma sobrevalorização dos resultados “(...) em detrimento da qualidade que se pretenderia imprimir ao processo de produção do conhecimento” (Moreira, 2009). Entendemos assim que este conceito ajuda a compreender a relação complexa entre gestão, mercado e performance, que tem tido variados impactos sobre a educação, quer a nível da mercadorização do conhecimento, quer a nível dos valores que a norteiam e justificam, quer ainda ao nível do que é esperado dos professores e do clima de avaliação vivido nas escolas. O conceito de competência, enquanto elemento na aproximação entre conhecimento e mercado de trabalho e na valorização da sua praticidade e aplicabilidade imediata, encontra aqui território fértil de aplicação.

Após a análise até agora realizada, importa focalizar a atenção sobre o contexto supranacional que mais directamente influi sobre o campo educativo em Portugal na actualidade: a União Europeia. A partir de uma análise de vários documentos europeus, procurar-se-á traçar uma perspectiva da política educativa europeia e do modo como esta exerce influência sobre os estados-membros.

1.2. Economia do conhecimento, Europa do conhecimento

Com a deslocalização de muita da indústria para países onde a mão-de-obra é mais barata, a constituição da força de trabalho na Europa alterou-se dramaticamente, passando a depender sobretudo dos sectores baseados no conhecimento ou nos serviços – sendo que ambos requerem elevados níveis de formação – surge assim a Economia do Conhecimento, não sendo

de admirar que a formação dos cidadãos se torne mais fundamental do que nunca para a sua efectiva inclusão no mercado de trabalho (Giddens, 2007). Perante este cenário, “a competitividade nos mercados mundiais é essencial para o futuro da Europa” (Giddens, 2007:25), que enfrenta agora, mais do que nunca, a competição dos Estados Unidos e dos países emergentes como a China ou a Índia, correndo o risco de ser ultrapassada.

Na sociedade da informação e do conhecimento o poder passa a depender em grande medida da produção de conhecimento e da sua divulgação através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Morgado & Ferreira, 2006). Os países europeus que se têm revelado como melhores executantes face aos desafios que enfrentam num mundo globalizado (Dinamarca, Suécia e Finlândia) têm em comum algumas características, como o pesado investimento em inovação, tecnologia e educação (Giddens, 2007).

Podemos assim identificar algumas mudanças nos contextos globais do Projecto Europeu com consequências para a Educação. No contexto político-económico mais abrangente, verifica-se uma alteração no papel do Estado e das suas relações com a economia, pela qual aquele assume uma intervenção mínima a nível regulador, corroendo assim a base económica nacional de que dependem os recursos para a educação. Verifica-se ainda uma deslocação de responsabilidade do Estado para o individuo, sobretudo a nível do emprego, como já referimos a propósito do conceito de empregabilidade, o que aumenta a importância da educação para resultados económicos. Por fim, um declínio da supremacia nacional, cedendo o lugar a uma perspectiva pós-nacional, a par de uma proliferação de entidades supra-nacionais que assumem o vazio de poder deixado pela intervenção dos Estados, o que implica que o nacional deixa de ser o único plano de análise das questões europeias (Dale, 2008).

Tal situação conduziu a que grande parte dos Estados optasse por descentralizar as decisões relativas à educação, podendo ir de uma relativa transferência de poderes entre níveis de uma hierarquia até situações de completa liberalização (Morgado & Ferreira, 2006). Assim, à medida que o nacional perde protagonismo, os níveis de regulação supra-nacional e regional/local são chamados a uma maior proeminência, ainda que a autonomia a que o nível local é elevado (ou a autonomia que lhe é, paradoxalmente, imposta) não deixe de estar dependente de mecanismos de controlo (Pacheco & Vieira, 2006). Este controlo desloca-se, no entanto, de uma definição de objectivos, para uma definição e avaliação de resultados esperados, com ênfase para a prestação de contas (*accountability*) dos actores locais, numa lógica de qualidade e eficiência, nomeadamente económica.

Por outro lado, a própria arquitectura dos sistemas educativos sofreu alterações. A ciência e a educação são consideradas basilares para a solução de um conjunto cada vez mais abrangente de problemas sociais, ao mesmo tempo que o seu papel enquanto garante de uma identidade nacional perde terreno a par com o próprio conceito de Nação. A escola e a educação têm estado sujeitas a consecutivos apelos para alargar a sua esfera de actuação, nomeadamente no domínio da competitividade económica. Ainda que não haja consenso quanto aos fins que a educação deve atingir, a relação cada vez mais estreita entre educação e o mercado de trabalho tem determinado fortes pressões no sentido de encontrar formas de medir a sua eficácia, identificando assim as melhores formas de agir e de avaliar, sendo o sucesso dos sistemas educativos medido em função das pontuações obtidas em determinados indicadores (Dale, 2008).

A mesma relação entre educação e mercado determina que a primeira seja valorizada fundamentalmente em função dos contributos que pode dar ao segundo. Assim, perante o cenário da globalização e os desafios que esta representa, a educação é convidada a contribuir para a agenda da economia do conhecimento, quer pela via da educação básica, quer pela criação de novos pontos de entrada e saída dos sistemas educativos e formativos que permitam à força de trabalho não qualificada actualizar os seus conhecimentos e competências, contribuindo assim para a empregabilidade. Educação e formação passam a ser indissociáveis, à medida que os contextos de aprendizagem não formal e informal passam a ter possibilidade de certificação equivalente à escolar. As próprias finalidades da educação tendem a ser repolarizadas em torno do seu valor para a competitividade económica e a empregabilidade, tanto mais que com o recuo do Estado-Nação, outros parceiros sociais, nomeadamente no campo empresarial, ganham poder de influência sobre as decisões curriculares.

Assim, também num contexto europeu, a valorização do conhecimento faz-se eminentemente pelo “pressuposto que a educação que conta é aquela que se guia pela maximização da sua utilidade económica” (Afonso & Antunes, 2001: 88), sublinhando uma perspectiva utilitária do conhecimento.

1.3. A Europeização do currículo

O espaço europeu assenta sobre a harmonização dos sistemas sociais¹⁷ e a afirmação da sua identidade no âmbito internacional¹⁸ - duas dimensões que se apoiam de forma fulcral sobre o papel da educação (Pacheco, 2003 a).

Ainda que numa primeira fase de construção do Espaço Europeu este se limitasse a uma cooperação económica, essa realidade há muito tem vindo a ser alterada. O Espaço Europeu engloba agora a resposta a desafios sociais mais amplos, a acrescer aos desafios económicos. A educação e o currículo ganham assim renovada importância a nível supranacional (Pacheco & Vieira, 2006), o que tem vindo a ter reflexo em documentos europeus que se pronunciam sobre a matéria.

Ainda que a referência a modelos, tanto exteriores como internos, não seja nova, observa-se actualmente uma europeização, diferente de situações anteriores pela influência das novas tecnologias, que permitem uma comunicação imediata, e o estabelecimento de redes de informação que concorrem para uma actuação concertada (Rufino, 2007).

A influência da União sobre as políticas europeias nacionais encontra-se estrangida pelo Tratado da Educação, o qual afirma que o conteúdo do ensino, a organização dos sistemas educativos e a diversidade cultural e linguística são da exclusiva responsabilidade dos Estados Membros. No entanto, o mesmo tratado, através do artigo 149.1 abre uma porta à influência Europeia, sem colocar em causa o princípio de subsidiariedade, ao atribuir à UE a responsabilidade de contribuir para uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados Membros e apoiando ou complementando as suas acções.

O processo de europeização e a construção de um referencial global europeu para as políticas educativas nacionais, estão em curso há décadas, com maior intensidade desde os anos 80. No período entre 1986 e 1982, Antunes (2007: 38) considera a existência de produção de processos de europeização das políticas educativas, nomeadamente:

- (i) a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação;
- (ii) o estabelecimento de uma agenda e uma política comunitárias para a educação;
- (iii) a recontextualização de políticas comunitárias

¹⁷ No Tratado de Roma, art. 170, a Educação é apresentada como instrumento de harmonização dos sistemas sociais .

¹⁸ Cf. Preâmbulo do Tratado de Maastricht.

A União Europeia entende a educação como uma das alavancas da prosperidade, a par da inovação, da competitividade, da investigação, da sociedade da informação e *media* ou da mobilidade dos trabalhadores (União Europeia, 2007).

Já em 1995, em preparação do ano europeu da aprendizagem ao longo da vida que viria ter lugar em 1996, a Comissão Europeia publicou um Livro Branco sobre Educação e Formação denominado *Teaching and Learning: Towards the learning society*, o qual, no seu prefácio, afirma: “Este investimento no conhecimento desempenha um papel essencial no emprego, competitividade e coesão social” (Comissão Europeia, 1995:1).

Neste documento, são apresentadas linhas de acção, que deverão ser postas em prática pelos estados-membros: encorajar a aquisição de novos conhecimentos, aproximar a escola e o sector dos negócios, combater a exclusão, promover a proficiência em três línguas europeias e dar igual tratamento ao investimento em capital e em formação (*idem*).

Neste livro branco, começa-se por fazer a identificação de três factores de preocupação: 1) o impacto da sociedade da informação; 2) o impacto da internacionalização e 3) o impacto do conhecimento científico e tecnológico. Perante estes desafios, que levantam problemas a nível da empregabilidade, uma primeira proposta do documento vai no sentido de estabelecer uma ampla base de conhecimentos:

No futuro, os indivíduos serão chamados a compreender situações complexas que mudarão de formas imprevisíveis (...). Serão também confrontados com uma variedade crescente de objectos físicos, situações sociais e contextos geográficos e culturais. A acrescentar a isto, terão que lidar com uma massa de informação fragmentada e incompleta, aberta a diferentes interpretações e análises parciais. Há, portanto, um risco de uma divisão na sociedade entre aqueles que conseguem interpretar, aqueles que apenas conseguem usar e aqueles que são afastados da sociedade «*mainstream*» e dependem de apoio social: em outras palavras, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem. (*Ibidem*: 9).

Admitindo esta cisão social baseada no conhecimento, os autores defendem a importância do conhecimento para a construção de uma cultura e identidade europeias, para garantir o funcionamento democrático e para a capacidade de os indivíduos responderem criticamente ao bombardeamento de informações a que estão sujeitos a partir dos *media*. Sucessivamente, o documento chama a atenção para a importância do conhecimento para promover a inovação, bem como da capacidade de decisão e julgamento. A segunda resposta que é apontada aos desafios identificados passa pelo desenvolvimento da empregabilidade e capacidade para a vida económica de todos os cidadãos.

No campo prático, propõem-se linhas de acção para construir a sociedade da aprendizagem. Para a primeira linha de acção – encorajar a aquisição de novos conhecimentos

– aponta-se a necessidade e apostar no reconhecimento de competências, promover a mobilidade e investir em software educativo. A segunda linha de acção – aproximar as escolas e o mercado de trabalho – defende-se que a educação deve estar aberta ao mercado de trabalho, que a participação das empresas na formação não deve cingir-se aos seus trabalhadores, mas também às populações jovens e adultas, e podem ter um papel importante, quer na formação profissional, quer a nível da promoção de estágios. Com vista a combater a exclusão, aponta-se a necessidade de criar escolas de «segunda oportunidade» para os que foram excluídos do sistema de ensino e estabelecer um serviço de voluntariado europeu. Quanto ao objectivo geral relativo à proficiência em três línguas europeias, pretende-se investir sobretudo ao nível da qualidade e avaliação desta formação. Por fim, em relação ao investimento em formação, pretende-se tratar a formação como um investimento em capital humano.

Verifica-se assim que já em 1995 a UE desenhava algumas das linhas fundamentais da sua política em relação à educação: a importância dada à aprendizagem ao longo da vida, a relação próxima entre educação, formação e emprego, os primórdios do «novo *trivium*» - competência em línguas estrangeiras, ciências e tecnologia e TIC, acrescidos às literacias e numeracia básicas como competências essenciais à empregabilidade e à mobilidade dos cidadãos, a aproximação entre empresas e escolas e o reconhecimento e validação de competências, a par de outras políticas de «segunda oportunidade».

Na Cimeira de Lisboa, em 2000, a UE identificou desafios decorrentes da globalização e de factores internos à própria Europa que deveriam ser enfrentados com sucesso para atingir o objectivo então fixado de se tornar “na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social”. Os desafios identificados passam 1) pela mutação da natureza do trabalho e das qualificações e competências necessárias aos trabalhadores, 2) pela alteração da estrutura demográfica europeia, 3) pela luta contra as desigualdades sociais e 4) pelo alargamento da União a novos países¹⁹. A resposta a estes desafios pede a intervenção dos sistemas de educação e formação.

Com esse sentido, foi desenvolvido o Método Aberto de Coordenação (MAC), um passo importante para a influência europeia sobre campos até então deixados à tutela exclusiva dos estados, salvaguardando a subsidiariedade. Este método prevê a definição de orientações e “calendários para a prossecução de objectivos específicos acordados, estabelecendo (sempre

¹⁹ Projecto de Relatório do Conselho (Educação) para o Conselho Europeu “Os Objectivos Futuros Concretos dos Sistemas de Educação e Formação”, 2001.

que necessário) indicadores e parâmetros de referência como método de comparar melhores práticas” (Conclusões da Cimeira de Lisboa, parágrafo 37). Assim, ainda que a adesão às medidas propostas não seja obrigatória, espera-se que haja um factor de ‘pressão de pares’ através dos estudos e da comparação dos resultados obtidos pelos diferentes Estados Membros (Dale, 2008; Giddens, 2007; Pacheco & Vieira, 2006).

Estes passos levaram uma concertação crescente em matéria de educação e formação nos Estados Membros:

Hoje em dia já não é possível conceber uma política de educação e formação orientada para o futuro abstraindo da evolução registada na Europa e resto do Mundo. Devemos criar um verdadeiro espaço de cooperação para os nossos cidadãos e estabelecimentos educativos, uma base para uma Europa sem fronteiras no domínio da educação e da formação.” (Conselho “Educação”: 2001²⁰:15).

O Conselho considerou que os objectivos gerais que a sociedade atribui à educação e à formação são o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da economia²¹. Perante estes objectivos gerais e face aos desafios que devem ser enfrentados para atingir a meta da economia do conhecimento, foram estipulados objectivos estratégicos concretos que deveriam ser atingidos até 2010 pelos sistemas educativos.

“O futuro da União exige um sólido contributo do mundo da educação e da formação: os sistemas de educação e formação devem poder ser adaptados e desenvolvidos por forma a fornecer as qualificações e competências de que todos necessitam na sociedade do conhecimento, a tornar a aprendizagem ao longo da vida gratificante e a abranger mesmo aqueles que se consideram longe da educação, dando-lhes os meios de aumentar as suas aptidões e tirar o máximo partido delas.” (Idem: 16)

Estes objectivos sublinham a necessidade de aumentar a qualidade e a eficácia desses sistemas educativos, sob o pressuposto de que tal permitiria aos europeus realizar o seu potencial enquanto cidadãos, membros da sociedade e agentes económicos, e por sua vez combater a exclusão e o desemprego²². Uma primeira ilação que pode ser retirada da análise deste objectivo passa pela íntima relação entre a política educativa, a política de emprego e a política social, que parece tornar a primeira dependente das últimas. O mesmo é denunciado pela associação imediata que existe entre educação e formação.

²⁰ Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos" [5680/01 EDU - Não publicado no Jornal Oficial].

²¹ Desenvolvimento do indivíduo, para que possa realizar todas as suas potencialidades e ter uma vida feliz; Desenvolvimento da sociedade, em especial através do fomento da democracia, da redução das disparidades e das injustiças entre indivíduos ou grupos e da promoção da diversidade cultural. E desenvolvimento da economia, assegurando-se que as competências da força de trabalho correspondam à evolução económica e tecnológica (sublinhado nosso).

²² Relatório do Conselho "Educação", de 14 de Fevereiro de 2001, ao Conselho Europeu, sobre "Os objectivos futuros concretos dos sistemas educativos" [5680/01 EDU - Não publicado no Jornal Oficial].

Para atingir esse objectivo de qualidade, o conceito de competência ganha importância central – todos deveriam ter acesso às competências para a sociedade do conhecimento, desde as competências básicas (leitura, escrita e aritmética), mas também as novas competências, que devem estar sujeitas a permanente actualização e permitir a todos os que abandonam os sistemas formais de educação e formação que tenham novos pontos de acesso à aprendizagem dessas competências, através da aprendizagem ao longo da vida. Para que esta seja possível, a faculdade de aprender é a mais importante das aptidões. A competência desloca a ênfase dos objectivos da aprendizagem para os resultados de aprendizagem e tem inerente uma preocupação com a aplicabilidade e a praticidade do saber (Pacheco, 2005a).

A facilidade no acesso de todos aos sistemas de educação e formação – através de uma educação básica de qualidade, atraente e com baixo insucesso escolar, mas também de amplas oportunidades de reingresso no sistema e de educação ao longo da vida são pontos-chave deste relatório, que são explorados em maior profundidade no “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida” (2000)²³ e na Comunicação da Comissão “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade (2001)²⁴, que ilustram a prioridade dada a esta questão. A formação em Tecnologias da informação e comunicação, línguas estrangeiras (indispensáveis à mobilidade de trabalhadores) e matemática, ciência e tecnologia (enquadradas num plano de promoção do empreendedorismo e da inovação) são também pontos importantes, constituindo o que pode ser considerado o “*core curriculum*” para a sociedade da educação, como virá a ser reiterado em documentos subsequentes, nomeadamente na comunicação *Plano de acção da Comissão para as competências e a mobilidade (2002)*²⁵. Este documento apela ao desenvolvimento de “sistemas de ensino e formação mais reactivos às necessidades de trabalho, da definição de estratégias de desenvolvimento de competências e do reconhecimento e exportabilidade das qualificações, independentemente de onde foram adquiridas” (p.5), deixando clara, uma vez mais, uma subordinação da educação aos objectivos económicos e

²³ Comissão das Comunidades Europeias. Documento de trabalho dos serviços da comissão “Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida”. Propõe como objectivos: “garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento; aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos; (...) melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal; (...)

Este documento salienta, entre outros pontos, a importância da formação em contexto informal e não formal, nomeadamente no contexto de trabalho, e a importância das parcerias público-privadas e dos parceiros sociais para a formação ao longo da vida. A visão da formação como investimento em recursos humanos, na esteira de uma teoria do capital humano, está também presente. A maior abertura dos sistemas educativos, em osmose com a formação extra-escolar é também salientada. Claramente, a relevância da aprendizagem ao longo da vida neste documento é, em grande medida, instrumental e economicista, ainda que contemple também uma importante dimensão humana e democrática.

²⁴ Esta última aposta na identificação de necessidades dos formandos e do mercado de trabalho, na criação de mecanismos de avaliação da qualidade da formação e na garantia de que todos tenham acesso às competências base. Tal implica não só uma maior facilidade de acesso à formação, mas também uma maior valorização das aprendizagens não formais e informais, nomeadamente a nível do seu reconhecimento e validação a nível europeu.

²⁵ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões (2002) Plano de acção da comissão para as competências e a mobilidade.

sociais. Tendo em vista a mobilidade dos trabalhadores, quer entre sectores de trabalho, quer entre regiões, a literacia em competências básicas de onde se destacam as TIC e a aprendizagem de línguas estrangeiras são também privilegiadas.

Em 2002 foram definidos cinco *benchmarks* (parâmetros de referência)²⁶ a serem atingidos para acelerar as mudanças propostas pelos objectivos concretos: investimento na educação e formação, abandono escolar precoce, diplomados em Matemática, Ciências e Tecnologia; habilitações de nível secundário-superior; competências-chave e aprendizagem ao longo da vida.

Ao mesmo tempo que a educação é chamada a intervir na resolução de desafios sociais e económicos, sofre um outro efeito do mercado: a pressão para a eficácia, o controlo e a eficiência financeira, como fica patente no documento “Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa” (2003), onde se identifica que, ainda que a UE faça insuficiente investimento em recursos humanos, este se realize quase inteiramente com base em financiamentos públicos, apelando assim a uma maior participação do sector privado (à semelhança do que acontece nos EUA). Assim, a uma maior pressão para a avaliação e a eficácia, junta-se uma maior participação económica dos privados na educação, com os riscos que tal pode acarretar para a independência das decisões curriculares e pedagógicas, que podem subordinar-se ainda mais às necessidades do mercado. Este documento salienta ainda que o investimento só pode ser verdadeiramente eficaz se estiver integrado a nível europeu, abrangendo reformas importantes em domínios essenciais como a renovação dos programas curriculares, a garantia da qualidade e o reconhecimento das qualificações.

Ainda no mesmo ano a Comissão das Comunidades Europeias emitiu o comunicado “Educação e Formação para 2010 – A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa” no qual regista a conclusão preocupante de que “as reformas empreendidas não estão à altura do necessário e o seu ritmo actual não permitirá à União atingir os objectivos que se propôs” (p. 3). Define assim quatro alavancas que poderiam ainda permitir solucionar a situação: concentrar as reformas e os investimentos nas áreas chave; fazer da aprendizagem ao longo da vida uma realidade; construir a Europa da Educação e da Formação e conferir o seu verdadeiro lugar a *Educação & Formação para 2010* (p.12). Estas metas passam pela procura de maior investimento nos recursos humanos, designadamente por parte da iniciativa privada.

²⁶ Comunicação da Comissão (2002) Parâmetros de referência para a Educação e Formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa.

O relativo insucesso das medidas tomadas levou a que em 2005 o Presidente José Manuel Barroso lançasse uma comunicação ao Conselho Europeu da Primavera: *Trabalhando juntos para o crescimento e o emprego: Um novo começo para a Estratégia de Lisboa*. Nesta, recentra a Estratégia de Lisboa em apenas dois eixos: garantir um crescimento mais sólido e duradouro e criar mais e melhor emprego, à luz dos quais o interesse pelo “Conhecimento e inovação para promover o crescimento” se mantêm prioritários, considerando o capital humano o bem mais importante que a Europa possui. Convidou assim os Estados Membros a elevar o nível geral de instrução e reduzir o abandono precoce.

Em 2006, o Conselho²⁷ veio sublinhar o duplo papel – social e económico – desempenhado pela educação e formação, sublinhando a necessidade de investimentos com alvos precisos neste campo, associados a um reforço da governação.

Já em 2007²⁸, foi publicada uma comunicação da Comissão denominada “Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação”, com objectivos como “fundamentar do ponto de vista estatístico as principais decisões políticas”; “analisar a evolução dos objectivos de Lisboa”; identificar boas práticas e servir de comparação ao desempenho de outros países, nomeadamente os competidores directos da UE: Os Estados Unidos e o Japão (p. 3). Foram desenhados 29 indicadores e 5 valores de referência²⁹. Estes indicadores vêm uma vez mais salientar a importância dada à literacia (objectivo 5 e 6), à matemática, ciências e tecnologias (Objectivos 7, 8, 10, 11, 12, 13) e às línguas estrangeiras (objectivos 24 e 25),

²⁷ 6262/06 EDUC 29 SOC 63; Assuntos: "Modernizar a educação e a formação: um contributo essencial para a prosperidade e a coesão social na Europa"; "Relatório intercalar conjunto de 2006, do Conselho e da Comissão, sobre os progressos alcançados no âmbito do programa de trabalho "Educação e Formação para 2010" – Principais mensagens para o Conselho Europeu da Primavera (disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jointkey06_pt.pdf consultado a 25 de Maio de 2009).

²⁸ COM(2007) 61 (JO C 138 de 22.6.2007); Comunicação da Comissão "Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação (Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:PT:PDF>, consultado a 25 de Maio de 2009)

²⁹ Os 29 indicadores então apresentados foram (Os indicadores para aferir os 5 valores de referência da educação estão em negrito): 1. Idade dos professores (% de professores com mais de 50 anos de idade, por ensino primário, secundário); 2. Número de jovens; 3. Rácio alunos/pessoal docente; 4. **Conclusão do ensino secundário**; 5. **Percentagem de alunos com baixa proficiência de literacia em leitura (PISA)**; 6. Desempenho na leitura dos alunos com 15 anos de idade (PISA); 7. Desempenho na matemática dos alunos com 15 anos de idade (PISA); 8. Desempenho nas ciências dos alunos com 15 anos de idade (PISA); 9. Participação na educação e na formação de indivíduos inicialmente pouco qualificados; 10. Percentagem de alunos inscritos em matemática, ciências e tecnologias no total de alunos; 11. Percentagem de licenciados em matemática, ciências e tecnologias no total de licenciados; 12. **Número total de licenciados em matemática, ciências e tecnologias (crescimento)**; 13. Número de licenciados em matemática, ciências e tecnologias, por 1000 habitantes; 14. Despesa pública consagrada à educação; 15. Despesa privada com estabelecimentos de ensino; 16. Despesa das empresas com a formação contínua; 17. Despesa total com estabelecimentos de ensino por aluno, em PPC; 18. Despesa total com estabelecimentos de ensino por aluno, comparada com o PIB 19. **Participação na aprendizagem ao longo da vida da população com idade de 25-64 anos, todos os indivíduos, indivíduos pouco qualificados**; 20. Participação na formação contínua, todas as empresas; 21. Participação na formação contínua, todas as empresas com cursos internos de formação; 22. Taxas de participação na educação, estudantes com 15-24 anos de idade; 23. **Percentagem de alunos que abandonaram precocemente a escola no total de alunos com 18-24 anos de idade**; 24. Distribuição dos alunos por número de línguas estrangeiras aprendidas; 25. Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno; 26. Mobilidade interna/externa de professores e formadores, Erasmus + Leonardo; 27. Mobilidade interna/externa de estudantes Erasmus e estagiários Leonardo; 28. Percentagem de estudantes estrangeiros no ensino superior no total de estudantes inscritos, por nacionalidade; 29. Percentagem de estudantes do país de origem inscritos no estrangeiro (p.14).

salientando ainda questões como a mobilidade de alunos e docentes, a aprendizagem ao longo da vida, a gestão dos investimentos em educação, nomeadamente o investimento privado, formação em contexto de trabalho e redução do abandono precoce.

Em 2008, a educação ao longo da vida e a formação profissional retomaram um lugar de destaque, apelando, nomeadamente, à aplicação de um sistema de Créditos do Ensino e Formação Profissional (ECVET) e de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (Comissão Europeia, 2008). Resumidamente podemos delinear uma definição crescente de uma política europeia para o domínio da educação e formação que se encontra em estreita relação com a evolução das demandas do mercado de trabalho, face à concorrência num mercado global e à emergência da sociedade e da economia do conhecimento. Tal estratégia requer um investimento particular a nível das competências essenciais que todos os indivíduos devem adquirir no sentido de assegurar uma efectiva participação nesse novo contexto. Assim, assiste-se desde logo a uma forte interdependência entre educação e formação, no contexto da prioridade atribuída à aprendizagem ao longo da vida e à validação das competências adquiridas em contextos formais e não-formais, a qual, a par do investimento no ensino básico, e do combate ao insucesso e abandono escolares, deveria garantir a todos o acesso a essas competências fundamentais. Assumem importância central, para além da literacia e numeracia, as Tecnologias de Informação e Comunicação, as línguas estrangeiras e a matemática, ciências e tecnologias.

A influência do mercado sobre a educação, no âmbito das políticas europeias, verifica-se não só através da influência sobre as competências que devem ser desenvolvidas e da organização dos sistemas de educação e formação, mas também através na ênfase na qualidade, eficácia e eficiência dos mesmos, que deverão ser medidos, aferidos, e melhorados através da partilha de boas práticas que serve de cerne ao Método Aberto de Coordenação. Esta faz-se sentir numa tendência para centrar o controlo da educação, não a montante, mas a jusante: nos resultados de aprendizagem e no conceito de prestação de contas (*accountability*), que são o reverso da medalha da descentralização e da autonomia. Esta ênfase na avaliação e na prestação de contas é verdadeira a nível dos resultados de aprendizagem, como também a nível organizacional, como refere Rufino (2007: 30):

Essas alterações nos mecanismos de regulação administrativa sugerem uma translação do centro de “responsabilidade/ responsabilização” da dimensão nacional para a local, acompanhada pela disponibilidade de um vasto leque de instrumentos de avaliação de resultados, em cuja diversidade se mobiliza o respeito pelo princípio europeísta da subsidiariedade.

Concluindo: ao longo do presente capítulo analisámos o contexto global e europeu no seio dos quais o conceito de competência adquire significado e operância. Abordámos, em particular, a influência da globalização sobre os contextos e políticas educativos, com destaque para a influência de organismos intergovernamentais, como a OCDE, o Banco Mundial, e em particular a União Europeia. Clarificámos o modo com estas organizações fazem sentir a sua influência sobre as decisões a nível nacional, seja através de estudos, rankings, e incentivos, seja através da política de boas práticas que subjaz ao Método Aberto de Coordenação.

No próximo capítulo, será focalizado o conceito de competência, com destaque para as diferentes concepções teóricas existentes a seu respeito, para as posições que a OCDE e a União Europeia assumem a seu respeito, para as polémicas e críticas que o rodeiam, e ainda para as suas implicações para as políticas e práticas de avaliação.

CAPÍTULO II

COMPETÊNCIA:

Uma análise do conceito e das suas implicações para o ensino e a avaliação

Introdução

Analisadas as condições que concorrem para um ressurgimento da noção de competência, que tem vindo a assumir um papel determinante na organização curricular, no seio das políticas de educação e formação, e ainda uma importância crescente na articulação entre estas políticas e as políticas de emprego, sob a influência de processos globais e organismos transnacionais, importa agora que nos detenhamos sobre o conceito de competência.

Ao longo do presente capítulo pretende-se propor uma introdução histórica do conceito, apresentar, diferenciar e problematizar diferentes conceitos de competência, com destaque para uma análise dos diferentes tipos de competência apresentados por diversos autores e ainda para a distinção entre competência e conceitos próximos, como o de objectivo. Posteriormente, detenhamo-nos sobre as implicações do conceito a nível das práticas pedagógicas e de avaliação. Destacar-se-ão as críticas e questões que têm vindo a ser desenvolvidas em torno da pedagogia por competências, também apelidada de lógica e abordagem curricular por competências.

2.1. O Conceito de Competência

Apesar da dificuldade em torno da definição de competência, na medida em que existem diferentes concepções, uma das noções mais abrangentes de competência inclui um repertório de saberes, saber-fazer e saber-ser, caracterizando-a como uma organização sistémica, com conhecimento de causa, de uma série de procedimentos possíveis. Distancia-se, assim, de um *skill* numa concepção *tayloriana*, adquirindo um sentido mais global. A competência distingue-se também pelo seu carácter individual, específico de cada indivíduo, diferindo de um recurso pela sua aplicação – só há competência quando os recursos são aplicados à acção. Assim, uma

pessoa saberá agir com competência se: “Souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (...) para realizar, num contexto particular, actividades profissionais (...) a fim de produzir resultados (...) satisfazendo certos critérios de desempenho para um destinatário (...)” (LeBoterf, 2005: 34). A competência pode ser definida enquanto sistema de conhecimentos declarativos (o quê), condicionais (quando e porquê) e processuais, que permitem a identificação dos problemas e sua resolução por uma acção (Tardif, 1996, *in*. Roldão, 2003).

É possível distinguir três tipos de competência: a competência operacional – “*knowing how*”, com ênfase no desempenho e no saber-fazer; a competência académica – “*knowing that*”, competência *chomskiana* enquanto potencial para construir um conhecimento, estruturas cognitivas e saberes metacognitivos; a competência metodológica, transversal, ligada ao aprender a aprender e ao saber relacionar (Barnett, 1997, *in*. Perinat, 2004; Pacheco, 2005a).

Rey (2002) e Rey *et al* (2005) defendem uma diferenciação das competências em três níveis. Uma competência de primeiro grau (também denominada competência elementar ou processual) implica a execução de uma acção como resposta a um sinal predefinido após preparação antecipada. Uma competência de segundo grau requer que esteja presente o enquadramento da situação, isto é, a escolha livre, por parte do aprendente, dos processos que se adaptam a uma situação desconhecida. Por fim, as competências de terceiro grau ou competências complexas requerem que o indivíduo, confrontado com uma situação nova e complexa, seleccione e combine os processos que se adaptam à sua resolução. Muitas vezes, o sentido de competência fica apenas pelo 1.º e 2.º graus, não correspondendo a uma verdadeira flexibilidade na resposta a situações novas e complexas, como seria desejável.

A competência é apresentada quer como produto, quer como processo, quando segundo Le Boterf (2005) se pode distinguir a competência real – na posse de um indivíduo particular – da competência requerida. A competência real, invisível e individual, será baseada em esquemas operativos, que tal como os descritos por autores ligados à Psicologia cognitiva, por exemplo Piaget (1958, 1959, 1972) e Ausubel (2000), estão sujeitos a uma permanente actualização, tanto assimilando novas informações como acomodando-se a novos contextos, sendo assim da ordem dos processos. É precisamente esta característica que lhes confere a sua plasticidade. A competência prescrita, por sua vez, é da ordem dos produtos, do observável.

Pretendemos, assim, deixar clara a presença de numerosas distinções e até mesmo antinomias no interior das definições de competência. Muitas questões têm sido levantadas, nomeadamente quanto à sua relação com o conhecimento ou com os objectivos, com as

finalidades do currículo, com o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, com a democratização da educação. Parece assim fundamental que haja uma reflexão profunda acerca deste conceito, não só nas várias acepções de que se reveste, mas também nas múltiplas implicações que cada uma delas pode trazer para a prática nas escolas. Importa esclarecer em que sentidos está a ser apropriada, tanto nos normativos quanto na prática real em contexto escolar. Tendo em conta que o futuro de uma reforma se joga-se nas instituições e nas salas de aula (Perrenoud, 2003) importa de modo particular compreender de que formas este discurso foi apropriado pelos professores.

2.1.1. Apontamento histórico

Embora assuma actualmente uma visibilidade considerável, o conceito de competência não é novo, na linguagem comum ou técnica (Alves, Estêvão & Morgado, 2006). Esta noção é, desde logo, frequente na linguagem corrente, sendo utilizada em diversos contextos e domínios (Roldão, 2003; Legendre, 2008). Terá surgido, no séc. XV, num contexto jurídico-legal, para designar a autoridade conferida a uma instituição, alargando o seu âmbito aos indivíduos, assumindo a acepção de capacidade, decorrente do saber ou da experiência, no séc. XVIII (Bronckart & Dolz, 2004). No entanto, foi ao longo da década de 1990 que veio a adquirir maior proeminência nos debates políticos e nos documentos de muitas organizações transnacionais com influência no domínio educativo³⁰ (Roldão, 2003), ainda que tenha sido muito utilizada na década de 1960, em associação à pedagogia por objectivos.

A actual introdução do conceito de competência no discurso educativo deu-se por via da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Ramos, 2001; Roldão, 2003). Este discurso, associado ao da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em acção, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005a), enquadrando-se no debate mais amplo relativo às finalidades individuais e sociais da educação.

A sua relevância curricular advém da passagem de sistemas extremamente centralizados de decisão, para outros em que convivem um currículo nacional organizado por competências com escolas com um certo grau de autonomia. A organização curricular por

³⁰ Ver, a este respeito, a discussão no capítulo I do presente texto relativa à influência das organizações não-governamentais e Intergovernamentais, das quais se destacam a OCDE, o Banco Mundial e a União Europeia.

competências, que se pretende mais flexível, relaciona-se assim com uma maior autonomia curricular, substituindo um currículo mais prescritivo e rígido (Roldão, 2003).

É possível identificar diversas raízes como precursores do conceito de competência que encontramos actualmente. Entre estas, destacam-se: a competência cognitiva, como definida por autores da linha *Piagetiana*; a competência linguística, de acordo com a noção desenvolvida por Chomsky (1968); e a noção comportamentalista de competência, que radica no tecnicismo e na pedagogia por objectivos (Silva, 2007).

Nas décadas de 1960 e 1970, as competências eram perspectivadas essencialmente no contexto do mundo do trabalho e da produção, enfatizando a “dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado (...)” ³¹(Silva, 2006: 17).

A noção ganhou, no entanto, maior destaque a partir dos anos de 1970, ganhando força nas décadas subsequentes. Ao longo dos diferentes tempos e contextos foi assumindo diferentes tonalidades, tornando-se um verdadeiro «conceito camaleão» (Alves, Estêvão & Morgado, 2006). A noção comportamentalista da competência, mais em voga durante a década de 1970, está associada à noção de *skill*, habilidade, e ligada a trabalhos como os de Bloom ou Mager, que procuravam uma definição muito exacta e prescritiva dos comportamentos a desenvolver, organizando-os em sequências de complexidade crescente de modo a guiar a aprendizagem (Roldão, 2003).

Terá sido a teorização de Chomsky (1968), que estabeleceu, no campo da linguística, uma distinção entre competência e desempenho, que o termo se tornou alvo do debate científico (Dolz & Ollagnier; 2004). Chomsky utilizou de forma pioneira a noção de competência linguística, que assumiu um papel chave na «revolução cognitiva», contrapondo-se às teorias comportamentalistas da aquisição da linguagem. O autor explicou a forma rápida como esta decorre pela existência de uma disposição inata, uma estrutura mental que equipa todas as pessoas com a uma capacidade intrínseca de produzir e compreender qualquer língua, a qual explica o desempenho linguístico observado (Bronckart & Dolz, 2004). A competência comportaria, assim, o conjunto das regras que permitem que os indivíduos gerem uma série infinita de desempenhos (Allal, 2004). O autor definiu, deste modo, a competência como um potencial biológico que capacita o indivíduo para o desempenho, sendo este último, um reflexo comportamental da primeira. Nasce desta concepção a visão da competência como «potência

³¹ Para uma consideração acerca da pedagogia por competências no ensino superior, ver (Silva, 2006).

geradora», característica interna aos sujeitos, que permite e determina os seus comportamentos, não se confundindo com estes.

A teoria construtivista, nomeadamente a partir dos trabalhos de Piaget (1958, 1959, 1972), complementa esta noção de competência enquanto dimensão interna (Dolz & Ollagnier, 2004) com destaque para o conceito de esquema mental e para o processo da sua evolução descrito pelo autor, que decorre pelos mecanismos de assimilação, acomodação e equilíbrio, numa dinâmica complexa entre o mundo interior e o mundo externo. O esquema mental possui um certo grau de invariância que permite explicar e prever o comportamento, não se confundindo com ele, e, ao mesmo tempo, é flexível, construído e evolutivo (Rodrigo & Correa, 2004).

O debate sobre as competências foi inaugurado em 1973, quando Mc Clelland publicou um artigo sobre a testagem de competências (por oposição à testagem da inteligência), nos Estados Unidos. Na perspectiva do autor, a competência é uma característica interna a um sujeito, que se relaciona com uma performance superior na realização de uma tarefa ou situação. Por outras palavras, nesta definição, a competência diz respeito ao volume de recursos que o indivíduo possui, nomeadamente a nível da inteligência e da personalidade, embora surja desde logo uma preocupação em adequar essas competências às necessidades dos diferentes cargos desempenhados (Fleury & Fleury, 2001).

Também em França, o debate a respeito da competência terá tido origem na década de 1970, a partir do questionamento do conceito de qualificação e do contexto da formação profissional. Perante o descontentamento causado pela desarticulação entre este e as necessidades do mundo do trabalho, procurou-se contribuir para aumentar a formação dos trabalhadores e simultaneamente a sua empregabilidade. Procurava-se relacionar as competências e os saberes, sobretudo o saber-agir, nos diplomas e no contexto do emprego, procurando ir além do contexto de qualificação (Fleury & Fleury, 2000). Desta origem em contexto formativo, o conceito passou então para as relações de trabalho, com o nascimento do balanço de competências para avaliar as competências necessárias a um posto de trabalho (Fleury & Fleury, 2001).

A partir das décadas de 1980/1990, o reaparecimento da noção surge associado à crise do modelo *fordista/taylorista* de organização do trabalho, dando lugar a uma *nova economia*, influenciada pela expansão das TIC que veio alterar substancialmente a organização do trabalho. Neste contexto, os cidadãos foram chamados a flexibilizar-se, tornando-se capazes

de se adaptar as mudanças constantes da sociedade e da tecnologia, o que torna sedutor o conceito de competência.

Os trabalhadores, ou os colaboradores, devem manifestar igualmente outras capacidades, sobretudo de flexibilidade, de nomadismo, de mobilidade, de inovação, de parceria, de trabalho em grupo e, ainda, de confiança, sem as quais não conseguirão, nem inserir-se profissionalmente, nem renunciar ao flagelo da exclusão social (Alves, Estêvão & Morgado, 2006: 258).

No contexto laboral, a competência associa-se a uma “vontade de manter os empregados como simples executantes” (Dolz & Ollagnier, 2004: 11), correspondendo a uma valorização da aprendizagem experiencial e capacidade de resolver problemas, mas simultaneamente a uma desvalorização dos saberes académicos. A expansão do uso do conceito de competência dá-se no seio de uma política de contestação da lógica das qualificações e certificações, que se desenvolveu no âmbito da análise do trabalho e formação profissional, durante os anos de 1990. Na medida em que é algo estático, a certificação já não daria conta das necessidades em rápida evolução apresentadas nos contextos de trabalho. Seria assim fundamental apostar na oferta de capacidades mais gerais e flexíveis que capacitassem os trabalhadores a enfrentar tarefas diversificadas e tomar decisões de forma adequadas em tempo real: as competências. Neste contexto, as competências são particularmente pouco definidas, parecendo oscilar entre o ser e o dever-ser, aproximando-se mais de capacidades metacognitivas e saber-fazer do que de conhecimentos (Bronckart & Dolz, 2004).

2.1.2. O lugar das competências no contexto europeu

A União Europeia assumiu o discurso das competências enquanto pilar da construção da sociedade da economia do conhecimento, associando-o a uma preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para a sua adaptabilidade a um mercado de trabalho competitivo e em rápida mudança, ao qual o domínio de um grupo fixo de conhecimentos já não permite responder.

Perante uma política Europeia de Educação e Formação francamente relacionada com a política de emprego e a política económica, a noção de competência assume, como se tem tornado claro ao longo do texto, o papel de eixo estruturador: 1) da educação – através da definição de competências-chave, que deverão ser adquiridas por todos para garantir o seu sucesso na sociedade e na economia do conhecimento, de entre as quais recebem especial

interesse as competências de literacia e numeracia, associadas às ciências e tecnologias, às TIC ou às línguas estrangeiras; 2) da formação ao longo da vida e da política de segundas oportunidades – centradas na promoção ou reciclagem da empregabilidade pessoal, que deveriam oferecer a cada um a possibilidade de a qualquer momento renovar as competências que lhes permitam ser competitivos, e para as quais a competência de aprender a aprender é indispensável; do emprego já que a empregabilidade se relaciona estreitamente com as competências adquiridas e constantemente renovadas pelo indivíduo.

A introdução deste conceito deu-se por via da formação profissional, enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2003). Este discurso, associado ao da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em acção, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005a).

Interessa, então, analisar as definições de competência, competência essencial e competência-chave que são utilizadas nos próprios documentos europeus:

As competências são aqui definidas como uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto. As competências essenciais são aquelas que são necessárias a todas as pessoas para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, 2006).

As competências-chave representam um conjunto de conhecimentos, aptidões e atitudes de que todos os indivíduos necessitam para o exercício da sua actividade profissional, a inclusão social e posterior aprendizagem, bem como para a sua realização e desenvolvimento pessoais. Estas competências deverão ser adquiridas até ao final da escolaridade obrigatória. Constituem um pré-requisito para a participação na aprendizagem ao longo da vida. (Comunicação da Comissão: Parâmetros de referência europeus para a educação e formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa, 2002).

O primeiro critério para a selecção é que as competências-chave devem ser potencialmente benéficas para todos os membros da sociedade. Devem ser relevantes para toda a população, independentemente do género, classe, raça, cultura, origem familiar ou língua materna. Em segundo lugar, devem estar de acordo com os valores e convenções éticos, económicos e culturais da sociedade em questão. O factor determinante seguinte é o contexto em que as competências-chave devem ser aplicadas. Não devem ter-se em conta estilos de vida particulares, mas apenas as situações mais comuns e prováveis que os cidadãos encontrarão ao longo das suas vidas. A grande maioria dos adultos será, em algum momento, um trabalhador, um aluno, um pai, um cuidador e um participante de uma variedade de actividades políticas, culturais ou de lazer. O desafio consiste em fazer de todos os cidadãos membros funcionais destas diferentes comunidades. (Eurydice, 2002:14)

A definição de competência enquanto combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto é apenas uma de entre múltiplas possíveis, dada a polissemia e a abrangência do termo. Baseia-se numa visão da competência como algo interno a um

indivíduo, que deverá actualizar-se de forma adequada perante a execução de uma tarefa em contexto, incluindo assim uma vertente comportamental.

A escolha de uma definição em detrimento de outras possíveis é reveladora de uma orientação que não é politicamente neutra. Esta é uma visão da competência que valoriza aspectos cognitivos (conhecimentos/saber-saber), afectivos (atitudes/saber-ser) e práticos (aptidão/saber-fazer), colocados em acção, na resolução de uma tarefa, de forma adequada a um contexto. A aplicabilidade prática do conhecimento é assim salientada como um dos elementos que permite identificar uma competência. A dependência do contexto chama a atenção para o facto de que não estamos a falar da mera aplicação de habilidades (*skills*) de modo isolado, tratando-se assim de comportamentos de maior complexidade e integração (Roldão, 2003). Ainda assim, parece-nos tratar-se de uma definição relativamente restrita, que revela uma visão utilitária do conhecimento, como algo que tem valor apenas em função daquilo que permite fazer, com a concomitante desvalorização dos conhecimentos com menor utilidade prática.

Embora nem todos os conceitos de competência disponíveis tenham esta implicação, parece-nos claro que este conceito em particular, e a forma como tem sido corporizado nos documentos europeus que analisámos, coloca o conhecimento e a sua transmissão nas escolas, através do desenvolvimento de competências, ao serviço do mercado de trabalho e das suas necessidades para a competitividade. Ainda que seja também expressa a preocupação pela formação de cidadãos que sejam criativos, inovadores, flexíveis e curiosos, identificando competências-chave que vão mais além da numeracia e literacia, para englobar também competências pessoais e interpessoais, competência em línguas estrangeiras e ciência e tecnologia (Eurydice, 2002), entendemos que a sua escolha reflecte claramente as necessidades da Europa em termos de mobilidade e investigação e desenvolvimento, mais do que um interesse desinteressado com os cidadãos e a sua qualidade de vida.

Com a publicação da *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* a noção de competência ganha nova clareza e realce, mas também maior grau de directividade, sobretudo graças ao anexo a esta recomendação, *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida – Quadro de referência europeu*. No que concerne em particular a formação inicial, é recomendado que esta ofereça “a todos os jovens os meios para desenvolverem as suas competências essenciais a um nível que os prepare para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem

futura e vida profissional” (p. 7). As competências essenciais contempladas no quadro de referência são: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; e sensibilidade e expressão culturais. Para cada competência, são esclarecidos ainda os conhecimentos, aptidões e atitudes correspondentes, o que pressupõe uma visão da competência como um somatório desses elementos.

Estas competências essenciais parecem reforçar a saliência já antes conferida à aprendizagem das línguas estrangeiras, das tecnologias e da matemática e ciências. Assim, podemos concordar com Pacheco (2006:123) quando diz que nos encaminhamos para uma situação em que “Numa perspectiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se à que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validada pelo empregador que pelo professor” e que o conceito de competência, a par das competências-chave, tal como têm sido definidas a nível Europeu concorrem para esse cenário.

2.1.3. A OCDE e o discurso das competências

A OCDE é também uma das principais responsáveis pelo surgimento da pedagogia por competências. Criou, inclusivamente, em finais de 1997, o Programa DeSeCo (Desenvolvimento e Selecção de Competências – Fundações teóricas e conceptuais), com os objectivos de: 1) identificar e definir, através de uma abordagem científica interdisciplinar, um conjunto de competências vitais para que os indivíduos levem vidas responsáveis e de sucesso e para que a sociedade enfrente os desafios do presente e do futuro; avançar os conhecimentos teóricos acerca da medição de capacidades e competências; oferecer pontos de referência válidos para a validação de indicadores de avaliação e oferecer feedback em relação às políticas educativas (OCDE, 1998).

Como justificação desta preocupação com a definição de competências essenciais e a sua avaliação e comparação a nível internacional, encontram-se a tecnologia e a globalização:

As mudanças rápidas na vida económica, social e política, incluindo aquelas que resultam do advento das novas tecnologias e do processo de globalização, levantam importantes desafios no mundo actual. Os indivíduos, as comunidades, as organizações de trabalho e as nações reconhecem de forma crescente que os seus futuros dependem de elevados níveis de conhecimentos, capacidades e competências

Este reconhecimento, em conjunto com um foco crescente nos resultados da educação, levou os decisores políticos a buscar informação acerca dos níveis de capacidades da população e acerca dos efeitos da educação, formação e aprendizagem informal sobre essas capacidades.

Para informar o processo de decisão política, a OCDE está a desenvolver indicadores internacionalmente comparáveis de capacidades e competências, e dos seus papéis na promoção do bem-estar individual, social e económico. (Salganik, Rychen, Moser, & Konstant, 1999: 5).

O foco nas competências encontra-se, assim, associado de perto a uma preocupação com os resultados (*outcomes*) escolares, entendidos numa perspectiva de capital humano como forma de garantir o sucesso das sociedades ante os desafios colocados pela globalização e o advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

As tecnologias da informação estão em constante mudança, pelo que a aprendizagem em TIC requer uma adaptação constante, ao mesmo tempo que disponibilizam, de forma instantânea, grandes quantidades de informação das quais os indivíduos deverão ser capazes de retirar significado; as sociedades estão a evoluir no sentido de requerer maior contacto com a diferença; a globalização implica uma interdependência crescente, fazendo com que os problemas não se limitem a um âmbito comunitário – todas estas questões fundamentam a atenção dada às competências (OCDE, 2005).

O projecto tem, desde a sua origem, uma forte componente voltada para a avaliação, reflectindo, não apenas o já referido foco nos resultados, mas também a vontade de permitir o estabelecimento de comparações internacionais e apoiar a decisão política.

O DeSeCo (Rychen & Salganik 2000) adopta uma visão conceptual pragmática à definição do conceito de competência, ainda que reconhecendo o facto de esta ser polémica e não reunir consenso científico, optando por limitar o seu uso a dimensões relativamente estabelecidas. Defendem, assim, que as competências são mais amplas que os conhecimentos e as habilidades (*skills*). As competências são entendidas como uma resposta à complexidade das demandas colocadas pela sociedade actual, e, como tal, estruturam-se em redor de exigências e tarefas.

Responder a exigências e tarefas complexas, requer, não apenas, conhecimentos e habilidades (*skills*), mas também envolve estratégias e retinas necessárias. À aplicação desses conhecimentos e capacidades, bem como emoções e atitudes apropriadas, e a gestão eficaz desses componentes. (Rychen & Salganik, 2000:8)

Assim, o conceito engloba componentes cognitivos, mas também motivacionais, éticos, sociais e comportamentais. É ainda uma combinação de traços estáveis, resultados de

aprendizagem (conhecimentos e habilidades/*skills*), sistemas de crenças e valores, hábitos e outros elementos psicossociais.

Diferenciam ainda os conceitos competência, conhecimento e habilidade/*skill*:

Enquanto o conceito de competência se refere à capacidade de responder a desafios de elevado nível de complexidade, e implica sistemas de acção complexos, o termo conhecimento aplica-se a factos ou ideias adquiridos pelo estudo, investigação, observação ou experiência e refere-se a um corpo de informação que é compreendido. O termo habilidade (*skill*) é usado para designar a capacidade de usar o conhecimento com relativa facilidade para de desempenhar tarefas simples. (Rychen & Salganik, 2000: 8).

Defendem, ainda, que as competências são aprendidas de forma continuada ao longo da vida e em diferentes contextos. Já em relação ao conceito de competência-chave, defendem a sua multifuncionalidade, transversalidade (competências trans-curriculares), complexidade e multifuncionalidade. A multidimensionalidade refere-se à sua constituição por diferentes processos mentais, nomeadamente o saber-fazer, as habilidades (*skills*) analítica, crítica e comunicacional e pelo senso comum (Rychen & Salganik, 2000).

Para uma competência ser considerada «chave», deve contribuir para resultados valorizados por indivíduos e sociedades, ajudar os indivíduos a enfrentar desafios importantes numa variedade de contextos e ser importante para todos os indivíduos e não apenas para especialistas (OCDE, 2005).

O DeSeCo debruça-se sobre questões de avaliação e comparação internacional de competências na aprendizagem ao longo da vida (OCDE, 2005), abordando ainda questões relacionadas com as competências cívicas, relação entre competências e mercado de trabalho ou a aprendizagem e o ensino de competências (Rychen, Salganik & McLaughlin, 2003). Através do documento *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations – Strategy paper* (OCDE, 2002), a organização insta directamente os seus membros a focar-se e a investir no desenvolvimento de competências-chave, e a participar em avaliações regulares, da população adulta e juvenil, quanto a estes critérios.

Como tivemos oportunidade de referir, a OCDE é uma das fontes mais importantes de informações e reformas, que irão influenciar os decisores políticos dos países «ricos», quer através dos estudos realizados e informações difundidas, quer através das avaliações internacionais, que estabelecem um *standard* de qualidade que as nações se interessam por atingir. Desta forma, tem impactos mais directos ou indirectos sobre os processos de desenvolvimento curricular nacionais, contribuindo para a globalização de ideias educacionais pautadas por uma lógica economicista. O conceito de competência é um dos alvos directos de

atenção por parte desta organização, na medida em que é entendido como uma ferramenta para fazer frente aos desafios da globalização, que requerem uma mão-de-obra mais flexível e capaz de lidar com a complexidade.

2.1.4. Conceitos de competência

Perante a constatação da polissemia que reveste o conceito de competência, iniciaremos a reflexão ancorando-nos sobre as definições que vários autores têm apresentado, não negando, como adverte Perrenoud (2003:11), que “a acusação de fragilidade conceptual não pode estar reservada à abordagem por competências” já que “todas as finalidades da educação escolar são enunciadas com a ajuda de conceitos débeis ou controversos”, mas antes entendendo que perante a referida fragilidade, a dificuldade de delimitação do conceito é proporcional à sua necessidade.

Para Le Boterf (2004), o conceito de competência corre o risco de ser um conceito fraco, colocado perante desafios fortes. A noção fraca a que se refere surgiu nos anos de 1960 e é definida como «uma soma de saberes, de saber fazer e de saber ser» (*idem*, p. 19). Chama a atenção que não basta, como já foi prática, enumerar listas de comportamentos para descrever competências, já que tal prática não faz jus à visão da competência como um processo. Destaca também outras noções que considera «fracas» como a de «aplicação de saberes teóricos ou práticos» ou ainda «traços de personalidade» (*ibidem*). Esta fraqueza advém: 1) da comparação de competências a recursos (saberes, saber-fazer, saber-ser) quando só na aplicação pode haver competência, na medida em que uma pessoa com muitos conhecimentos não é, necessariamente, competente; 2) da mera adição, quando a competência requer uma combinatória complexa, em que cada elemento deve modificar-se em função das circunstâncias; 3) da decomposição em listas de saberes, saber-fazer e saber-ser, já que pela atomização a competência perde o seu sentido e 4) da apresentação da competência meramente como estado, quando ela é também processo, um elo que combina recursos, uma acção com vista a um resultado.

Propõe a passagem de uma prescrição estrita, que define a competência enquanto saber-fazer, para uma prescrição aberta, que se define em termos de um saber-agir e reagir em situações complexas (*Vide* Figura 1). À medida que passamos de situações de trabalho

caracterizadas pela repetição, e execução de instruções, para situações caracterizadas pela complexidade e iniciativa, movemo-nos de um conceito de competência que se resume ao saber-fazer, para um conceito de competência que permite responder de forma adequada e criativa ante situações novas e complexas.

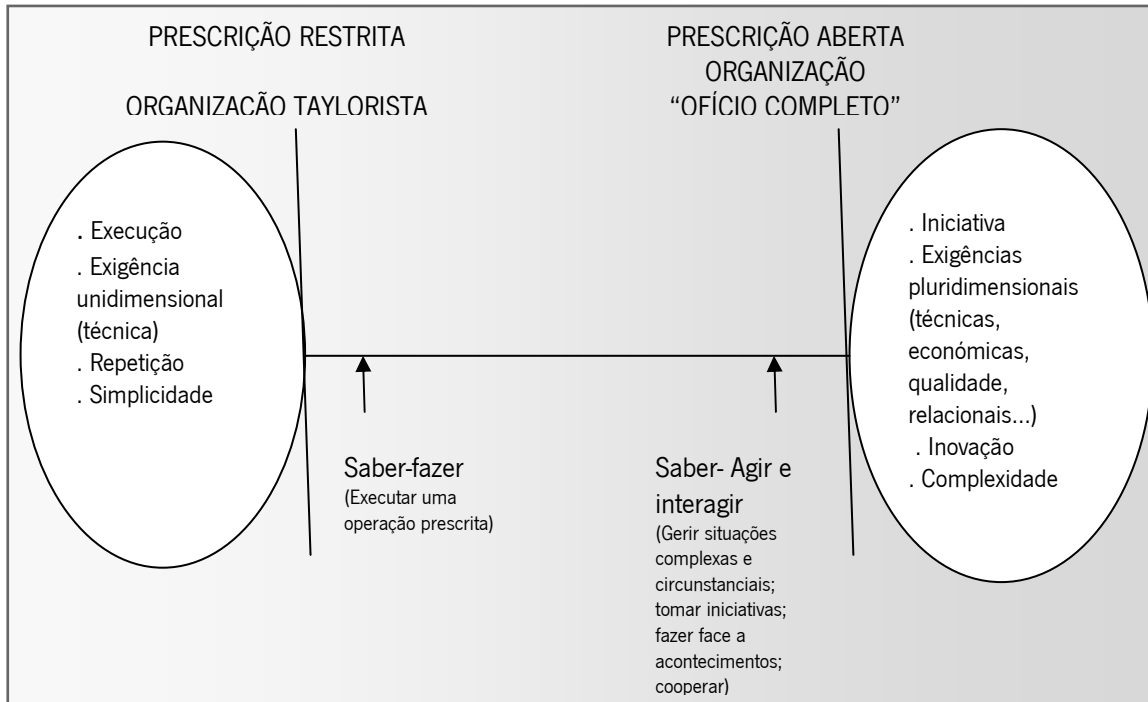


Figura 1: O cursor da competência (Le Boterf, 2004:31).

Por conseguinte, o autor apresenta a seguinte definição:

“Reconhecer-se-á, pois, que uma pessoa sabe agir com competência se:

- souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, redes de recursos...);
- para realizar, num contexto particular, actividades profissionais segundo certas exigências profissionais;
- a fim de produzir resultados (serviços, produtos) satisfazendo certos critérios de desempenho para um destinatário (cliente, utilizador, paciente...) (*Idem*: 34).

Claramente ancorada num contexto laboral, podemos destacar os seguintes elementos desta definição: a competência requer a posse de recursos, mas também a capacidade de avaliar a sua pertinência num contexto e de os mobilizar de forma combinada, com vista a um fim, e de acordo com critérios de qualidade.

Nesta noção de competência, esta assemelha-se a um esquema operatório, que não é meramente aplicado, mas antes actualizado, para fazer face a uma situação concreta, e não apenas uma família de situações, implicando a capacidade de dar uma resposta particular a

uma situação específica e não previsível, “É ilusório e enganador querer definir a competência como um saber-fazer em que as tarefas são fragmentadas, repetitivas e limitadas à aplicação de instruções” (Le Boterf, 2004: 31). A competência é, em simultâneo, um processo e um resultado. Ser competente requer a compreensão do «porquê» e o «como» por detrás da acção, distinguindo-se assim de um mero desempenho e implica a capacidade de autonomia e acção auto-regulada, pressupondo assim uma dimensão metacognitiva.

Outra definição de competência, na linha do trabalho de Le Boterf, apresenta-a como “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2000:4). Para estes autores, as competências essenciais para um profissional são: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Perrenoud (2008: 3) afirma que quer esteja relacionada com questões mais abstractas, mais especializadas, ou mais ligadas ao senso comum, “Uma competência permite enfrentar, de forma regular e adequada, um conjunto ou família de tarefas e de situações, apelando a conceitos, conhecimentos e informações, a métodos e técnicas e também a outras competências mais específicas”, concordando com Le Boterf (2004), quando assimila as competências ao saber mobilizar. Esclarece que não basta possuir conhecimentos ou capacidades para se ser competente, pois é necessário saber como aplicá-las a um dado contexto, num dado momento. O autor considera estéril, no entanto, a tentativa de distinguir saber-fazer e competência, na medida em que, num nível mais elementar, eles se confundem. Assim, se os conhecimentos necessários não estão presentes, não pode haver competência, mas, ao mesmo tempo, quando na posse de conhecimentos um indivíduo não é capaz de os mobilizar perante uma dada situação, não estamos na presença de uma competência, já que esta se encontra na passagem à acção (Perrenoud, 2003).

A mobilização ocorre em situações complexas, que exigem a definição do problema antes da sua resolução, a sua análise, a organização dos recursos, antes de desenhar uma solução nova. Por este motivo, Perrenoud (2008) defende que a escola não pode demitir-se do seu papel transmissor de conhecimentos, que são, de resto, elementos necessários à competência, mas que essa transmissão não deve dispensar a articulação com situações concretas e reais, pois é através dessa aplicabilidade que se desenvolve a transferência, e consequentemente, a utilidade futura, dos conhecimentos.

Deste modo, o autor acentua o carácter potencialmente criativo da competência, ao referir que esta requer uma certa capacidade de utilizar o saber de modo autónomo, em situações variadas. Afirma-se contra uma visão utilitária do conceito, que se tenderia a opor à própria noção de saber e se restringe ao conhecimento de técnicas desprovidas de compreensão e fundamento. O autor esclarece que não há competência sem conhecimento, embora possa haver conhecimento sem competência. Ao mesmo tempo, apresenta o desenvolvimento de competências como uma ferramenta ao serviço da democratização da escola para todos e de luta contra o insucesso escolar. Sem negar que a economia também demonstra interesse na noção de competência, afirma que “por razões diferentes, mesmo contraditórias, a economia espera que a escola faça com finalidades práticas o que promete em nome do humanismo” (Perrenoud, 2003: 17).

De acordo com Ramos (2004), o conceito de competência, baseado no construcionismo *Piagetiano* e veiculador de uma ideologia pragmatista, foi cunhado como resposta educacional à «nova» cultura e organização do trabalho pós-fordista, determinando uma pedagogia que sobrevaloriza o processo educativo como formador de identidades flexíveis. No âmbito do trabalho, o conceito explica os insucessos pessoais na luta pelo emprego e orienta o envolvimento do trabalhador com a cultura da empresa.

Para Zarifian (1995), a competência “é, ao mesmo tempo, inseparável das situações de produção e irredutível ao “saber-fazer” adquirido através da experiência” (p. 9). A competência pode, assim, ser definida como o “entendimento individual e colectivo das situações de produção, inseridas na complexidade dos problemas suscitados pela sua evolução”. Esta competência é adquirida através de uma experimentação – mais do que experiência – em situações reais de trabalho, que permite identificar as soluções concretas que se lhes adequam. É essa postura quase experimental que permite a valorização dos trabalhadores com base na sua experiência.

De acordo com Roldão (2003), a competência reflecte a passagem de uma escola centrada na transmissão de conteúdos como um fim em si mesma, para uma lógica de *uso* desses mesmos conteúdos: a ênfase é deslocada para a capacidade de, em contextos sociais, pessoais e profissionais, dar uso adequado aos conhecimentos, aplicando-os, analisando, pensando, agindo. Tal definição não impede que se considerem competências sem grande aplicação em contextos de trabalho, como a capacidade de fruir boa música.

A competência seria, assim um “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal, ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles” (*Idem*: 20). Esta definição de competência é, de certa forma, menos exigente, na medida em que não requer que a mobilização de conhecimentos em causa se direcione à solução de situações novas, complexas e imprevistas, aproximando-se mais do saber-fazer.

Rey (2002: 26) esclarece que a competência se encontra entre a interioridade e a exterioridade: se por um lado, quando definimos alguém como competente, baseamo-nos na observação directa das acções dessa pessoa, ao mesmo tempo, prevemos que no futuro a mesma pessoa seja capaz de desempenhos semelhantes, logo, postulamos a existência de uma dimensão interior ao sujeito responsável por esta continuidade no tempo.

Assim, no seu sentido menos versado, a palavra “competência” sugere, ao mesmo tempo, o visível e o oculto, o exterior e o interior, aquilo que numa acção é o mais padronizado e, também, por outro lado, aquilo que parece mais ligado à pessoa e, por conseguinte, o mais singular e o mais indizível.

É também entre estes dois pólos que se localiza a maioria das definições de competência: encontramos definições da competência enquanto capacidade geradora interna ao sujeito, que não se confunde com a performance ou o desempenho, na medida em que permite desenvolver uma infinidade de desempenhos; encontramos também definições que se referem à competência como uma série de actos observáveis, sobretudo nos domínios da formação profissional e dos objectivos pedagógicos. Ainda assim, na maioria da literatura pedagógica o termo competência assume, alternadamente, uma ou outra acepção. A competência surge como comportamento quando, numa modificação da pedagogia por objectivos, se substitui o que se espera que os alunos saibam, por aquilo que devem saber fazer. Esta competência deverá ser identificável, pelo que é definida em termos de comportamentos observáveis. Esta concepção de competência aproxima-se de noções como desempenho e eficácia, revelando uma vontade de homogeneizar e padronizar, expressa, por exemplo, através de referenciais de competências. Há que ressaltar que esta concepção de competência enquanto comportamento é um modelo teórico que não surge de forma tão extrema na literatura. Surge, de forma mitigada, para responder a uma dificuldade da pedagogia por objectivos – a atomização das aprendizagens que resvala para o seu esvaziamento de sentido – na medida em que aponta o sentido dos comportamentos, organizando-os numa acção. As competências são, assim, muitas vezes,

definidas em função da sua função social mais ampla. Trata-se da competência-função. Em ambos os casos, a competência é específica, tendo um campo de actuação limitado (*Idem*).

Por outro lado, na definição de competência como «potência geradora», interna, trata-se, não apenas de um repertório de conhecimentos, mas sim do conhecimento de um conjunto de regras, que podem ser aplicadas em diferentes situações, dando origem a diferentes comportamentos. Esta noção bebe da noção de Competência Linguística de Chomsky (1968). Nesta acepção, a competência permite avaliar a situação em questão e inventar novas soluções perante esses dados, não sendo específica, pelo contrário, é dotada de transversalidade (Rey, 2002). Temos assim, três definições de competência: a competência-comportamento, a competência-função e a competência como poder gerador, que se distinguem, respectivamente, pela ênfase nos resultados, na utilidade social, e na flexibilidade de contextos.

Os pontos consensuais em relação ao conceito são, por um lado, a noção de que a competência conduz a uma acção, que pode ser intelectual ou prática, e, por outro, o facto de que essa acção é funcional, útil e direccionada a um objectivo – é assim intencional e não meramente comportamental (Rey *et al*, 2005).

No seio do projecto DeSeCo, a que já aludimos no Capítulo I, na secção dedicada à UNESCO, Rychen e Tiana (2005:33) definem competência como “a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada actividade ou tarefa”. Esta definição funcional foi complementada pelo reconhecimento de estruturas internas ao indivíduo, subjacentes a esta capacidade – aptidões, capacidades, e disposições inatas. A competência é assim entendida como “uma combinação de competências práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, bem como outras variáveis de carácter social e comportamental” (*Idem*: 33-34) cuja mobilização permite adequar de forma eficaz uma acção a um contexto particular.

O termo aptidão foi utilizado para designar a capacidade de desempenhar comportamentos ou actos cognitivos, com precisão e adaptabilidade, ao passo que o termo competência assume uma dimensão mais abrangente e «holística», designando um sistema, que reúne aptidões, atitudes e outras componentes (*Ibidem*).

Com base numa ampla revisão teórica, Shippmann (2000, *in*. Neves, Garrido & Simões, 2008: 13) definem competência como “o desempenho de uma actividade ou tarefa com sucesso, ou o desempenho adequado de um certo domínio do saber ou *skill* e com ênfase no indivíduo, o que contrasta com o conceito de qualificação que enfatiza mais a tarefa ou a

função”, assumindo assim uma noção que não vai além do comportamento e do saber-fazer. Neves, Garrido e Simões (2008: 13) entendem a competência como “uma constelação de comportamentos específicos, observáveis e verificáveis, que podem ser classificados em conjunto do ponto de vista da fiabilidade e da lógica e que estão relacionados com o sucesso no trabalho” aproximando-se de uma visão comportamentalista da competência, neste caso estreitamente ligada a um contexto gerencial.

Allal (2004:81) define a competência como “um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e a sua resolução por meio de uma acção eficaz”. As competências não substituem os saberes, designando a sua organização funcional. A competência seria, assim, constituída por diversos componentes, incluindo componentes cognitivos (conhecimentos – podendo estes ser declarativos, procedimentais ou contextuais e metaconhecimentos ou regulações metacognitivas), afectivos (nomeadamente atitudes ou motivações), sociais (interacções, negociações) e sensório-motores (por exemplo, a coordenação gestual) (Allal, 2004: 83). Partindo desta análise, a autora chega à seguinte definição de competência:

Uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afectivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em acções finalizadas diante de uma família de situações.

Esta definição situa a competência num plano diferente daquele do desempenho, na medida em que a concebe enquanto rede de componentes capaz de ser integrados, e não na sua efectiva mobilização. Bronckart e Dolz (2004: 36) apresentam uma definição semelhante, ainda que não tomando em linha de conta as componentes não-cognitivas: “um conjunto de conhecimentos declarativos, condicionais e processuais que tornam as pessoas eficazes perante uma situação”.

Situada internamente ao sujeito, na sua acção externa, ou numa relação entre as duas, um conjunto de conhecimentos ou a sua capacidade de mobilização, aplicado de forma eficaz a situações mais ou menos novas, complexas e inesperadas, mera adição de recursos ou combinatória destes, muito próxima da acção ou da metacognição, mais ou menos prática, confundindo-se com uma capacidade mais ou menos inata, ou aprendida e desenvolvida nos contextos sociais, formais e informais, as definições de competência apresentam tantas diferenças como semelhanças. Apresentamos de seguida algumas propostas que salientam os aspectos mais comuns a estas definições.

Três afirmações encontradas na maioria das definições de competência no campo das ciências da educação são reunidas por Allal, (2004: 83): “que uma competência compreende diversos conhecimentos relacionados; (b) que se aplica a uma família de situações; (c) que é orientada para uma finalidade”.

Moreira (2004) aponta como componentes comuns às diferentes definições de competência os saberes, as capacidades, e as situações-problema. Os saberes englobam uma pluralidade de conteúdos, recursos e conhecimentos, disciplinares e não-disciplinares; as capacidades referem-se a aptidões ou saberes-fazer, saber-estar, podendo assim pertencer a diferentes domínios (cognitivo, sócio-afectivo, psicomotor) e actuam sobre os saberes; por fim, a situação problema refere-se à resolução de dificuldades ou problemas em contexto. É precisamente a situação-problema que vai fazer apelo à mobilização dos saberes e das capacidades.

Galvão, Reis, Freire e Oliveira (2006), admitindo a polémica que tem rodeado o conceito de competência, procuram identificar os consensos existentes: salientam a ligação destas ao contexto, o facto de possuírem uma dimensão pessoal e colectiva, e serem consideradas como edifícios em permanente construção – isto é, adquiridas e desenvolvidas ao longo do tempo. Destacam ainda o seu carácter abrangente, que lhes permite englobar “saberes (os saberes, o saber-ser, o saber-fazer prático, o saber estar com os outros), conhecimentos, atitudes e raciocínios operacionalizados” (*Idem*: 47). É neste sentido que Legendre (2008) apresenta um quadro integrador das características principais da competência, que apresentamos e discutimos (*vide* Quadro 1).

A acepção actual da noção de competência relaciona-se com a conjuntura em termos da organização do trabalho, que requer trabalhadores capazes de iniciativa, inovadores, com capacidade de colaborar, na medida em que é necessário adaptar-se a um trabalho em evolução. Neste contexto, competência e competitividade encontram-se associadas. O contexto laboral instável apela em simultâneo à aprendizagem ao longo da vida, pelo que o conceito de competência ganha expressão em contextos formativos diversificados, e não apenas na escola, salientando a adequação da formação às necessidades individuais (*Idem*).

Na medida em que a competência não pode ser observada directamente (*vide* Quadro 1), ela não pode resumir-se à performance/desempenho. A competência está subentendida na realização, mas não se confunde com ela, na medida em que é simultaneamente interna (designando as estruturas mentais hipotéticas subjacentes à acção) e exterior, na medida em

que se actualiza na acção (Le Boterf, 2004). Assim, a competência pode apenas ser inferida, não observada (Legendre, 2008:33):

A competência não existe no abstracto. Ela é sempre uma competência em acção, uma competência para qualquer coisa. Somos competentes para uma tarefa ou um conjunto de tarefas (Legendre, 2008: 33).

Algumas características da noção de competência	Alguns elementos explicativos dessas características
A competência não pode ser vista directamente	Não pode ser apreendida através das suas manifestações observáveis, mas refere-se antes às estruturas hipotéticas que subjazem à acção.
A competência é indissociável da actividade do sujeito e da singularidade do contexto na qual esta tem lugar	É indissociável do indivíduo que a possui, e do contexto no qual é exercida. Condição, portanto, a que se coloque o indivíduo no centro da análise, acentuando o que se passa na mente da pessoa, quando age num contexto determinado, mais do que aquilo que é exigido por uma tarefa.
A competência é estruturada de modo combinatorio e dinâmica	Não reside na soma dos elementos que a compõem, mas antes na sua organização dinâmica. Concebida deste modo, apresenta em simultâneo uma estrutura geral que permite guiar a acção específica, e uma combinação particular de recursos, tanto internos como externos, através da qual esta estrutura se actualiza num dado contexto.
A competência é construída e evolutiva	Não deve ser compreendida como um objecto estático, mas sim como um processo dinâmico em evolução constante. Esta evolução está fortemente ligada ao contexto no qual se efectua e ao reconhecimento que faz do objecto.
A competência comporta uma dimensão metacognitiva	Supõe uma compreensão da situação, mas também uma compreensão da maneira como se actua sobre ela para ser eficaz. A dimensão metacognitiva da competência manifesta o papel heurístico que os saberes previamente adquiridos são chamados a desempenhar na prática.
A competência comporta uma dimensão simultaneamente individual e colectiva	A competência está socialmente situada e comporta assim uma dupla dimensão, individual e social ou colectiva. Se as competências individuais contribuem para a competência colectiva, esta, por sua vez, desenvolve-se dando lugar a uma promoção das competências individuais.

Quadro 1: Principais características da competência (Legendre, 2008: 39).

A competência pode ser reconhecida em relação ao comportamento através do qual se actualiza e ao mesmo tempo, através da sua relação ao contexto em que se integra, tendo assim uma dimensão interactiva. A competência não é, deste modo, geral, referindo-se a «famílias de situações» e encontrando-se ligada a um indivíduo e à sua capacidade de identificar e mobilizar estratégias de acção adequadas (*Vide* Quadro 1).

A competência integra elementos diversos, nomeadamente saberes, saber-fazer, comportamentos, práticas, avaliações, atitudes, entre outros. Pode ser descrita em termos da combinação de conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais, ou de saberes, saber-fazer e saber-ser. Os recursos que mobiliza podem ainda ser divididos entre internos (ao sujeito) e externos. A questão fundamental reside na clarificação de que a competência não é um estado, mas sim um processo dinâmico através do qual ocorre a combinação e reconstrução de um conjunto de elementos, com vista a dar resposta aos objectivos, de modo adequado ao contexto. Pode defender-se que possui uma estrutura sistémica. Tal como um esquema

operatório, possui em simultâneo invariância e plasticidade, evoluindo à medida que é actualizada na acção contextualizada (*Idem*). A competência apresenta uma dimensão construída e evolutiva, resultado de uma construção ao mesmo tempo pessoal e social, e de aprendizagens teóricas e experienciais. A competência é, ao mesmo tempo, consumidora e produtora de saberes: ao enfrentar situações novas e resolver obstáculos, a competência é, em si mesma, contexto de aprendizagem.

A dimensão metacognitiva da competência diz respeito à capacidade de se distanciar da acção e reflectir sobre esta, de modo a construir uma representação mental da mesma, passível de guiar as acções futuras, através de um processo de modelização. A competência articula assim os pólos da acção e da reflexão; a acção competente é intencional e reflectida (*Ibidem*).

Por fim, a competência, ainda que pessoal e conducente a uma forte responsabilização individual, reveste-se, também, de uma dimensão social, na medida em que mobiliza, não apenas recursos do indivíduo, mas também do meio envolvente. As organizações podem, ainda, ser vistas como possuindo uma «competência colectiva» que faz face a problemas e objectivos comuns.

Bronckart e Dolz (2004: 36-37) resumem da seguinte forma as comunalidades e discrepâncias presentes nas diferentes definições de competência:

A única característica comum a todas essas definições é o facto de apreender a problemática de intervenções em tarefas situadas. Considerando-se essa base, sem realmente tratar da questão da relação entre o “dever ser” da tarefa e o “ser” dos agentes nela envolvidos, as competências são imputadas (...) [a] “formatos” cujo elemento estruturador é de ordem sociológica (...) ou propriedades psicológicas dos indivíduos. Nesse último caso, as propriedades podem indicar comportamentos, conhecimentos, atitudes ou *savoir-faire*, bem como capacidades transversais (...) de facto, metacognitivas. Por fim, essas competências podem também transmutar-se em objectivos de ensino (...).

2.1.5. Tipos de competências

Perante a complexidade e abrangência do conceito de competência, várias classificações de tipos de competências foram propostas. Desde logo, a distinção de tipos de competências de acordo com o objecto ou o contexto da sua aplicação. Neves, Garrido e Simões (2008) referem-se a competências pessoais (por exemplo, resolver problemas, tomar decisões, estabelecer objectivos...), interpessoais (nomeadamente a comunicação interpessoal, a gestão de conflitos, a negociação ou o trabalho em equipa) e instrumentais (no contexto empresarial a que se referem identificam, por exemplo, fazer entrevistas de avaliação de desempenho ou procurar emprego).

Neste âmbito podem, ainda, distinguir-se *competências sociais* (Rocha & Morais, 1999; Lemos & Meneses, 2002; Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006; Del Prette & Del Prette, 2008), *competências cognitivas* (Almeida & Morais, 1989; Almeida & Balão, 1996), *competência narrativa* (Gil, 2006), *competência pré-leitora* (Cruz, Pinto, Pombal, Orvalho, & Pinto, 2008), competências de estudo (Rosário, Trigo & Guimarães, 2003; Rodrigues, Melo, Pereira, Costa, & Pereira, 2005), competências educativas (Bolsoni-Silva, Salina-Brandão, Versuti-Stoque, & Rosin-Pinola, 2008; Del Prette & Del Prette, 2008), competências parentais (Ribeiro, 2003; Coutinho, 2004), entre muitas outras.

O Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação, 2008 : 38), associa ao termo competência, os seguintes descritores: “(...) Competências básicas; Competências comunicativas; Competências disciplinares específicas; Competências em TIC; Competências linguísticas; Competências de escrita; Competências orais (...) Competências sociais; Competências transversais ao currículo (...); Competência informática; (...) Competências profissionais”, o que permite ilustrar a variedade de tipos de competência, com base no objecto ao qual se aplicam, que são utilizados.

Outra classificação distingue as competências-chave, **competências essenciais**, ou competências transversais, das restantes competências. As competências essenciais, na estrutura curricular portuguesa, incluem competências transversais, que definem o perfil de formação, e competências específicas, de ordem das disciplinas e/ou áreas.

De especial utilidade podem ser as classificações que distinguem diferentes níveis de complexidade das competências. Entre estas classificações destaca-se a apresentada por Rey (et al, 2005), que distingue três graus de competência. A competência de *primeiro grau* pressupõe a capacidade de executar uma operação ou sequência predeterminada de operações, como resposta a um sinal. “Trata-se, então, de um “processo” ou “competência elementar”, por vezes usada como sinónimo de habilidade. Esta definição de competência não corresponde, de facto, a uma competência efectiva, na medida em que não se baseia no confronto com uma situação nova, pelo contrário trata-se de um procedimento elementar e automatizado, mas esse procedimento será essencial à demonstração de níveis mais complexos de competência. A competência de *segundo grau* requer que o indivíduo, confrontado com uma situação inédita, não só possua uma vasta gama de competências elementares, mas também que as escolha e combine de forma adequada à situação. Requer assim que o indivíduo interprete a situação, podendo também ser designada competência elementar com enquadramento. A competência de

terceiro grau, ou competência complexa vai mais longe, exigindo ao sujeito que combine adequadamente diversas competências elementares de modo a responder a uma situação que não é apenas nova, mas também complexa.

Esta forma de organizar e classificar as competências permite, de algum modo, pôr ordem na indefinição que reina no conceito, na medida em que permite organizar diferentes definições de competência, das mais comportamentais às mais «exigentes» numa estrutura organizada. Será esta a definição e a estrutura de classificação utilizada doravante no presente trabalho.

De forma integradora, Pacheco (2005a), reportando-se às aprendizagens, propõe a divisão das competências em a) competência cognitiva, b) competência operacional e c) competência metodológica. A competência cognitiva, também chamada competência como poder gerativo, *chomskiana* ou competência como ciência do conhecimento é do domínio do não-observável, interna, dizendo respeito às regras de construção do conhecimento. É assim do âmbito das pedagogias invisíveis, preocupadas em produzir alterações à estrutura interna do indivíduo, mais do que ao comportamento explícito. As estruturas cognitivas estão aqui abarcadas. A competência operacional, pelo contrário, é do âmbito das pedagogias visíveis, focalizando os desempenhos dos alunos enquanto produtos externos. Esta competência confunde-se com o comportamento, seja o comportamento específico ou a capacidade de desempenhar um comportamento face a uma família de situações. Por fim, a competência metodológica ou transversal, associa-se ao aprender a aprender, ao saber metacognitivo.

2.1.6. Diferenciação de conceitos afins

Objectivo e competência

A pedagogia por objectivos insere-se num movimento eficientista da educação, que resultou de uma tentativa de aproximação às práticas do mundo empresarial, nomeadamente na medida em que assume uma perspectiva utilitarista da eficácia da educação, relegando a discussão curricular a uma dimensão instrumentalista, isto é, entendendo o currículo como um meio para o atingimento de fins que são exteriormente definidos, e não como sede da decisão sobre os objectivos a definir para a educação (Gimeno Sacristán, 1985).

A pedagogia por objectivos é uma pedagogia centrada na aprendizagem, que procura fazer frente a imperativos de objectividade, cientificidade e racionalização, o serviço de um modelo tecnológico do currículo, que submergiu a discussão sobre os valores que subjazem às escolhas curriculares (Gimeno Sacristán, 1986).

O movimento no sentido do aumento da precisão dos objectivos educacionais, que passou, nomeadamente, pelos esforços de taxonomização dos mesmos inseriu-se no seio da procura de uma maior eficiência da acção educativa (De Landsheere & De Landsheere, 1983).

Recorrendo a Boavida (1998) definimos um objectivo como um o enunciado de uma intenção prévia, que descreve a alteração comportamental, isto é a performance, que se deseja alterar ou provocar. Esta perspectiva tem claramente subjacente uma visão comportamentalista, quer pela ênfase na modificação de comportamentos observáveis, quer pela equação entre o estímulo que se propõe e a resposta a obter. O autor postula um conjunto de elementos que o objectivo deve conter: “a) uma determinada intenção; b) concretizada pela descrição; c) da modificação comportamental e atitudinal que se deseja; d) a qual deverá ser controlada; e) em aspectos concretos e visíveis; f) mediante níveis de performance e de competência previamente considerados como desejáveis” (p. 18). Realçamos que, nesta definição, o termo competência é utilizado como sinónimo de desempenho. Temos assim o objectivo como um enunciado de intenções que aponta já para o resultado final a obter, mais do que para o processo que medeia a sua obtenção.

Bloom, na taxonomia de objectivos, considera já seis categorias principais que integram os objectivos cognitivos, a saber “1. Aquisição de conhecimentos; 2. Compreensão; 3; Aplicação; 4) Análise; 5) Síntese; 6) Avaliação” (Boavida, 1999: 23; Gimeno Sacristán, 1986). Fica patente que a pedagogia por objectivos não se limita à aquisição de conhecimentos, antes considerando também dimensões mais profundas, e menos memorísticas, como a compreensão, a aplicação ou a síntese. Apenas para considerar um outro exemplo, podemos citar a taxonomia de Block, que considera como processos de aprendizagem: 1) saber; 2) compreender; 3) aplicar; e 4) integrar, processos estes que podem ser aplicados a diferentes conteúdos culturais objectivos, como sejam a) factos, b) conceitos, c) relações, d) estruturas, e) métodos, e 5) atitudes, e ainda, relativamente à transferência e generalidade do conhecimento, 1) transferência para o interior de um ramo, 2) transferência mais geral e 3) transferência geral. Apesar da dificuldade manifesta em aplicar uma análise comportamental pormenorizada ao domínio afectivo, foram desenvolvidas taxonomias relativas a este domínio, nomeadamente a de Krathwohl ou a de

French, o mesmo sendo verdade para o domínio psicomotor, trabalhado em taxonomias como as de Guilford ou Dave (de Lansheere & de Landsheere, 1983).

São, ainda, distinguidos diferentes níveis de objectivos, que vão desde os Fins/Finalidades, determinados a nível do Parlamento, aos objectivos gerais, definidos pelo Ministério da Educação, aos objectivos específicos, estipulados pelos Professores ao nível das áreas disciplinares e por fim aos objectivos comportamentais, elaborados pelos Professores, face às situações concretas de sala de aula (*Idem*), ou na categorização de de Landsheere e de Landsheere (1983), fins e alvos da educação, objectivos definidos segundo as grandes categorias comportamentais: as taxonomias e objectivos operacionais.

Relativamente a diferentes tipos de objectivos, vários autores postulam diferentes categorizações, nomeadamente:

- Objectivos de conteúdo, que aludem a resultados relacionados com o domínio das matérias em estudo, Objectivos metodológicos, que dizem respeito às capacidades e técnicas necessárias à interpretação da informação, e Objectivos a longo prazo, “competências de longa duração que irão ser aplicadas no futuro” (Rowntree, 1974 in Boavida, 1999: 65);
- Objectivos de *maîtrise* ou domínio; objectivos de *transfert* - mais dinâmicos e genéricos na medida em que pressupõem a transferência a outros contextos e conteúdos - e objectivos de expressão (DeLandsheere, 1977 in Boavida 1999: 65);
- Objectivos de performance, que se relacionam com a realização concreta de actividades, e objectivos de competência, que dizem respeito a “aspectos qualitativos e potenciais, mais susceptíveis de efeito a longo prazo” (Boavida, 1999: 70).

O autor propõe, ainda, a necessidade de a operacionalização dos objectivos levar em linha de conta, não apenas o aluno tipo, mas também os alunos pessoas concretos com quem cada professor desenvolve o seu trabalho, apontando estratégias para a individualização e adequação do trabalho com os alunos específicos (*Idem*).

As diferenciações apontadas permitem estabelecer um contraponto a visões mais limitadas da pedagogia por objectivos, que a associam de forma rígida e exclusiva à aquisição de conhecimentos considerados de uma forma desarticulada, sem preocupação com a sua aplicabilidade, possibilidade de recontextualização ou transferência, ou até mesmo recusando a possibilidade de o trabalho por objectivos ser sensível à territorialização e individualização do trabalho pedagógico.

Com efeito, concordamos com Roldão (2003: 22), quando afirma que “qualquer finalidade que se vise intencionalmente é um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência. A competência é, no fundo, o objectivo último

dos vários objectivos que para ela contribuem”, ou seja, a competência não veio substituir a lógica dos objectivos. Antes, o trabalho a partir de diferentes objectivos deve visar a construção da competência, como objectivo de integração, ou de transferência, acrescentando, ou mais precisamente colocando em destaque, a dimensão de aplicação e transferência dos conhecimentos. Nas palavras de Rey (1997: 28), “A noção de competência reenvia para a pedagogia por objectivos, passando-se da lógica do conhecimento para a lógica do saber-fazer”, ainda que, no nosso entender, não se limite a esta.

Retomando-se a argumentação de Pacheco (2003 a:59), entendemos que a pedagogia por competências “é, numa perspectiva de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da «pedagogia por objectivos»”, inserindo-se na continuação do modelo da gestão científica do conhecimento:

Competência e objectivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a selecção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino/aprendizagem, que têm em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental de currículo (Pacheco, 2003 a: 61).

Deste modo, a competência e o objectivo têm em comum, pelo menos, 1) ao culto da eficiência e a visão instrumental do currículo, 2) a acentuação dos resultados e 3) a utilização de uma linguagem performativa (Pacheco, 2005a).

Mais recentemente, Pacheco (no prelo: 3) retomou esta discussão, afirmando:

É com este argumento que mantenho a asserção de que a noção de competência é algo que já faz parte da linguagem dos objectivos, por um lado, e que há, por outro, uma relação estreita entre pedagogia por objectivos e pedagogia por competências, mormente quando intersectadas por uma concepção comportamental da aprendizagem direccionada para a eficiência dos resultados.

Retornando à definição de objectivo, que tomámos de Boavida, podemos estabelecer uma comparação com a definição de competência enquanto saber em uso, ou compostas por saber-saber, saber-ser e saber-fazer, encontrando fortes semelhanças ao nível da definição prévia de um resultado final esperado por parte do aluno. A competência realça, no entanto, ainda que não acrescente de forma pioneira, o interesse na aplicação e transferência do conhecimento, acrescentando em definições mais exigentes a dimensão de resolução de um problema complexo e novo e a articulação e mobilização dos recursos ao dispor do sujeito. Concordamos ainda com a asserção de Sousa (2004) de que o currículo baseado em competências define referenciais nacionais para as aprendizagens de todos os alunos, mas num formato mais aberto e a um nível mais genérico do que é feito nos programas desenhados de

acordo com objectivos, o que não contraria, no entanto, a posição de que aquelas se situam numa linha de continuidade, ainda que com diferentes ênfases e matizes, com estes, e ainda, como defende Pacheco (no prelo) que o objectivo tem uma relação de anterioridade com a competência.

Saber e competência

Uma crítica frequentemente apontada à pedagogia por competências incide sobre a sua relação com os saberes, afirmando que estes perdem o seu lugar nessa pedagogia. Perrenoud (2003: 12) esclarece que “não existe competência sem saberes, são ingredientes indispensáveis da competência, a que Le Boterf (1994) chama *recursos*”. Assim, a competência não viria retirar lugar aos saberes, antes representando um valor acrescentado: “a capacidade de a *utilizar* para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão” (*Idem*: 13).

Acrescenta, ainda, que os saberes não vêm justificada a pertinência da sua inclusão no currículo meramente por via da sua integração em competências, podendo desempenhar outros papéis, nomeadamente:

- pré-requisito à assimilação de outros saberes;
- bases da selecção escolar;
- fontes de ancoragem identitária e cultural;
- materiais para exercer o “saber-fazer” intelectual;
- elementos para fazer funcionar situações de aprendizagem;
- elementos de cultura geral;
- recursos ao serviço das competências (*Idem*: 13).

O autor defende mesmo que os currículos não devem resumir-se a enunciados de competências, sob pena de excluir todos os saberes que não se traduzem como parte integrante de uma competência, ou de obrigar a “contorções intelectuais insensatas para apresentar esses saberes como recursos ao serviço de uma competência”. Ainda assim, fica patente um risco, se não de exclusão, de sub-alternização dos saberes à sua utilidade prática, no sentido da comodificação do saber, sob a influência da ética da performatividade a que aludimos no I capítulo. O próprio Perrenoud (2003: 15), ainda que negue que se possa sequer fazer uma distinção entre a curiosidade gratuita e o conhecimento utilitário, na medida em que a investigação fundamental e a ciência aplicada se retroalimentam, adverte para a necessidade de

tomar cuidado que a “abordagem curricular por competências não seja reduzida a uma gama limitada de “saber-fazer” inteiramente práticos”.

Esta posição é secundada por Roldão (2003: 24), quando defende que para que haja competência, é essencial que haja em primeiro lugar uma “apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face a diferentes situações e contextos”.

A relação com o conhecimento privilegiada pela abordagem por competências, enquadrada no contexto da economia do conhecimento e da lógica da empregabilidade, é sobretudo uma relação utilitária e instrumental, passando da lógica do saber à do saber-fazer (Pacheco, 2005a), o que não impede que o conhecimento seja relevante para a competência, mas questiona quais os conhecimentos válidos face à sua possibilidade de mobilização, o que concorre para uma cultura da performatividade (Ball, 2005).

Capacidade e competência

Ainda que estes conceitos possam, muitas vezes, ser usados como sinónimos – veja-se o caso da competência *chomskiana*, transversal ou metacognitiva – Gillet (1991, in Allal, 2004) entende a competência como estando circunscrita a uma família de situações, ao passo que a capacidade, enquanto organização mental mais transversal, seria independente de qualquer disciplina, desenvolvendo-se a partir da aquisição de competências específicas. Como exemplos, o autor enumera enquanto capacidades “tratar informação, seleccionar dados, distinguir o essencial do ocasional, planejar, organizar um raciocínio” (p. 81), que outros autores não hesitariam em qualificar como casos de competências transversais. O conceito de capacidade pode então tomar o lugar da competência transversal para aqueles autores que como Rey (2002) ou Allal (2004), consideram impossível falar de transversalidade das competências, na medida em que estas são, a seu ver, necessariamente específicas de situações, ou famílias de situações.

Saber-fazer e competência

A distinção entre saber-fazer e competência é frágil, já que em ambos os casos nos reportamos ao “domínio prático de um determinado tipo de tarefas e de situações” (Perrenoud, 2003: 30). É usual falar de saber-fazer para referir capacidades concretas, reservando o termo competência para situações mais amplas e de natureza mais intelectual. O autor rejeita esta distinção, na medida em que o termo competência não deve ser reservado às tarefas mais nobres, e que as competências necessárias à vida quotidiana não são negligenciáveis. As competências estão presentes em situações onde é necessário resolver problemas, assim, poderíamos argumentar, que um mero saber fazer não é uma competência, quando não é mobilizado para a resolução de uma situação complexa, ou será, de acordo com a classificação de Rey (2002) uma competência de nível 1, mas nunca de nível 3.

2.2. O Ensino e Avaliação de Competências

2.2.1. Como ensinar competências?

A organização curricular por competências acarreta consequências a nível pedagógico que não podem ser subestimadas. Ao contrário de outras reformas curriculares, que apenas exigem dos professores uma actualização ao nível dos seus conhecimentos, esta reforma curricular, ao alterar a própria natureza dos objectivos de formação, requer uma alteração profunda das estratégias pedagógicas dos docentes, na medida em que, como refere Perrenoud (2003: 23),

As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, mas transmite saberes. O acto de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projecto a conceber e desenvolver.

Deste modo, os métodos activos, as novas pedagogias e o recurso a teorias de natureza construtivista adequam-se naturalmente ao desenvolvimento de competências, ao contrário dos métodos de natureza transmissiva, aos quais tantas vezes os professores se vêm forçados a recorrer em exclusivo pela própria sobrecarga dos programas ou pela sua própria formação pedagógica (*Idem*).

Suportada no modelo de cognição situada, que defende que a forma como se aprende faz parte daquilo que se aprende, Allal (2004: 83) postula que “uma competência sempre se constrói por meio de uma aprendizagem “na prática”, o que implica a apropriação, não só de saberes e *savoir-faire*, mas também de modos de interacção e de ferramentas valorizadas no contexto em questão”.

A resolução de situações complexas como estratégia pedagógica, enquadrada por um trabalho sistemático de análise da situação, formulação de hipóteses de resolução, identificação dos recursos pertinentes, e mobilização destes para a sua resolução é apontada como um caminho para o desenvolvimento das competências, opondo-se a uma postura que parte do pressuposto de que bastará fornecer os recursos para que os alunos sejam capazes de os mobilizar num problema complexo (Gerard, 2005).

A organização curricular por competências é uma das justificações da opção por ciclos plurianuais de escolaridade, na medida em que a prossecução de objectivos mais complexos e abrangentes requer mais tempo para ser trabalhada, o que aponta para a necessidade de uma continuidade das aprendizagens e um adiamento da avaliação para um momento em que não só os recursos necessários, mas também a capacidade de os integrar estejam adquiridos. Ao mesmo tempo, os ciclos plurianuais deixam o espaço necessário para que possa haver uma individualização e diferenciação dos percursos formativos dos estudantes (Perrenoud, 2001).

Moreira (2004) propõe um modelo pedagógico para a competência baseado na proposta de situações-problema, que reúnam determinadas condições: representar um problema complexo, orientar-se para a realização de uma tarefa significativa, e ser uma situação nova, mas semelhante a outras situações, podendo esta ser de três naturezas, nomeadamente, explicação, aplicação ou debate. O aluno terá que explorar a situação problema, ancorar esta análise nos conhecimentos e estruturas cognitivas que já possui, desestabilizando concepções prévias, e por fim, buscar a solução para a situação problemática. Propõe, ainda, baseando-se em Roegiers (2001) diferentes tipos de actividades de aprendizagem: actividades de exploração, actividades de aprendizagem por resolução de problemas, actividades de aprendizagem sistemática, actividades de estruturação, actividades de integração e actividades de avaliação. Merece saliência o facto de a avaliação ser apresentada, neste modelo, como mais um componente da pedagogia, assentando numa lógica de coerência e continuidade entre estes elementos.

Perante esta concepção das actividades de ensino/aprendizagem, o professor será convidado a desempenhar um papel de guia e mediador das aprendizagens dos alunos, seleccionando e mobilizando recursos, apoiando e orientando as actividades dos alunos, fixando e regulando os momentos de estruturação e organização dos conhecimentos dos alunos e favorecendo a interacção entre estes, contextualizando as situações de aprendizagem, não apenas na sala de aula, mas também em outros espaços da escola ou fora dela (*Idem*).

Roldão (2003) propõe que se procurem outras formas de agrupamento, que não a turma, outros modos de trabalho que não a exposição ou a apresentação de tarefas rotineiras, organizando o espaço e o tempo de forma flexível, e o trabalho dos professores em torno da disponibilização do saber científico e dos modos de a ele aceder, da tutoria e apoio a grupos de trabalho, e da regulação constante das aprendizagens.

Perrenoud (2003: 110-111) entende que a pedagogia por projectos é uma das metodologias mais favoráveis ao desenvolvimento de competências, entendendo que no trabalho de projecto:

- É um empreendimento colectivo gerado pelo grupo-turma (...);
- Orienta-se para uma produção concreta (...);
- Induz um conjunto de tarefas em que todos os alunos se podem envolver e desempenhar um papel activo, que pode variar em função dos seus meios e interesses;
- Suscita aprendizagens de saberes e de saber-fazer da gestão do projecto (...);
- Favorece, ao mesmo tempo, as aprendizagens identificáveis (...) que figuram no programa de uma ou mais disciplinas.

Entende, ainda, que o trabalho de projecto pode visar vários objectivos, nomeadamente exercitar a mobilização de saberes e saber-fazer, construindo competências; torna visíveis as práticas sociais que conferem sentido às aprendizagens escolares; permite motivar ou sensibilizar para a aquisição de novos saberes; apresentar obstáculos cuja resolução requer a aquisição de novos conhecimentos; levar a novas aprendizagens no seio do próprio projecto; permitir a auto-avaliação; desenvolver a cooperação e a inteligência colectiva; desenvolver a autonomia; aumentar o sentido de *empowerment* individual, reunindo ainda benefícios secundários, como o estímulo à prática reflexiva sobre os saberes e as aprendizagens e a possibilidade de a experiência do projecto servir de ancoragem a outros conhecimentos, aumentando assim a sua significatividade. A pedagogia das competências requer que se construam saberes a partir de problemas, e que se confrontem os alunos com situações inéditas, que permitam avaliar a sua capacidade de pensar autonomamente. A criação de situações didácticas que confirmam sentido às aprendizagens, nomeadamente através do trabalho

de problemas, trabalho de projecto e trabalho de situações concretas, é indicada como essencial, e como um passo no sentido da pedagogia diferenciada (*Idem*).

Rey (*et al.*, 2005) salientam que o domínio dos processos de base é um pressuposto necessário, mas insuficiente, afirmando que quanto mais automatizados estes processos, menos interferirão sobre a memória de trabalho, deixando espaço para processos mais complexos de compreensão e enquadramento. Ainda assim, defendem que “é conveniente que a aquisição de uma competência não comece pelo exercício sistemático de operações parciais, mas sim pelo confronto dos alunos com uma tarefa global” (p. 184) com vista a evitar que a originalidade do trabalho por competências – o trabalho com vista a objectivos com sentido, ao invés do trabalho de tarefas isoladas e atomísticas – se perca. Naturalmente, num momento inicial, esta tarefa global será demasiado exigente para ser resolvida pelos alunos de forma autónoma, mas servirá de contextualização para os exercícios parciais que terão que ser realizados posteriormente. A realização de trabalhos de projecto, quer pelo sentido que atribui ao conhecimento, quer pela necessidade da sua contextualização, é apontado como uma via a seguir para a aquisição de competências complexas, a par das situações-problema que impliquem a confrontação do aluno com tarefas novas e complexas e fazendo apelo a uma concepção construtivista da aprendizagem. A divulgação de «famílias de situações» poderá ser uma forma de facilitar a transferência das competências adquiridas num contexto para outros contextos. Em resumo, os autores propõem, por um lado, o trabalho de automatização dos processos de base, sem os quais a competência complexa é impossível, e por outro, a sua integração e transferência, através da divulgação de famílias de situações, e do trabalho por projecto e por «situações-problema».

No entanto, As visões acima apresentadas, fundadas na predominância de métodos activos de ensino, correm o risco de incorrer num erro que Ausubel (2000) procurou corrigir através da sua teoria da aprendizagem por recepção e retenção significativa. O autor identificou dois extremos nas estratégias de aprendizagem possíveis: a aprendizagem por recepção, e a aprendizagem por descoberta, propondo, de forma inovadora, que este eixo é independente do eixo relativo à qualidade das aprendizagens, polarizado entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem memorística. A aprendizagem significativa requer, por um lado, que o conteúdo a aprender seja potencialmente significativo, e, por outro, que o processo de aprendizagem seja significativo. Esta última condição requer duas condições: que a estrutura cognitiva do sujeito disponha de subsunçores que permitam a ancoragem dos novos conceitos a essa estrutura, de

tal forma que quer o conceito adquirido, quer a estrutura cognitiva do aprendente sejam modificados de forma activa, e ainda que o aprendente se predisponha a aprender de forma significativa. Assim, a aprendizagem com base na recepção e retenção pode ser tão ou mais significativa do que a aprendizagem por descoberta, desde momento que as condições acima identificadas sejam cumpridas, ou, na ausência ou insuficiência de subsunçores na estrutura cognitiva do aprendente, que o professor recorra aos organizadores prévios com o fim de facilitar a relação entre os novos conhecimentos e os conhecimentos já detidos pelo aluno.

2.2.2. Como avaliar competências?

A avaliação é um processo complexo, que integra diferentes aspectos: decisão subjectiva, processo objectivo, procedimentos, parâmetros, articulação escola/sociedade, atitude formadora e controlo curricular, situando-se, portanto, entre jogos com lógicas diferentes, e não podendo ser reduzido a uma só dessas lógicas (Pacheco, 1998). Adicionalmente, a avaliação articula duas funções fundamentais: a função reguladora e de acompanhamento das aprendizagens, com vista à sua melhoria, e a função verificadora da sua consecução (Roldão, 2003).

Tendo em consideração que a abordagem por competências pretende formar alunos capazes de mobilizar os seus conhecimentos e capacidades face à resolução de problemas complexos, e ser competente não requer apenas a capacidade de resolução de problemas rotineiros, mas sim a capacidade de lidar com o imprevisto, e gerar complexidade e flexibilidade, a avaliação de competências deve, paralelamente, colocar o aluno perante uma situação complexa que pertença à família de situações a que diz respeito a competência em análise, dando origem a uma produção complexa que permita a sua avaliação (De Ketele & Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2007). A avaliação não pode, portanto, dizer respeito apenas aos conteúdos e conhecimentos a adquirir, na medida em que:

... a primeira qualidade de um instrumento de avaliação deve ser a sua pertinência em relação ao sistema no qual se insere. De que serviria declarar a intenção de desenvolver competências se a avaliação das aquisições, seja formativa seja certificativa, se baseasse sobre o domínio do saber reproduzir ou de saber-fazer isolados, por melhor que fosse a *performance* desses instrumentos (Gerard, 2005: 2)

A análise das competências previstas pelo currículo português permite identificar numerosas competências que dificilmente poderão ser avaliadas através de uma prova de papel e lápis (Fernandes, 2008), fazendo assim apelo ao recurso a situações complexas para a sua

avaliação. A complexidade é definida, não mediante a dificuldade relativa de um procedimento, mas sim pelo número de procedimentos implicados, e a dificuldade da articulação entre eles (Gerard, 2007). O desenho e aplicação de instrumentos de avaliação complexos, oferece, no entanto, dificuldades importantes³², quer a nível metodológico, nomeadamente da fiabilidade, validade e pertinência desses instrumentos (De Ketele & Gerard, 2005) quer ao nível da aceitação social, no seio de uma cultura da aprendizagem memorística e da recitação. Não menos importante será ter em linha de conta até que ponto o trabalho com situações complexas foi utilizado pelos docentes para o ensino das competências, sem o qual este modelo de avaliação não será eficaz (Gerard, 2005).

Para a formulação de instrumentos de avaliação por situações complexas, será necessário, em primeiro lugar, identificar as competências a avaliar a situação integradora que as abrange, identificando posteriormente os recursos que devem ser mobilizados para a sua resolução³³, as situações³⁴ em que esta competência pode ser aplicada, e os critérios de sucesso. O autor realça ainda a importância de as provas de competências incluírem ainda itens que avaliem os conhecimentos, não só para aumentar a sua aceitação social, mas sobretudo para permitir aferir se a ausência de competência se deveu à escassez de recursos, ou à incapacidade de os mobilizar face à situação-problema (*idem*). A mesma noção de que a avaliação de competências é feita eminentemente mediante a confrontação dos alunos com situações complexas é perfilhada por Crahay e Detheux (2005), acentuando a importância da fase da conceptualização do problema para a sua resolução.

Podemos estabelecer paralelismos entre esta abordagem e aquela preconizada por Rey (*et al.*, 2005). Os autores, retomando a distinção entre competências de primeiro, segundo e terceiro graus, preconizam a utilização de um modelo de avaliação que espelhe esses três graus de competência. Assim, em primeiro lugar, confrontar-se-iam os alunos com situações complexas, devendo estes escolher e combinar um conjunto amplo de procedimentos. A tarefa proposta deveria ainda revestir-se de um carácter funcional e pluridisciplinar, permitindo, por todas estas características, avaliar a competência de 3.º grau. Posteriormente, os alunos seriam confrontados com uma tarefa idêntica, mas agora subdividida e organizada em tarefas mais

³² Relativamente à dificuldade metodológica, realça-se a necessidade de formular tarefas que garantam: que duas situações requerem a mesma competência, a significatividade da tarefa para os alunos, precisar o tempo necessário à sua realização, garantir que todas as informações estão disponíveis aos alunos, desenhar um enunciado que não constanja demasiado a participação dos alunos nem seja demasiado vaga, identificar os indicadores de realização, etc. (Gerard, 2007).

³³ O autor preconiza, inclusivamente, que os objectivos que não sirvam para o desenvolvimento de uma competência devem ser eliminados do currículo, ilustrando uma postura utilitária do conhecimento.

³⁴ É mencionada a dificuldade de definição da família de situações a que uma competência se aplica, na medida em que, pela própria definição de complexidade, esta família de situações não é finita.

elementares, acompanhadas por instruções mais explícitas, com o objectivo de avaliar a competência de segundo grau. Por fim, seria proposto aos alunos que realizassem um conjunto de tarefas elementares e descontextualizadas que envolvessem as competências de primeiro grau necessárias à realização das tarefas mais complexas antes propostas. Apenas por esta passagem do mais complexo ao mais simples, e do mais livre ao mais determinado, seríamos capazes de avaliar a competência dos alunos na sua totalidade, na medida em que estaríamos munidos de informações que nos permitissem aferir se a falta de sucesso na realização da tarefa complexa se deveu à incapacidade de mobilizar as competências de primeiro e segundo graus de modo adequado, ou à ausência de algumas dessas competências de nível mais simples.

A importância de uma avaliação verdadeiramente formativa e reguladora, que não se limite a desmultiplicar os momentos da avaliação, antes alterando o seu objectivo, é fundamental à avaliação de competências. Esta avaliação não pode ser feita mediante procedimentos avaliativos que avaliam essencialmente a “cobertura do elenco de *matérias* (...), mas raramente o que os alunos sabem fazer com elas, ou como conseguem pensar, compreender factos ou solucionar questões, usando-as” (Roldão, 2003: 44). A autora preconiza uma articulação próxima entre pedagogia e avaliação e propõe, mais do que uma alteração radical dos instrumentos e modos de avaliação, uma alteração ao nível da sua intencionalidade, na medida em que:

Em que reside a especificidade? (...) em *focar* a actividade (quer de ensino, quer de avaliação) na construção de meios para a verificação de como é que o aprendente «se mexe» face ao que se pretendia que ficasse apto a saber fazer, relacionar, usar, mobilizar... Isso implica pensar os porquês e para quês de cada actividade, ou de cada elemento de avaliação, em função da concretização da competência pretendida em exemplos da sua utilização eficaz (*Idem*: 51).

Também Pinto (2002) preconiza uma relação próxima entre currículo e avaliação, defendendo que ao passar da formação à preocupação pela aprendizagem, na qual contextualiza a aprendizagem por competências, passamos também de uma avaliação formativa a uma avaliação formadora, isto é, uma avaliação que serve como instrumento de regulação do ensino, por parte do professor, mas também da aprendizagem pelo aluno. Perante esta viragem, o autor preconiza que 1) o aluno tenha uma participação mais activa na sua avaliação, na mesma medida em que se entende que é participante activo na aprendizagem; 2) face à valorização da acção, deve privilegiar-se uma maior variedade de situações de avaliação e também de 3) instrumentos de avaliação. A ênfase da avaliação deve ser colocada sobre a regulação do ensino aprendizagem, intencionalizando-se o uso da informação recolhida para a melhoria das

aprendizagens dos alunos. Os instrumentos de auto-avaliação regulada e os portefólios são mencionados pelo autor como instrumentos que possibilitam esta abordagem.

Peralta (2002) recorda o perigo em avaliar um conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores de forma isolada, supondo que por adição se esteja a avaliar a competência, quando esta reside na capacidade de acção estratégica face a uma situação. Esta concepção de competência faz apelo a uma avaliação em situação. A autora admite, no entanto, que outras concepções de competência podem ser avaliadas mediante a exposição a problemas mais isolados ou pela combinação de instrumentos mais fechados e mais abertos. Estabelece assim um *continuum*, e não uma dicotomia, entre a avaliação das unidades parciais das competências, que pode ser feita, por exemplo, por preenchimento de espaços, escolha múltipla, ordenação, observação de desempenhos pré-determinados, entre outros, e a avaliação da competência construída face à complexidade, para a qual o professor pode recorrer a instrumentos como sejam a já referida realização de tarefas complexas, a resolução de problemas, o trabalho de projecto, a observação, ou o portefólio, entre outros instrumentos. Refere ainda que a avaliação de competências deve passar pela realização e observação de actividades, tão próximas quanto possível do real, devendo reflectir não apenas as aprendizagens e os resultados, mas também factores de natureza não cognitiva e atendendo aos elementos mais importantes do currículo prescrito e do currículo real.

Numa linha próxima, Fernandes (2002) preconiza a utilização de uma variedade de instrumentos pedagógicos como instrumentos de avaliação, aproximando a avaliação do quotidiano da sala de aula.

Allal (2004) debruça-se sobre vários modelos de avaliação que, no seu entender, potenciam o desenvolvimento de competências, ainda que não tenham sido, forçosamente, desenhados com esse objectivo. Destaca, assim, a apreciação dinâmica, a abordagem dinâmica da avaliação formativa, a avaliação com a participação activa do aluno, a avaliação “autêntica” na prática e por portefólio, cada uma das quais merecerá, de seguida, alguma análise.

Entendendo a competência como uma estrutura em desenvolvimento, aponta a necessidade de formas de avaliação que tenham em conta uma apreciação dinâmica centrada nas capacidades e competências emergentes, em vez de uma avaliação estática; recorrem para tal a trabalhos sobre a apreciação dinâmica, que decorrem do conceito de zona de desenvolvimento proximal, da autoria de Vygotsky (2007 [1934]). Esta perspectiva focaliza, não

o que o aluno aprendeu, mas antes aquilo que está capaz de aprender, pretendendo servir de guia às decisões educativas.

A autora reporta-se, de igual modo, à abordagem dinâmica da avaliação formativa, que, ao contrário do modelo anterior, não visa obter um diagnóstico, mas antes otimizar o ensino, integrando elementos de avaliação. Nesta perspectiva, o professor, numa situação de interacção com o aluno, e de modo continuado, procura levá-lo a construir novas competências. A regulação está aqui presente em permanência, em vez de ocorrer através duma retroacção mais tardia. A diferença entre ambos os modelos é explicitada do seguinte modo:

Os métodos de avaliação formativa interactiva não têm o mesmo grau de padronização que a maioria dos procedimentos de apreciação dinâmica, e não visam a um prognóstico válido no médio prazo, mas a uma transformação viva. (*Idem*: 89).

A importância do envolvimento activo do aluno na avaliação, o qual pode acontecer através da auto-avaliação, da avaliação mútua ou da co-avaliação, salientando o seu potencial enquanto provocador de reflexão do aprendiz e, deste modo, contribuidor para a sua capacidade de auto-regulação, é também enfatizada. Os modelos que implicam uma situação social são considerados mais favoráveis, num momento inicial, podendo inclusivamente funcionar como situações de aprendizagem da auto-avaliação (*Ibidem*).

A perspectiva da avaliação “autêntica”, preconizada por Wiggins (1989, in Allal, 2004) entende a necessidade de colocar o aprendente perante situações complexas de avaliação, que simulem as actividades que o aluno terá que realizar fora da escola. Na prática, tal requer o abandono dos testes convencionais, compostos por uma série de itens independentes, dando lugar a formas de avaliação que requeiram uma produção organizada em diferentes etapas: trata-se, deste modo, de avaliar a competência numa circunstância que exige a mobilização, e não a mera aplicação de conhecimentos isolados (*Idem*). O modelo apresentado por Rey (*et al.*, 2005), e que será analisado em maior pormenor, segue a mesma estrutura.

Por fim, a utilização de portefólios, que pode inserir-se nas formas de avaliação autêntica, pretende melhorar a validade das apreciações das competências do aprendiz, ao incluir a análise de um leque de produções, acompanhadas pelas reflexões de cariz metacognitivo que as acompanham. A autora conclui, mostrando que as diversas formas de avaliação apresentadas podem contribuir, não só para a avaliação mais efectiva das competências, mas também para o seu desenvolvimento (Allal, 2004). Outros autores, nomeadamente Moreira (2004) apontam os portefólios e diários de bordo como instrumentos privilegiados para a avaliação de competências.

De Ketele (2008) pronuncia-se também sobre a avaliação das competências, que situa em contraponto com a avaliação centrada nos conteúdos, a avaliação centrada nos objectivos específicos, a avaliação centrada nas redes conceptuais e a avaliação centrada nas actividades. Tomando em conta uma concepção forte de competência: “capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) um conjunto de saberes, de saber-fazer e de saber-ser para resolver um conjunto de situações-problema (e não simples aplicações) (...)” (p. 114), o autor defende que a avaliação de competências requer, desde logo, a identificação das situações-problema que se deseja avaliar. As práticas avaliativas podem, assim, basear-se na apresentação aos alunos de uma amostra de situações-problema, o que tem como inconveniente a magnitude de tempo necessária, ou, por outro lado, na apresentação de uma situação integradora que permita integrar o conjunto das competências a aprender pelo sujeito.

O autor caracteriza as competências como objectivos de integração, na medida em que supõe a existência de uma situação semelhante à real (contendo informação essencial e desnecessária), implica a mobilização e combinação de saberes e saber-fazer, traduzindo-se num produto observável e avaliável. A selecção de situações integradoras é assim fundamental para esta avaliação, permitindo fazer apelo a toda uma panóplia de aprendizagens anteriores. Perante a produção de resultados complexos, o professor enfrenta a tarefa de identificar indicadores e critérios de qualidade. Refere ainda o portefólio como um instrumento que permite integrar uma amostra das produções do aluno, que podem comprovar a aquisição das competências.

O projecto é também apontado como um potencial instrumento de avaliação de competências, na medida em que permite não apenas aplicar conhecimentos, mas “verificar a capacidade de representar objetivos a alcançar; caracterizar propriedades daquilo que será trabalhado; antecipar resultados; escolher estratégias mais adequadas para a resolução de um problema; executar ações para alcançar processos e resultados específicos; avaliar condições para a resolução de um problema; e analisar a qualidade das estratégias e da resolução a partir de critérios pré-estabelecidos” (Depresbiteris, 1999 p.61, *in*. Roque, Elia & Motta, 2004), permitindo aos estudantes contactar com problemas concretos (não académicos), o que requer a combinação de conhecimentos, a selecção e organização de informações, e a escolha e combinação de recursos para fazer frente a esse problema. Desta forma, o projecto permite avaliar os conhecimentos, mas também a capacidade de mobilização dos mesmos.

A avaliação diagnóstica e a auto-avaliação são também necessários à avaliação de competências, na medida em que a primeira permite partir dos conhecimentos já detidos pelo estudante, orientando a prática docente, e a segunda estimula e permite avaliar a capacidade crítica e reflexiva do estudante (Roque, Elia & Motta, 2004).

2.3. Críticas

Ao longo deste ponto, pretendemos apresentar algumas das críticas que têm sido formuladas à utilização da competência como organizadora do currículo, nomeadamente, as que defendem que este conceito veicula uma subordinação do currículo às necessidades do mundo do trabalho, numa lógica de performatividade, bem como as críticas com origem nas teorias humanistas e psicanalíticas.

Subordinação do currículo às necessidades do mundo do trabalho

A lógica das competências, ao privilegiar conhecimentos úteis nos contextos sociais e laborais, corre o risco de colocar de lado a formação global dos indivíduos, nomeadamente, subordinando o currículo às demandas do mercado de trabalho, como analisámos no capítulo anterior, ou colocando de lado e desvalorizando conhecimentos de menor aplicabilidade prática.

Quanto à subordinação do currículo às demandas do mercado de trabalho, Perrenoud (2003) contrapõe que “Por razões diferentes, até mesmo contraditórias, a economia espera que a escola faça com finalidades práticas o que promete em nome do humanismo” (p. 17), defendendo assim que a mera acumulação de saberes, com vista ao ingresso em níveis superiores de ensino serve apenas os mais favorecidos, ao passo que todos têm a ganhar com saberes práticos, que podem encontrar aplicabilidade na vida profissional e nas práticas sociais. A abordagem curricular por competências estaria assim ao serviço da democracia e do humanismo, opondo-se mesmo a uma visão elitista da escola, que “prepara os alunos para a escola, em vez de os preparar para a vida” (*Idem*: 20).

O autor considera que ensinar na escola um sem número de conhecimentos, que só alguns, consoante a sua orientação futura, terão oportunidade de contextualizar e aplicar, acaba por conduzir à transmissão de uma série de saberes que acabam por se revelar “dispensáveis” (*Ibidem*:34), com base na ideia de que todos devem ter oportunidades iguais de acesso às profissões de nível superior. Assim, assume que será necessário aligeirar os programas “com o

fim de libertar o tempo necessário para exercer a transferência e exercitar a mobilização de saberes” (*Ibidem*: 35), referindo que esse aligeiramento não prejudicará aqueles que terão oportunidade de aprofundar os conhecimentos em níveis superiores de ensino, dando melhores oportunidades aos restantes. É fundamental, no entanto, questionar que conhecimentos serão colocados de lado em favor da operacionalização dos restantes, atendendo em particular ao risco de subalternização de saberes menos práticos, mas não necessariamente menos valiosos; referimo-nos às áreas artísticas, às ciências sociais e humanas, entendendo que vale a pena interrogar-nos se estamos a fazer um bom serviço aos cidadãos que abandonam a escola após a escolaridade obrigatória aligeirando a carga dessas áreas em favor de conhecimentos de aplicabilidade mais directa.

A orientação para a acção patente nos currículos organizados por competências é ainda criticada por colocar de lado os aspectos mais contemplativos da cultura, a formação do gosto e da sensibilidade estética. Perrenoud (2003: 21) contesta esta crítica, contrapondo que “a cultura inclui as componentes mais contemplativas e as mais activas da nossa relação com o mundo, as mais metafísicas e as mais pragmáticas”, propondo uma concepção mais abrangente da cultura, que não se esgota na gratuidade e no diletantismo. Deste modo, as competências não se oporiam à formação cultural, já que são parte integrante da cultura. Por esclarecer, fica o lugar dos elementos da cultura que de facto não constituem componentes de competências práticas.

Dentro desta mesma lógica, podemos criticar o facto de a competência ser um instrumento ao serviço da construção de uma educação performativa, mais do que emancipatória, mas palavras de Alves, Esteves e Morgado (2006: 259): “De um modo mais amplo, a sociedade deve transformar-se ela própria numa sociedade aprendente, particularmente atenta às evoluções do mercado do conhecimento e sintonizado com a “lógica industrial” onde as dimensões da performatividade se tornam dominantes em detrimento dos valores emancipatórios” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006: 259).

As alterações que têm vindo a ser apontadas num contexto mais global, no sentido da construção da economia do conhecimento, colocam numerosos desafios à escola, que a colocam perante várias contradições, contradições essas que chegam a problematizar o sentido da sua existência. A escola tem sido condicionada a dar lugar a uma lógica empresarial, “meritocrática e performativa”, tomada de empréstimo do contexto empresarial, que entende a gestão em moldes privados como a chave para a resolução dos problemas que a escola enfrenta (*Idem*: 261).

Em consequência da passagem de um paradigma associado à modernidade, para um associado à pós-modernidade (Lyotard, 2003[1979]), o próprio estatuto do saber, e consequentemente, o papel e a natureza da educação são questionados, tendo se vindo a colocar em primeiro plano uma perspectiva performativa da Educação (Alves, Estêvão & Morgado, 2006). Assim, a escola instrumentaliza-se e mercantiliza-se, já que sem o apoio das metanarrativas, que justificavam claramente a sua existência e os seus propósitos, a sua legitimidade passa a depender desses critérios externos. A finalidade da educação passa, assim, a radicar na eficácia e na produtividade, em detrimento de uma formação humanista: ainda que persista a vontade de formar para a cidadania, a escola é cada vez mais chamada a formar técnicos eficazes.

Ramos (2001) questiona a lógica que associa a competência a uma organização *pós-fordista* do trabalho, e consequentemente, ao serviço da formação, não mais de trabalhadores que se limitam a reproduzir tarefas, mas sim trabalhadores pensantes, flexíveis e criativos. Entende, por contraponto, que esta racionalidade deu origem a um “fascismo profissional” (p. 218), que relega o problema social do desemprego para a carteira de competências individual do sujeito, que justifica a sua exclusão/inclusão, deslocando assim a importância das pessoas, do projecto de sociedade, para projectos individuais. Faz ainda referência ao facto de a massificação dos sistemas educativos, que os defensores das pedagogias activas pretendiam ser a chave para o desenvolvimento integral dos sujeitos e da democratização, acabou por estar, pelo contrário, ao serviço exclusivo de uma racionalidade instrumental, e da padronização.

Problematiza ainda a associação da pedagogia das competências a uma corrente psicológica específica – o construtivismo – na medida em que essa associação tende a colocar a ênfase nos aspectos subjectivos dos alunos, obscurecendo “o conjunto das relações históricas e sociais que incidem sobre a educação, promovendo uma certa despolitização de todo o processo” (*Idem*: 277).

Na mesma linha, Santos (2007) distancia-se da posição de Perrenoud (2003: 101) que apresenta a pedagogia por competências como a solução para o insucesso escolar, uma vez que este não pode ser imputado de forma isolada a “dificuldades da organização do trabalho pedagógico na escola, mas está associado também a um conjunto de condições socioculturais”. O insucesso deve, consequentemente, ser compreendido como resultado de uma trama complexa de factores internos e externos à instituição escolar, aos quais não é alheia uma cultura de exclusão, preconceito e discriminação.

A crítica humanista e psicanalítica à lógica das competências³⁵

No contexto das políticas e práticas que regulam os actuais sistemas de educação e formação a nível internacional, em processos cada vez mais globalizados, tem adquirido importância fundamental a orientação para os resultados, no âmbito de uma visão tecnicista e produtivista dos contextos escolares, intimamente relacionados com a estratégia para o emprego. Vive-se, com efeito, nas escolas dos ensinos Básico e Secundário, tal como no Ensino Superior, um momento de «engenharia social», ou seja, nas ideias de Pinar (2007), a ênfase em modelos económicos e em resultados esperados, não em função dos alunos, mas de acordo com a economia baseada no conhecimento. Tais ideias reflectem-se, de forma substantiva, no ensino Básico, através da organização curricular por competências.

Neste contexto, apelos a um projecto humanista de educação, como os realizados por Dewey, no início do século XX, e por Freire (1987, 2005), na década de 1970, com a proposta de uma pedagogia emancipatória³⁶ necessitam de ser revisitados. Tais apelos de resistência às tendências neoliberais na Educação são hoje tão pertinentes como nunca.

Dewey (2002) fala da relação entre escola e sociedade e entre criança e currículo numa perspectiva educativa democrática e humanista, defendendo o recurso a uma metodologia progressista, isto é, uma metodologia de projecto, e sublinhando que o seu objectivo principal não deve ser o conhecimento, entendido de uma forma abstracta, mas a realização pessoal, pois: “Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino, tanto na educação como na religião” (*Idem, Ibidem*: 161).

Consequentemente, Dewey entende a educação como uma reconstrução contínua das experiências de aprendizagem que necessita de ser questionada, não pela sua utilidade determinada extrinsecamente, em função das disciplinas e do poder do professor, mas sim pelo valor pessoal que a própria criança lhe atribui, de acordo com as suas capacidades e interesses, na medida em que “os interesses não são mais do que atitudes para com experiências possíveis; não são realizações; o seu valor reside no impulso que fornecem, não na conquista que representam” (*Idem, Ibidem*: 166).

Ainda nesta perspectiva, Dewey questiona o recurso do professor, enquanto direccionador das actividades do aluno, a métodos que permitam impor-lhe externamente uma

³⁵ O presente ponto foi desenvolvido com recurso ao artigo: Seabra, F., & Pacheco, J. ((2008). A mediação em contexto pedagógico – contributos de uma leitura psicanalítica em educação. In A. R. Fetzner (Org.). Ciclos em Revista Volume 4 – Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos (pp. 17-32). Florianópolis: WakeEditora.

³⁶ Para Moacir Gadotti, 2000, p. 7, “A Escola Cidadã, de Paulo Freire, pretende impor-se, por um lado, ao projecto neoliberal de educação, hegemónico e baseado na ética de mercado, e por outro a uma educação burocrática sustentada na «estadolatria»”.

direcção. Apela assim à transformação dos conteúdos de modo a que se enquadrem dentro do alcance da vida da criança, o que reduziria a necessidade de recurso a técnicas para artificialmente despertar o seu interesse:

A questão é a Criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar. Mas a não ser que o professor saiba, judiciosa e inteiramente, a realidade que está envolvida naquilo a que chamamos Currículo, ele desconhecerá o poder, a capacidade ou a atitude presentes, bem como o método de as afirmar, exercitar e concretizar (*Idem*. 178).

Outro nome que, como referimos, é incontornável no que diz respeito a uma pedagogia humanista, é o de Paulo Freire (2005). Na medida em que reconhece que a pedagogia existente serve os interesses das classes dominantes, o autor propõe uma educação emancipatória, que possa ser uma prática de liberdade. Assim, apresenta como alternativa a uma pedagogia de dominação, a pedagogia do oprimido, isto é, uma pedagogia radicada na vida e na realidade das sub-culturas das classes dominadas, levando os indivíduos que as integram a conscientizar-se da sua posição nas relações de poder e a reflectir e exercer a sua própria prática de liberdade.

A sua proposta da alfabetização como veículo da conscientização, radica na ideia de que a alfabetização permite aos indivíduos representar de forma mais abstracta a realidade em que vivem, conferindo-lhes a possibilidade de se distanciarem dessa realidade o suficiente para que consigam observá-la e problematizá-la de forma clara. A prática pedagógica constitui-se, conseqüentemente, como contributo para a construção da consciência humana (*Ibidem*).

Uma pedagogia que se quer libertadora não poderia ser, ela mesma, constrangedora dessa liberdade. Assim, o professor tem a obrigação ética de dar espaço ao seu educando no processo educativo, de acolher a sua cultura e a sua curiosidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do seu educando, o seu gosto estético, a sua linguagem (...); o professor que ironiza o aluno, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais ténue sinal da sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno (...) transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (...) rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que se enraiza a eticidade (Freire, 2005: 59-60).

Já na década de 1970, o movimento de reconceptualização do Currículo procurou chamar a atenção para os aspectos mais humanistas do currículo, por oposição a uma visão mais tecnológica, vigente até essa data. Esta reconceptualização ocorreria por duas ondas: uma mais política e social, outra mais pessoal. Dentro desta última onda, baseada num enfoque mais centrado no sujeito em toda a sua individualidade, diferentes teorias vieram dar o seu contributo

ao campo do currículo (Pinar, 2000), inclusive a teoria psicanalítica, que problematizaremos de seguida, com base na análise de obras de vários autores brasileiros que sobre ela se têm debruçado.

Cabe, atentes de mais, esclarecer que a relação entre psicanálise e educação não acontece sem dificuldades epistemológicas. Maria Cristina Kupfer (2001:10) inicia o seu texto por uma revisão de um texto anterior de sua autoria, no qual afirmara categoricamente que o diálogo entre educação e psicanálise nunca poderia ir para além de um contributo, entre outros, para a formação do pensamento dos educadores. Ao rever esta posição, vem, ainda assim, manter a sua postura de que existem muitos pontos de tensão entre pedagogia/educação e psicanálise, aceitando as três respostas negativas que Millot (1979, *in* Kupfer, 2001:13) fornece às três perguntas que formula:

- 1) será possível uma «educação analítica», (...) que teria um objectivo profiláctico com relação às neuroses (...)?
- 2) pode-se conceber uma «pedagogia analítica», no sentido que teria os mesmos fins que a cura analítica – resolução do complexo de Édipo e «superação da castração»?
- 3) Pode-se conceber uma pedagogia analítica, no sentido de que se inspiraria no método analítico para o transpor para a relação pedagógica?

No entanto, considera que essas respostas negativas estão sujeitas a receber nuances interpretativas, tornando possível conceber uma educação orientada pela psicanálise (Kupfer, 2001; Maciel, 2005).

Talvez a grande cisão entre a visão psicanalítica e a educativa se prenda com a prática e a utilidade. A educação é, por definição, uma praxis, um campo aplicado, ao passo que a psicanálise parece conviver mal com esse pragmatismo: “(...) seria interessante podermos discutir nos meios académicos a estética do ensinar, a estética do aprender, não com objectivos práticos e utilitários, típicos da sempre obsessiva Pedagogia Ortodoxa, mas enquanto exercício de reflexões filosóficas e subjectivas, capazes de contemplar as dimensões formativa e humana, tão defendidos pelos teóricos da educação.” (Camargo, 2006:116). Ou, nas palavras de Kupfer (2001:120) “A vocação da psicanálise não é pragmática. Ela não quer ser útil. Não busca controlar ninguém.”

O atrito entre educação e psicanálise deve-se, ainda, ao facto de que a educação requer uma visão humanista, que creia na possibilidade de “moldado pelo educador preparado” (Kupfer, 2001:15), o ser humano poder aspirar ao progresso. Não haveria, assim, lugar na pedagogia para uma teoria que descrê da bondade do Homem: “Sem humanismo, deixa de existir um certo ideal educativo” (Kupfer, 2001:17).

No entanto, na medida em que os ideais humanistas deixaram de balizar a educação contemporânea, deixando-a carente de uma pauta pela qual guiar-se, a psicanálise pode oferecer a sua orientação, quanto ao que defende ser o alvo da educação: “transferir um legado de pai para filho, com o intuito de fazer conjugar na mente o que as vicissitudes da vida rompem e separam (...) sem contudo deixar-se levar pelos desmandos do gozo (que é feminino)” (Kupfer, 2001:18).

A relação, conturbada mas ininterrupta, entre psicanálise e educação foi inaugurada pelo próprio pai da psicanálise. Os seus contributos e reflexões sobre a educação passam, inevitavelmente, pela noção de inconsciente e a sua relevância para a transmissão de conhecimentos. A aceitação da noção de inconsciente acarreta o reconhecimento de que o sujeito é também um *sujeito de desconhecimento*, no qual existe sempre algo que escapa ao controle consciente – nomeadamente naquilo que aprendemos (Maciel, 2005).

Na concepção psicanalítica, somos *sujeitos do desejo* na medida em que aspiramos, não só àquilo de que necessitamos, mas também a objectos de desejo que são impregnados de significados construídos nas interacções intersubjectivas (*Ibidem*). Na medida em que o sujeito psicanalítico é incompleto por definição, é um sujeito de desejo. Desejo esse que, não podendo ser satisfeito, busca o reconhecimento. “O objecto do desejo é perdido (...) O desejo desliza por contiguidade numa série interminável na qual cada objecto funciona como «semblante», «aparência» do objecto último a ser encontrado – perdido para sempre. (...) isso o torna irreductível” (Pereira, 2003: 31-32).

Uma vez que o ponto óptimo entre repressão e expressão varia de criança para criança, é questionada, desde logo, uma educação massificada que não tenha em linha de conta a singularidade (Maciel, 2005) e assim apele a uma nova condição ética: “O conhecimento da impossibilidade de controlar o inconsciente não leva simplesmente a uma posição ética extremamente valiosa. Leva-nos a poder pensar uma educação não totalitária e emancipatória.” (Batista, 1999:110).

É transversal a muitos dos textos lidos que relacionam psicanálise e educação a rejeição do ênfase na metodologia, na medida em “que é quase impossível que o mesmo método possa ser uniformemente bom para todas as crianças” (Freud, 1933, citado por Camargo, 2006:53), e que o professor não tem total controle sobre os efeitos que terá sobre cada um dos seus alunos (Maciel, 2005).

Vários autores têm vindo a propor caminhos para a influência recíproca entre psicanálise e educação. Bacha (1999; 2002, citado por Maciel, 2005) propõe que se encare a educação pela perspectiva da criança – que seria diferente da perspectiva da psicologia do desenvolvimento ou da aprendizagem. Para ensinar bem é preciso reconhecer o inconsciente no território da razão. A educação tradicional é desmascarada como adaptativa, isto é, «uma produção em massa visando o controle do indivíduo» (Bacha, 1999:2), pois como refere, citando Neill, «Estampar todas as crianças com a mesma tintura. Educá-las de forma a que jamais se tornem rebeldes. Deixar que aqueles sujeitinhos sofram durante o processo: eles não têm importância. O que importa é o sistema compulsivo, a moldagem do carácter, de forma a que todos pensem da mesma forma e falem da mesma forma» (*Idem*:49).

A educação adaptativa, crente na independência da razão face às pulsões, não reserva um lugar ao prazer: ao gozo de ensinar e de aprender, que são a fonte da motivação. Bacha (*Ibidem*) vem, pelo contrário, comparar a educação à alimentação, onde há lugar à assimilação e à transformação, onde há espaço para a nutrição e para o prazer. Toda a aprendizagem é uma mestiçagem, uma mistura entre um *eu* e um *outro*. O professor seria assim um sedutor, provocador no aluno da fome pelo conhecimento que deriva da relação apaixonada do próprio professor pelo conhecimento que veicula.

A cientificação do trabalho do professor, que procura torná-lo impessoal; a ênfase na aprendizagem intelectual; a interposição de métodos e materiais didácticos em abundância entre professor e aluno, são elementos que contribuem para o controle da dimensão emocional e pulsional da educação. No contexto actual, em que a aprendizagem à distância e os meios informáticos aumentam a distância entre professor e aluno, esta crítica encontra terreno fértil. Pelo contrário, a actividade intelectual que é acompanhada pela dimensão afectiva oferece-se à criança como um destino aceitável para a sua agressividade e como fonte de prazer. Os conhecimentos escolares podem assim constituir uma via de expressão e elaboração das marcas da sua identidade (Bacha, 1999).

O lúdico, tal como o afectivo, tem sido relegado para um campo controlado. No entanto, só o brincar permite à criança ter acesso à criatividade: “Ser criativo é a capacidade de usar criativamente aquilo que a cultura oferece. Dentre eles, o professor. Mais do que propor brincadeiras, trata-se aqui de o mestre se deixar usar como um objecto, prestando-se ele próprio (isto é, os seus ensinamentos) ao papel de brinquedo, de objecto de uso.” (*Idem*:14).

Aproximando-se deste pensamento, Camargo (2006) critica uma «educação ortopédica», isto é, que vincula todos os alunos ao mesmo molde rígido, e por isso castrador. Defende assim que seja deixada uma maior liberdade ao sujeito aprendente, e que correlativamente o professor esteja mais sensível à individualidade, evitando ao máximo a imposição de moldes.

“Quando a educação é cumprida como um ideal, ou seja, quando se acredita que ela possa realizar-se sobre o outro como um processo otimizado, previsível e seguro, é porque se trata de uma educação ortopédica, cujos moldes idealmente fabricados estão vazios, prontos a serem preenchidos por aqueles que a ela deverão se submeter e entregar seus corpos (...) o educador assume o lugar de quem sabe tudo sobre todos, impondo um mandato para que o outro, no caso o aluno, em detrimento de sua condição de sujeito do desejo ocupe o lugar de objecto (...)” (Camargo, 2006: 68).

No entanto, ressalva que alguma autoridade é sempre necessária, alguma imposição tem que acontecer. Caso contrário poder-se-ia ainda falar de educação? Aborda assim a necessidade de equilíbrio entre repressão e expressão a que já Freud aludiu: “(...) é preciso que o educador renuncie em parte o poder de controle que a posição de professor lhe oferece, sem, contudo, abrir mão dele, pois é a partir desse poder que a Pedagogia extrai sua eficácia para reprimir e ensinar (...)”. (Camargo, 2006:77).

Deste modo, o professor é alertado contra o risco de assumir uma posição de *sujeito suposto saber*, que ao fornecer as respostas acabadas mata o sujeito do desejo:

No entanto, ao contrário de se identificar com o sujeito suposto saber, fornecendo as respostas e os significados, promovendo com isso um saber fechado ao qual os adolescentes devam submeter-se e em torno do qual devam se identificar (...) o psicanalista deve apenas garantir um lugar de alteridade, onde as falas possam ser endereçadas e apropriadas e os sujeitos possam se situar diante desse Outro, produzindo um saber em nome próprio (Coutinho & Rocha, 2007).

Um contributo contrastante provém da teorização de Adorno, que aplicou a escuta psicanalítica à escola, de modo a esclarecer a sua ambivalência face à tensão entre cultura e barbárie. O autor encontra na escola a esperança de se opor à barbárie civilizada, na medida em que o conhecimento se opõe à ilusão. A psicanálise deveria assim unir esforços com a educação, estando presente na formação de professores e ajudando-os a destruir os seus próprios tabus (Batista, 1999).

A psicanálise cumpriria uma acção anti-pedagógica – isto é, não iria “ao encontro do aperfeiçoamento mas da desarticulação da escola tal qual a conhecemos, vivenciamos e perpetuamos.” (Batista, 1999:110). Assim, a psicanálise afigura-se como uma ferramenta para a crítica da sociedade e das instituições sociais, nomeadamente da escola, através da sua desconstrução e análise hermenêutica, não esquecendo que é, ela própria, um produto da mesma sociedade: “Se os descobrimentos freudianos como o inconsciente e a hermenêutica

psicanalítica, não coadunam com os processos da cultura, eles podem ser referenciais de crítica do conhecimento e da educação, pela qual esse conhecimento tem se legitimado” (*Idem*:113);

Na teorização de Adorno, a relação entre escola e psicanálise ganha novos contornos. O papel do professor que perfilha uma perspectiva psicanalítica deveria ser, antes de mais, o de reflectir criticamente e de forma dialéctica sobre a cultura e sobre si próprio. “O educador precisa ser um crítico da cultura, mais do que um cidadão sinceramente preocupado com a cidadania” (*Ibidem*:113).

Por outro lado, a perspectiva já antes presente de criar espaço para que a subjectividade entre na escola e nas relações entre professor e aluno é reforçada por este autor: “Assim, a objectividade que tem por fim desmascarar posturas ideológicas, é, ela mesma, instrumento ideológico para tratar a todos como coisas” (Adorno, 1993, *In*. Batista, 1999:115). Ou, nas palavras de Kupfer (2001:121) “Hoje [o educador], pensa falar com um objecto. E se desespera porque não consegue ensinar nada para esse suposto objecto” (*Idem*: 121).

Na mesma linha de análise da cultura, a autora esclarece que a psicanálise não se encontra entre as ciências modernas, desde logo porque não é passível de validação empírica, define-a antes no contexto da relação e da linguagem. Na medida em que a psicanálise é encarada como uma «ciência exegetica», ou seja, que opera com interpretações e sentidos da linguagem, a sua relação com a educação torna-se assim mais possível e mais frutuosa; “(...) a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feito o sujeito ” (*Ibidem*:28).

Propõe, assim, uma articulação entre psicanálise e educação pela via da análise do discurso social, o que vem fecundar quer a psicanálise, que se vê forçada a abrir as suas fronteiras fechadas em torno do gabinete e da consulta individual para escutar a instituição escolar; quer a educação, cuja definição se amplia para abranger toda a “prática discursiva responsável pela imersão da criança na linguagem, tornando-a capaz de produzir discurso, ou seja, de dirigir-se ao outro fazendo com isso laço social” (*Ibidem*:35)³⁷.

A psicanálise poderá encarregar-se da análise do fenómeno da falência do estatuto sociogénico da educação que determina que o educador deixe de estar apoiado por uma legitimidade que lhe é emprestada pela cultura, na medida em que lhe caberia o papel de filiar

³⁷ Para Maria Cristina Kupfer (2001:117/118), “Quando o nosso âmbito é o dos grandes recortes, quando temos, de um lado, a psicanálise entendida não apenas como um corpo teórico, mas nela incluídos cem anos de práticas, análises, movimentos institucionais e, de outro, a educação entendida como um conjunto de discursos sociais em circulação também há cem anos, então teremos que afirmar que a psicanálise – teoria e prática – mudou o mundo da educação.”

os seus alunos nessa mesma cultura. Assim, vem apelar à regeneração dos dispositivos simbólicos da educação (Kupfer, 2001).

Concluindo, a psicanálise traz para o campo da educação contributos que podem ser interessantes, mais enquanto ponto de partida para uma reflexão e um questionamento do que enquanto um método pedagógico entre outros. Na medida em que se opõe cabalmente a uma visão utilitária, ou a uma mensurabilidade dos efeitos da educação, uma abordagem analítica da educação, centrada em processos de mediação, pode dar lugar a uma necessária reflexão sobre o momento actual e sobre o lugar da relação dentro da sala de aula.

Ao assumir a existência de um inconsciente que não podemos conhecer ou controlar, a psicanálise apela a uma maior abertura ao performativo, ao que acontece nas relações humanas e não pode ser previsto; desafia os professores a reconhecer-se a si mesmos como sujeitos incompletos, também eles sujeitos de desejo perpassados por uma *falta-a-ser*, colocados diante da tarefa «impossível» de educar. Impossível, desde logo, porque entre o professor e o aluno, se encontra o espaço do inconsciente. Desafia-os também a renunciar a uma ânsia excessiva de controlo, imparcialidade, neutralidade científica, abrindo as portas da escola à subjectividade. Por fim, leva-o a questionar-se e a assumir como dever seu uma postura crítica ante a sociedade, os conhecimentos e a escola.

Nenhum destes desafios encerra respostas evidentes. Pelo contrário, na medida em que, como foi já referido, a psicanálise se afasta radicalmente do pragmatismo. “A maior contribuição que a psicanálise pode dar à educação é, justamente, a de mostrar a sua impossibilidade” (Batista, 1999:111). Assim, pode ser incómoda e muitas vezes de aplicação impossível nas escolas, onde não é possível ignorar as exigências do mercado e da sociedade, os currículos ou os exames – onde a posição de *sujeito suposto saber* é, tantas vezes, inescapável.

As propostas aqui analisadas, sejam elas provenientes de autores de cariz mais humanista ou psicanalítico pretendem, eminentemente, provocar a reflexão sobre os fins da educação. Centrando-se numa perspectiva que contraria radicalmente muito do que tem sido corrente no campo da educação, desde os tempos da revolução industrial preocupada em padronizar, quantificar, medir e modificar de forma previsível, com vista à obtenção de objectivos ou ao desenvolvimento de competências, o comportamento dos alunos, esta perspectiva apresenta-se como inquietante e questionadora. Não pretendemos, de forma alguma, advogar uma perspectiva psicanalítica como guia para a educação, sobretudo quando lhe admitimos um

conjunto de insuficiências epistemológicas decorrentes do seu próprio estatuto não científico e um conjunto de corolários arriscados – entendemos que um certo grau de padronização é útil e necessário, entendemos que a selecção de conteúdos com base na sua utilidade social é um dos critérios válidos, entendemos que não pode ser o desejo do aluno a única força motriz da sua evolução, já que cabe à educação contribuir para o alargamento dos seus horizontes e daquilo que conhece – pelo que desejamos esclarecer a utilidade desta crítica, situada enquanto questionamento e não como proposta de uma norma alternativa.

Concluindo: As mudanças globais que têm afectado a educação como um todo e impulsionado a adopção de uma lógica de competências, assumem efeitos profundos a nível do currículo, uma vez que este determina um plano ideal daquilo que a educação deve ser, de natureza política, assim como veicula o conhecimento explícito e as mensagens implícitas que concorrem para a aquisição de valores, conhecimentos e atitudes (Alves, Estêvão & Morgado, 2006: 259).

Podemos argumentar que um imperativo de justiça social, tornado mais real com o acesso efectivo das massas à educação, requer a passagem de uma lógica técnica e centrada na transmissão de conhecimentos, a uma nova lógica, emancipatória, que “sensível à diferenciação e no qual o aprendente é visto como protagonista” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006: 263), que substitui a mera transmissão de saberes por um processo dialético de construção de saberes e competências, considerados de forma mais ampla no seio da formação individual. Neste quadro, os professores passam de um modelo técnico, no qual são concebidos como meros executores do currículo, para um novo contexto, pautado por uma maior autonomia, que acarreta novas responsabilidades, associadas à concepção e gestão curriculares. O professor não é mais entendido como consumidor passivo do currículo, assumindo um papel activo, de construção do próprio currículo, que advém necessariamente dos imperativos de territorialização e individualização.

No entanto, no campo da implementação política, verifica-se que a implementação, no nosso país, da pedagogia centradas nas competências, tem sido acompanhada pela desresponsabilização do Estado face à educação, pela abertura aos interesses privados e pela atribuição do sucesso e do fracasso em termos individuais (Silva, 2003, *in*. Alves, Estêvão & Morgado, 2006), aliando-se assim a outros conceitos, tomados de empréstimo do contexto empresarial, que ainda que apresentados como veículos para a democraticidade e modernização

da escola, servem muitas vezes propósitos menos claros, ao serviço dos interesses privados, sob uma lógica neo-liberalista que se tem feito sentir no campo educativo.

No capítulo III iremos analisar, em maior detalhe, a influência do conceito de competência no contexto curricular português.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL: O discurso das competências no contexto português ³⁸

Introdução

Ao longo do presente capítulo procuramos conceptualizar o contexto nacional no que concerne ao conceito de competência. Para tal, começaremos por apresentar uma articulação deste contexto com o supra-nacional, que apresentámos no capítulo I, esclarecendo de que forma entendemos que este tem apresentado influências relevantes sobre aquele. Posteriormente, analisamos a forma como o conceito de competência passou a integrar o contexto curricular português, fazendo uma breve referência ao plano mais amplo da reforma do sistema educativo e da posterior reorganização curricular do ensino básico, recorrendo a fontes teóricas, mas também a documentos legais para este fim. Analisamos, ainda, as concepções de competência veiculadas pelos diferentes documentos ministeriais, bem como a articulação entre estes. Por fim, atendemos em particular à forma como os documentos legais prevêem a avaliação, detendo-nos sobre a avaliação de competências, e a avaliação externa, que entendemos como um mecanismo de recentralização curricular.

3.1. O Contexto do Ensino Básico Português – articulação com o contexto supra-nacional

Em relação à transnacionalização das políticas educativas, Cortesão e Stoer (2001) destacam, em Portugal, a existência de globalismos localizados decorrentes das pressões que se fazem sentir. Na primeira metade do séc. XX essas influências tinham um cunho francófono, que

³⁸ Este capítulo recorre a ideias expressas na comunicação “A Educação Básica portuguesa em tempos de globalização – o discurso das competências e a europeização do currículo” aceite para apresentação no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares - VIII Colóquio sobre Questões Curriculares, que decorreu em Florianópolis, na Universidade Federal de Santa Catarina, entre os dias 2 e 4 de Setembro de 2008 e na comunicação “Globalização e Educação – contributos para a compreensão da relação entre escola e mercado de trabalho”, redigido em co-autoria com o Professor Doutor José Augusto Pacheco e apresentada no XVII Colóquio da AFIRSE/AIFELF, que decorreu em Lisboa entre os dias 12 e 14 de Fevereiro de 2009.

deu mais recentemente a um cunho anglo-saxónico. Essas pressões conduziram à alteração da estrutura do sistema educativo, com o aumento da escolaridade obrigatória, a diferentes ênfases dadas à aprendizagem de línguas estrangeiras (o francês, e depois o inglês), a adopção do ensino politécnico, do ensino técnico-profissional, entre outras, graças à influência do Banco Mundial, do FMI, da OCDE, de empresas transnacionais, e mais recentemente da União Europeia.

Teodoro (2003) identifica, no período compreendido entre o pós-guerra e a adesão a Comunidade Económica Europeia/União Europeia, a influência de diferentes organismos internacionais que, em diferentes momentos assumiram o papel decisivo de legitimação das políticas nacionais e de mandato homogeneizador.

Entre 1955 e 1974, a organização dominante foi a OCDE, cujas preocupações com a educação decorrem directamente da esfera económica, com base na crença do valor económico da educação (sobretudo a educação técnica e o ensino científico) e na teoria do capital humano. Esta organização contou com o apoio dos sectores industrialistas, tecnocratas e liberais do Estado Novo para promover uma ideologia educacional que ficou conhecida como *ocdeismo*, caracterizada pela expansão da escolaridade obrigatória pós-primária, pelo planeamento educativo, pela modernização da administração e pela reforma do Ensino Superior, nomeadamente a criação de novas universidades. Foi sob a influência desta organização que, à semelhança do exame dos sistemas económicos, se vulgarizou o exame da situação geral do ensino científico e técnico (*Idem*, 2003).

No pós-25 de Abril, a OCDE enquanto representante dos países capitalistas desenvolvidos, perde terreno enquanto organização legitimadora das políticas educativas, sendo substituída na sua centralidade a nível nacional pela UNESCO. Esta instituição foi a responsável pela generalização de conceitos como a educação permanente ou a democratização da escola, mas também de ideias como uma formação ligada às necessidades económicas e sócias do país, a racionalização das actividades, a melhoria da organização económica e financeira e a descentralização (*Ibidem*).

Entre 1976 e 1978 é o Banco Mundial que assume a dianteira num momento em que a comoção revolucionária começava a normalizar-se e a integração na então CEE era assumida como um objectivo. Ao contrário dos organismos anteriores, o Banco Mundial associava consultoria com empréstimos financeiros. Esta instituição mantém a tradição das teorias do capital humano de encarar a educação como a chave para o desenvolvimento da economia, do

indivíduo e da sociedade. Em termos de medidas concretas, propôs o lançamento de um ensino superior de curta duração e de banda estreita, mais direccionado para a profissionalização, o que se traduziu em apoios à construção e equipamento dos Institutos Politécnicos. Digno de nota é também o facto de os relatórios desta instituição se apresentarem como livres de valores, e sim como partindo de um diagnóstico estandardizado (*Ibidem*)

No início da década de 80, a OCDE retoma um papel dominante na sequência de um programa de exame às políticas educativas nacionais, com o objectivo de preparar a lei de bases. O diagnóstico da OCDE veio no sentido de criticar a falta de atenção prestada à formação profissional e técnica dos jovens, contribuindo para um estreitamento de relações entre a escola e a vida activa (*Ibidem*).

Após a adesão à CEE, a legitimação deste discurso foi reforçada, já que as políticas educativas assentavam sobre duas perversões: por um lado, “a sobrederminação da educação pelo contexto económico e pelo mundo do trabalho” (Teodoro, 2003: 52) e por outro a “situação de semiclandestinidad vivida pela Comunidade no domínio da educação, por os seus tratados fundadores não preverem uma intervenção neste campo, impedindo um verdadeiro debate e controlo democrático e originando uma intervenção fortemente baseada na lógica dos peritos e em critérios de estreita racionalidade económica” (*Idem*).

Afonso e Costa (2009) defendem que o PISA tem sido utilizado pelo o XVII Governo Constitucional como uma forma de legitimar opções de política educativa com base numa racionalidade científica, despolitizando assim a discussão em torno desse campo. Em concreto, afirmam que este governo justificou as práticas de observação de aulas inseridas no âmbito da avaliação docente; a preocupação com a qualidade das aprendizagens, entendida como uma medida estatística; o Programa Nacional de Ensino da Língua Portuguesa do 1º CEB; o Plano de Acção para a Matemática (PAM); o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências; o programa de formação contínua de professores de 1ºCiclo; ou na vertente mais relacionada com a equidade, o combate à repetência, medidas políticas no âmbito da acção social escolar, dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), na revalorização dos edifícios escolares, do Plano Tecnológico (PT) e do conceito de Escola a tempo inteiro (ETI).

O conjunto de políticas encetadas/consolidadas pelo governo, e legitimadas com recurso ao Programa, incluem dois vectores privilegiados pela agência OCDE/PISA: por um lado, o combate à ineficácia e ineficiência dos sistemas educativos; por outro lado, uma resposta às questões da inequidade e de segregação dos alunos. (*Idem*: 59).

Defendemos que em Portugal, ao nível da educação básica, podem ser encontrados numerosos indícios de que o nível de decisão curricular supra-nacional, neste caso sob influência directa da União Europeia, se impôs como uma influência efectiva e determinante. Tal pode ser verificado através de alguns eixos centrais às políticas europeias que podemos identificar também no contexto nacional. São eles: 1) a aproximação entre a educação e a formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida, 2) o conceito de competência, 3) a tendência para uma descentralização associada à prestação de contas.

No plano nacional, a aproximação entre a educação e a formação no contexto da aprendizagem ao longo da vida verifica-se através da iniciativa Novas Oportunidades, no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico e que é tutelado, de forma reveladora, pelo Ministério do Trabalho e da Segurança Social, a par do Ministério da Educação. Este plano engloba um conjunto de medidas, destinadas quer a jovens, quer a adultos, com vista a resolver o défice de qualificação verificado na sociedade portuguesa. Os seus dois pilares são, por um lado, “fazer do ensino profissionalizante de nível secundário uma verdadeira e real opção” tida como “a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e abandono escolar”, definindo como objectivo “fazer com que as vagas em vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário”, e por outro, “o de elevar a formação de base dos activos. Dar a todos aqueles que entraram na vida activa com baixos níveis de escolaridade, uma Nova Oportunidade para poderem recuperar, completar e progredir nos seus estudos.”³⁹

O subsistema de educação e formação de adultos, nascido em 1999, veio instituir centros e mecanismos de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

O reconhecimento e a validação inscrevem-se num paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida, ou seja, num quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam ao longo das suas trajectórias pessoais, sociais e profissionais, ultrapassando as tradicionais fronteiras espaço-temporais delimitadas institucionalmente pelos sistemas de educação/formação. Num contexto de atenuação de fronteiras entre educação, formação, trabalho e lazer, o reconhecimento das aprendizagens experienciais – principalmente de adultos – constitui-se como um desafio incontornável aos sistemas de educação/formação nos dias de hoje. (Pires, 2007:7)

Estes centros permitem a certificação escolar de indivíduos, com mais de 18 anos, que não possuem o 9º de escolaridade. Os certificados atribuídos são referentes ao nível B1 (4º ano de escolaridade), B2 (6º ano de escolaridade) e B3 (9º ano de escolaridade). “Os Centros

³⁹ Iniciativa Novas Oportunidades, 2006, disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/documentos.aspx> [consultado em Agosto de 2008]

realizam um trabalho de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas pelos adultos pouco escolarizados ao longo da vida, em diversos contextos (familiar, social, profissional e escolar/ formação profissional)” (Cavaco, 2007:22). Esta medida foi recentemente alargada ao Ensino Secundário, através do Decreto-Lei n.º 357/2007 de 29 de Outubro. A par dos cursos de formação profissionalizante destinados a adultos pouco escolarizados, esta é uma das ofertas mais relevantes com vista à conclusão da escolaridade básica para os adultos.

Já para os jovens, tem havido forte aposta na formação de carácter profissionalizante, nomeadamente ao nível da educação básica (conclusão do 9.º ano de escolaridade), os Cursos de Educação Formação (CEF), que oferecem dupla certificação, escolar e profissional, os Cursos de Aprendizagem, e os Cursos Profissionais (mais voltados para a inserção no mundo de trabalho e desenvolvidos em articulação com as empresas locais).

O conceito de competência assume um papel estruturante na organização curricular do Ensino Básico desde a Reorganização Curricular do Ensino Básico, corporizado através do decreto-lei 6/2001. Na estrutura curricular, o Currículo Nacional do Ensino Básico, está construído por competências comuns a alcançar, dentro de uma lógica de alargamento da autonomia curricular das escolas do ensino básico, permitindo-lhes adequar o currículo nacional de modo a promover uma aquisição óptima de competências por parte dos seus alunos (Roldão, 2003).

O perfil do aluno à saída do Ensino Básico é definido mediante um conjunto de competências essenciais, ao passo que as situações de aprendizagem definidas para as áreas e disciplinas são expressas de acordo com competências específicas (Pacheco, 2009).

No documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” assume-se que “o termo competência pode assumir diferentes significados (...). 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.”

Também os percursos formativos inseridos na iniciativa Novas Oportunidades, incluindo os processos de RVCC, estão desenhados de acordo com uma estrutura baseada em competências, expressa através de Referenciais de Competências, baseados nas “Competências-chave para a aprendizagem ao longo da Vida”, propostas a nível Europeu (Pacheco, 2009).

O que se verifica em Portugal, a este nível, é que esta estratégia está mais direccionada ao cumprimento dos objectivos relativos à redução do insucesso e do abandono escolares, do

que a uma efectiva valorização das aprendizagens em contextos extra-escolares, sendo suspeitos de facilitismo e aproximando-se perigosamente de um sistema produtor de certificados, o que deitaria por terra a sua credibilidade (*idem*).

Por fim, a tendência para a descentralização, acompanhada por uma recentralização do controlo curricular, através da prestação de contas, está também presente de forma visível em Portugal. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁰ em 1986, supunha já uma intenção descentralizadora. Os argumentos utilizados para justificar a descentralização e a autonomia passam pelo aumento da eficácia, a adequação do sistema aos alunos e a maior democracia e participação. É na última que se fundamenta o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que institui o “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”. No entanto, é discutível se entre as diferentes motivações que concorrem para a autonomia, não se esconde também uma estratégia para conseguir a adesão dos professores ao poder do Estado central (Morgado & Ferreira, 2006: 76): “...o que a prática se encarregou de ir demonstrando foi que, a coberto deste discurso descentralizador e da publicação de normativos que aludiam à autonomia das escolas, a administração central foi reforçando os seus poderes de decisão, numa lógica (re)centralizadora, não situando a escola na posição central que lhe havia sido consignada na definição das políticas educativas e curriculares”. Tratar-se-á assim de uma autonomia em sentido fraco, que não foi conseguida pelos actores educativos, mas antes imposta superiormente. Deste modo, instrumentos que poderiam servir para conferir alguma autonomia curricular às escolas, como sejam os projectos curriculares e educativos, tendem a ser aplicados de forma ritualizada e normativa (Pacheco, 2009).

Quando acompanhadas pela lógica da qualidade e da excelência, esta ‘autonomia’ abre a porta a uma cultura da avaliação, prestação de contas e controlo dos resultados através da imposição de standards e de normas. As formas de avaliação externa e comparativa a nível nacional e supra-nacional não só se mantêm, como têm sido alargadas: as provas de aferição da responsabilidade do GAVE, as avaliações externas e os exames nacionais (estendidos ao ensino básico) exercem uma influência importante sobre a forma como o ensino decorre. A nível internacional, Portugal tem sido abrangido por estudos como o IEA, o IALS, o PISA, o SIAEP e o TIMSS (Ramalho, 2003), estudos esses que têm relativo impacto, não apenas na opinião pública, mas também para a definição das políticas públicas (Esteban, 2008).

⁴⁰ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Os professores⁴¹ e as escolas⁴² são avaliados e responsabilizados pelos resultados dos alunos (Pacheco, 2009) o que concentra a sua actuação nos aspectos técnicos. Os próprios contratos de autonomia das escolas, ao estarem redigidos de acordo com objectivos previstos e impostos a nível nacional (a redução do abandono e do insucesso escolares, em taxas a estipular pela escola), responsabilizam directamente as escolas por estes indicadores⁴³.

A descentralização verifica-se ainda através de um aumento da participação dos parceiros sociais na educação, sobretudo as autarquias, para as quais já são delegadas algumas funções, não só através dos conselhos municipais de educação (Decreto-lei n.º 7/2003), mas também a nível da contratação de professores para as áreas de enriquecimento curricular do 1.º ciclo do Ensino Básico e para as quais se prevê, a partir do ano lectivo de 2008/09 uma maior participação⁴⁴ nomeadamente em termos da gestão do pessoal não docente; da acção social escolar; da construção, manutenção e apetrechamento de estabelecimentos de ensino; dos transportes escolares; da educação pré-escolar da rede pública; das actividades de enriquecimento curricular e das residências para estudantes, podendo-se falar de uma tendência para a municipalização da educação.

Por fim, a nível nacional, tem-se vindo a verificar um enfoque particular precisamente nas mesmas áreas que têm sido valorizadas pela União Europeia. Foram lançados o Plano Nacional de Leitura, o Plano de Acção para a Matemática, o Plano Tecnológico para a Educação, todos os quais têm reforçado a actuação nas áreas referidas. Ao nível da Língua Inglesa, a actuação tem sido reforçada pelo seu progressivo alargamento ao 1.º ciclo.

Defendemos assim que o Método Aberto de Coordenação, ainda que não imponha as prioridades de actuação definidas a nível europeu, está sem dúvida a ter reflexos inegáveis a nível nacional no contexto Português, fazendo assim do plano supra-nacional um elemento fundamental de análise para a compreensão das decisões curriculares. Assim, verificamos que na prática, verifica-se em Portugal a europeização do currículo, e através desta, a globalização do mesmo.

⁴¹ "A avaliação do desempenho tem por referência: (...) b) Os indicadores de medida previamente estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente quanto ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto socioeducativo." Capítulo II, Artigo 8.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, relativo à avaliação do pessoal docente.

⁴² Os cinco domínios chave seleccionados para a avaliação das escolas e agrupamentos foram: Resultados; Prestação de serviço docente; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de auto-regulação e progresso da escola.

⁴³ Portaria n.º 1260/2007 de 26 de Setembro

⁴⁴ Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de Julho

3.2. O Conceito de Competência no Ensino Básico Nacional

Como referimos, foi no decreto-lei 6/2001, que efectivou a Reorganização Curricular do Ensino Básico, que o termo competência integrou, pela primeira vez, o discurso normativo sobre o currículo em Portugal. Assim sendo, é relevante contextualizar o surgimento dessa reorganização curricular no plano dos processos que estiveram na sua origem.

O processo de reforma educativa terá nascido da Lei de Bases do Sistema Educativo⁴⁵ que foi seu ponto de partida e de referência, salientando-se que ainda em 1986 e sob a vigência do X Governo, o Ministro da Educação João de Deus Pinheiro ter proposto a criação de uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que viria a ter lugar através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/1989 e da nomeação dos membros dessa comissão através do Despacho Conjunto do Primeiro-ministro e do Ministro da Educação e Cultura 19/MEC/86 (Teodoro, 1995).

Esta comissão foi encarregada da realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, da orientação da preparação dos documentos legais e dos programas de aplicação desses documentos, tomando, como linhas de orientação:

- a) A necessidade de descentralizar a administração educativa, tanto no plano regional e local como no plano institucional;
- b) A intenção de modernizar o sistema de ensino, tanto na sua organização estrutural e curricular como nos métodos e técnicas da sua prática;
- c) O propósito de valorizar os recursos humanos disponíveis e assegurar maior exigência qualitativa ao serviço de ensino prestado. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86, D. R. I Série, n.º 18, 22/02/1986).

A CRSE veio a propor diversas medidas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, modernização da gestão do sistema, promoção da criatividade e inovação e ainda da adequação do sistema de ensino às exigências do mundo de trabalho e do desenvolvimento local (Projecto Global de Actividades, CRSE, 1986 *in*. Pacheco, 1995). Este diagnóstico inicial desembocou na redacção de um conjunto de documentos preparatórios da reforma, de entre os quais se salienta a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, que é reconhecido pelo então Ministro da Educação, Roberto Carneiro, como o ponto nevrálgico da reforma (Pacheco, 1995).

Este movimento de reforma viria a desembocar no Decreto-Lei n.º 283/89 e 29 de Agosto, que define a reorganização dos planos curriculares do ensino básico e secundário, que

⁴⁵ Lei 46/1986, de 14 de Outubro

introduziu mudanças substantivas, como sejam o alargamento da escolaridade obrigatória para o 9.º ano, a criação de novos programas, a proposta de um novo sistema de avaliação que procura promover o sucesso educativo, a progressão inter-ciclos, a criação da Área-escola e das Actividades de Complemento Curricular, entre outras (*Idem*).

Já então, o relativo esquecimento do papel do Professor enquanto agente curricular e peça indispensável à efectivação da inovação e da mudança é salientado. Para que a mudança dos planos curriculares seja efectiva, não basta que mudem as disciplinas, conteúdos e materiais curriculares ou a estrutura da organização curricular; antes, é essencial que mude o pensamento e acção dos agentes educativos, especialmente os professores e que estes compreendam a necessidade de mudança e se impliquem pessoalmente nesse esforço (*Ibidem*).

Pouco tempo volvido após o processo de reforma, teve origem o projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico e secundário, que foi desencadeado em 1996/97 pelo Departamento da Educação Básica, iniciativa que visava auscultar e envolver professores, mas também académicos, instituições de formação de professores e outros intervenientes sociais, de modo a identificar os pontos críticos na educação básica e envolver professores e escolas numa lógica de reflexão. Este projecto pretendia valorizar o papel dos professores enquanto decisores curriculares, promover a decisão descentralizada a nível de escola, sendo esperado que desembocasse na criação de “um sistema de gestão curricular flexível assente nos princípios da contextualização e da diferenciação” (Costa, Dias & Ventura, 2005: 11).

O debate então promovido, situado num contexto de diversidade social e cultural gerado pela massificação e alargamento da escolaridade obrigatória, de reconhecimento da necessidade de contextualização das mudanças curriculares, das alterações à estrutura do conhecimento e da maior facilidade no seu acesso, bem como à sua rápida obsolescência, e do reconhecimento do fracasso das iniciativas anteriores em promover a efectiva alteração das práticas educativas, enquadrou-se no plano de mudanças mais amplas do sistema educativo Português, cujos objectivos eram:

- criação de territórios educativos que possibilitem a melhor adequação aos contextos em que actuem as escolas, a cooperação entre actores sociais locais e a rentabilização dos recursos;
- reforço da autonomia das escolas e aprofundamento da sua relação com os restantes parceiros sociais;
- lançamento de novas políticas de gestão das escolas em todos os níveis e ciclos;
- lançamento de iniciativas de vária ordem, e envolvendo parcerias diversas, para apoio a alunos da escolaridade básica em situação de abandono ou insucesso;

- lançamento, através também de um processo amplo de debate e reflexão participada, de orientações curriculares para a educação pré-escolar e reforço deste subsistema do sistema educativo global;
- projecto de revisão curricular participada no Ensino Secundário com objectivos idênticos de envolvimento e participação activa das escolas, dos professores e de outros interlocutores significativos (Roldão, Nunes & Silveira, 1997: 10).

Desta iniciativa viriam a emergir a experiência da gestão flexível do currículo, que teve início em 1997/98⁴⁶ em 10 escolas, e posteriormente a generalização da Reorganização Curricular, a partir de 2001/02, instituída, no ensino básico, através do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (Costa, Dias & Ventura, 2005).

O diagnóstico então realizado apontou “sérios problemas na escola básica, com uma evidente dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida.” (Abrantes, 2001: 3), sendo então lançadas várias medidas de combate à exclusão, nomeadamente “a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária, os currículos alternativos e os cursos de educação-formação” (*Idem*: 3) ou medidas com impacto sobre a qualidade educativa, como sejam “o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, (...) e o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas (...)” (*Ibidem*: 3). Outras deficiências então apontadas relacionavam-se com a pobre articulação entre os 3 ciclos de ensino que constituem o ensino básico, ou a extensão dos programas, considerada excessiva, bem como a uniformização e prescrição por eles promovidas (*Ibidem*).

Em 1998 o Ministério da Educação publicou o *Documento Orientador das Políticas de Ensino*, no qual, identificando a educação básica como prioridade essencial, tendo em conta os baixos níveis de literacia e o facto de esta ser compreendida como ponto de partida para a educação ao longo da vida, entende necessário focalizar as escolas em específico, mais do que o sistema educativo em abstracto, apontando assim para a necessidade de descentralização.

O programa do Governo consagra como prioridades para a educação básica, entre outras, a consagração de um currículo nuclear e articulado entre os 3 ciclos, conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas e criando condições de sucesso a todos os alunos, em especial os do 1.º CEB. A perspectiva de ciclos sequenciais e integrados, em que cada um completa, reforça e desenvolve o anterior, aponta já para a necessidade, não só de aprendizagem, mas também da compreensão e da capacidade de utilização dos conhecimentos.

⁴⁶ Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho.

O documento refere a necessidade de “assegurar uma educação básica de nove anos para todos numa sociedade da informação e do conhecimento” apontando, entre outras, as seguintes orientações para o ensino básico:

- assegurar uma educação de base para todos, entendendo-a como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida (...);
- reforçar a continuidade entre os três ciclos de ensino, (...);
- consolidar e estabilizar um currículo nacional comum, promovendo e apoiando a gestão curricular flexível (...);
- promover a qualidade educativa através de um decidido reforço do trabalho no âmbito do desenvolvimento curricular e das práticas pedagógicas, com reforço das metodologias activas de ensino e de formação dos professores (...);
- avaliar e desenvolver as experiências de adaptação curricular (...);
- assegurar em todos os ciclos as actividades de instrução e de educação para a cidadania(...);
- promover a autonomia e desenvolver novas formas de administração e gestão das escolas (...);
- incentivar novas formas de parcerias educativas com os pais e as comunidades educativas (...);
- desenvolver a educação e a formação de adultos (...);
- apoiar a inovação e a investigação mediante programas de incentivos destinados às escolas e a unidades de investigação do ensino superior, procurando valorizar as boas práticas (...);
- reforçar a cooperação com as autarquias (...);
- criar um sistema de avaliação externa das aprendizagens escolares no final de cada ciclo - que permita um diagnóstico regular das actividades das escolas e favoreça o desenvolvimento de uma cultura de avaliação – e assegurar uma crescente visibilidade do desempenho do sistema, das escolas, dos professores e dos alunos (...) tendo sempre por referência a qualidade e como objectivo último uma distribuição equitativa de meios e recursos. (Ministério da Educação, 1998, Documento Orientador das Políticas de Ensino)

O documento contempla alguns dos elementos que vieram a ser aplicados posteriormente, sendo essenciais à compreensão da introdução da organização curricular por competências no ensino básico, nomeadamente, a ênfase dada à formação ao longo da vida, a aproximação da educação ao mundo do trabalho, o envolvimento de parceiros educativos, uma lógica de autonomia, associada desde logo à avaliação externa e prestação de contas, o conceito de boas práticas, entre outros.

Identificando como problemas subjacentes ao currículo do ensino básico, a centração nos programas, a falta de coerência entre os ciclos e de articulação com o secundário e a falta de modos consistentes de avaliação, bem como a excessiva extensão dos programas, à qual não era associada a correspondente melhoria das aprendizagens e ainda a excessiva carga horária semanal dos alunos, o mesmo documento veio propor várias alterações ao currículo nacional, referindo que

No quadro da construção de um currículo nacional para a educação básica considera-se prioritária a definição de competências e de aprendizagens nucleares no final do ensino básico e no final de cada ciclo, enquanto instrumento essencial para a conquista de referenciais nacionais

de exigência de qualidade⁴⁷ (Ministério da Educação, 1998, Documento Orientador das Políticas de Ensino)

Aponta-se, já então, para a necessidade de assegurar o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, acentuando a necessidade de, a par das competências «fundamentais», comuns a todos os alunos, se atender às especificidades dos contextos locais. A importância do desenvolvimento de competências é enquadrada face à necessidade de formar cidadãos autónomos e adaptáveis.

Em simultâneo com o processo de reflexão participada, foram encomendados estudos a vários especialistas que deram origem a várias publicações entre 1997 e 1999, incluindo livros sobre Língua Materna, História e Matemática, assim como sobre a gestão curricular que foram divulgados entre as escolas básicas. Foram posteriormente desenvolvidas brochuras “contendo propostas de formulação das aprendizagens e competências essenciais a desenvolver nos vários ciclos do ensino básico, tanto de natureza transversal como relativas às diversas áreas e disciplinas do currículo” (Abrantes, 2001: 4)

Uma destas brochuras, “Competências Gerais e Transversais” (DEB/ME, 1999), apontava então 14 competências que integravam o perfil do aluno à saída do ensino básico:

1. Participar na vida cívica de forma crítica e responsável
2. Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra
3. Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respectivos quadros de referência históricos, sociais e geográficos
4. Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano
5. Contribuir para a protecção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património
6. Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos básicos no domínio das expressões artísticas
7. Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem
8. Cooperar com outros e trabalhar em grupo
9. Procurar uma actualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na perspectiva da construção de um projecto de vida social e profissional
10. Desenvolver hábitos de vida saudáveis, a actividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades
11. Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação
12. Utilizar o código ou os códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio
13. Seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático
14. Utilizar duas línguas estrangeiras em situações do quotidiano, resolvendo as necessidades básicas da comunicação e apropriação da informação.

O mesmo documento apresenta a ideia de competências transversais, inicialmente designadas por aprendizagens nucleares, apontando para o desenvolvimento de processos que

⁴⁷ Sublinhado nosso.

contribuem para uma progressiva autonomia na aprendizagem, do âmbito do «aprender a aprender» isto é, das competências metacognitivas necessárias ao uso e ao acesso ao conhecimento. A designação transversais pretende evidenciar a necessidade de estas competências serem desenvolvidas em todas as áreas curriculares e ao longo dos vários ciclos de aprendizagem, podendo encontrar aplicação dentro e fora do contexto escolar. São ainda elencadas estas competências, na tabela que se transcreve (Tabela I).

Competências Transversais	Situações de Aprendizagem
Métodos de trabalho e de estudo	Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com regras estabelecidas. Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo. Expressar dúvidas ou dificuldades. Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações
Tratamento de informação	Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações
Comunicação	Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades. Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados
Estratégias cognitivas	Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas. Escolher e aplicar estratégias de resolução. Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.
Relacionamento interpessoal e de grupo	Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula

Tabela I: Competências transversais.

A ideia de que a gestão flexível do currículo pressupõe que o currículo não pode ser uniforme, devendo ser adequado às necessidades dos diferentes contextos a que se aplica, fundamenta-se numa perspectiva de currículo que não se limita à transmissão de saberes, almejando contribuir para a formação integral dos sujeitos, que ultrapassa as fronteiras das disciplinas, e da necessidade de valorizar as diferentes experiências de vida dos estudantes. Uma escola que se quer para todos, deve poder enquadrar as experiências de todos (Leite, 2001).

A concretização dessa diferença torna-se possível através do reconhecimento do papel das escolas e dos professores como agentes curriculares, e como tal dotados de um certo grau de autonomia, e da flexibilização das orientações curriculares. Flexibilizar o currículo implica, não a eliminação de directrizes de âmbito nacional, mas antes a diversificação dos níveis de decisão

curricular e a viabilização de níveis de gestão curricular até então pouco relevantes (Roldão, 2000, *in*. Leite, 2001). Os professores e as escolas são assim chamados a reinterpretar, adequar e contextualizar as orientações curriculares às suas realidades concretas, com relevo para os instrumentos de autonomia de que dispõem: o projecto curricular de escola e o projecto curricular de escola.

Mais concretamente, a reconstrução do currículo nacional num contexto local requer, entre outros aspectos, que se planifique e desenvolva “práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas salas de aula” (Leite, 2001:35).

Pode assim afirmar-se que o conceito de currículo em jogo nesta reorganização engloba um currículo nacional flexível que determina as aprendizagens e competências essenciais a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, que deve ser contextualizado ao nível da gestão local, adaptando-se assim às necessidades e realidades de cada escola. O currículo assume-se como um processo de deliberação com diferentes níveis e fases, e não como um produto terminado, elaborado por especialistas, que os professores devem limitar-se a aplicar (Morgado, 2001).

Para que o professor se torne um verdadeiro actor curricular, é essencial que lhe seja reconhecida autonomia, isto é, que ele se veja, e seja visto, como um profissional com autoridade e capacidade de autoria e criatividade. Mas essa autonomia não se situa no plano individual, ou no plano da relação professor alunos; antes, deve encontrar o seu contexto no âmbito institucional, compreendendo a discussão e o trabalho colaborativo (Leite, 2001). Ora, as práticas colaborativas não podem ser impostas, dependendo da decisão individual de cada professor, que deverá para tal estar disposto a participar, e a alterar práticas e concepções enraizadas, não podendo ser decretadas – em suma, requer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração (Morgado, 2001)

Resultando do longo processo de reflexão e experiência, em Janeiro de 2001, o decreto-lei 6/2001 veio estabelecer “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Ministério da Educação, 2001: 259).

O Decreto-lei 6/2001 é situado, no seu preâmbulo, face ao objectivo estratégico assumido no Programa do Governo de garantir uma educação de base para todos, sendo esta entendida como o início do processo de educação e formação ao longo da vida, o que implica

atender às aprendizagens cruciais. Para a concretização desse objectivo, a reorganização curricular do ensino básico é entendida como uma ferramenta essencial, nomeadamente através do reforço da articulação entre os 3 ciclos que o constituem e de processos de acompanhamento que assegurem a qualidade das aprendizagens.

No âmbito desta reorganização, é realçada a criação de 3 áreas curriculares não disciplinares – área de projecto, formação cívica e estudo acompanhado – a “obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática” (Ministério da Educação, 2001: 258).

A concepção de currículo expressa neste normativo afasta-se de uma postura prescritiva, para se situar no contexto de uma maior autonomia das escolas e de decisão curricular descentralizada, permitindo assim a sua adequação à diversidade das realidades locais: “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (Ministério da Educação, D.L. 6/2001: 258/259), que será depois adequado ao contexto de cada escola através do Projecto Curricular de Escola, e posteriormente a cada turma, mediante o Projecto Curricular de Turma, naquilo a que Martins, Abelha, Roldão e Costa (2008) se referem como um binómio Currículo Nacional/Projectos Curriculares das Escolas. É de realçar que o normativo não apresenta a escolha por uma definição de competência, limitando-se a utilizar o termo e a relacioná-lo com a aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

A educação para a cidadania, o domínio da Língua Portuguesa, a valorização da dimensão humana do trabalho e a utilização das tecnologias de informação e comunicação são concebidas neste normativo como formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico.

O decreto-lei, em consonância com a lógica de autonomia curricular das escolas, não prescreve os métodos de ensino que deverão subjazer ao desenvolvimento de competências, obrigando apenas ao trabalho transdisciplinar nas áreas acima referidas, valorizando a aprendizagem experimental – com carácter obrigatório apenas para as ciências, e a “diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de

competências numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Alínea h do Art. 3.º do Decreto-lei 6/2001).

A edição do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, ainda em 2001, veio esclarecer os significados atribuídos no seio da reorganização curricular ao conceito de competência, definindo ainda os princípios e valores orientadores do currículo, as competências gerais que deverão estar adquiridas pelo aluno à saída do Ensino Básico e as competências específicas de cada área disciplinar e disciplina, definindo-se ainda as competências específicas ao nível de cada ciclo e explicitando as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos (Ministério da Educação, 2001).

Relativamente ao conceito de competência assumido no documento, mantém-se a definição ampla que já estava presente no Decreto-Lei 6/2001 acrescentando que, mais do que o somatório de conhecimentos, capacidades e atitudes, se pretende munir os alunos das capacidades que lhes permitam utilizar os conhecimentos, inclusive em situações menos familiares:

Adopta-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 (Ministério da Educação, 2001: 9).

Estabelece-se assim uma aproximação entre o conceito de competência e o de literacia, entendendo-se esta como a cultura geral que todos devem desenvolver durante a sua passagem pela escolaridade básica, mas indo para além da mera aquisição memorística para integrar elementos de compreensão e resolução de problemas. A aquisição de conhecimentos não é desvalorizada, mas antes enquadrada numa perspectiva de aquisição de capacidades de pensamento e atitudes que os tornem úteis. A competência não se relaciona, assim, com o desempenho de tarefas previamente estipuladas e treinadas, mas antes à capacidade de responder a situações problemáticas pela activação de recursos – entendendo-se como recursos ao serviço da competência os conhecimentos, as capacidades e as estratégias, e acentuando-se uma dimensão de autonomia na utilização do conhecimento (Ministério da Educação, 2001).

A necessidade de articulação entre ciclos, enquadrada no contexto da aprendizagem ao longo da vida, pressupõe que as competências definidas para cada ciclo não sejam perspectivadas de forma estanque “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” (*Idem*: 9).

As competências essenciais são ainda entendidas, não como «objectivos mínimos», mas sim como as aprendizagens fundamentais para a vida pessoal e social, que todos os cidadãos devem possuir na sociedade actual e para cada área curricular e que devem ser promovidas gradualmente ao longo da escolaridade básica (*Ibidem*).

Tomando como base a Lei de Bases do Sistema Educativo, o Currículo Nacional assume como valores e princípios:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (*Ibidem*: 15).

As competências gerais definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, e são a base de todo o trabalho subsequente, que constitui uma operacionalização transversal ou específica dessas 10 competências:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- (5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. (*Ibidem*: 15).

Entende-se que o desenvolvimento destas competências requer a convergência do trabalho de todas as áreas curriculares, pelo que é proposta, no Currículo Nacional, uma operacionalização transversal, e um conjunto de acções relativas à prática docente que

concernem a todos os professores, sendo a operacionalização específica relativa à tradução, por cada área curricular, das competências gerais. É nas “acções a desenvolver por cada professor” que a dimensão pedagógica e as estratégias de ensino preconizadas para o desenvolvimento são exploradas⁴⁸.

As competências específicas são contempladas em capítulos separados relativos às diferentes disciplinas ou áreas disciplinares, procurando-se assim facilitar a articulação entre disciplinas afins. Cada capítulo aborda as finalidades da área curricular em questão, a sua relação com as competências essenciais do ensino básico, as competências específicas consideradas essenciais para cada ciclo e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos, apresentando-se ainda no final uma bibliografia de referência (*Ibidem*).

A introdução do documento salienta ainda que o currículo não se esgota na adição das áreas curriculares, englobando ainda os temas transversais, “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” (*Ibidem*: 10-11), bem como outros temas transversais identificados nos projectos curriculares de escola ou de turma, que devem ser trabalhados, quer no interior de cada disciplina, quer através de projectos interdisciplinares, o mesmo podendo ser dito da aprendizagem das TIC. As áreas curriculares não-disciplinares e as actividades de enriquecimento curricular são espaços privilegiados, mas não exclusivos, para a abordagem desses temas transversais (*Ibidem*).

As competências essenciais enunciadas são entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização subjacentes à reorganização curricular, o que fundamenta que, em diferentes contextos e situações, possam ser desenvolvidas as mesmas competências de formas distintas (*Ibidem*).

O Currículo do Ensino Básico foi desenvolvido por vários autores, e essa pluralidade de vozes, nem sempre em uníssono. A análise dos capítulos relativos a cada área disciplinar revela formas de organização diferentes, e até entendimentos diferentes da competência, salientando-se o caso da Matemática, que faz referência a «Aptidões», «Predisposições» e «Tendências»,

⁴⁸ Por exemplo, para a competência geral “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano”: Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas; Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno; Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes; Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos. (Ministério da Educação, 2001: 17).

que parecem apontar mais para o campo das capacidades individuais de cada indivíduo, numa perspectiva interna ou *chomskiana*, do que para competência definida como saber em uso ou a mobilização de saberes em situações problemáticas que é apresentada na introdução do documento, ainda que o próprio documento ressalve que essas características devem ser adquiridas por todos no decurso da escolaridade, não se tratando de elementos acessíveis apenas a alguns. O recurso a estes termos parece ainda espelhar uma tentativa de transformar, num exercício gramatical, objectivos a atingir em competências a desenvolver. Outros capítulos, como o relativo à História, acrescentam às dimensões comuns os “Conteúdos/tematização” em que se enquadram as várias competências.

É necessário atender ainda à articulação entre o Currículo Nacional e as orientações curriculares ou programas que o antecederam, e que com este coexistem, exigindo aos professores um esforço de adequação e releitura.

Relativamente à avaliação, preconiza-se a sua integração com o currículo, na medida em que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (Alínea b do Art. 3.º do Decreto-lei 6/2001), “orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico” (Decreto-lei 6/2001, Capítulo III, Artigo 12.º). A avaliação compreende as modalidades diagnóstica, formativa e sumativa (Artigo 13.º)⁴⁹. A progressão assume uma lógica de ciclo, pelo que a progressão para o ciclo imediato é contingente da aquisição das competências essenciais previstas para esse ciclo. Em caso de retenção, devem ser identificadas as competências não adquiridas pelo aluno, que serão tomadas em consideração no projecto curricular da turma em que o aluno se integre.

O mesmo normativo instituiu ainda (no artigo 17.º) a realização de provas nacionais de aferição no ensino básico, entendidas enquanto instrumentos reguladores do processo de desenvolvimento curricular, fornecendo informação aos professores e aos serviços centrais do Ministério da Educação, não tendo efeitos sobre a progressão dos alunos. Este aspecto, em

⁴⁹ 1 – A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 – A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 – A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 – A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 – No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 – Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, assumindo formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

particular, justifica a nossa afirmação de que associadas às políticas de descentralização da decisão curricular, se encontram formas de controlo central e (re)centralização.

O diploma refere-se à formação contínua e especializada de professores, sem, no entanto, aludir à necessidade de esclarecer o conceito de competência, as estratégias a utilizar para o seu desenvolvimento ou a sua avaliação, que em nenhum ponto são definidas.

A brochura “Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações”, publicada pelo Departamento da Educação Básica (Abrantes, 2001) esclarece que a este diploma corresponde uma alteração na forma de entender o currículo e o desenvolvimento curricular, salientando o papel fundamental de decisores curriculares que passa a ser reconhecido aos professores agora convidados a assumir um maior protagonismo na gestão deste currículo mais flexível, já que o trabalho curricular do professor:

(...) enquanto decisor e construtor do currículo, envolve o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas e mobilizadoras de atitudes, valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos, não se limitando apenas ao cumprimento do programa (Martins *et al*, 2008: 264).

Neste documento, o conceito de competência é definido de forma ampla, como um conceito que “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em acção”, que inclui a apropriação de um conjunto de conceitos que constituem a nossa cultura geral, sem se limitar à memorização de factos e procedimentos, para englobar “elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas” (Abrantes, 2001: 7) O “desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem” (*idem*), são também comportados por esta definição.

Nesta fase, não foram feitas novas alterações aos programas das várias áreas disciplinares, que haviam aliás sido submetidas recentemente a profundas alterações durante o processo de reforma do sistema educativo. Assim, passaram a coexistir um Currículo Nacional, que definiu as competências essenciais do ensino básico e as competências específicas de cada área disciplinar, com os programas já existentes para cada área e ciclo, os quais, sendo anteriores a este documento, estão organizados por objectivos, e não por competências. Conforme refere Abrantes (2001), os programas deverão ser reinterpretados à luz das competências essenciais agora definidas.

Relativamente aos processos pedagógicos implementados pelos professores para desenvolver competências, salienta-se a necessidade de articular a teoria com a prática e o

desenvolvimento de hábitos e atitudes favoráveis à experimentação e à reflexão, com vista a atingir uma aprendizagem significativa e promover o saber-usar:

O trabalho prático, o uso de materiais, as actividades de natureza exploratória, experimental e investigativa — e, neste contexto, a utilização das tecnologias de informação e comunicação — desempenham um papel decisivo na aprendizagem (*Idem*. 10).

Na mesma brochura são analisadas a implicação do normativo em termos de avaliação, salientando que ao considerar o currículo e a avaliação como dimensões integradas, se inferem vários princípios que devem reger o processo de avaliação: 1) coerência entre a avaliação, os objectivos do currículo e o trabalho desenvolvido com o aluno, o que aponta para a necessidade de utilização de uma variedade de instrumentos de avaliação; 2) o carácter essencialmente formativo e positivo da avaliação, que deve estar na base da superação das dificuldades dos alunos; 3) a necessidade de confiança social na avaliação, que se baseia na avaliação de todos os aspectos considerados essenciais e no envolvimento dos alunos e encarregados de educação; 4) a necessidade de uma avaliação de final de ciclo, que pode assumir um carácter globalizante e interdisciplinar, enfatizando competências transversais e 5) a realização de provas nacionais de aferição, para avaliar o progresso dos professores, das escolas e do sistema educativo (*Ibidem*).

Mais recentemente, (Ministério da Educação, 2009⁵⁰) foi avançada a intenção de incluir no panorama curricular português o conceito de Metas de Aprendizagem:

Esta medida insere-se no estabelecimento de um quadro de Níveis de Referência para o Currículo Nacional, que se iniciará com a determinação das metas de aprendizagem para cada ciclo e seu desenvolvimento por ano e por disciplina ou área disciplinar, tendo em conta os padrões internacionais, a experiência portuguesa e os resultados da investigação sobre factores que determinam a eficiência dos sistemas educativos.

Destina-se a proporcionar um instrumento de orientação e controlo útil aos docentes, às famílias e aos próprios alunos, que permitirá ajustar o ensino a metas comuns e apoiar com maior segurança os diferentes percursos escolares.

O Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação, 2008: 225) define Nível de Aprendizagem como “Nível requerido ou previsto para o resultado da aprendizagem”, associando este conceito aos de “*Nível de desempenho; Norma de aprendizagem; Norma de formação; Padrões de aprendizagem; Norma; Avaliação; Qualidade da educação*”. Este esclarecimento, a par da informação contida no site leva-nos a crer que esta alteração curricular virá contribuir para a recentralização do controlo curricular mediante a criação de standards e benchmarks, associados a uma perspectiva eficientista e à prestação de contas.

⁵⁰ Informação disponibilizada a 10/11/2009 no site do Ministério da Educação: <http://www.min-edu.pt/np3/4365.html>.

A avaliação

Ainda em 2001, o Despacho Normativo 30/2001 de 22 de Junho concretizou as determinações sobre a avaliação das aprendizagens presentes no Decreto-Lei 6/2001. Este despacho veio reiterar os princípios de “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite” retomando ainda a ênfase no carácter formativo da avaliação e a lógica de ciclo, já previstos no Despacho Normativo n.º 98-A/92, acrescentando a estes a transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados e a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

A avaliação é definida enquanto “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” São estabelecidas neste documento as finalidades da avaliação:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno no final de cada ciclo e à saída do ensino básico;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

A avaliação tem assim uma finalidade formativa, sumativa e reguladora da qualidade do sistema educativo. Relativamente às competências transversais, a responsabilidade pela sua avaliação pertence a todos os professores.

Os critérios de avaliação, baseados nas orientações do currículo nacional, devem ser definidos pelo conselho pedagógico de cada escola ou agrupamento para cada ano de escolaridade, e operacionalizados para cada turma pelo professor titular (1.º CEB) ou conselho de turma (2.º e 3.º CEB), no projecto curricular de turma e divulgados aos vários intervenientes, incluindo os alunos e encarregados de educação.

A avaliação formativa, que é novamente definida como a “principal modalidade de avaliação do ensino básico”, tem um carácter sistemático e contínuo e recorre a uma variedade

de instrumentos de recolha de informação, adequados à natureza das aprendizagens e aos contextos. De modo diferente do que foi definido no D. L. 6/2001, este Despacho Normativo esclarece que a vertente de diagnóstico é parte integrante da avaliação formativa e tem em vista a elaboração do projecto curricular de turma e à definição de estratégias de diferenciação pedagógica.

A avaliação sumativa, que ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano e de cada ciclo “consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do projecto curricular de turma respectivo, dando uma atenção especial à evolução do conjunto dessas aprendizagens e competências”, integrando, no 9.º ano, a classificação obtida numa prova global.

Posteriormente, o Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro veio instituir a realização de avaliação sumativa externa, da responsabilidade do Ministério da Educação, nomeadamente através da realização de Exames Nacionais às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, no 9.º ano de escolaridade.

Ainda que os documentos referidos tenham esclarecido aspectos relevantes, nomeadamente os referidos como princípios da avaliação da aprendizagem – consistência com o currículo, primazia da avaliação formativa e sua articulação com a avaliação sumativa, valorização da progressão do aluno, transparência e diversificação dos intervenientes no processo de avaliação – e que seja definida a conveniência de diversificar os instrumentos de recolha de informação para a avaliação formativa, pode afirmar-se que o processo de avaliação é deixado em grande medida à autonomia das escolas e dos professores. Esta postura, ainda que consistente com a lógica de flexibilização curricular e de autonomia das escolas e dos professores, pode ser entendida como um entrave ao sucesso da reorganização curricular, quer porque esta proposta inovadora coexiste com a imposição central de exames a nível nacional, com a função de avaliar, não só os alunos, mas o próprio sistema educativo, reclamando assim alguma centralidade na decisão avaliativa, quer ainda porque, nas palavras de Morgado,

a grande maioria dos professores continua a encarar a avaliação de forma muito tradicional, considerando-a mais como uma forma de selecção dos alunos e de controlo do próprio processo de ensino-aprendizagem, do que como um mecanismo para posterior compensação e inclusão educativas (2001: 57).

Desembocamos assim novamente na questão da formação inicial e contínua de professores, que dada a centralidade que estes agentes assumem no processo de

descentralização e territorialização curricular, assume uma relevância crescente. Os professores não podem ser responsabilizados por não implementarem as mudanças que lhes são impostas, sem que lhes sejam fornecidas as ferramentas necessárias para tal (idem).

Já em 2005, a avaliação das aprendizagens no ensino básico é alvo do Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro, que veio substituir o Despacho Normativo 30/2001, o qual, mantendo na globalidade o previsto no seu antecessor, acrescentou aos seus princípios a utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e clarificando as condições de acesso aos exames nacionais do 9.º ano de escolaridade. O Despacho Normativo 15/2005 de 28 de Fevereiro, veio aprovar o regulamento dos exames nacionais do ensino básico. Quer o facto de os exames nacionais serem realizados apenas a Língua Portuguesa e a Matemática, quer o peso maior que estas disciplinas têm na decisão de aprovação ou não aprovação dos alunos, traduzem uma valorização diferenciada destas duas áreas do conhecimento, face às restantes.

3.3. O Envolvimento dos Docentes

Temos vindo a sublinhar, em vários momentos, o papel fulcral desempenhado pelos professores na inovação e mudança curriculares. Não podemos esquecer que “as escolas são habitadas por pessoas” (Pacheco, 1995:77). Como refere Pacheco (1995) o professor será um mero «consumidor de curriculum» se assumir uma tarefa de aplicação e cumprimento de um programa previamente estipulado, pelo contrário, será um «construtor do curriculum» se se envolver na tarefa de reflexão e adaptação desse programa. Esta observação passa, não só pela autonomia que é concedida ao professor enquanto decisor curricular, e ao grau de flexibilidade de que se revestem os currículos, mas também pela efectiva valorização do espaço da sala de aula enquanto campo de actuação e decisão curricular, e pela própria profissionalidade docente, assumida de forma mais global pela sociedade e pelas instâncias de decisão superior, mas também pelos próprios docentes:

A inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos da reforma compreendem os motivos e necessidades de reformar, se empenharem nessa mesma reforma e perante ela assumirem um papel de responsabilização crescente (Pacheco, 1995: 77).

A definição do nível de autonomia curricular cabe essencialmente à administração central, a qual, nas palavras de Perrenoud (2003:18):

subestima constantemente a capacidade de os docentes conseguirem despojar do seu sentido as reformas às quais não aderem. (...) o governo ou o parlamento têm o direito de reformar o sistema educativo e, em particular, os programas. Mas esse direito não traz consigo o controlo das práticas reais.

Se os docentes não percebem ou não aprovam as reformas curriculares orientadas para o desenvolvimento das competências, elas acabarão por fracassar e prejudicar a ideia de competência. (...) O futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula. Deixa de haver uma resistência activa e explícita mas sim indiferença, deformação, empobrecimento, eufemização ou marginalização das ideias fortes da reforma. (...) oficialmente a reforma é feita, enquanto que, no terreno, as práticas pouco mudaram, sem sinais aparentes de dissidência ou recusa.

A reorganização curricular não supõe apenas uma alteração dos normativos, nem das práticas burocráticas/administrativas das escolas. Poder-se-á dizer que o elemento fundamental da reorganização curricular depende muito fortemente de uma adesão e apropriação subtis, por parte dos professores, que não se cinge ao cumprimento da «letra da lei» para englobar uma efectiva e profunda compreensão do «espírito da lei», sem a qual a alteração será apenas de superfície. A introdução do conceito de competência supõe, como refere Abrantes (2001) a alteração das práticas de ensino-aprendizagem ao nível da sala de aula, bem como a alteração das práticas de avaliação das aprendizagens dos alunos, implicando assim alterações que dizem respeito ao cerne da prática docente. Nas palavras de Perrenoud:

(...) ela [abordagem por competências] pode muito bem assustar os que deverão pô-la em prática no terreno. Porque não se tratará de trocar textos por outros textos mas, para cada docente, muitas vezes numa certa solidão, operar uma forma de revolução nas suas práticas, na sua ligação com os saberes, na sua maneira de ensinar (2003: 22).

No contexto português, é reconhecida a escassez de práticas colaborativas entre os docentes, a tendência centralista (e (re)centralista) do Ministério da Educação, a ténue articulação entre as estruturas de decisão no interior das escolas, ou as resistências pessoais dos professores aos processos de mudança que têm sido propostos. A produção normativa não tem sido suficientemente acompanhada de incitativas de formação específica daqueles que deveriam ser os actores primordiais deste processo de flexibilização. Todas estas condições impunham que já em 2001, no ano em que foi promulgado o diploma da reorganização curricular, Morgado se interrogasse se

as alterações agora preconizadas se inserirão no quadro de um verdadeiro movimento nacional de mudança, com a conseqüente melhoria das práticas curriculares dos professores ou se, à semelhança do que tem acontecido em movimentos de reforma anteriores, se limitará a aumentar o sofrimento, a angústia e a frustração dos professores e a perpetuar a evidente contradição entre “o discurso e a sua negação prática” (2001: 49).

Para a compreensão das resistências dos professores aos processos de mudança, é indispensável considerar o conflito a que estão sujeitos entre a rápida mutação da sociedade e dos conhecimentos, e a estrutura rígida e burocrática da escola; a formação inicial dos professores em exercício, que em muitos casos foi feita de acordo com uma matriz essencialmente *tyleriana* e actualmente tem estado sujeita a um processo de mercadorização e expansão, nem sempre acompanhadas de uma componente crítica; a aculturação a uma gramática da escola voltada para o individualismo, onde não é criado tempo nem espaço para o trabalho colaborativo, alimentando assim o isolamento profissional dos professores; e por fim, a formação contínua de professores, que raramente alimenta práticas colegiais e cuja oferta nem sempre é adequada às reais necessidades destes profissionais. Todas estas circunstâncias têm concorrido para que as mudanças sentidas como impostas superiormente, sendo acolhidas com alguma descrença (Morgado, 2001).

Concluindo: Fizemos uma análise da forma como o conceito de competência se situa no âmbito do currículo nacional. Nesse sentido, iniciámos a nossa discussão relacionando o âmbito nacional com as reflexões antes apresentadas sobre a influencia de contextos supra-nacionais e defendendo que a sua relevância para o currículo e a realidade educacional do nosso país. De seguida, detivemo-nos sobre o contexto curricular português, com referência ao processo de reforma e reorganização curricular, no decurso do qual foi introduzido o conceito de competência. Esta análise procurou incidir sobre normativos e documentos legais, mas também a fontes teóricas, dando relevo também às formas e processos de avaliação preconizados.

Este capítulo encerra o enquadramento teórico do presente trabalho, retomando elementos dos capítulos anteriores e procurando estabelecer um plano geral da problemática da pedagogia por competências no ensino básico.

Passamos a apresentar os elementos empíricos do estudo, iniciando por estabelecer um plano metodológico para esse trabalho, no capítulo IV.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

Introdução

Neste capítulo propomo-nos desenhar um mapa dos procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objectivos antes elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas, e permitindo a replicação do estudo.

Num primeiro momento, procuramos deixar alguns contributos para a delimitação daquilo que são as metodologias qualitativas e quantitativas, elucidando quais são as suas potencialidades e limitações, bem como esboçando possibilidades de utilização de ambas em simultâneo, tendo em conta os objectivos da investigação. Posteriormente, passa-se a descrever de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para o presente trabalho, nomeadamente no que concerne aos instrumentos de recolha de dados, aos procedimentos de tratamento de dados, e aos procedimentos de amostragem eleitos.

4.1. Descrição do Estudo

O modelo de investigação seguido foi misto, isto é, quanti-qualitativo. Como métodos de recolha de dados foram utilizados o questionário, a análise documental e a entrevista, ao passo que para o seu tratamento foram utilizadas a análise estatística e a análise de conteúdo. De seguida, exploraremos os motivos que subjazeram a estas opções metodológicas, apresentaremos os instrumentos construídos para a recolha de dados e os participantes do estudo.

4.1.1. Escolha da Metodologia

Neste ponto, começaremos por analisar os pressupostos, vantagens e limitações das diferentes perspectivas metodológicas no campo da Educação, procurando apontar possibilidades de utilização simultânea das metodologias quantitativa e qualitativa. Com base nessa análise, e com referência aos objectivos específicos da presente investigação, apresentaremos então as nossas opções metodológicas.

4.1.1.1. Metodologia qualitativa

A investigação qualitativa é já um campo de investigação de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas, que desde o início do século passado tem sofrido inúmeras transformações no campo epistemológico e metodológico. O termo qualitativo implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados; um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade, num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objecto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2000). Janesick (2000) sintetiza as características fundamentais da investigação qualitativa, dizendo que esta requer que o investigador seja o instrumento de investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Já Serapioni (2000) destaca como características dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do actor, a observação naturalista (não controlada), a subjectividade (perspectiva de *insider*), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu carácter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua não *generalizabilidade*.

Podemos assim descrever os pressupostos que norteiam o paradigma qualitativo ou fenomenológico de investigação:

- 1) **Complexidade** – a realidade social, incluindo as suas manifestações culturais, representa algo profundamente complexo e que não pode ser reduzido a um conjunto de variáveis.
- 2) **Subjectividade** – os investigadores estão sempre situados numa dada realidade e trazem consigo as suas subjectividades e valores. Nesse sentido, a subjectividade, em vez de ser pura e simplesmente suprimida, deve ser assumida e negociada.
- 3) **Contextualidade** – a realidade constrói-se a partir de múltiplos factores e a compreensão de um fenómeno, manifestação cultural ou instituição envolve sempre, por definição, a compreensão de determinados contextos.
- 4) **Interpretação e significado** – a mesma actividade pode ser interpretada de formas radicalmente diferentes pelos diferentes participantes, tendo em conta as relações que estes estabelecem com os fenómenos em estudo. Assim, a interpretação e o significado são a verdadeira essência da investigação qualitativa.

- 5) **Metas da investigação** – as explicações que envolvem causalidade, controle e predição, são impossíveis. O objectivo é antes a capacidade de compreensão (*verstehen*) interpretativa, a qual “envolve a capacidade de empatizar, de recriar a experiência dos outros em nós próprios” (Bresler, 2000, pág. 13).
- 6) **Aplicabilidade** – a compreensão aprofundada de um dado contexto pode facilitar a compreensão de outros contextos, não através do princípio da generalização mas sim do princípio da transferência. (Seabra, Mota & Castro, 2009: 57-58).

Deste modo, e parafraseando as palavras de Eisner (1996 *in* Seabra, Mota & Castro, 2009), a investigação qualitativa, afastando-se de uma linguagem propositadamente neutra e asséptica, permite atingir uma compreensão empática das experiências de outros, fornece, mais do que abstracções, marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser colocadas. O autor alerta, no entanto, para perigos da investigação qualitativa, que dizem respeito à imprecisão dos dados – imprecisão essa que só pode ser combatida através de uma referência permanente dos discursos em bruto.

O uso de uma metodologia qualitativa pressupõe uma análise em profundidade, de significados, conhecimentos e atributos de qualidade dos fenómenos estudados, mais do que a obtenção de resultados de medida. “Os dados são enquadrados e interpretados em contextos holísticos de situações, acontecimentos de vida ou experiências vividas, particularmente significativos para as pessoas implicadas” (Fidalgo, 2003:178).

O investigador qualitativo estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer assim a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do mundo social – que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (Denzin & Lincoln, 2000). Deste modo, a opção metodológica por um estudo qualitativo é enquadrada por um interesse na complexidade, descrição e compreensão de um processo, mais do que nos seus resultados ou produtos. A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Podemos sintetizar, assim, as principais vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa, no Quadro 2.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Elevada validade interna • Acesso à complexidade • Contextualização • Riqueza de significados • Acesso ao mundo experiencial dos participantes • Descrição • Interpretação • Subjectividade – investigador como instrumento de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Imprecisão dos dados • Dificil aceitação por alguns sectores da comunidade científica • Limitações técnicas: pela sua própria natureza presta-se à compreensão profunda de realidades restritas, não pretende generalizar resultados • Lida com pequenas amostras.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa.

Ainda que permita a compreensão de realidades e vivências complexas e subjectivas, recolhendo dados ricos e descritivos, com pouca redução na fase de recolha de dados, as metodologias qualitativas sofrem também limitações inegáveis. Desde logo, a impossibilidade de generalização dos resultados – não é possível transpor directamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas traçar-se analogias e procurar-se padrões e temas comuns (Marques, 2005); um estudo qualitativo não pode ter pretensões a generalizar, a partir da análise aprofundada de alguns casos, para toda a população. Alguns autores propõem, no entanto, que se possa falar de generalização nos estudos quantitativos, ressalvando que se trata de uma generalização conceptual ou analítica; os dados obtidos permitem ao investigador teorizar sobre o processo que é alvo de estudo, não pretendendo aferir sobre a frequência desse processo na sociedade (Castro & Bronfman, 1997, *in* Serapioni, 2000).

A imprecisão dos dados, que pela sua subjectividade exigem do investigador uma postura de permanente referenciação aos dados brutos, aproximando-se o mais possível dos discursos e realidades dos sujeitos em estudo sendo ele mesmo, um instrumento de análise fiel, que não deturpe a realidade no sentido dos seus interesses. Acresce, ainda, que a preocupação com a complexidade e a profundidade se opõem à extensão: os estudos qualitativos lidam frequentemente com casos isolados ou pequenas amostras, dada a necessidade de contextualização e a própria natureza dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, os estudos quantitativos sofrem ainda, em alguns sectores da investigação, de dificuldades de legitimação e aceitação; a fiabilidade dos resultados de investigação qualitativa é questionada por muitos defensores do paradigma quantitativo (Serapioni, 2000).

4.1.1.2. Metodologia quantitativa

A investigação quantitativa pretende explicar, predizer e controlar os fenómenos, procurando regularidades e leis, através da objectividade dos procedimentos e da quantificação das medidas (Almeida & Freire, 2000).

As características fundamentais dos métodos quantitativos são: a orientação para a quantificação e a causa dos fenómenos, a ausência de preocupação com a subjectividade, a utilização de métodos controlados, a objectividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados (perspectiva de *oustider*), a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade generalização, e a assunção da realidade como estática (Serapioni, 2000).

Por estes processos, procura gerar um conhecimento generalizável (Moreira, 2006), ou seja, apresenta uma forte validade externa (Serapioni, 2000). A possibilidade de generalização, ainda que leve a um afastamento da singularidade, permite que o conhecimento seja útil e valioso numa maior variedade de situações (Moreira, 2006). A análise de dados quantitativos tem sempre como objectivos “a) descrever a *distribuição* das entidades pelos diversos valores das variáveis ou b) descrever a relação entre as variáveis” (*Idem*: 51).

Através de estudos quantitativo-correlacionais, procura-se compreender e prever fenómenos, quer por referência a construtos internos (nomeadamente testes) e externos (com relação a variáveis do contexto) (Almeida & Freire, 2000).

A utilização da linguagem matemática, tem, desde o nascimento da moderna astronomia, permitido sistematizar as observações do mundo físico, trabalhando-as de modo a construir novo conhecimento. A matemática tem sido usada para garantir uma maior objectividade de expressão. Esta objectividade, perseguida pelas ciências sociais e humanas, levou à adopção, por estas da linguagem matemática e da quantificação, no entanto, coloca-se uma questão fundamental a esta utilização:

A questão fundamental, porém, é decidir que espécies de arrazoados matemáticos são relevantes para determinados problemas, que limitações estão impostas e como tais métodos podem ser ampliados e generalizados. Não se pode perder de vista que o uso da linguagem matemática leva a descrições e modelos idealizados, uma construção abstrata que, na prática, na melhor das situações, será observada apenas parcialmente (Minayo & Sanches, 1993: 241).

O método experimental, nascido no âmbito das ciências naturais, encontra limitações à sua transposição para o campo das ciências humanas, que advêm da maior complexidade dos fenómenos e objectos estudados por estas. Por este motivo, a utilização isolada destes métodos

pode levar a posições mecanicistas e reducionistas quanto à explicação do conhecimento humano:

Vários fenómenos são difíceis de estudar sem serem afectados, muitas situações são irrepetíveis, muitos resultados obtidos são imbuídos de algum artificialismo pouco condizente com a complexidade, a dinâmica e a natureza interactiva dos fenómenos psicológicos. (Almeida & Freire, 2000: 27).

Uma crítica frequente às metodologias quantitativas, especialmente quando associadas a posições positivistas, diz respeito à ausência de problematização do papel social do investigador, e dos efeitos sociais ou políticos da investigação, mascarados pela objectividade das técnicas utilizadas e pelo raciocínio lógico e matemático utilizado (Cardoso, 2007); por outro lado, na medida em que frequentemente não atendem à perspectiva do sujeito, é criticada a sua falta de validade interna, ou seja, ambiguidade quanto àquilo que é medido (Serapioni, 2000).

Podemos sintetizar assim as principais vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa, no Quadro 3.

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> • Elevada validade externa • Replicabilidade • Possibilidade de generalização • Recorre a procedimentos que facilitam a sua aceitação pelos pares • Capaz de abranger maior número de casos 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa validade interna • Não atende à perspectiva do sujeito • Não tem em linha de conta a subjectividade do investigador

Quadro 3: Vantagens e desvantagens da metodologia quantitativa.

Recorremos a um quadro elaborado por Cardoso (2007:140) para resumir e contrapor as características fundamentais dos paradigmas quantitativo e qualitativo (Quadro 4).

Paradigma quantitativo	Paradigma qualitativo
Apoia-se nas filosofias positivista, comportamentalista, empirista.	Apoia-se nas filosofias fenomenológica-naturalista, etnometodológica e interaccionismo simbólico.
Estabelece relações e explica as mudanças.	Compreende fenómenos sociais segundo as perspectivas dos participantes.
Os métodos e processos são específicos e pré-determinados. As decisões das estratégias de investigação são rígidas.	Os métodos e processos são flexíveis, o desenho da investigação é emergente, podendo ser modificadas as decisões ao longo da investigação.
Apoia-se em desenhos correlacionais ou experimentais, de modo a reduzir os enviesamentos e as variáveis externas. O papel do investigador deve ser, tanto quanto possível, de afastamento.	Admite a existência de subjectividade tanto na recolha de dados quanto na interpretação desses dados. O investigador vive na imersão da situação e no fenómeno social, passado e futuro.
As investigações visam, maioritariamente, permitir generalizações.	As acções são fortemente influenciadas pelos contextos em que ocorrem; são generalizações conceituais.
Analisa-se os dados de forma dedutiva.	Analisa-se dados de forma indutiva.
Recolhem-se dados para confirmar hipóteses previamente construídas.	Não recolhem dados ou provas para confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente.
Ênfase nos resultados ou produtos da investigação.	Ênfase maior no processo de investigação
As amostras são, na maioria, amplas, estratificadas, com grupo de controle, de selecção aleatória.	As amostras das investigações são pequenas, numericamente não representativas.
Os métodos e as técnicas mais utilizados são: experimental, questionário, entrevista estruturada.	Os métodos mais utilizados são a observação participante, análise documental e entrevista aberta (semi-estruturada, conversa informal, não-estruturada).

Quadro 4: Paradigmas quantitativo e qualitativo da investigação (Cardoso, 2007:140).

Entendemos que ambas as perspectivas metodológicas possuem virtualidades inegáveis, mas também aspectos de menor valia, pelo que é nosso entender que é através recurso a ambas as metodologias, ultrapassando barreiras epistemológicas em favor de uma integração metodológica, que podemos encontrar a chave para um desenho metodológico em que as fraquezas de um método são contrabalançadas pelas forças de outro, numa simbiose e complementaridade que conduz a melhores resultados, aproximando-nos do conhecimento mais cabal da realidade em estudo. Analisaremos de seguida estas posições.

4.1.1.3. Quantitativo e qualitativo: possibilidades de utilização conjunta

A oposição e o debate entre métodos quantitativos e qualitativos remonta à fundação das ciências sociais, verificando-se nos últimos 20 anos, quer da parte dos teóricos da abordagem quantitativa quanto da abordagem qualitativa, uma produção abundante dedicada à problematização dos métodos concorrentes, a qual radica mais profundamente em opções epistemológicas do que na prática da investigação no campo social (Serapioni, 2000).

Ainda que alguns autores proponham uma dissociação total entre métodos quantitativos e qualitativos, considerando os primeiros da ordem das ciências físicas e os segundos das ciências humanas, estes podem ainda ser vistos como complementares, ou até mesmo simbióticos (Poeschl, 2006).

Pode assim sublinhar-se que ambas as metodologias pretendem responder às mesmas questões essenciais, ainda que não haja “contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente.” (Serapioni, 2000: 188). Antes, nas palavras de Minayo e Sanches (1993: 239):

Nenhuma das duas, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível.

Assim, sem cair em sectarismos epistemológicos, a realidade da investigação no terreno tem demonstrado resultados positivos da combinação de ambas as abordagens; dadas as forças e as limitações de cada um dos métodos, a sua combinação permite atingir um grau de validade interna e externa muito positivo, o que assegura, por sua vez, que as políticas de acção desenhadas sejam concretos e adequados aos sectores sociais que se pretende atingir. De facto,

a validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstracto, mas antes em relação ao problema e aos objectivos a que pretende responder, assim, é na sua utilidade prática que encontramos a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000).

Assim, ao longo de um design de investigação, podem intercalar-se momentos de investigação quantitativa, que por sua vez podem levantar questões melhor respondidas por um estudo qualitativo ou vice-versa: na prática, os dois tipos de estudos podem matizar a compreensão da realidade que obtemos.

4.1.1.4. Opção metodológica

Tomando em conta as forças e as limitações de cada uma das metodologias, optamos pela realização de um estudo misto. Entendemos, como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objectivos e à realidade que nos propomos conhecer. Deste modo, a escolha metodológica não deve ser um dado de partida, mas sim uma construção a que chegamos pela análise da realidade que pretendemos conhecer, e dos objectivos a que nos propomos.

Se alguns dos objectivos formulados nos remetem imediatamente para o âmbito da análise documental, pela natureza das fontes de dados disponíveis, e, assim, para estudos de natureza qualitativa, outros permitem a opção pela via quantitativa ou qualitativa. Se, por um lado, o conhecimento das concepções de competência, mas também das práticas de avaliação e planificação de um grupo alargado de docentes, com eventual possibilidade de generalização, é interessante, apelando assim ao uso de metodologias quantitativas que nos facilitam o acesso a grandes números, oferecendo assim uma visão global da realidade em estudo, por outro, o acesso particular à realidade vivida por esses docentes, a compreensão mais próxima da realidade do seu trabalho só pode ser conseguida através de metodologias qualitativas.

Entendemos, ainda, que a utilização de vários métodos e fontes (triangulação) é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objecto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000), contribuindo ainda para o aumento da sua validade, quer interna, quer externa. Deste modo, e embora recorrendo à mesma fonte – professores do ensino básico dos distritos de Braga e Porto – faremos uso de metodologias quantitativas e qualitativas de forma

complementar, recorrendo, como métodos de recolha de dados, ao questionário, à entrevista e à análise documental. A escolha dos professores como interlocutor privilegiado radica numa visão do professor como co-construtor do conhecimento, como elemento activo e privilegiado na transposição do currículo prescrito para o currículo vivido nas salas de aula (Pacheco, 2005a).

4.1.2. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi feita mediante 3 instrumentos fundamentais, que serão descritos ao longo do presente ponto: o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental. Tendo em conta que a análise dos documentos europeus e nacionais que permitiram responder aos objectivos 1 e 2 foram já alvo de exposição em capítulos anteriores, focalizar-nos-emos na análise realizada a planificações e instrumentos de avaliação utilizados por docentes do ensino básico.

Optámos, não só, pela combinação de uma metodologia de investigação mista, mas também pelo recurso a vários métodos de recolha e análise de dados já que é “frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 25-26).

4.1.2.1. O questionário

Questionários e entrevistas são instrumentos a que os investigadores recorrem para transformar em dados a informação comunicada directamente por uma pessoa (o sujeito). São, assim, instrumentos destinados a aceder a dimensões internas a uma pessoa, como sejam a informação ou conhecimento que possui, os seus valores, preferências, atitudes ou crenças, ou ainda as suas experiências passadas ou actuais. Trata-se de instrumentos de auto-registo (por oposição à observação directa de fenómenos, que levantam alguns problemas importantes, nomeadamente a obtenção da cooperação do sujeito, o facto de os sujeitos poderem não saber dar certas respostas sobre si mesmos, ou o efeito da desejabilidade social (Tuckman, 2000).

Os questionários podem apelar a respostas estruturadas ou não estruturadas. No caso das primeiras, utiliza-se frequentemente uma escala, através da qual os sujeitos exprimem o

grau da sua aprovação ou rejeição face a uma dada afirmação, supondo que uma resposta numa escala corresponde a uma medida quantitativa dessa mesma aprovação ou rejeição (*Idem*) – é o caso da escala de tipo *Likert* em 5 pontos que escolhemos para a presente investigação.

Tuckman (2000:321-322) resume as questões que devem ser tidas em conta para justificar a opção por uma entrevista ou um questionário: por um lado, o questionário requer menores custos, permite abranger um número vasto de sujeitos, as fontes de erro limitam-se ao questionário e à amostra e tem uma razoável fidelidade total; por outro lado, não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, tem baixa taxa de resposta, e prende-se muito com a capacidade de expressão escrita (sendo por isso inadequado com algumas populações). Barros de Oliveira (1994) acrescenta ainda às limitações do questionário a dificuldade da sua construção, a dificuldade de ser respondido por indivíduos com menor nível cultural. Do lado das vantagens deste instrumento, Fortin (1999) destaca a maior garantia de anonimato que garante, e conseqüentemente a maior liberdade de resposta, e ainda a uniformidade da sua apresentação – as questões são sempre apresentadas pela mesma ordem, com as mesmas instruções, o que assegura a uniformidade das condições de medida, assegura a fidelidade e facilita a comparação entre sujeitos. Podemos, no entanto, argumentar, que esta força é, em simultâneo, a sua maior fraqueza, ao não permitir a adequação das questões ao sujeito, ao contexto e ao decorrer do discurso. Compromete-se assim a riqueza dos dados, para privilegiar a possibilidade de analisar os dados mediante análises estatísticas sofisticadas (Hill & Hill, 2000).

Como já referimos, optámos por uma metodologia mista para o presente estudo, o que nos permite contornar as limitações de cada um dos métodos através da sua conjugação. Assim, optámos por desenhar um questionário, que nos permitiu atingir rapidamente um grande número de respondentes, com um custo comportável. Por outro lado, entendemos que seria necessário complementar e cruzar essas informações com uma entrevista semi-estruturada a um pequeno número de sujeitos em condições semelhantes, de explorar em maior profundidade as respostas, personalizando as questões ao decurso do diálogo.

4.1.2.2. Descrição da construção e validação do questionário

Foi desenvolvido um questionário, constituído por itens de resposta tipo *Likert*, numa escala de 1 a 5. Este questionário, a ser aplicado a uma amostra de professores do Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos), dos distritos de Braga e Porto, com vista a responder aos objectivos 2 e 3, esclarecendo, em particular, os seguintes pontos:

- 1) Com que definições do conceito de competência se identificam mais os professores do Ensino Básico? Dada a pluralidade semântica que caracteriza o conceito de competência, perpassado por definições de diferentes autores discrepantes e por vezes conflitantes entre si, parece-nos relevante conhecer o(s) sentido(s) que este conceito assume para os professores.
- 2) Quais as percepções dos professores do Ensino Básico quanto à estrutura da organização curricular que se estruturam em torno das competências, nomeadamente as competências essenciais e as competências específicas? De que modo se posicionam, em maior acordo ou desacordo, com a actual estrutura curricular.
- 3) De que modo a organização curricular e a pedagogia por competências vieram alterar as práticas docentes? Interessa compreender se do decreto se passou, de facto, a uma efectiva alteração das práticas. Neste âmbito, as práticas de planificação, as metodologias de ensino empregues e as metodologias de avaliação são alvos de interesse particular, na medida em que poderão ser aspectos sujeitos a maior alteração em consequência da introdução do conceito de competência.
- 4) Os professores sentem necessidade de receber formação sobre a problemática das competências? Interessa compreender até que ponto os professores sentem que a formação que possuem os capacita para ensinar e avaliar competências.

Com estas interrogações de fundo como alicerce, e recorrendo à análise da bibliografia pertinente sobre a problemática das competências, foram desenvolvidas quatro categorias, definidas da seguinte forma:

- 1) Definições do conceito de competência: Esta categoria deve englobar itens que permitam aos professores posicionar-se quanto ao seu acordo/desacordo com

afirmações que descrevem diferentes posições teóricas sobre o conceito de competência.

- 2) Estrutura da organização curricular: Esta categoria deve incluir os itens que permitam aos professores exprimir a sua posição quanto às diferentes formas de organização curricular que se estruturam em torno das competências, nomeadamente as competências essenciais e as competências específicas.
- 3) Práticas curriculares: Esta categoria deverá agrupar os itens que permitam aos professores exprimir a sua opinião quanto à forma como a introdução da organização curricular por competências veio ou não alterar a forma como desenvolvem as suas práticas curriculares, em termos de planificação, metodologia de ensino ou avaliação, quer ainda em termos dos projectos curriculares.
- 4) Formação: Esta categoria deve englobar os itens que se referem à necessidade de formação percebida por parte dos professores, no que concerne ao modelo de organização curricular por competências e à sua implementação.

Radicados nestas definições foram desenvolvidos vários itens, sob a forma de afirmações, observando as preocupações de objectividade, simplicidade de formulação, credibilidade e clareza (Almeida & Freire, 2000) conforme se apresentam no Quadro 5.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos. 2) As 10 competências gerais, que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, descrevem de forma adequada as que mais são necessárias à sua qualidade de vida. 3) Nas minhas aulas, tenho em atenção o papel da(s) área(s) curricular(es) que lecciono para o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil de saída do ensino básico. 4) Sinto-me capaz de desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecciono nos meus alunos. 5) A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável, a não ser através dos seus comportamentos. 6) As competências específicas definidas no currículo nacional do ensino básico para a(s) área(s) curricular(es) que lecciono são adequadas. 7) Procuro abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que lecciono com base em situações e problemas do quotidiano. 8) Sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos. 9) A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos. 10) As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) e o ciclo em que lecciono são as mais adequadas. 11) Desenvolvo regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas. |
|--|

- 12) Estou suficientemente esclarecido quanto ao conceito de competência.
- 13) Competência e conhecimento são sinónimos.
- 14) Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal.
- 15) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho.
- 16) Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.
- 17) A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.
- 18) Considero relevante trabalhar em cada área curricular competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo.
- 19) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.
- 20) Sinto-me capaz de avaliar as competências dos meus alunos.
- 21) A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).
- 22) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.
- 23) A competência é mais facilmente observada em situações como as do dia-a-dia, que são pouco estruturadas.
- 24) O conselho de docentes/conselho de turma trabalha em equipa para desenvolver o projecto curricular de turma tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino básico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos.
- 25) A competência é um saber em uso.

Quadro 5: Primeira formulação dos itens do questionário.

Os itens formulados foram posteriormente sujeitos a um processo de análise e selecção, qualitativa e quantitativa, durante o qual alguns itens foram reformulados ou eliminados.

A análise qualitativa englobou dois procedimentos. Em primeiro lugar, recorreu-se à consulta de especialistas (Almeida & Freire, 2000), com vista à validação de construto, tendo-se levado a cabo um processo de acordo entre juizes. Em primeiro lugar, os itens desenvolvidos e a sua inserção nas categorias determinadas foram sujeitas à crítica do Orientador de Doutoramento, que no papel de perito em Teoria e Desenvolvimento Curricular deu parecer favorável aos mesmos, apoiando o esclarecimento de alguns pontos. Posteriormente, os itens e as definições foram apresentados a outros dois especialistas em Teoria e Desenvolvimento Curricular, a Doutora Palmira Carlos Alves e o Doutor José Carlos Morgado, a quem foi solicitado que fizessem corresponder cada item a uma das categorias descritas, através do preenchimento de um quadro como o que abaixo se reproduz (Quadro 6).

	Definições do conceito de competência	Estrutura da organização curricular	Práticas curriculares	Formação
Itens				

Quadro 6: Quadro utilizado para o procedimento de acordo entre juízes.

As respostas dos dois avaliadores foram posteriormente contrastadas com a categorização por nós proposta, os resultados que se apresentam na Tabela II.

Itens	Definições do conceito de competência			Estrutura da organização curricular			Práticas curriculares			Formação		
	FS	JAC	PA	FS	JAC	PA	FS	JAC	PA	FS	JAC	PA
1	1	1	1	2	2	2	3			4	4	4
5	5	5	5	6	3	3	7	7	7	8	8	8
9	6	6		10	10	10	11	11	11	12	16	16
13	9	9		14	14	14	15	15	15	16	<i>20</i>	<i>20</i>
17	12	12		18	18	18	19	19	19	20		
21	13	13					22	22	22			
23	17	17					24	23	23			
25	21	21						24	24			
	25	25										

Tabela II: Procedimento de acordo entre juízes.

Legenda: FS – categorização da autora; JAC – Categorização do Doutor José Carlos Morgado; PA – Categorização da Doutora Palmira Alves. Números a negrito em tom cinza – itens em que houve discordância. Números a itálico – números em que houve indicação de falta de clareza.

Obteve-se um coeficiente de concordância entre avaliadores de 0,84, em que:

$$F = 21/25 = 0,84$$

Houve discordância em relação aos itens 3, 6, 12 e 23, e ainda manifestação de ambiguidade em relação aos itens 4, 8 e 20. Com base nesta avaliação, o item 23 foi eliminado e os restantes itens foram reformulados de modo a evitar a sua ambiguidade conceptual. Foi assim reformulado o questionário, assumindo a forma que de seguida se reproduz, no Quadro 7.

1) Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.	1 2 3 4 5
2) As 10 competências gerais, que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, descrevem de forma adequada as que mais são necessárias à sua qualidade de vida.	1 2 3 4 5
3) Procuro desenvolver nas minhas aulas as competências gerais que definem o perfil de saída do ensino básico.	1 2 3 4 5
4) Sinto que a minha formação pedagógica me permite desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecciono nos meus alunos.	1 2 3 4 5
5) A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável, a não ser através dos seus comportamentos.	1 2 3 4 5
6) As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) que lecciono são	

adequadas.	1 2 3 4 5
7) Procuo abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que lecciono com base em situações e problemas do quotidiano.	1 2 3 4 5
8) Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos.	1 2 3 4 5
9) A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.	1 2 3 4 5
10) As competências específicas definidas para o ciclo do ensino básico em que lecciono são as mais adequadas.	1 2 3 4 5
11) Desenvolvo regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas.	1 2 3 4 5
12) Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência.	1 2 3 4 5
13) Competência e conhecimento são sinónimos.	1 2 3 4 5
14) Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal.	1 2 3 4 5
15) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho.	1 2 3 4 5
16) Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.	1 2 3 4 5
17) A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.	1 2 3 4 5
18) Considero relevante trabalhar em cada área curricular competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo.	1 2 3 4 5
19) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.	1 2 3 4 5
20) Sinto que a formação que tenho em ciências da educação me permite avaliar as competências dos meus alunos.	1 2 3 4 5
21) A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).	1 2 3 4 5
22) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.	1 2 3 4 5
23) O conselho de docentes/conselho de turma trabalha em equipa para desenvolver o projecto curricular de turma tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino básico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos.	1 2 3 4 5
24) A competência é um saber em uso.	1 2 3 4 5

Quadro 7: Itens do questionário após o procedimento de acordo entre juízes.

Uma vez validado do ponto de vista conceptual (validade de construto), o questionário foi sujeito a um pré-teste – aplicação em pequena escala, em condições semelhantes às da sua aplicação definitiva (Ghiglione & Matalon, 2005) – acompanhado pelo método da o método da reflexão falada ou “*thinking aloud*” (Goldman, 1971 *in*. Almeida & Freire, 2000), que visa analisar o conteúdo e a forma dos itens quanto à sua clareza e compreensibilidade. Concretamente, foi aplicado a uma amostra de 53 professores do Ensino Básico. No momento da aplicação do questionário foi-lhes pedido, não apenas que procedessem ao seu preenchimento, mas também que exprimissem, por escrito ou oralmente, as dúvidas ou outros comentários que este lhes poderia merecer. Esta análise visa, através da aplicação do questionário a um grupo de sujeitos próximo dos destinatários da prova, corrigir os itens que possam apresentar ambiguidades ou dificuldade de compreensão e detectar os erros de formulação que possam existir (Almeida & Freire, 2000).

Os sujeitos da amostra de pré-teste têm idades compreendidas entre os 23 e os 50 anos (média de 40 anos e desvio padrão de 9,499). Destes, 86,8% são do sexo feminino e 13,2% do sexo masculino. A grande maioria possui como grau mais elevado a licenciatura (92,3%, percentagem válida).

Em relação ao ciclo em que leccionam, 32,1% são professores do 1.º, 13,2% do 2.º e 52,8% do 3.º Ciclo do Ensino Básico (Tabela III).

	Frequência	Percentagem
1.º Ciclo	17	32,1
2.º Ciclo	7	13,2
3.º Ciclo	28	52,8
2.º e 3.º Ciclos	1	1,9
Total	53	100

Tabela III: Ciclo em que leccionam os professores da amostra de validação do questionário.

Os professores do 2.º e 3.º ciclos que responderam nesta fase ao questionário distribuem-se pelos grupos de docência como pode ser observado na Tabela IV, com ligeira predominância dos professores de Matemática e Ciências Experimentais.

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válidas	sem grupo (1º ciclo)	17	32,1	32,7
	Línguas	8	15,1	15,4
	Ciências Sociais e Humanas	9	17,0	17,3
	Mat. e Ciênc. Experimentais	12	22,6	23,1
	Expressões	6	11,3	11,5
	Total	52	98,1	100,0
"Missing"	99	1	1,9	
Total		53	100,0	

Tabela IV : Grupo em que leccionam os docentes do 2.º e 3.º ciclos.

A maior parte dos professores que responderam ao questionário lecciona no distrito do Porto (80,8%, percentagem válida), como pode ser observado na Tabela V.

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida
Válidas	Braga	10	18,9	19,2
	Porto	42	79,2	80,8
	Total	52	98,1	100,0
"Missing"	99	1	1,9	
Total		53	100,0	

Tabela V: Distrito em que leccionam os professores da amostra.

Quanto à natureza da zona em que leccionam, 62,3% caracterizam-na como semi-urbana, 24,5% como urbana e apenas 13,2% como rural (vide Tabela VI).

	Frequência	Porcentagem
Rural	7	13,2
Semi-urbana	33	62,3
Urbana	13	24,5
Total	53	100,0

Tabela VI: Zona em que leccionam os professores da amostra.

Os questionários preenchidos pelo grupo de pré-teste foram ainda sujeitos a uma série de procedimentos estatísticos (análise quantitativa) tendo em vista a análise da validade do questionário. No presente caso, a análise da validade externa não é aplicável, já que não dispomos de critérios externos com os quais os resultados do questionário pudessem ser comparados. Realizaram-se assim análises para determinar a validade interna dos itens, ou capacidade discriminatória, isto é, o grau em que o resultado num item se correlaciona com o resultado noutros itens (Almeida & Freire, 2000).

Procedeu-se, em primeiro lugar, a estatísticas descritivas para cada item. Considerando-se uma zona de indefinição de resposta para médias situadas entre os valores 2,75 e 3,25, apenas um item, o item 5 (A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável, a não ser através dos seus comportamentos) obteve uma resposta indefinida. Tendo em conta, não apenas este resultado, mas também um comentário de uma das participantes que vinha no sentido de associar a palavra «comportamentos» a disciplina (bom ou mau comportamento), o que poderá estar na origem de alguma dificuldade de compreensão, optou-se por reformular o item, de modo a eliminar essa expressão: (A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável.).

Apenas dois itens, o item 13 ("*Competência e conhecimento são sinónimos*"; Média = 2,04, DP = 1,154) e o item 16 ("*Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências*"; Média=1,70, DP = 0.992) obtiveram uma resposta discordante por parte dos professores; os restantes itens obtiveram respostas com médias indicadoras de maior ou menor concordância.

Posteriormente, procedeu-se a uma análise da validade interna das categorias, correlacionando cada item com o total da categoria a que pertence

Em relação à “Estrutura da organização curricular”, todos os itens que a compõem se correlacionam muito significativamente com o total da categoria, calculado pela soma dos seus itens, como se pode ver na Tabela VII.

		Estrutura da organização curricular
Item 2	Correlação de Pearson	,508 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 6	Correlação de Pearson	,830 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 10	Correlação de Pearson	,562 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 14	Correlação de Pearson	,668 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 18	Correlação de Pearson	,522 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
** . A correlação é significativa ao nível 0.01 (2-tailed).		

Tabela VII: Análise dos itens que compõem a categoria «Estrutura da Organização Curricular».

Já no que diz respeito à categoria «Práticas curriculares», ainda que a maioria dos itens tenha apresentado correlações muito significativas com o somatório dos itens que integram a categoria, o item 3 (“*Procuo desenvolver nas minhas aulas as competências gerais que definem o perfil de saída do ensino básico.*”) não verificou esta correlação. Tendo em conta que durante a aplicação do método de reflexão falada dos questionários, um dos professores que preencheram o questionário manifestou dificuldades em relação a este item, na medida em que não tinha presentes quais eram as competências essenciais em questão, optou-se pela eliminação desse item, com vista a evitar a potencial ambiguidade do mesmo. A Tabela VIII apresenta os resultados desta análise.

		Práticas curriculares
Item 3	Correlação de Pearson	,180
	Sig. (2-tailed)	,212
	n	50
Item 7	Correlação de Pearson	,420 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,002
	n	50
Item 11	Correlação de Pearson	,689 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 15	Correlação de Pearson	,648 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 19	Correlação de Pearson	,523 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
Item 22	Correlação de Pearson	,480 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	49
Item 23	Correlação de Pearson	,653 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	50
**. A correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed).		

Tabela VIII: Análise dos itens que compõem a categoria «Práticas Curriculares».

Em relação à categoria «Formação», obtiveram-se correlações significativas entre cada um dos itens e a soma dos itens que compõem essa categoria. Chamamos a atenção para o facto de o item 16 ter sido codificado inversamente, para efeitos de análise da validade do questionário, na medida em que indica o sentido contrário dos restantes itens da escala (enquanto a resposta positiva ao item 16 indica vontade de receber mais formação, os restantes itens da categoria indicam suficiência da formação recebida); ainda assim, a correlação deste item com a categoria global é inversa. As análises podem ser consultadas na Tabela IX.

		Formação
Item 4	Correlação de Pearson	,386 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,005
	n	52
Item 8	Correlação de Pearson	,471 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	52
Item 12	Correlação de Pearson	,636 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	52
Item 16	Correlação de Pearson	-,323
	Sig. (2-tailed)	,020
	n	52
Item 20	Correlação de Pearson	,690 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	,000
	n	52
**. A correlação é significativa ao nível 0,01 (2-tailed).		

Tabela IX: Análise dos itens que compõem a categoria «Formação».

Já em relação à categoria «Definição do conceito de competência», que como já foi referido, engloba afirmações representativas de diferentes perspectivas em relação à noção de competência, não se obteve correlação entre cada item individual e a totalidade da categoria. Tal poderá ser explicado pela natureza, que não se pretende unidimensional, desta categoria. Assim, ainda que os resultados indiquem uma fraca consistência interna desta categoria, e tendo em conta que essa falta de consistência é expectável e explicável, optou-se por manter a totalidade dos itens. A análise pode ser consultada na Tabela X.

		Definição do conceito de competência
Item 1	Correlação de Pearson	,175
	Sig. (2-tailed)	,225
	n	50
Item 5	Correlação de Pearson	,099
	Sig. (2-tailed)	,501
	n	48
Item 9	Correlação de Pearson	,144
	Sig. (2-tailed)	,323
	n	49
Item 13	Correlação de Pearson	,132
	Sig. (2-tailed)	,360
	n	50
Item 17	Correlação de Pearson	,159
	Sig. (2-tailed)	,276
	n	49
Item 21	Correlação de Pearson	,037
	Sig. (2-tailed)	,801
	n	50
Item 24	Pearson Correlation	,253
	Sig. (2-tailed)	,076
	n	50

Tabela X: Análise dos itens que compõem a categoria «Definições do conceito de competência».

Procedeu-se posteriormente à análise da fidelidade (*reliability*) de cada categoria através dos alfas de Cronbach para cada uma das categorias consideradas. Para a categoria «Estrutura da Organização Curricular», com 5 itens, obteve-se um alfa de 0,588; Para a categoria «Práticas Curriculares», já eliminando o tem 3, com 6 itens, obteve-se um alfa de 0,719; para a categoria «Formação», o alfa encontrado foi de 0,420 e para a categoria «Definições do conceito de competência», com 7 itens, o alfa foi de 0,494. Nenhuma das categorias obteve o valor mínimo

desejável de 0,80, sendo que apenas a categoria «Práticas curriculares» se aproximou desse valor⁵¹.

Estes resultados não são impeditivos da aplicação do inquérito por questionário; no entanto, colocam a necessidade de observar alguns cuidados na sua análise. Desde logo, cada item tem pesos muito diferenciados na sua categoria, o que é obstáculo à aditividade dos itens e consequentemente à análise estatística das categorias, que não podem ser confundidas com factores estatísticos. As análises a realizar com base nos questionários deverão centrar-se numa visão mais qualitativa item a item, com a intenção de compreender as perspectivas e comportamentos dos professores, e não de extrapolar modelos.

Já com esta perspectiva em mente, realizou-se uma análise factorial do questionário, que veio confirmar a ausência de correspondência entre as categorias teoricamente fundamentadas e validadas através de um processo de acordo entre juizes, e os factores que podem ser derivados estatisticamente do questionário. De facto, para explicar 75% da variância total, seria necessário constituir 9 factores. Os primeiros 4 factores permitem apenas explicar 47,641% da variância. Estes dados sublinham a impossibilidade de considerar as categorias enquanto factores estatísticos e a necessidade de nos limitarmos a análises estatísticas essencialmente descritivas, tendo em vista objectivos de compreensão e descrição, e não de testagem de hipóteses.

O questionário final, aplicado aos sujeitos do estudo, é que se reproduz em anexo ao presente estudo.

O procedimento delineado para aplicação do questionário foi uma amostragem de conveniência, abrangendo idealmente 300 sujeitos, distribuídos o mais possível de forma equitativa entre os distritos abrangidos no estudo.

Todos os questionários são anónimos e precedidos de um cabeçalho explicativo dos objectivos do trabalho em curso, de modo a garantir o anonimato, a confidencialidade e o consentimento informado de todos os participantes.

⁵¹ Após o preenchimento dos 280 questionários, foram repetidas as análises de fidelidade do questionário. A categoria «Estrutura da Organização Curricular» obteve um alfa de 0,609; a categoria «Práticas Curriculares» obteve um alfa de 0,708; a categoria «Formação» obteve um alfa de 0,568 e a categoria «Definições do Conceito de Competência» um alfa de 0,430. Ainda que algumas das escalas tenham obtido, com um número superior de respondentes, quocientes mais elevados, os valores obtidos não atingiram o valor mínimo desejável, levando-nos a reiterar a necessidade de cautela nos procedimentos estatísticos a realizar, evitando qualquer confusão entre as categorias teoricamente validadas e factores estatísticos.

4.1.2.3.A entrevista

Os métodos de entrevista permitem a utilização da interacção e comunicação humana, o que possibilita ao investigador obter dados muito ricos. O investigador, estando em contacto directo com o entrevistado pode, através das suas questões abertas e reacções, facilitar a sua expressão e evitar que este se afaste do tema desejado. Numa entrevista semidirectiva ou semi-estruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, que pode no entanto reformular ou alternar, de modo a permitir um decurso mais natural do discurso do entrevistado. O entrevistado é levado, com frequência pela primeira vez, a reflectir sobre o assunto analisado, pelo que a comunicação resultante da entrevista é um processo de elaboração de um pensamento e não apenas um dado (Quivy & Campenhoudt, 1995).

A utilização da entrevista é especialmente adequada para analisar os sentidos que os actores dão às suas práticas e as leituras que fazem das suas próprias experiências, bem como para a reconstituição de acontecimentos do passado. As principais vantagens deste método prendem-se com a profundidade dos elementos de análise recolhidos e com a flexibilidade e pouca directividade, que permitem respeitar “os próprios quadros de referência – a (...) linguagem e as (...) categorias mentais [dos sujeitos]” (Quivy & Campenhoudt, 1995:194). A análise de conteúdo é o método de análise de dados complementar das entrevistas, em ciências sociais.

O modelo responsivo de entrevista baseia-se na recolha de dados através de entrevistas qualitativas. Numa entrevista qualitativa o entrevistador guia o participante numa discussão abrangente, promovendo uma exploração profunda e detalhada acerca dos tópicos da entrevista e dando seguimento às respostas dadas. Deste modo, cada entrevista é única, na medida em que as perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2005).

As vantagens da entrevista, face ao questionário, residem nas vastas possibilidades que oferece de personalizar as questões a cada sujeito, de questionar e aprofundar temas sugeridos pelo entrevistado, possui ainda uma boa proporção de resposta e não exige uma boa expressão escrita, podendo assim ser aplicada a indivíduos de estatuto sócio-cultural mais variado. Pela negativa, destaca-se o número limitado de sujeitos a que pode ser aplicada, a introdução de maior margem de erro pela menor padronização que possui (o entrevistador, o

instrumento, a codificação e a amostra são factores de erro), em comparação com o questionário, e a limitada fiabilidade (Tuckman, 2000).

A entrevista permite, em comparação com o questionário, obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito, com menor redução dos dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo. Assim, e de modo a complementar os dados recolhidos por entrevista, realizaram-se questões relativas:

- a) Às percepções e opiniões que os docentes têm do conceito de competência;
- b) À alteração das práticas docentes pela introdução do conceito, em relação a:
 - a. Planificação,
 - b. Metodologias de ensino,
 - c. Avaliação dos alunos,
 - d. Eventuais obstáculos percebidos à implementação destas alterações;
- c) À percepção dos docentes quanto à formação de que dispõem, em relação às questões anteriores.

Com base nestas áreas temáticas foi desenhado o seguinte guião de entrevista expresso no Quadro 8.

Blocos	Objectivos	Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"> • Informar, em traços gerais, sobre o trabalho de investigação • Sensibilizar os entrevistados para a participação no estudo • Garantir a confidencialidade das informações transmitidas 	
B. Percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência	Recolher as percepções e opiniões dos docentes relativamente a: <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de competência • Desenvolvimento de competências • Avaliação de competências • Diferenças em relação ao modelo por objectivos • Vantagens percebidas • Desvantagens percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> - No seu entender, o que são competências? - Diferencia competência de objectivo? - Como entende que se devem desenvolver competências nos alunos? - Como entende que se podem avaliar competências nos alunos? - Entende que a organização curricular por competências difere da organização curricular por objectivos? Como? - Entende que este modelo apresenta vantagens em relação ao anterior? Quais? - Entende que este modelo apresenta desvantagens em relação ao anterior? Quais?

Blocos	Objectivos	Questões
C. Alteração às práticas docentes ...	Recolher as percepções dos docentes relativas à alteração das suas práticas: <ul style="list-style-type: none"> • de planificação, • das metodologias de ensino, • de avaliação dos alunos, • obstáculos percebidos à implementação destas alterações. 	-De que modo é feita a planificação das actividades lectivas? - A organização curricular por competências trouxe alterações a essa prática? - Qual o lugar do objectivo e da competência nas planificações que realiza (anual, unidade e de aula)? - A forma como lecciona as suas aulas mudou? (de que modo? Que metodologias privilegia?) - Que instrumentos costuma usar para avaliar as competências dos alunos? Fez algumas alterações, em relação à avaliação de conhecimentos? - Encontra obstáculos à aplicação da pedagogia por competências? Quais?
D. Percepção dos docentes quanto à formação	Recolher as percepções e opiniões dos docentes face à: <ul style="list-style-type: none"> • Formação recebida, • Necessidade de formação. 	- Recebeu alguma formação relativa à organização curricular por competências? Qual? Foi útil? - Abordou questões relativas à organização curricular e pedagogia por competências na formação inicial? - E na formação contínua? - Sente falta de mais formação sobre a organização curricular e a pedagogia por competências? Como deveria ser essa formação?

Quadro 8: Guião de entrevista.

A amostragem para a realização da entrevista foi realizada por conveniência, englobando um total de 6 sujeitos, de acordo com a seguinte estratificação (Quadro 9).

Ciclo	Distrito	
	Braga	Porto
1.º	1 (Be1)	1 (Pe1)
2.º	1(Be2)	1(Pe2)
3.º	1(Be3)	1(Pe3)
Total	3	3

Quadro 9: Estratificação da amostra para a entrevista.

Legenda: as Iniciais P ou B indicam o distrito onde leccionam os docentes (Porto ou Braga), a inicial e identifica-os como participantes da entrevista (por oposição a pa, utilizado nos códigos identificativos da análise documental), e o número (1, 2 ou 3) identifica o ciclo no qual lecciona cada docente.

De modo a limitar o efeito do entrevistador, todas as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa – a investigadora (Tuckman, 2000). Todas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas *verbatim*, para posteriormente serem sujeitas a análise de conteúdo.

Os entrevistados foram informados dos objectivos da investigação e assentiram em que a entrevista fosse gravada, de acordo com o proposto por Ghiglione & Matalon (1993). Para a sua protecção, os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos (B para o distrito de Braga e P para o distrito do Porto, seguidos de 1, 2, ou 3, para indicar o ciclo), e foi omitida toda a informação que pudesse por em causa o seu anonimato. De acordo com as recomendações de Bogdan e Bilken (1994) a transcrição inclui elementos de identificação da entrevista, nomeadamente a data e local de realização, o nome do entrevistado (posteriormente substituído por um código), e reservou-se uma margem ampla para a codificação.

4.1.2.4. A análise documental

Dadas as críticas apontadas anteriormente aos métodos de auto-relato (nomeadamente as entrevistas e os questionários), é aconselhável que estes sejam complementados com métodos não interferentes, isto é, “dados obtidos por processos que não envolvem a recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002:15), É o caso da análise documental, nomeadamente aquela que é feita a partir de textos elaborados nas escolas.

A análise documental implica, para a sua exploração, o recurso à análise de conteúdo.

No presente caso, interessava conhecer a realidade do trabalho dos professores, no que diz respeito à planificação das aulas e à avaliação das aprendizagens dos alunos, de acordo com a pedagogia por competências. Ainda que essas questões fossem abordadas através do questionário e da entrevista, o facto de se tratar de medidas de auto-relato determina que estivéssemos a lidar com “aquilo que os sujeitos dizem fazer” e não, de modo directo com “aquilo que os sujeitos fazem”. Esta observação directa, foi, no caso do presente estudo, feito através da recolha e análise de grupos de planificações e instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do ensino básico dos distritos de Braga e Porto durante o ano lectivo de 2007/2008.

De modo a sistematizar a recolha dessas planificações, determinou-se solicitar a professores, de acordo com uma amostragem de conveniência estratificada, como de seguida se descreve (Tabela XI).

Ciclo	Departamento	Número de docentes que cedem as planificações e instrumentos de avaliação
1.º	Não aplicável	2
2.º	Línguas	1
	Ciências Sociais e Humanas	1
	Matemática e Ciências Experimentais	1
	Expressões	1
3.º	Línguas	1
	Ciências Sociais e Humanas	1
	Matemática e Ciências Experimentais	1
	Expressões	1
Total		10

Tabela XI: Descrição da estratificação desenhada para a recolha das planificações e instrumentos de avaliação.

Tendo em conta o facto de o estudo se centralizar nos distritos de Braga e do Porto, a estrutura deveria ser repetida para cada um dos distritos, culminando num total de 20 conjunto de planificações e formas de avaliação a analisar.

A análise destes dados foi delineada de modo a responder aos seguintes objectivos: 2) Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico; e 3) Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Para responder ao primeiro objectivo, deve atender-se às planificações, nomeadamente à *estrutura* de acordo com a qual estão organizadas e à terminologia utilizada, estudando a relação (se alguma) que estabelecem entre competências e objectivos, conteúdos, estratégias ou outros descritores.

Em segundo lugar, serão analisadas as planificações quanto à natureza das competências que são tidas em conta nestes documentos, nomeadamente a presença e predominância de competências de 1.º, 2.º e 3.º níveis.

Para responder ao 2.º objectivo, devem analisar-se as planificações, quando o grau de especificidade destas o permita, quanto à natureza das actividades previstas, e os níveis de competência que essas actividades permitem adquirir.

Em segundo lugar, os instrumentos de avaliação devem ser analisados quanto ao tipo de questões utilizadas e à presença e predominância de questões que permitem avaliar competências de 1.º, 2.º e 3.º níveis.

Foi assegurado a todos os professores que voluntariaram os seus materiais o anonimato, não apenas individual, mas também da sua escola, cuja garantia passa pela omissão de

qualquer dado identificativo e também pela ausência de transcrições extensivas dos materiais fornecidos.

4.1.3. Técnicas de análise de dados

A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005).

Os dados quantitativos, como aqueles obtidos pela aplicação de questionários, apelam à análise estatística. A estatística tem como base a teoria da probabilidade, “o instrumento adequado para trabalhar o aleatório” (Minayo & Sanches, 1993: 241); ao construirmos um quadro matemático que explique fenómenos com fortes flutuações aleatórias, usamos a probabilidade para desenvolver as implicações práticas da mesma. Idealmente,

as conclusões matemáticas devem mostrar um certo grau de aproximação ou aderência às observações que são feitas e aos resultados obtidos para o fenómeno em questão. É função da estatística estabelecer a relação entre o modelo teórico proposto e os dados observados no mundo real, produzindo instrumentos para testar a adequação do modelo. Em resumo, enquanto a teoria da probabilidade está dentro da esfera da lógica dedutiva, a estatística encontra-se no âmbito da lógica indutiva (Idem, *Ibidem*).

Esta pode ser de natureza descritiva univariada – quando descreve uma característica de um grupo de sujeitos, mas frequentemente pretende generalizar os resultados de uma amostra para uma população mais ampla, tratando-se, nesse caso, de estatística inferencial. Regra geral, pretende-se relacionar uma variável em estudo com uma segunda variável, sendo que nesse caso se faz uso da análise bivariada; esta inclui os testes de significância, que avaliam a extensão da diferença entre dois grupos, e os coeficientes de correlação que analisam a variação simultânea dessas características. Já a análise multivariada destina-se a estudar a relação entre vários grupos e/ou características (Poeschl, 2006).

Os testes estatísticos são de grande utilidade para a comparação de grupos de dados, aferindo a probabilidade de as diferenças verificadas se deverem ao acaso, e proporcionando assim base para a confirmação ou infirmação de hipóteses ou inferências (Tuckman, 2000).

A análise dos dados obtidos pode organizar-se segundo duas fases; numa primeira fase, faz-se a descrição sistemática dos dados obtidos, recorrendo a gráficos, tabelas ou outros, descrevem-se as amostras e apresenta-se a distribuição dos resultados de acordo com as variáveis consideradas. Esta fase irá suportar as análises subsequentes, e dar-lhes legitimidade. Só num segundo momento se procederá à estatística inferencial, e eventual testagem de hipóteses (Almeida & Freire, 2000).

Quer as questões de inferência estatística, quer as questões de amostragem, são, com frequência, mal aplicados, conduzindo à obtenção de resultados erróneos com base em análises estatísticas; no entanto, e como advertem Minayo e Sanches (1993:242) “os estatísticos encontram-se atualmente na situação dos bioquímicos e dos farmacólogos: não se sentem responsáveis pelo uso indevido e abusivo de seus produtos. Não são procedentes as críticas feitas à Estatística; elas devem ser dirigidas aos maus usuários”. Fica assim sublinhada a necessidade de cautela no que concerne à aplicação da análise estatística, sobretudo quando esta é feita a objectos sociais.

No presente estudo, fazemos uso da análise estatística para analisar os dados quantitativos, obtidos pela aplicação do questionário aos docentes. Recorremos a estatísticas descritivas para descrever a amostra e os resultados obtidos para cada item. Utilizamos ainda alguns procedimentos inferenciais, nomeadamente testes de hipóteses e correlações.

Juntamente com a análise estatística, a análise de conteúdo é a técnica mais utilizada no âmbito das ciências sociais, podendo esta incidir sobre diferentes discursos (Pacheco, 2006), no presente caso, as transcrições de entrevistas realizadas e as planificações e instrumentos de avaliação.

Bardin (1991) define a análise de conteúdo como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos, que se aplicam a discursos, cujo factor comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Esta metodologia requer do autor uma tarefa de desocultação e procura do não-dito, através de um esforço de interpretação entre a objectividade e a subjectividade. A análise de conteúdo pode servir duas funções: uma função heurística (análise de conteúdo movida pela descoberta) e uma função de administração de prova (verificação ou infirmação de hipóteses prévias).

O método de análise de conteúdo varia grandemente em função do discurso ao qual se aplica, o que leva Bardin (1991:30) a dizer que “Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base...”. Assim, mais do que um instrumento, a

análise de conteúdo é um conjunto de apetrechos, um leque de técnicas de análise de comunicações. Denzin & Lincoln (2000) comparam a investigação qualitativa a um acto de «bricolage», na medida em que o seu método tem de ser adequado às especificidades da situação com que se depara. A escolha do método é pragmática, estratégica e auto-reflexiva. A análise é um processo contínuo e circular que decorre desde que se termina a primeira entrevista. Ao final de cada entrevista há a possibilidade de reformular questões ou preparar perguntas de seguimento de maneira a obter descrições consistentes dos temas relevantes para a investigação, dando pistas para reformular o próprio design da investigação (Rubin & Rubin, 2005).

O tratamento de dados proposto por Rubin e Rubin (2005), integrado no modelo responsivo de entrevista pode ser visto como uma interpretação possível da análise de conteúdo. Esta análise ocorre ao longo de duas fases. Numa primeira fase preparam-se as transcrições das entrevistas, procuram-se e elaboram-se os conceitos, temas e acontecimentos que guiarão a análise e codificam-se as entrevistas, de modo a permitir agrupar o que os vários participantes disseram sobre cada conceito, tema ou acontecimento. Na segunda fase, procura-se responder aos objectivos da investigação comparando conceitos e temas entre entrevistas; esta fase passa por uma elaboração teórica.

Posteriormente à recolha dos dados, a análise ocorre ao longo de vários passos, que por vezes se sobrepõem. A primeira dessas fases é o reconhecimento das categorias de análise: conceitos (palavras que representam uma ideia importante para o objectivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos. Uma vez feito um primeiro levantamento, examinam-se várias entrevistas para clarificar o significado de conceitos específicos e sintetizar diferentes versões de um acontecimento para organizar a nossa compreensão global da narrativa. À medida que se clarificam e sintetizam os conceitos, temas e acontecimentos, estes podem ser elaborados, dando assim origem a novas categorias. Findo este processo de clarificação e elaboração de categorias, codifica-se a entrevista. O código é um rótulo usado para marcar no texto a presença de um conceito; a forma como os códigos se relacionam entre si é um sistema de codificação (Rubin & Rubin, 2005).

A codificação permite reunir todas as passagens que se relacionam com uma mesma categoria, o que nos dá a possibilidade de compreender como o conceito foi compreendido na

generalidade, procurar nuances na sua concepção ou significado e analisar semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados (*Idem*, 2005).

No modelo tido como guia, a escolha das categorias baseia-se, por um lado, naquilo que é relevante para responder aos objectivos da investigação, nos conceitos e temas sugeridos pela literatura e nas notas que foram tomadas após uma leitura atenta das entrevistas. Uma passagem pode receber mais do que um código, se contiver dois ou mais significados. O texto é dividido em unidades de dados: blocos de informação que serão analisados em conjunto, e cuja dimensão pode variar – de uma frase para uma definição simples, a vários parágrafos para o relato de uma história que forma um todo coerente (Rubin & Rubin, 2005). Trata-se assim de um modelo de análise de conteúdo categorial, com recurso a um sistema de categorias misto (Pacheco, 2006).

Depois de codificar sistematicamente as entrevistas, tenta-se extrair significado desses dados: começa-se por clarificar e sumarizar conceitos e temas, agrupando a informação em torno das categorias ou de grupos de entrevistados. Com os itens agrupados, procuram-se padrões e ligações entre os temas e forma-se uma narrativa descritiva dos acontecimentos, que pondere as diferentes visões analisadas. Finalmente, procuram-se implicações para os resultados e define-se em que circunstâncias estas podem aplicar-se (Rubin & Rubin, 2005).

Neste contexto, o conceito de fidelidade refere-se à descrição clara e detalhada dos processos pelos quais os dados foram recolhidos, enquanto que a validade se relaciona com a verdade subjectiva dos informantes. A preocupação com a confirmabilidade supõe a utilização de múltiplas fontes. Os dados só podem ser transferidos para outros contextos se os significados particulares se mantiverem, entre ambos. Tindall (1994, *in* Fidalgo, 2003) propõe a flexibilidade pessoal e a flexibilidade funcional como vias para o rigor metodológico no paradigma qualitativo. A primeira prende-se com a explicitação dos valores do investigador que vão influenciar necessariamente a pesquisa realizada, e a segunda, com a utilização de técnicas diversas e procura do enriquecimento da compreensão do fenómeno em vista (Fidalgo, 2003).

No presente estudo, recorreremos à análise de conteúdo para a análise dos dados qualitativos obtidos, quer através da entrevista semi-estruturada, quer dos dados documentais relativos ao corpus de planificações e instrumentos de avaliação constituído.

4.1.4. Questões de natureza ética

Em qualquer trabalho de investigação no campo das ciências sociais e humanas, as preocupações de natureza ética devem ser consideradas cuidadosamente, uma vez que tem como objecto o comportamento de seres humanos “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afectar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000: 19).

Para evitar esses potenciais efeitos negativos, devem ser respeitados alguns direitos, nomeadamente 1) o direito à privacidade ou não-participação; 2) o direito ao anonimato; 3) o direito à confidencialidade, isto é, evitar que terceiros tenham acesso aos dados; por fim, 4) o direito de contar com o sentido de responsabilidade do investigador, que deve agir de modo a garantir que os participantes não saiam prejudicados (*idem*).

Lima (2006) refere-se aos princípios e normas gerais identificados no Relatório Belmont, produzido em 1978 pela *National Commission for the Protection of Human Subjects in Biomedical and Behavioral Research*. 1) respeito pelas pessoas, inclusive pelas que não são autónomas, respeitando as suas escolhas e protegendo o seu bem-estar, 2) beneficência, através da minimização dos danos e maximização dos benefícios que possam advir do estudo; e 3) justiça quanto à distribuição desses mesmos danos e benefícios. Indica ainda as normas de conduta científica que traduzem esses princípios básicos: 1) desenho de investigação válido; 2) competência do investigador, 3) identificação das consequências, 4) selecção dos participantes, 5) consentimento informado adequado e 6) compensação pelos danos.

Deste modo, e tendo em linha de contas as directrizes éticas e a preocupação pelo bem-estar e protecção dos participantes, todos os participantes do estudo verão garantido o seu anonimato, sendo identificados por códigos e sendo omitidos quaisquer informações que pudessem facilitar a sua identificação; a sua privacidade será respeitada, evitando-se questões pessoais desnecessárias e respeitando a não-participação; os dados não serão usados para outros fins que não sejam científicos, os dados brutos serão destruídos após a defesa da tese e para todos os procedimentos, vigorará o consentimento informado.

4.1.5. Descrição das amostras

As amostras são os grupos de sujeitos junto dos quais a investigação se vai concretizar, ou os conjuntos de ocorrências ou comportamentos registados. A amostragem tem um impacto importante sobre a qualidade dos resultados, devendo ser, o mais possível, representativa da população. A significância das inferências que possam vir a ser feitas passa, sem dúvida, pela qualidade das amostras junto das quais os dados foram recolhidos. A significância de uma amostra refere-se ao número de elementos que a constitui, ao passo que a sua representatividade se refere à sua qualidade (Almeida & Freire, 2000).

Para qualquer um dos instrumentos de recolha de dados aplicado, foi desenvolvido um procedimento de amostragem, adequado às características do instrumento em questão. No entanto, a população em estudo, é para todos a mesma: os professores do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto.

4.1.5.1. Questionário

Ao ser destinado a análise estatística, a amostra de respondentes ao questionário deverá assumir um maior número para garantir a sua significância e representatividade. A amostragem foi realizada por conveniência, recorrendo a contactos informais, e solicitando aos alunos dos mestrados em Ciências da Educação da Universidade do Minho (no distrito de Braga) e da Universidade Portucalense Infante D. Henrique (no distrito do Porto) durante o ano lectivo de 2008/09, que distribuíssem questionários entre os colegas de escola. O preenchimento aconteceu, quer em papel, quer através de uma plataforma Web (www.qualtrics.com).

A taxa de retorno dos questionários, no entanto, não foi elevada. Foram distribuídos 700 questionários, com retorno de apenas 280 questionários válidos, o que corresponde a 40% de retorno. Este valor, ainda assim, aproxima-se da meta estabelecida de 300 questionários, estratificados entre os dois distritos. Obtivemos assim 150 respondentes do distrito do Porto, e 130 do distrito de Braga, durante o ano lectivo durante o qual decorreu a recolha de dados.

De seguida, descreve-se a amostra, através da apresentação das suas principais características demográficas.

Os docentes que responderam ao questionário têm idades compreendidas entre os 22 e os 64 anos de idade (Média = 39,36, SD=8,721). São maioritariamente do sexo feminino (77,9%), e a esmagadora maioria tem como grau académico a licenciatura (Gráfico 1) – 87,8%.

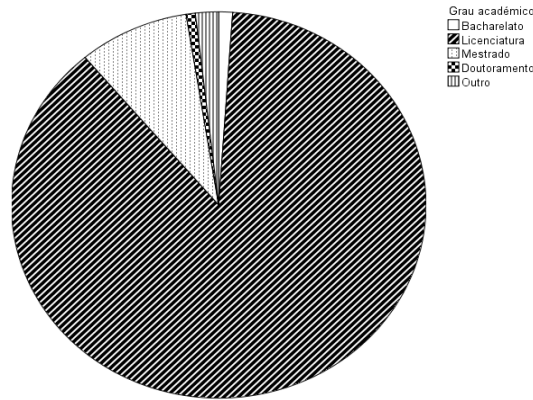


Gráfico 1: Distribuição da amostra de acordo com o grau académico.

Leccionam, maioritariamente, no 3.º Ciclo (n=155; 55,4%), seguido pelo 1.º Ciclo (n=69, 24,6%) e pelo 2.º Ciclo (n=49, 17,5%), correspondendo a percentagem restante aos professores que leccionam em mais do que um ciclo.

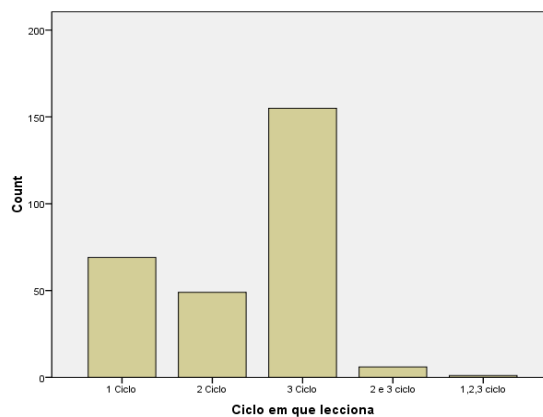


Gráfico 2: Caracterização da amostra de acordo com o ciclo em que lecciona.

Por sua vez, quanto ao departamento em que leccionam, observa-se uma predominância do grupo das Ciências Naturais (n=95, 33,9%), seguidas das Línguas (n=57, 20,4%), das Ciências Sociais e Humanas (n=29, 10,4%), das Expressões (n=27, 9,6%) e por fim dos docentes que leccionam em mais do que um grupo (n=2, 0,7%) (vide Gráfico 3).

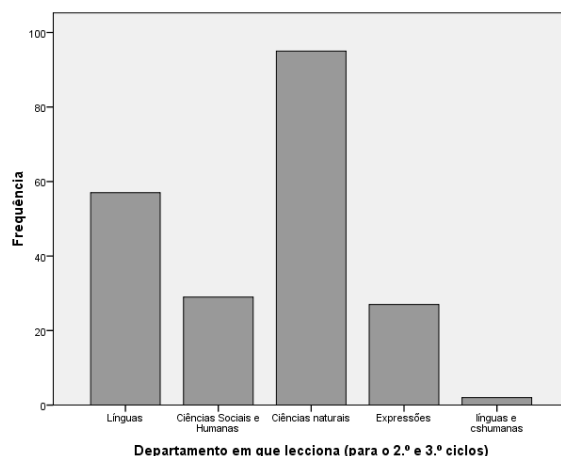


Gráfico 3: caracterização da amostra de acordo com o grupo de docência em que lecciona.

Considerando cada distrito separadamente, o distrito do Porto mantém a mesma distribuição, com maior representação do departamento de Ciências Naturais ($n=40$), seguido do de Línguas ($n=37$), Ciências Sociais e Humanas ($n = 21$) e Expressões. Já no distrito de Braga, ainda que os departamentos de Ciências Naturais e Línguas (com $n = 55$ e $n = 20$, respectivamente) mantenham a dianteira, o departamento de expressões surge em terceiro lugar ($n = 11$), seguido pelo departamento de Ciências Sociais e Humanas ($n = 8$), como pode ser analisado na Tabela XII.

		Distrito em que lecciona	
		Braga	Porto
		Número	Número
Departamento em que lecciona	Línguas	20	37
	Ciências Sociais e Humanas	8	21
	Ciências Naturais	55	40
	Expressões	11	16
	Mais do que um	1	1

Tabela XII: Distribuição dos docentes do 2.º e 3.º ciclos ($n = 270$) pelos departamentos de leccionação e pelos distritos.

Em qualquer um dos distritos, a maior parte do contingente de docentes lecciona numa zona semi-urbana (Braga, $n=60$, 46,5%; Porto, $n=79$, 52,7%), distribuindo-se os restantes docentes entre a zona rural (Braga, $n=37$, 28,7%; Porto, $n=32$, 21,3%) e a zona urbana (Braga, $n=32$, 24,8%; Porto, $n=39$, 26,0%) (vide Tabela XIII).

		Distrito em que lecciona			
		Braga		Porto	
		Número	Percentagem	Número	Percentagem
Zona em que lecciona	Rural	37	28,7%	32	21,3%
	Semi-urbana	60	46,5%	79	52,7%
	Urbana	32	24,8%	39	26,0%

Tabela XIII: Números e percentagens de docentes, por zona em que lecciona e distrito.

4.1.5.2. Entrevista

Como previsto, foram realizadas 6 entrevistas a professores do ensino básico, de acordo com a estratificação definida nos Quadros 10 e 11.

Apresentamos de seguida as principais características demográficas e profissionais que dos participantes da entrevista:

Distrito de Braga

Ciclo	Características
1. (Be1)	Idade: 48 anos. Sexo: Feminino. N.º de anos de serviço: 27 anos. Grau académico: Licenciatura. Zona em que lecciona: Semi-urbana. Escola Pública. Entrevista realizada a: 19/10/2009.
2. (Be2)	Idade: 53 anos. Sexo: Feminino. N.º de anos de serviço: 32 anos. Disciplina(s) que lecciona: Inglês. Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Oficina de Inglês. Grau académico: Doutoramento. Zona em que lecciona: Semi-urbana. Escola pública. Entrevista realizada a 13/10/2009.
3. (Be3)	Idade: 47 anos. Sexo: Feminino N.º de anos de serviço: 25 anos. Disciplina(s) que lecciona: Língua Portuguesa. Grau académico: Mestrado. Zona em que lecciona: Semi-Urbana. Escola pública. Entrevista realizada a 12/11/2009.

Quadro 10: Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, no Distrito de Braga.

Distrito do Porto

Ciclo	Características
1. (Pe1)	Idade:32 anos Sexo: Feminino N.º de anos de serviço: 10 Grau académico: Licenciatura (frequência de mestrado). Zona em que lecciona: Urbana Escola Privada. Entrevista realizada a 10/09/09
2. (Pe2)	Idade: 27 anos. Sexo: Feminino. N.º de anos de serviço: 4 Disciplina(s) que lecciona: Língua Portuguesa. Grau académico: Licenciatura (frequência de mestrado). Zona em que lecciona: Urbana. Escola Privada. Entrevista realizada a 23/09/09
3. (Pe3)	Idade: 49 anos Sexo: Feminino N.º de anos de serviço: 21 Disciplina(s) que lecciona: Geografia, Formação Cívica, Estudo Acompanhado, Tutorias. Grau académico: Licenciatura (frequência de mestrado). Zona em que lecciona: Semi-urbana. Escola pública Entrevista realizada a 18/09/09

Quadro 11: Características demográficas e profissionais dos participantes da entrevista, no Distrito do Porto.

4.1.5.3. Análise documental

Havia sido determinado como ideal para constituição do corpus de documentos – planificações e instrumentos de avaliação – por amostragem estratificada por conveniência, a recolha de 20 planificações, distribuídas equitativamente pelos dois distritos em análise conforme descrito atrás na Tabela XI.

A recolha destes materiais enfrentou, no entanto, dificuldades superiores às previsíveis no momento em que o design da investigação foi estabelecido. Entendemos, subjectivamente, que a introdução de um sistema de avaliação do desempenho docente durante o ano lectivo durante o qual decorreu a recolha de dados (2008/09), com a carga burocrática que implicou e o clima de instabilidade e desconfiança que fez sentir entre os docentes, poderá ter contribuído negativamente para o processo de recolha de dados.

O corpus relativo ao Distrito do Porto, no entanto, foi conseguido na sua quase totalidade. Não tendo tido acesso a planificações e formas de avaliação do departamento de ciências sociais e humanas do segundo ciclo, optámos pela inclusão de dois conjuntos de documentos do departamento de ciências sociais e humanas do 3.º ciclo, mantendo assim igual número de documentos e igual distribuição por departamentos. Descrevemos sumariamente a amostra conseguida, com o cuidado de omitir quaisquer dados eventualmente identificativos.

Ciclo	Departamento	Número de docentes que cedem as planificações e instrumentos de avaliação
1.º	Não aplicável	Ppa1/1. – 4.º ano de escolaridade; escola privada urbana Ppa1/2. – 1.º ano de escolaridade, escola pública semi-urbana
2.º	Línguas	Ppa2/L – 6.º ano, Língua Portuguesa, escola privada urbana
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa2/MCE – 6.º ano, Matemática, escola pública semi-urbana
	Expressões	Ppa2/E – 5.º ano, Educação Musical, escola pública semi-urbana (sem instrumentos de avaliação)
3.º	Línguas	Ppa3/L – 8.º ano, Língua Portuguesa, escola pública semi-urbana
	Ciências Sociais e Humanas	Ppa3/CSH1 - 7.º ano, História, escola pública semi-urbana Ppa3/CSH2 – 7.º ano, Geografia, escola pública semi-urbana
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa3/MCE – 9.º ano, Matemática, escola pública rural
	Expressões	Ppa3/E – 7.º ano, Educação Musical, escola pública semi-urbana (sem instrumentos de avaliação)
Total		10

Quadro 12: Caracterização da amostra que serviu de base à constituição do corpus documental, no distrito do Porto.

Legenda: o sistema de codificação inclui a letra P para indicar o distrito do Porto; para indicar os materiais de planificação e avaliação, distinguindo de outros sistemas de codificação, L identifica o departamento de Línguas, CSH identifica o departamento de Ciências Sociais e Humanas, MCE identifica o departamento de Matemática e Ciências Experimentais, E identifica o departamento de Expressões e, quando necessário, recorre-se a um número para distinguir materiais do mesmo departamento e ciclo.

Já no distrito de Braga, as dificuldades encontradas na recolha de materiais foram superiores. Assim, ao longo do ano lectivo destinado à recolha de materiais, apenas foi possível conseguir 6 conjuntos de planificações e formas de avaliação – dois por cada ciclo do ensino básico. Assim, optámos por centrar a análise sobre os materiais obtidos no distrito do Porto, recorrendo aos materiais obtidos no distrito de Braga apenas para contrastar e eventualmente aprofundar a análise efectuada. Descrevemos sumariamente a amostra conseguida, com o cuidado de omitir quaisquer dados eventualmente identificativos, no Quadro 13.

Ciclo	Departamento	Número de docentes que cedem as planificações e instrumentos de avaliação
1.º	Não aplicável	Bpa1/1. – 3.º ano, escola pública semi-urbana (sem instrumentos de avaliação) Bpa1/2. – 1.º ano, escola pública semi-urbana
2.º	Matemática e Ciências Experimentais	Bpa2/MCE – 5.º ano, Matemática, Escola pública semi-urbana
	Expressões	Bpa2/E – 5.º ano, EVT, Escola Pública semi-urbana (sem materiais de avaliação)
3.º	Línguas	Bpa3/L – 7.º ano, Língua Portuguesa, escola Pública Semi-Urbana
	Matemática e Ciências Experimentais	Bpa3/MCE – 7.º ano, Matemática, Escola Pública semi-urbana
Total		6

Quadro 13: Caracterização da amostra que serviu de base à constituição do corpus documental, no distrito de Braga.

Legenda: o sistema de codificação inclui a letra «B» para indicar o distrito do Porto; «pa» para indicar os materiais de planificação e avaliação, distinguindo de outros sistemas de codificação, «L» identifica o departamento de Línguas, «CSH» identifica o departamento de Ciências Sociais e Humanas, «MCE» identifica o departamento de Matemática e Ciências Experimentais, «E» identifica o departamento de Expressões e, quando necessário, recorre-se a um número para distinguir materiais do mesmo departamento e ciclo.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Introdução

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar, de modo rigoroso e tão pouco permeado pela interpretação quanto possível, os dados obtidos mediante a aplicação dos três tipos de instrumentos de recolha de dados: o questionário, a entrevista, e os dados documentais – planificações e formas de avaliação utilizados por docentes do ensino básico.

Nesse intuito, em relação ao questionário, apresentaremos as estatísticas descritivas centrais (média) e de dispersão (desvio-padrão), para cada item, enquadrado nas categorias teóricas em que se insere, fazendo posteriormente uma análise com base na definição de um limiar de indefinição avaliativa. Apresentar-se-á ainda uma matriz de correlação entre todos os itens, salientando as correlações significativas, definidas como aquelas que são iguais ou superiores a ,30.

Em relação à entrevista, será apresentado um esquema de análise, e dentro de cada categoria considerada serão referenciados trechos do conteúdo das entrevistas que ilustram as diferentes posições dos entrevistados sobre elas.

Por fim, e em relação aos dados documentais, far-se-á uma análise da estrutura que organiza as planificações, e uma análise dos tipos de conceitos nelas presentes, bem como uma análise do tipo de competências elicitadas para dar resposta aos instrumentos de avaliação desenvolvidos pelos professores.

5.1. O questionário

Os dados recolhidos através da aplicação do questionário visam ajudar a responder aos objectivos 2) Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização

curricular pelos docentes do Ensino Básico, e 3) Analisar as práticas docentes no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

A descrição da amostra a que recorreremos neste estudo foi já apresentada no capítulo IV do presente trabalho, referente à metodologia. No presente ponto, propomo-nos apresentar os dados obtidos com relação às variáveis independentes, nomeadamente os 23 itens do questionário, considerados individualmente e enquadrados nas quatro categorias teóricas: «Estrutura da organização curricular», «Práticas curriculares», «Formação» e «Definição do Conceito de Competência».

Começamos por recordar, retomando os dados apresentados na caracterização da amostra, que contámos com a participação de 280 respondentes, professores dos três ciclos do ensino básico, dos distritos de Braga (n = 130) e do Porto (n = 150). As idades dos participantes compreendem-se entre os 22 e os 64 anos de idade (Média = 39,36, SD=8,721). São maioritariamente do sexo feminino (77,9%), e a grande maioria tem como grau académico a licenciatura (87,8%). Leccionam, maioritariamente, no 3.º Ciclo (n=155; 55,4%), seguido pelo 1.º Ciclo (n=69, 24,6%) e pelo 2.º Ciclo (n=49, 17,5%), correspondendo a percentagem remanescente aos professores que leccionam em mais do que um ciclo. Relativamente ao departamento em que leccionam, observa-se uma predominância do grupo das Ciências Naturais (n=95, 33,9%), seguido do departamento de Línguas (n=57, 20,4%), de Ciências Sociais e Humanas (n=29, 10,4%), de Expressões (n=27, 9,6%) e por fim dos docentes que leccionam em mais do que um departamento (n=2, 0,7%). Em qualquer um dos distritos, a maior parte do contingente de docentes lecciona numa zona semi-urbana (Braga, n=60, 46,5%; Porto, n=79, 52,7%).

Salientamos ainda os dados relativos às análises de fidelidade realizados com a totalidade da amostra. A categoria «Estrutura da Organização Curricular» obteve um alfa de 0,609; a categoria «Práticas Curriculares» obteve um alfa de 0,708; a categoria «Formação» obteve um alfa de 0,568 e a categoria «Definições do Conceito de Competência» um alfa de número superior de respondentes, quocientes mais elevados, os valores obtidos não atingiram o valor mínimo desejável, levando-nos a reiterar a necessidade de cautela nos procedimentos estatísticos a realizar, evitando qualquer confusão entre as categorias teoricamente validadas e factores estatísticos.

Passamos agora a apresentar a distribuição das respostas a cada um dos itens dos questionários, atendendo à sua pertença às várias categorias teóricas de análise que integram,

nas tabelas XIV, XV, XVI e XVII, tendo em consideração um intervalo de indefinição avaliativa entre os 2,75 e os 3,25.

Categoria «Estrutura da Organização Curricular»

Itens	Média	Desvio Padrão
2	3,56	,906
5	3,68	,891
9	3,48	,921
13	4,21	,805
17	4,30	,788

Tabela XIV: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Estrutura da Organização Curricular».

Todos os itens desta categoria obtiveram respostas concordantes, com médias consideradas entre os 3,48 para o item 9 (*As competências específicas definidas para o ciclo do ensino básico em que lecciono são as mais adequadas.*), o que mais se aproxima da indefinição avaliativa, e os 4,30 obtidos pelo item 17 (*Considero relevante trabalhar em cada área curricular competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo*) que mais se aproxima de uma concordância total e apresenta ainda o menor desvio padrão registado. Assinalamos ainda o facto de os desvios padrão serem consideráveis, indicando um grau de desacordo entre os professores consultados que não pode ser desprezado.

Categoria «Práticas Curriculares»

Itens	Média	Desvio Padrão
6	4,49	,713
10	3,42	1,120
14	3,14	1,161
18	3,21	1,156
21	3,18	1,156
22	3,44	1,208

Tabela XV: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Práticas Curriculares».

Já em relação à categoria Práticas Curriculares, exceptuando o item 6 (Procuro abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que lecciono com base em situações e problemas do quotidiano), que obteve uma média elevada, e um desvio padrão razoável, o que indica uma concordância muito expressiva da parte da maioria dos professores consultados, todos os itens apresentam médias próximas ou incluídas na área de indefinição avaliativa, ao que acrescem desvios padrão elevados, exprimindo grande desacordo entre os inquiridos. No caso dos itens 14 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma*

como planifico o meu trabalho.), 18 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.*), e 21 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.*), as respostas localizam-se dentro da indefinição avaliativa.

Categoria «Formação»

Itens	Média	Desvio Padrão
3	4,21	,791
7	4,09	,685
11	3,77	,961
15	3,90	1,162
19 ²²	3,67	1,009

Tabela XVI: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Formação».

Relativamente à categoria Formação, os itens 3 (*Sinto que a minha formação pedagógica me permite desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecciono nos meus alunos.*) e 7 (*Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos.*) obtêm respostas de concordância muito expressiva, com médias acima dos 4, e desvios padrões moderados. Os restantes itens, apresentam também indicadores de uma concordância clara, pese embora o facto de apresentarem desvios padrão mais elevados e médias menos elevadas.

Categoria «Definição do Conceito de Competência»

Itens	Média	Desvio Padrão
1	4,10	,924
4	2,80	1,243
8	3,66	1,128
12	2,18	1,161
16	3,91	,930
20	4,42	,739
23	4,10	,935

Tabela XVII: Médias e desvios padrão de cada item constituinte da categoria «Definição do Conceito de Competência».

A categoria Definições do Conceito de Competência engloba os únicos dois itens do questionário que obtiveram respostas discordantes, os itens 4 (*A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável, a não ser através dos seus*

²² O item 19 é cotado em sentido inverso, isto é, o valor 5 refere-se à máxima discordância com a afirmação. Deste modo, pontuações positivas em todos os itens desta categoria indicam percepção de suficiência da formação realizada pelos docentes.

comportamentos), que se encontra na área de indefinição avaliativa, e 12 (*Competência e conhecimento são sinónimos.*) que obtêm uma discordância clara, embora não consensual. Os itens 1 (*Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.*), 20 (*A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).*) e 23 (*A competência é um saber em uso.*), obtêm as respostas concordantes mais expressivas, com médias superiores a 4 e desvios padrão moderados, obtendo os itens 8 (*A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.*) e 16 (*A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.*) uma concordância clara, mas menos expressiva.

Propomo-nos, seguidamente, apresentar as correlações de Pearson observadas entre os diferentes itens, organizados de acordo com as várias categorias, numa matriz de correlação, expressa na Tabela XVIII.

Assumindo como correlativas as correlações superiores a 0,30, foram encontradas as seguintes correlações significativas:

Conceito de Competência:

- Item 1 (*Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos*) e Item 23 (*A competência é um saber em uso*) – ($r = ,324$)

Formação:

- Item 3 (*Sinto que a minha formação pedagógica me permite desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecciono nos meus alunos*) e Item 7 (*Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos*) – ($r = ,309$)
- Item 7 (*Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos*) e Item 11 (*Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência*) – ($r = ,407$)
- Item 11 (*Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência*) e Item 15 (*Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências*) – ($r = ,348$)

Estrutura da Organização Curricular:

- Item 5 (*As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) que lecciono são adequadas*) e Item 9 (*As competências específicas definidas para o ciclo do ensino básico em que lecciono são as mais adequadas*) – (r = ,521)
- Item 13 (*Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal*) e Item 17 (*Considero relevante trabalhar em cada área curricular competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo*) – (r = ,370)

Práticas Curriculares:

- Item 10 (*Desenvolvo regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas*) e Item 22 (*O conselho de docentes/conselho de turma trabalha em equipa para desenvolver o projecto curricular de turma tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino básico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos*) – (r = ,388)
- Item 14 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho*) e Item 18 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos*) – (r = ,579)
- Item 14 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho*) e Item 21 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula*) – (r = ,594)
- Item 18 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos*) e Item 21 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula*) – (r = ,661)

Item	Conceito de Competência					Formação					Estrutura da Organização Curricular					Práticas Curriculares							
	1	4	8	12	16	20	23	3	7	11	15	19	2	5	9	13	17	6	10	14	18	21	22
1	1																						
4		1																					
8			1																				
12				1																			
16					1																		
20						1																	
23							1																
3								1															
7									1														
11										1													
15											1												
19												1											
2													1										
5														1									
9															1								
13																1							
17																	1						
6																		1					
10																			1				
14																				1			
18																					1		
21																						1	
22																							1

Tabela XVIII: Matriz de Correlações (Pearson) entre os 23 itens do questionário. As correlações superiores a 0,3 estão identificadas através de sublinhado.

Entre diferentes Categorias:

- Item 9 (*As competências específicas definidas para o ciclo do ensino básico em que lecciono são as mais adequadas*) e Item 11 (*Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência*) – ($r = ,310$)
- Item 13 (*Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal*) e Item 23 (*A competência é um saber em uso*) – ($r = ,364$)
- Item 15 (*Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências*) e Item 18 (*A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos*) – ($r = ,328$)

Estadística Inferencial

Entendemos que seria ainda relevante realizar um conjunto de análises inferenciais, que nos permitissem esclarecer se a pertença aos diferentes ciclos, aos diferentes distritos, departamentos de docência, grau académico ou ainda à idade e sexo, implica alguma diferença significativa nos resultados. A fim de determinar se a distribuição das variáveis é normal – uma assunção necessária a realização de testes paramétricos, foi realizado um teste de Kolmogorov-Smirnov. Para todos os 23 itens do questionário, obteve-se um valor de significância inferior a 0,001, o que nos obriga a rejeitar a H_0 , o que significa que as variáveis não têm uma distribuição normal. Assim, optámos pela realização de testes não paramétricos.

Pertença a Ciclos

De molde a aferir se docência aos diferentes ciclos do ensino básico causava diferenças significativas nas respostas dos respondentes ao questionário, realizou-se um teste de Kruskal-Wallis. Foram encontradas diferenças significativas relativamente aos itens 8 ($\alpha=0,004$); 10 ($\alpha<0,001$); 12 ($\alpha<0,001$) e 13 ($\alpha=0,017$), conforme descrito na Tabela XIX.

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	<i>α</i>	<i>Descrição</i>
Definição do Conceito de Competência	8	.004	A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem a articulação de conhecimentos
	12	<.001	Competência e conhecimento são sinónimos
Práticas Curriculares	10	<.001	Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com colegas de outras áreas
Estrutura da Organização Curricular	13	.017	Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal

Tabela XIX: Resultados do teste de K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a ciclos dos respondentes.

Pertença a Distritos

Tendo em vista a comparação de dois grupos independentes (professores do Distrito de Braga e professores do Distrito do Porto) quanto à distribuição dos resultados nos 23 itens do questionário, realizou-se um teste U de Mann-Whitney. Obtiveram-se diferenças significativas entre os dois distritos ($\alpha < 0,05$) para os itens 5 ($\alpha = 0,046$); e 23 ($\alpha = 0,008$), conforme expresso na Tabela XX. Para a grande maioria dos itens, no entanto, não se encontraram diferenças significativas entre os professores dos dois distritos.

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	<i>α</i>	<i>Descrição</i>
Definição do Conceito de Competência	23	.008	A competência é um saber em uso
Estrutura da Organização Curricular	5	.046	As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) que lecciono são adequadas

Tabela XX: Resultados do teste U de Mann-Whitney indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a distritos dos respondentes.

Departamentos de Docência (para os docentes do 2.º e 3.º Ciclos)

Tendo-se realizado um teste de Kruskal-Wallis, encontraram-se diferenças significativas consoante os departamentos de docência para os itens 1 ($\alpha = 0,001$); 2 ($\alpha < 0,001$); 3 ($\alpha = 0,036$); 7 ($\alpha = 0,015$), 10 ($\alpha = 0,043$); 11 ($\alpha < 0,001$); 12 ($\alpha = 0,04$); 14 ($\alpha = 0,005$); 15 ($\alpha = 0,037$); 18 ($\alpha = 0,001$); 19 ($\alpha < 0,001$); 20 ($\alpha = 0,001$); 21 ($\alpha = 0,001$); e ainda 23 ($\alpha = 0,004$), tal como expresso na Tabela XXI.

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	<i>A</i>	<i>Descrição</i>
Formação	3	.036	Sinto que a minha formação pedagógica me permite desenvolver competências específicas das áreas curriculares que lecciono, nos meus alunos
	7	.015	Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos
	11	<.001	Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência
	15	.037	Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências
	19	<.001	Sinto que a formação que tenho em ciências da educação me permite avaliar as competências dos meus alunos
Práticas Curriculares	10	.043	Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com colegas de outras áreas
	14	.005	A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho
	18	.001	A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos
	21	.001	A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula
Definição do Conceito de Competência	1	.001	Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos
	12	.040	Competência e conhecimento são sinónimos
	20	.001	A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer)
	23	.004	A competência é um saber em uso
Estrutura da Organização Curricular	2	<.001	As 10 competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, descrevem de forma adequada as que são mais necessárias à sua qualidade de vida

Tabela XXI: Resultados do teste Kruskal Wallis indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a pertença a departamentos de docência dos respondentes.

O factor departamento de docência é sem dúvida, dos avaliados, o mais fortemente diferenciador das respostas dos professores inquiridos, em boa parte dos itens do questionário (14 dos 23 itens), sobressaindo itens pertencentes à categoria «Formação», na medida em que

todos os itens pertencentes a esta categoria apresentam diferenças significativas nas respostas, consoante o departamento de docência. O mesmo se verificou para 4 dos 6 itens da categoria «Práticas Curriculares», 4 dos 7 itens da categoria «Definições do Conceito de Competência» e apenas 1 dos 5 itens da categoria «Estrutura da Organização Curricular».

Grau Académico

Foi efectuada uma análise mediante a aplicação de um teste de Kruskal-Wallis para a comparação de mais do que 2 amostras independentes, de modo a verificar se o grau académico dos professores influencia significativamente a sua resposta aos 23 itens do questionário. Encontrou-se diferença significativa apenas para o item 18 ($\alpha=0,028$), conforme expresso na Tabela XXII.

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	α	<i>Descrição</i>
Práticas Curriculares	18	.028	A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio o meus alunos

Tabela XXII: Resultados do teste K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com o grau académico dos respondentes

Idade

Relizou-se um teste de Kruskal-Wallis para a comparação de k amostras independentes com vista a determinar se a idade influencia as respostas aos 23 itens do questionário. Obtiveram-se diferenças significativas para os itens 1 ($\alpha=0,015$), 20 ($\alpha=0,018$) e 23 ($\alpha=0,018$), todos eles pertencentes à categoria «Definição do Conceito de Competência, conforme pode ser analisado na Tabela XXIII.

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	α	<i>Descrição</i>
Definição do conceito de competência	1	.015	Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos
	20	.018	A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer)
	23	.018	A competência é um saber em uso

Tabela XXIII: Resultados do teste K-W indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com a idade dos respondentes

Sexo

Realizou-se um teste U de Mann-Whitney com vista a comparar a distribuição de resultados de homens e mulheres. Encontraram-se diferenças significativas entre os professores de cada sexo relativamente às respostas aos itens 10 ($\alpha=0,016$, com predominância do sexo feminino nas respostas mais positivas), 15 ($\alpha=0,034$, também com predominância do sexo feminino), e 23 ($\alpha=0,002$; ainda com o sexo feminino em predominância nas respostas positivas).

<i>Categoria</i>	<i>Item n.º</i>	α	<i>Descrição</i>
Práticas Curriculares	10	.016	Desenvolvo regularmente um trabalho multidisciplinar com os colegas de outras áreas
Formação	15	.034	Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências
Definição do Conceito de Competência	23	.002	A competência é um saber em uso

Tabela XXIV: Resultados do teste U de Mann-Whitney indicativos de diferença significativa da resposta a itens de acordo com o sexo dos respondentes

5.2. A entrevista

Os dados recolhidos mediante entrevista visam contribuir para a resposta aos objectivos 2) Estudar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico, e 3) Analisar as práticas docentes no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Como referido no capítulo anterior, foram efectuadas 6 entrevistas entre Setembro e Novembro de 2009, cujos participantes foram escolhidos com base nos ciclos e nos distritos em que leccionam. As entrevistas tiveram uma duração aproximada compreendida entre os 21 e os 40 minutos, foram registadas e áudio e posteriormente transcritas *verbatim*.

Realizaram-se, assim, 3 entrevistas a professores do distrito de Braga e 3 do distrito de Porto, um por cada um dos ciclos de docência. A amostragem realizada foi de conveniência. As entrevistadas, todas do sexo feminino, tinham no momento da entrevista idades compreendidas entre os 27 (Pe2) e os 53 (Be2) e tempos de serviço compreendidos entre os 4 (Pe2) e os 32 (Be2), o que nos permite ter acesso a uma maior variedade de posições e experiências dos sujeitos. Apenas Pe2 realizou a sua formação inicial depois da entrada em vigor do Decreto-Lei

6/2001, o que nos permite ter acesso ao conhecimento das alterações que podem ter sido registadas a nível da formação de professores no tocante à organização curricular por competências. As restantes participantes estavam em exercício em 2001, tendo experienciado em primeira mão o processo de implementação das mudanças curriculares. Quatro das entrevistadas leccionam em escolas públicas em contexto semi-urbano, e as restantes duas (Pe1 e Pe2, os elementos mais jovens entrevistados) em escolas privadas situadas em contexto urbano. Quanto ao grau académico, 1 das entrevistadas é doutorada, 4 são licenciadas, com frequência de mestrado, e 1 é mestre. Das entrevistadas que leccionam nos segundo e terceiro ciclos, 2 são professoras de Língua Portuguesa, 1 de geografia e 1 de inglês, o que corresponde a uma sobre representação do departamento de Línguas, e ausência de representação dos departamento de Expressões e Ciências Naturais e Humanas.

Com base no guião de entrevista e atendendo aos objectivos da investigação, foi possível delinear uma grelha de análise (Quadro 14) para as entrevistas realizadas a 6 professores do ensino básico, a partir da qual será estruturada a apresentação dos dados, ilustrada por excertos elucidativos das posições assumidas pelas entrevistadas em relação a cada uma das categorias e sub-categorias consideradas. A transcrição integral das entrevistas realizadas pode ser consultada no CD que se encontra em anexo ao presente trabalho de investigação.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores
E. Percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência	Percepções e opiniões relativas: A1. ao conceito de competência; A2. ao desenvolvimento de competências; A3. à avaliação de competências; A4. às diferenças, vantagens e desvantagens em relação ao modelo por objectivos;	a. Definições de competência; b. Relação com os objectivos; - Estratégias pedagógicas ao serviço do desenvolvimento de competências; - Instrumentos e estratégias de avaliação de competências; a. Diferenças registadas entre a organização curricular por competências e por objectivos; b. Vantagens apontadas ao modelo baseado em competências; c. Desvantagens apontadas a este modelo.
F. Alteração às práticas docentes	Percepções relativas às práticas docentes e sua alteração: B1. Práticas de planificação; B2. Metodologias de ensino; B3. Avaliação dos alunos;	a. Descrição das práticas de planificação e referência às mudanças nelas introduzidas; b. Referência ao lugar dos objectivos e competências nas práticas de planificação; - Metodologias de ensino empregues e referência à alteração nessa prática. - Descrição dos instrumentos de avaliação utilizados e referência às alterações da prática avaliativa.

	B4. obstáculos percebidos à implementação destas alterações.	- Obstáculos apontados à aplicação da pedagogia por competências.
G. Percepção dos docentes quanto à formação	Percepções e opiniões dos docentes face à: C1. formação recebida, C2. Necessidade de formação.	a. Clareza e suficiência da formação inicial recebida relativamente à organização curricular por competências; b. Oferta e frequência de formação contínua sobre a questão. - Percepção de necessidades específicas de formação sobre a questão e moldes que essa formação deveria assumir.

Quadro 14: Estrutura de categorização da entrevista.

Apresentamos de seguida, de forma estruturada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

A. Percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência

Ao longo do presente ponto, far-se-á a apresentação dos conteúdos dos discursos dos participantes relativos ao conceito de competência (categoria A), nomeadamente no que concerne à(s) definição(ões) do conceito (A1 a) e da sua relação com os objectivos (A1 b), às estratégias pedagógicas entendidas como adequadas à promoção do desenvolvimento de competências (A2), aos instrumentos e estratégias de avaliação ao serviço da avaliação de competências (A3), e ainda às diferenças encontradas entre o modelo de organização curricular por competências e o anterior modelo de organização curricular, incluindo a indicação de vantagens e desvantagens apontadas ao actual modelo.

A1. Percepções e opiniões relativas ao conceito de competência

a. Definições de competência

Realçamos, a nível das definições de competência avançadas pelas entrevistadas, a variabilidade encontrada. A definição mais frequentemente registada é a que associa a competência ao saber-fazer, associado ou não às dimensões do saber-ser e do saber-saber, e à aplicabilidade do conhecimento na vida quotidiana:

Competências é... (...) é o saber, o fazer, aprendendo, das crianças, não é? Vão aprender, vão saber ser, saber fazer, saber estar através dessas competências. (...) valorizando o saber ser, o saber fazer, o saber agir dessas competências. É ensinar... não é para aprender, para decorar, é ensinar para saber aplicar em qualquer situação aquilo que ele adquiriu (...) (Be1)

É saber, e depois saber-fazer. Tem primeiro que saber, e depois saber aplicar. É o uso. (Be3)

Competência é aquilo que o aluno faz na prática. É a sua atitude, a sua prática, o saber-fazer. (Pe1)

Portanto, competência, para mim, (...) é a capacidade que eles têm para dar resposta às questões que vão surgindo, para resolver questões de aula, questões de teste, questões também da sua vida, não é, de aplicar os conhecimentos que adquirem a situações diversas. (Pe2).

Competências é algo que eles adquirem que lhes vai fazer falta para o resto da vida. Posso considerar isso... São... o saber estar, o saber, são os conhecimentos que podem ser aplicados, podem ser aplicados em qualquer momento da sua vida. (Pe3).

A diferenciação entre competências específicas e transversais é também referida por várias das participantes como uma dimensão relevante do conceito:

As competências, há competências gerais e competências mais específicas de cada disciplina, de cada área, não é? Mas as gerais, pronto, são amplas. Têm a ver com vários factores. Sociais, culturais, educativos... (Be1)

(...) há competências mais transversais, que eu aproveito para desenvolver, seja no inglês, seja na formação cívica, seja noutras disciplinas, com esses meus alunos. E depois tenho competências da disciplina em si, que eu também tenho que atender. (Be2)

(...) as competências penso que podem ser mais transversais. Apesar de haver objectivos que claro que são comuns. Não é, esta ideia da competência acho que promove mais a transversalidade e a articulação. (Pe2)

As competências, (...) no sentido de aquilo que eles têm que adquirir a nível da disciplina, e outras competências a nível transversal que é, que lhes fazem falta na vida, que eles têm que aprender a estar e a ser, não é? E que muitas vezes é comum a mais que uma disciplina. (Pe3)

A maior parte das professoras coloca a tónica na utilidade do conhecimento e numa dimensão externa da competência associada ao comportamento explícito, ideia esta que foi tornada especialmente clara pelas entrevistadas Be2, e Pe1:

As competências dos alunos, (...) aquilo que os alunos através dos seus comportamentos nas aulas e também nos seus desempenhos em fichas de trabalho, testes, tudo isso, conseguem revelar, daquilo que aprenderam, digamos assim (Be2).

É mais a prática, é mais direccionada ao aluno, àquilo que ele faz em sala de aula... Faz, no sentido de ser também uma atitude oral, não é? Do que ele diz, do que ele mostra saber. (Pe1)

No pólo oposto, salienta-se a resposta da entrevistada Pe2, que se refere à competência como uma capacidade interna dos sujeitos, uma dimensão potencial:

Portanto, competência, para mim, é uma capacidade, neste caso, dos alunos, não é a capacidade que eles têm para dar resposta às questões que vão surgindo (Pe2).

Outros conceitos estão presentes na entrevista Be1: a competência como estratégia pedagógica, e a competência enquanto elemento de planificação:

Competências são as estratégias que nós temos para levar a criança a aprender, a educar-se (Be1)

São princípios que nós traçamos, que já estão traçados pelo ministério e que nós adaptamos às nossas crianças de forma a que elas consigam, não é, estar preparadas para a vida. (Be1)

Além da dispersão conceptual que se começa a tornar evidente nas definições avançadas, ainda que agregadas em torno do elemento prático da competência, vários são os entrevistados que admitem ter dúvidas em relação a este conceito.

Não sei... Não lhe sei definir... Há muitas definições, é muito difícil... (Be1)

Mas não lhe sei dizer, mas pronto, eu tenho, tenho ainda várias falhas a nível de competências, claro que tenho. (Be1)

Nós ficamos um bocadinho baralhados: o que é um objectivo, o que é uma competência... O que eu disse anteriormente é o que eu acho, é o que eu penso. É o que na prática... (Pe1)

Talvez me esteja a contradizer em relação ao início (risos) não é, agora que estou a pensar nisso. (Pe2)

b. Relação com os objectivos

No tocante à relação entre competências e objectivos, a dispersão das respostas foi ainda maior, indo da posição que defende que ambos coexistem, sendo as competências mais abrangentes que os objectivos, à posição inversa, passando pela defesa da substituição dos objectivos por competências ou ainda pela argumentação de que a diferença entre objectivos e competências é de natureza gramatical. A diferença entre os conceitos é também definida em termos de ponto de vista – do professor ou do aluno – e temporal, o que se quer atingir no futuro vs. o que já foi adquirido. Apresentamos de seguida excertos das entrevistas que ilustram cada uma destas posições.

A coexistência de objectivos e competências é defendida por algumas das entrevistadas, nomeadamente, Be3:

Claro que não se deixa, mesmo por competências, de ter objectivos. Não é? Há um objectivo a atingir. Mas a filosofia que está por detrás é que é outra. (Be3)

No entanto, ainda que a maioria das participantes se refira às competências como mais abrangentes que os objectivos, estando estes subordinados àquelas, esta posição não é unânime:

os objectivos eram mais específicos, penso eu. As competências, há competências gerais e competências mais específicas de cada disciplina, de cada área, não é? Mas as gerais, pronto, são amplas. Têm a ver com vários factores. Sociais, culturais, educativos... (Be1)

Pois, tem de haver pequenos passos para atingir a competência. Para mim, os objectivos específicos, considero eu, são metas, para atingir um objectivo mais amplo, que é a competência, não é, mais específica daquela área. (Be1)

Pronto, os objectivos, se calhar, distinguem de forma pormenorizada o que é que se terá de fazer para atingir as competências. (Pe2)

O que eu encontro é uma abrangência maior de competências. Portanto, há maior número de competências a desenvolver. (Pe3)

Havendo uma entrevistada que entende que, na medida em que reside no saber-fazer, a competência é mais específica que o objectivo:

Porque eu, numa planificação digo: «Saber as estações do ano». E se calhar, no meu sumário «identificar e descobrir as estações do ano, com base num filme, por exemplo». Eu acho que isso já é uma atitude, já é prática. Se calhar aí é a tal competência, ou o que querem chamar competência, não é? (Pe1)

Há também quem defenda que os objectivos estão em desuso, tendo sido substituídos pelas competências, das quais são sinónimos:

Que no fundo, quase, as competências específicas são quase os objectivos, mais específicos. No fundo, as pessoas traduzem nisso. (Be1)

Sim, sim, já ouvi, já ouvi falar... e até acho que o termo objectivos ficou um bocadinho para trás... nem sei até que ponto competência não vem substituir objectivo... Não serão sinónimos? Não sei... (Pe1)

Inicialmente fazia a diferença, actualmente... objectivos, retirei-os. Todas as planificações estão segundo competências. (Pe3)

Está também presente a noção de que a diferença entre objectivo e competência é essencialmente de tempo e sujeito: enquanto o objectivo se centra na pessoa do professor e tem a ver com a previsão de acontecimentos futuros, a competência diz respeito ao aluno e a aquisições que já foram efectuadas. Deste modo, objectivo e competência estarão na continuidade temporal um do outro: o professor estabelece objectivos, para que o aluno desenvolva competências:

Os objectivos, acho que sou eu que os estabeleço à partida, e as competências são aquilo que os alunos poderão exhibir. (Be2)

O objectivo é aquilo que eu pretendo que o aluno atinja, mas depois a competência já está centrada no aluno. É que ele use, que ele saiba fazer. (Be3)

Eu, na minha cabeça tenho que um objectivo é da minha parte, é a meta onde eu quero chegar. Uma competência é aquilo que o aluno realmente faz. O que conseguiu fazer daquilo que eu queria, não é? (Pe1) Competência é aquilo a que o aluno chegou, aquilo que ele conseguiu atingir, aquilo que ele fez, dentro do objectivo que eu tinha definido. (Pe1)

Por fim, verifica-se a referência a uma diferença que é de natureza gramatical entre a competência e o objectivo:

Porque acho que as competências, eu para mim acho que uma competência é mais ampla, e é no infinito. Mas se calhar há pessoas que acham que tem de ser no substantivo, não sei. Não sei. E assim como as actividades. As actividades muitas vezes aparecem no infinito. E eu, por exemplo, quando estudei, nunca uma actividade podia ser no infinito. Era um objectivo específico é que era no infinito. (Be1)

Portanto, o objectivo normalmente é definido em termos de verbo... “Aplicar, conhecer, relacionar”... Competência tem mais a ver com a capacidade em si, digamos, é mais, portanto, mais, é mais nome. Não é? “relacionamento”, pronto... Não penso que haja assim uma distinção muito clara. (Pe2)

Antigamente nós dizíamos: «Atingiu os objectivos propostos». Agora, não atinge os objectivos propostos, agora é «Adquiriu as competências». Pronto, estes termos ainda andam aqui um bocadinho baralhados. O consegue, o atingiu, o adquiriu... um objectivo ou uma competência... (Pe1)

Nos objectivos não era bem desta forma, pronto... mas o que mudou foi, mudámos o sentido da frase. Foi mais nesse sentido: houve ali uma mudança na estrutura da frase. (Pe3)

Interessante é também verificar que uma mesma entrevistada assume, por vezes, ao longo da entrevista, várias das posições acima representadas, o que entendemos ser elucidativo de falta de clareza conceptual.

A2. Percepções e opiniões relativas ao desenvolvimento de competências

Neste tópico serão analisados os excertos das entrevistas que fornecem informação relativamente às estratégias pedagógicas que as entrevistadas entendem estar ao serviço do desenvolvimento de competências.

São variadas as metodologias de ensino que as professoras referiram como exemplo das mais adequadas para promover o desenvolvimento de competências. Algumas referem-se à necessidade de um trabalho próximo e individualizado com os estudantes.

Atender talvez, em primeiro lugar aos alunos e às suas experiências. Ter isso muito em mente, não é? (Be2)

Primeiro, têm de partir do aluno em si. Ver o que é que ele sabe, o que é que não sabe, que dificuldades é que ele tem. (...) Porque os alunos são todos diferentes e se calhar o que resulta para uns não vai resultar para outros. Se calhar, para uns, a leitura é óptima para desenvolver essas competências, outros alunos que tenham dificuldades em ler se calhar se calhar vamos ter

de, ou através de jogos de palavras, de palavras cruzadas, de actividades mais lúdicas, não tão pesadas, não é, desenvolver ou fazê-los adquirir o que eles ainda não adquiriram. Não é? Exercícios, actividades lúdicas, depende muito do aluno em questão e das suas características. (Pe2)

Tem que ser um trabalho de parceria com o aluno. Mais minucioso. Se eu levo um trabalho para corrigir eu tenho que dizer ao aluno, olha, tu erraste aqui, tu tens que fazer isto, olha que isto não é assim, é desta forma. (Pe3)

É também salientada a aposta em actividades de natureza prática, apelando nomeadamente à construção activa do conhecimento por parte do aluno, o que está de acordo com uma postura construtivista. Salientamos o facto de uma professora do 1.º ciclo se referir às alterações trazidas à forma de ensinar a matemática, no sentido de uma aprendizagem pela descoberta, não em 2001 pela alteração do currículo nacional, mas em 2009/10, pela alteração dos programas:

A nível de matemática temos de ensinar, usar estratégias totalmente diferentes. Muito viradas para o quotidiano, partir do quotidiano dos alunos e não levá-los, não é, não interessa decorar, eles têm de deduzir, fazer associações lógicas e concluir coisas, não é? Concluir noções e conceitos que nós pretendemos. Fazemos de várias formas, utilizando, sei lá, jogos, trabalhos de grupo... de forma a eles adquirirem as noções que nós queremos. Que eles concluam... Porque o importante é eles também chegarem lá, concluírem eles. Nós damos pistas, e eles concluem, e tudo um trabalho... é tipo, investigação, sei lá. Claro que eles têm de descobrir por eles. (Be1)

Pô-los a fazer. É motivá-los para o saber-fazer. (...) Quando eu era aluna era o saber teórico. Hoje é o laboratório. Portanto, quanto mais o aluno experimentar, ele depois não esquece, o aluno transforma, o aluno sabe depois usar para o resto da vida, e adapta às situações. (Be3)

Eu acho que a parte das experiências, a parte das atitudes, o trabalho de campo... tudo o que implique prática, que não seja teórico. (Pe1)

As experiências de aprendizagem colaborativa e de trabalho de grupo são salientadas por duas entrevistadas, quer no sentido de promover a reflexão e a aprendizagem a partir da experiência vicariante dos estudantes mais competentes, que servem de facilitadores da aquisição de competências pelos colegas, quer acentuando a dimensão de pesquisa, de desenvolvimento de competências transversais inerente ao trabalho de grupo e por vezes a dimensão potencialmente transversal deste tipo de método de ensino.

Mas, no fundo, no fundo, é a reflexão com todos, aproveitar os mais capazes, para levar aqueles que são menos a verem experiências diferentes, a abrir-lhes um bocado horizontes. Por aí, não é? Quem fala disso fala de experiências de vida, também. (Be2)

Trabalho de grupo precisamente onde haverá um ou vários, e outros com níveis mais baixos, que são puxados por esses miúdos (Be2)

Mas, o trabalho de grupo, por exemplo, será uma boa meta. A reflexão em grande grupo. O levar a pensar. (Be2)

Nos trabalhos de grupo há competências como o saber pesquisar informação e tratar a informação, pô-la de forma simples, o trabalhar os dados. (Pe3)

(...) que às vezes há trabalhos de grupo que fazemos em parceria: Geografia com Área de Projecto... Geografia com Educação Visual... (Pe3)

Uma professora salienta também a necessidade de o trabalho realizado para desenvolver competências se estender ao longo da vida:

O desenvolver de todas as áreas possíveis e imaginárias do aluno, tem que estar sempre presente, ao longo do ano e ao longo da vida dele. (Be1)

A3. Percepções e opiniões relativas à avaliação de competências

No que concerne à avaliação, a aposta das participantes é mais consensual parece ir no sentido da diversificação de instrumentos. Está patente, de forma mais ou menos explícita, mas unânime, a crença de que o teste, pelo menos de forma isolada, não é capaz de avaliar as competências dos alunos:

E diferentes, em situações diferentes, não é? Claro que não podemos esquecer que a competência, muitas vezes, num teste, as competências podem não ser tão bem avaliadas por uma diversidade de factores. Os miúdos têm problemas de stress nos testes e tudo... Portanto, a termos só um indicador, acho que pode ser muito errado, não é? (Be2)

(...) tem de ser sempre por... desde a observação directa a registos, porque o teste não mostra nada. O teste até pode não mostrar. Nem mostra a totalidade, até pode mostrar é o que o aluno não sabe, mas o que o aluno sabe não está no teste. (Be3)

Pronto, eu acho que cingir a avaliação aos testes, que é muito redutor. (Pe2)

A forma que apontam de completar a avaliação feita através de testes escritos varia: desde os registos de observação, à avaliação da participação oral, à avaliação dos trabalhos de grupo ou de par, ou à própria auto-avaliação dos alunos. Em comum a estas estratégias estão o facto de ser quotidiana, contínua, e de ser expressa uma intenção formativa, no sentido de que, *“o que não está, tem que ser visto que não está e ir de maneira a que esteja”* (Be3):

Como é que se podem avaliar? Através da acção, não é? Do que eles praticam, do desenvolvimento que eles vão tendo, do que eles vão propondo, também, que eles também podem propor exercícios. (Be1)

Para já, por exemplo, no inglês, haverá competências a diferentes níveis. O nível oral, e aí necessariamente terão que ser instrumentos de *listening*, não é, esse tipo de exercícios, não é? (Be2)

É claro que os testes, naturalmente, são uma forma de avaliar as competências dos alunos, os trabalhos de grupo, todas essas actividades que nós fazemos, trabalhos de par... todos esses momentos servirão para recolher indicadores de competências dos alunos. (Be2)

(...) tem que ser pela auto-avaliação do aluno, ele próprio dizer «eu sei» ou «eu não sei». E nós, também por este registo, quando eu digo este registo é esta observação, é este registo que pode ser escrito, não é, de modo a que o que não está, ainda possa ser. (Be3)

Eu acho que, aí, a avaliação contínua é essencial. Não é uma avaliação sumativa que está a avaliar competências. Acho que tem que ser o dia-a-dia. Tem que ser o momento. Tem que ser quando o aluno está na sua prática, avaliar aquele momento. E logo aí, incidir sobre as dificuldades ou não do aluno. (Pe1)

Penso que, pronto, concordo, que os alunos sejam testados e que haja momentos de avaliação formal. Mas acho que também a situação de aula, o haver momentos de avaliação informais, em que se veja o que o aluno é realmente capaz numa situação mais descontraída, ou em que pense que não está a ser avaliado, acho que deve haver uma conjugação desses dois tipos de avaliação. (Pe2)

Por exemplo, a avaliação oral. Eu tenho o cuidado de apontar os que respondem bem, os que têm mais dificuldades... Vou fazendo sempre umas anotações (Pe3)

A4. Percepções e opiniões relativas às diferenças, vantagens e desvantagens em relação ao modelo por objectivos;

Pretende-se, neste ponto, elucidar os pontos de vista expressos pelas entrevistadas relativamente às diferenças que encontram entre o actual modelo de organização curricular por competências e o modelo anteriormente vigente, baseado em objectivos (A4a), atentando nas vantagens (A4b) e desvantagens (A4c) que apontam ao actual modelo.

a. Diferenças registadas entre a organização curricular por competências e por objectivos

Duas das entrevistadas não encontram diferenças concretas entre a organização curricular por competências e o modelo anterior por objectivos. No caso de Pe1, a ausência de diferença encontrada deve-se à confusão conceptual que admite.

Lá está, aí entra a baralhação, não é? (...) Pronto, estes termos ainda andam aqui um bocadinho baralhados. (Pe1)

Já Be2 reflecte sobre as alterações a nível da escola e das actividades diferentes, sublinhando que as alterações não foram passadas à prática. Admite que esta questão já tenha estado mais viva na preocupação dos professores, tendo actualmente caído no esquecimento. No seu entender, não passou de uma mudança temporária e superficial.

Agora, dizendo a verdade, se senti que na escola, passou a ser diferente a forma como as pessoas trabalham, ou como eu acho que elas trabalham, porque eu não estou dentro da sala de aula das outras pessoas, não é? (...) Agora sentir que o ambiente... que mudou... que a escola mudou, inclusivamente para melhor, não acho. Não vejo. (...) Na prática, na prática, não houve. Porque como eu digo, eu própria, eh pá, competência... quando é que isto nasceu? Será que a gente ainda fala muito disso? Acho que está um bocado já esquecido... (Be2)

Acho, acho. Esteve, esteve. Sim! No momento. Mas essas coisas são sempre assim um bocado, acho que momentâneas. E depois ao longo do tempo acabam por ser um bocado adulteradas. (Be2)

As restantes entrevistadas encontram diferenças, a nível da relação com o conhecimento, que passa de uma postura passiva, assente na transmissão e memorização, a uma postura assente na compreensão e no saber-fazer (Be1 e Be3), da maior abrangência das competências (Pe3), ou da atenção ao quotidiano e interligação de saberes:

(...) sei que agora é diferente. (...) Ele tem de saber porquê, tem de explicar. Porque antigamente era muito mais fácil! Não era, era tudo à base de decorar. E agora não, eles têm de perceber os conceitos. Compreendê-los para pô-los em prática. (Be1)

Como digo, o objectivo é mais teórico, não me diz tanto. Por competências, até só o plural, já me diz muito. Porque é uma a uma, é uma que prepara para a outra. Portanto, é um saber-fazer, é diferente. Não tem a ver. (Be3)

O que eu encontro é uma abrangência maior de competências. (Pe3)

Eu acho que sim... agora dá-se valor a outros aspectos que nós antigamente não ligávamos. (...) Mas nós trabalhávamos muito individualmente cada área. E agora interligamos todos os saberes. (...) Sei lá, o quotidiano deles. Valorizamos muito o dia-a-dia deles, as aprendizagens que eles vão fazendo. E antigamente... Não é que eu não ligasse, não é, mas acho que havia diferenças. (Be1)

b. Vantagens apontadas ao modelo baseado em competências

Na medida em que não encontram diferenças entre os dois modelos, quer Be2 quer Pe1 também não apontam vantagens ao actual modelo, já que entendem não ter sido interiorizado e traduzido na prática:

Não, porque acabou por não ser interiorizado. Acho que é isso. Não foi interiorizado, não foi... Acho que é essa a grande questão. No momento é empolgado, e depois... arruma-se numa gaveta e as pessoas continuam com o mesmo modelo de práticas, exactamente. (Be2)

É assim... Eu acho que as coisas estão a funcionar igual ao que era, não é? Pelo menos na minha prática, eu... lá está, é um termo que entrou, que nada mexeu na minha sala de aula. (Pe1)

As restantes entrevistadas consideram que trouxe vantagens (Be3) a nível do trabalho dos alunos (Be1) e dos professores (Be1 e Pe3), nomeadamente na medida em que facilita a transversalidade e a integração (Pe2 e Pe3)

(...) enriqueceu o currículo. Nós tivemos que diversificar as nossas áreas, metodologias, portanto exigiu muito mais trabalho ao professor. E penso que ao aluno também. E o nosso método de ensino também ficou, teve de ser sujeito a estas alterações. Porque agora, como lhe digo, uma pessoa chega ali tem que trabalhar com os miúdos, não é, não é vomitar as coisas como, como o meu professor da primária. (...) Eles têm de chegar lá, de deduzir, por etapas, por fases, têm de concluir a importância do que estão a aprender. Para que é que serve. E eles têm de associar (...) (Be1)

Só apresenta vantagens (Be3)

Por exemplo depois, para trabalhar em termos de interdisciplinaridade, se houver uma competência... A mesma competência pode ser desenvolvida por várias disciplinas ou vários professores. Portanto, nesse sentido eu acho que este trabalho por competências é mais... pode ser mais positivo (Pe2)

Trazem maior exigência para nós.(...) Para os professores. Porque temos que desenvolver uma gama maior de competências. Não podemos estar apenas a olhar para os objectivos da disciplina e dizer, «vou desenvolver apenas as competências a nível de disciplina». Há competências a nível transversal que têm que ser feitas. O saber estar, o saber relacionar-se com os outros... pronto, isso também é importante. O pegar em informação, o saber pesquisar, o saber criticar, o ser crítico em relação à sociedade (...) (Pe3)

c. Desvantagens apontadas a este modelo

A principal desvantagem apontada ao modelo relaciona-se com o maior trabalho exigido da parte dos professores, não acompanhado das condições materiais e de tempo para a sua execução. Be3 aponta também para o facto de este trabalho docente, dentro da sala de aula, não ser medível, e ser menos «vistoso» do que outras actividades que podem ser desenvolvidas:

Quer dizer, tem, na medida em que obriga-nos a preparar as aulas de outra forma. (...) Dá muito mais trabalho. E se calhar as fichas também devem ser feitas de outra forma, não sei. (Be1)

Não tem... O que é, é que é muito difícil, muito cansativo. (...) Ai, sim. Com as horas que põem... O trabalho de um professor é sempre um trabalho que não é medível. Não é? E é mais vistoso fazer uma acção numa escola, ou fazer um artigo para uma revista... está ali um produto. Enquanto que em cento e tal alunos que eu tenho, como é que eu meço esse produto? Se depois é o ranking ou o exame que mo mede? (Be3)

Não... o que acho é que exige mais de nós, professores. Não é? Estarmos mais atentos. (Pe3)

Pe1 mantém a posição antes expressa de que, na medida em que o modelo não alterou as práticas, não apresenta vantagens ou desvantagens: “Não. Não veio mudar nada”. (Pe1)

Be2 aponta para o risco de o modelo ser disseminado e implementado por pessoas menos capazes:

Seguramente que sim, se não for... se quem tiver na mão o trabalho de o implementar, ou... Teria que haver sempre alguém que teria que o disseminar, por isso se cair em mãos de pessoas menos competentes, menos avisadas, que o fizessem de uma forma... Não sei, eu acho que poderia ser perigoso também. (Be2)

Por fim, Pe2 não encontra desvantagens ao modelo, afirmando que as competências, tal como os objectivos, podem ser unificadores e agregadores do trabalho dos professores:

Não, eu penso que não... Eu penso que quer os objectivos, quer as competências, se forem conhecidos por todos, são sempre unificadores. Acho que promovem ali... ou que possibilitam que o trabalho seja desenvolvido de outra forma, não é? Há um núcleo que agrega, não é, um conjunto de professores, ou o trabalho de todo um ano lectivo, em torno daquela competência. (Pe2)

2.2 – B. Percepções relativas às práticas docentes e sua alteração

Neste ponto, abordar-se-ão as práticas docentes concretas das entrevistadas, com relevo para as práticas de planificação (B1), incluindo a sua descrição e a referências às alterações nelas introduzidas após a entrada em vigor da organização curricular por competências (B1a), e a referência ao lugar que objectivos e competências nelas ocupam (B1b); para as metodologias de ensino empregues, com incidência nas alterações efectuadas a essas práticas (B2); para as práticas de avaliação dos alunos, nomeadamente os instrumentos empregues nessa avaliação e as alterações que esta prática sofreu (B3); e por fim, para os obstáculos percebidos à aplicação da pedagogia por competências.

A descrição das posições assumidas pelas docentes será ilustrada por citações dos das entrevistas em análise.

B1. Percepções relativas às práticas de planificação e sua alteração

No tocante às percepções relativas às práticas de planificação e sua alteração, iremos incidir sobre dois pontos: por um lado, a descrição que as entrevistadas efectuam das suas práticas de planificação, referenciando as mudanças que afirmam ter introduzido nesse âmbito após a entrada em vigor do modelo de desenvolvimento curricular baseado em competências (B1a), por

outro, o lugar que referem conceder aos conceitos de competência e de objectivo nas planificações que realizam (B1b).

a. Descrição das práticas de planificação e referência às mudanças nelas introduzidas.

Apenas Pe2, devido aos constrangimentos do colégio onde ensina, planifica isoladamente; as restantes colegas referem-se à elaboração das planificações de forma colegial. Pe1, acrescenta a esta noção de colegialidade, a ideia de que as planificações são flexíveis, adaptando-se ao ritmo de progressão da turma de cada professor:

Portanto, eu faço as planificações para as turmas que dou, porque só sou eu que dou aquele ano, porque no colégio funciona uma turma por ano. (Pe2)

Nós no agrupamento, pronto, funcionamos por equipa, e lá está, vamos às competências gerais, depois vamos ver as competências de cada área. (Be1)

As planificações anuais são feitas... pronto, há a planificação do departamento em si. Pronto, as actividades conjuntas, portanto, há uma planificação geral para o departamento. (Be2)

(...) quando há um grupo de professores com o qual eu sinto afinidades e já, porque já estão há muito tempo na escola, por exemplo, que é o caso de X, que conhece, ou outra professora. (Be3)

É assim, as regras do colégio é ser em grupo. Somos 3 colegas de cada ano, e à partida seria uma planificação em grupo. O grupo onde eu estou inserida é um grupo muito flexível. Fazemos a planificação anual em grupo. Fazemos a planificação mensal em grupo. Depois a nível de sala de aula, a nível de desdobramento da mensal, vamos conforme a turma vai. (Pe1)

As planificações são feitas sempre com as colegas de grupo. (Pe3)

Be2 refere que as planificações são feitas em conjunto pelos docentes do sub-departamento, englobando em simultâneo o 2.º e o 3.º ciclos, com a intenção de favorecer a verticalidade e a articulação:

Portanto a ideia é que haja aquela... a verticalidade, não é, essas questões todas, que eu acho que ficam sempre um bocado na gaveta, não é? A verdadeira verticalidade, a articulação... fica sempre um bocado... Mas é mesmo um bocado difícil. (Be2)

Relativamente aos documentos nos quais se baseiam ao desenvolver a planificação, os manuais assumem um papel fundamental, seguidos dos programas. Não houve referência ao Currículo Nacional do Ensino Básico como elemento tomado em consideração ao planificar.

Eu acho que competências e programas são aquelas palavras que entram muito pouco. Porque verdadeiramente, o que as pessoas fazem é pegar no livro (...) E segui-lo. (...) as pessoas

prendem-se muito é ao livro. Esquecem-se dos programas, e muitas vezes os livros não estão, nem muito nem pouco, de acordo com os programas. (Be2)

Fazemos uma planificação mensal, conforme os manuais que também temos, incidindo sempre sobre a planificação anual. (Pe1)

Normalmente, eu desde que estou a trabalhar uso sempre a mesma planificação porque o manual é o mesmo, e eu baseio-me sempre no mesmo manual. (...) Relativamente ao programa em si sigo o manual. No manual não há nenhuma planificação, mas a minha planificação parte da organização do manual. (Pe2)

(...) é mais uma obediência ao programa (Be3)

Até porque a base, o programa nacional, é o mesmo que era anteriormente, não é? (Pe1)

Normalmente pego no programa. Pego... há várias coisas que estão sobre a mesa e depois planificamos. (Pe3)

Be3 faz uma reflexão interessante sobre o modo como planifica, deixando claro que, por um lado, faz a planificação que lhe é exigida, apenas para cumprir um pró-forma, e por outro, tem por hábito fazer um planificação informal e prática com as colegas com quem tem maior proximidade, sendo esta baseada na sua experiência profissional e na formação e a mais orientadora das suas práticas:

Olhe, faço a obrigatória, e a não obrigatória. O que é que eu quero dizer com isto? A obrigatória que é aquela que me é pedida que entregue. E depois fazemos a não obrigatória, quando há um grupo de professores com o qual eu sinto afinidades e já, porque já estão há muito tempo na escola, por exemplo, que é o caso de X, que conhece, ou outra professora. (...) Portanto, nesse sentido tentamos que haja a parte que nos é exigida, porque nos é exigida, e a outra, aquela que a nossa experiência, ou as nossas leituras e a nossa formação nos aconselha a fazer. Até porque sabemos que resulta e que traz benefícios para o aluno. (Be3)

Entra mais aquilo que eu acho que deve ser do que aquilo que tem de ser. O que tem de ser é o formal. Desde que entregue está tudo bem. (Be3)

Nenhuma das entrevistadas identificou claramente a alteração das práticas de planificação com a introdução da organização curricular por competências. A ausência de alteração aos programas, que como vimos são uma das referências utilizadas por este grupo de entrevistadas, é a justificação apresentada para esta ausência de alterações:

Nada. Em nada. [E. – Planifica da mesma maneira que antes?] Exactamente igual. Até porque a base, o programa nacional, é o mesmo que era anteriormente, não é? (Pe1)

Sim... É assim, não... Sempre planifiquei... Não acho que... o que me era exigido no passado, eu acho que tentei planificar dessa forma. O que me é exigido actualmente tento planificar dentro daquilo que nós, pronto, o sub-departamento, o que nos é exigido actualmente. Pronto, acho que as coisas vão mudando e a gente também vai... vai alterando, vai mudando. (Pe3)

Olha, nessa, na obrigatória, na oficial, não se alterou nada. Aliás, é o que é pedido lá, são... hum... alterou... mas aquela é mais uma obediência ao programa, tem mais a ver com a parte institucional que é pedida. (Be3)

b. Referência ao lugar dos objectivos e competências nas práticas de planificação.

Também quanto a este ponto encontramos uma variedade de posições e de práticas entre as docentes entrevistadas. Assim, se algumas consideram que os objectivos são mais destacados nas planificações (Be3), outras consideram que as competências são as únicas a ser contempladas na planificação (Pe1), ainda que o objectivo possa assumir um papel importante no trabalho directo com os alunos, mesmo que não esteja evidenciado nos documentos (Be1, Pe2, Pe3), e por fim, há quem refira serem os conteúdos e estratégias o eixo organizador da planificação (Be2). Passamos a apresentar exemplos de cada situação, dando relevo à posição de Be1, dado que neste caso encontramos uma discrepância entre o que é afirmado, o que surge na planificação, e aquilo que é colocado em prática, discrepância essa que consideramos relevante na medida em que nos situa perante a ambiguidade e a dissociação que pode existir entre estes elementos, o que é fundamental para nos acautelar sobre as conclusões a retirar com base em cada um dos elementos analisados no estudo.

Ainda que Be1 afirme que os objectivos são passos intermédios para atingir a competência, pelo que não haveria incompatibilidade em reuni-los na mesma planificação, como pode ser ilustrado pela citação *“E há pequenos passos: vão aprendendo as letras, vão identificando as letras, vão identificando palavras, isso são os objectivos, as metas, as estratégias, intermédias para atingir a competência... (Be1)”*, a planificação anual que nos mostrou não incluía o termo objectivo, apenas competência:

Fui ao nosso plano anual, estive a escolher as competências transversais. [E. – Sim.] Depois fizemos mais específicas «planear e realizar as suas actividades de aprendizagem», depois as actividades. Nós costumamos fazer assim. [E. – Exacto. E então não aparecem aqui (olhando para a grelha de planificação), pelo menos o termo objectivo não aparece aqui...] Não, não, aqui não. Pronto, é as competências transversais (Be1)

Ao mesmo tempo, esta professora indica-nos que as competências anuais realizadas, e com elas, as competências, acabam por ficar um pouco esquecidas na organização do dia-a-dia das suas aulas:

Nós, no dia-a-dia não pomos competências, é um sumário, é uma coisa prática. Consultei as competências para fazer a planificação mensal, que nem sei onde é que está... está para aqui, está tudo desarrumado...(Be1)

Be3 salienta a relevância que os objectivos assumem na sua planificação, ainda que esta também integre as competências:

Olhe, aparecem mais evidenciados os objectivos, até porque são muitos. São desdobrados e muitos. E as competências aparecem mais no sentido amplo: competência de leitura, competência de escrita... Aparecem mais de uma maneira mais ampla. O objectivo parece mais pormenorizado, mais... mais concretizado, se quisermos, até pelo verbo, não é? Mas é menos evidenciada, a competência. (Be3)

Quatro entrevistadas (Be1, Pe1, Pe2 e Pe3) salientam, pelo contrário, o papel da competência nas planificações, ainda que três delas se refiram ao objectivo como um elemento que, ainda que não surgindo representado na planificação formal, é utilizado como ferramenta de organização do trabalho no contacto directo com os alunos:

Quando na prática, ao planearmos, ao planificarmos, toda a gente quer o termo competências. (Pe1)

Sim, normalmente referimo-nos às competências que os alunos têm de adquirir. Mas ainda há muitas planificações em que surge, surgem os objectivos. (Pe2)

Portanto acho que no trabalho directo com os alunos, utilizo os objectivos. [E. – Sim...] Em termos de planificação, as competências, provavelmente porque assim foi estipulado. (Pe2)

Todas as planificações estão segundo competências. Os objectivos é mais aquilo que eu pretendo dos alunos, que traço com eles no início do ano, normalmente, um contrato de... «eu pretendo que vocês sejam bons alunos, que se comportem razoavelmente, pronto, que gostem da disciplina...» (Pe3)

Já Be2, na sequência do que foi a sua postura no ponto anterior, em que afirmava “Eu acho que competências e programas são aquelas palavras que entram muito pouco. Porque verdadeiramente, o que as pessoas fazem é pegar no livro... (Be2)” entende que as planificações são estruturadas, não pelas competências, não por objectivos, mas sim pelos conteúdos a transmitir e pelas actividades a desenvolver:

Não é muito por objectivos. É mais os conteúdos, as actividades. [E. – Os objectivos desapareceram?] Não há assim muito, de facto não. Não. Se calhar, nem sequer se põe muito também as competências, é ... é o saber, saber, conhecer, saber isto, não é... Acho que não está estritamente lá posta a palavra... (Be2)

B2. Percepções relativas às metodologias de ensino

Este ponto debruça-se sobre as percepções manifestadas pelas professoras entrevistadas relativamente às suas práticas lectivas e às metodologias de ensino que nelas empregam, realçando as referências a alterações nesta dimensão causadas pela introdução do conceito de competência. Interessou-nos, neste ponto, tentar aproximar o nosso enfoque da

prática quotidiana, tentando aferir se a alteração curricular passou de uma apropriação meramente teórica ou de um cumprimento legalista para o campo das práticas.

As professoras elencaram uma série de métodos e estratégias de ensino de que fazem uso nas suas aulas, e dos quais apresentaremos alguns exemplos.

O trabalho de grupo e o trabalho colaborativo, nomeadamente com recurso à ideia de que os alunos mais capazes podem apoiar o desenvolvimento daqueles que ainda não chegaram tão longe, é apontado como uma das estratégias implementadas:

E aqueles que são mais fracos geralmente têm ajuda dos que são melhores, entre aspas. (Be1)

Mas, o trabalho de grupo, por exemplo, será uma boa meta. A reflexão em grande grupo. O levar a pensar. O levar a questionar as formas como... as diferentes formas de estudar, no inglês, por exemplo. (Be2)

Este trabalho ganha, por vezes, contornos semelhantes a um trabalho de projecto, apelando à participação activa dos alunos, e envolvendo-os num trabalho transdisciplinar:

Fizemos uma receita, e com a receita fizemos as áreas todas. Pronto, e eles é que construíram. Os problemas da matemática, tudo, eles é que fizeram. E viram a fazer a receita, trabalharam. Nós demos a aula o dia todo, baseado nisso. (Be1)

Aproxima-se, assim, de pedagogias de molde construtivista, assentes na construção activa do conhecimento por parte dos aprendentes:

Mas primeiro eles vão trabalhar com coisas concretas. Percebe? Vão transformar as somas em multiplicações. E vão descobrir que vão dar ao mesmo. Eles é que têm que tirar essa conclusão. E depois é que eu passo para o desenho, não é, gráfico, da multiplicação. Por exemplo... Ainda não dei, mas acho que vai ser assim. Sei lá, as letras, como é que eu dei as letras. Com uma história. Eles inventaram uma história e fizeram um livro. No final do ano deles, com uma história sobre a letra. Por isso é que eles, pronto, se calhar, não esquecem tão facilmente as letras, não sei. Mas isso ninguém me ensinou! (Be1)

O recurso ao diálogo em grande grupo é também referido:

Conversamos muito, dialogamos muito. O livro se calhar é um ponto de partida, e só depois se dá a consolidação, não fica o tempo todo. (Pe1)

As Tecnologias de Informação e os Media são citados como apoios ao trabalho docente desenvolvido:

E depois, temos o quadro interactivo, temos o rádio, temos os CD', temos os DVD's, pronto, promovemos também a colocação dos trabalhos de cada um nos placards... uma questão também de motivação. (Pe1)

Por fim, é dada atenção à individualização do trabalho docente, ajustando as metodologias de ensino, mas também de avaliação à realidade e ao progresso de cada estudante:

Ou que tenho que promover mais o trabalho de um aluno, do que outro, que se calhar não precisa tanto da minha atenção. (Pe2)

é porque houve ali um trabalho que eu não tive com os outros, eu tenho consciência que houve um trabalho meu de levar trabalhos de casa, fichas de reforço, pronto, aquele trabalho mais intensivo (Pe3)

Alteração:

Relativamente às metodologias de ensino, apenas Be1 considera que a sua forma de ensinar se alterou devido à introdução do conceito de competência:

Mudou, porque eu acho que a competência não é o mesmo que os objectivos! Acho eu... Os objectivos são muito mais espartilhados, e uma competência acho que não. A competência, vai, vai, não sei... vai permitir ao aluno descobrir muitas coisas. E nós temos de trabalhar nesse sentido, de ele descobrir vários saberes que ele tem em si. E que vai desenvolvendo, com o nosso esforço, e com o empenho dele, vamos conseguir que eles se desenvolvam, de forma a que quando eles atingirem o 4.º ano, quando chegarem ao final de ciclo tenham essas competências a nível da leitura, da escrita, da matemática, tentamos atingi-las todas. (Be1)

As restantes entrevistadas não consideram que a alteração a nível legal e das orientações curriculares tenha sido a responsável pela alteração nas metodologias empregues, quer porque a filosofia face ao ensino não se alterou (Be2, Be3), quer porque a formação inicial, embora realizada antes das alterações curriculares as alterou para a importância do saber-fazer (Be3), quer ainda porque a experiência seja apontada como a principal fonte de alterações a este nível (Pe3):

Para ser sincera, não muito. Porque não me fez muita confusão chamar-lhes competências ou coisas que eu podia até chamar, coisas antes, não é? As minhas preocupações não mudaram muito. Agora, aumentou foi a minha preocupação porque havia competências que os miúdos traziam do 1.º ciclo que agora não trazem. (Be2)

E essa professora, na verdade, fez de nós alguém, ou pessoas diferentes. Porque ela desde muito cedo nos chamou a atenção, sem usar as palavras competência, ou os termos, se quiser, as designações, de exactamente deste apelo ao saber-fazer. (Be3)

[E. – Então, de certa forma, acaba por não ter alterado muito as suas práticas, porque já teve a sorte de ter este contacto inicial, é isso?] É. Mesmo quando via que nos textos oficiais era «objectivo», eu entendia-o já como uma competência. Embora desdobrados, se quisermos, mas eu entendia-o já, o espírito que estava sempre por trás, eu como professora de Português, era que eles soubessem ler: ler vários textos, ler em várias situações, ler em vários locais... para mim, estava sempre esse saber-fazer. Porque senão também, não sei para que servia. Não via outro fim. Não via outro... (Be3)

[E. – A forma como lecciona mudou?] Em nada. (Pe1)

Eu não sei se é o conceito de competência, mas vai mudando à medida que a gente se vai apercebendo as dificuldades que os miúdos têm... e que tem que pôr as coisas claras: fazer um esquema no quadro, mandar ler qualquer coisa que pode ajudar a completar... eu penso que é um bocadinho a nossa maturidade... (Pe3)

B3. Percepções relativas à avaliação dos alunos

Neste ponto, fazemos referência aos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos, atentando sobre as alterações que a introdução do conceito de competência possa ter trazido a este nível.

Os testes são criticados por algumas das entrevistadas como insuficientes para avaliar as competências dos alunos:

Claro que não podemos esquecer que a competência, muitas vezes, num teste, as competências podem não ser tão bem avaliadas por uma diversidade de factores. Os miúdos têm problemas de stress nos testes e tudo... Portanto, a termos só um indicador, acho que pode ser muito errado, não é? (Be2)

Porque, lá está, o teste não avalia as competências todas. Ou até se é que avalia alguma, que às vezes aquilo é só identificar.... Eu não ponho só de identificar, mas já vi testes assim... Identifica isto, identifica aquilo... (Be3)

Assim, embora as entrevistadas refiram recorrer a testes escritos, por vezes porque tal é imposto pela escola, o departamento ou os próprios pais, todas elas fazem também referência a diferentes instrumentos utilizados com fins formativos, inseridos no quotidiano. Estes instrumentos passam por grelhas de registo das observações em sala de aula, registo da participação, material, trabalhos de casa, mas também fichas de trabalho, trabalhos individuais ou de grupo, que são corrigidos, muitas vezes, com o próprio aluno, com o fim diagnosticar dificuldades e apontar caminhos de melhoria. A aposta fundamental, e transversal às várias participantes, parece residir na variedade de indicadores e no recurso à avaliação formativa e quotidiana, como complemento à avaliação sumativa feita através dos testes.

Eu uso o sistema de auto-correcção: eu vejo onde é que está errado, eles têm de corrigir. Por correcto. Têm de dizer porque é que está errado e porque é que vai estar bem. (Be1)

Sim, sim. Avalia-se. Nós estamos sempre a avaliar. Uma é mais formativa, outra é pronto, sumativa, como se utiliza os termos hoje. Para mim, avalia-se em qualquer situação. Tem de ser. E pronto, mesmo o comportamento é avaliado diariamente. A atenção, a concentração, tudo isso. A participação, o empenho. (Be1)

Mas, claramente, a questão dos trabalhos de casa, a actividade, a forma como o miúdo reage na aula, o integrar-se ou não, tudo isso são indicadores da avaliação. As fichas de trabalho, que as têm. Os testes. Mas claramente os testes com muito peso. (...) Em relação à avaliação isso é feito a nível de departamento, esta divisão (Be2)

Olhe, uso os obrigatórios e os não obrigatórios. (risos) Os obrigatórios são os formais, que temos que registar em livro de ponto e que os próprios pais... (...) Agora, eu também dou testes. Porque eles também me servem de muito, também é um facto. Mas não me fio é só neles. (Be3)
Principalmente o registo. E eu penso assim: «hoje vou ver...», por exemplo «deixa-me ver se ele hoje está melhor?», ou até confirmar. Eu às vezes penso «aquele aluno tem dificuldade em fazer isto», e eu ando ali a confirmar. E vou puxá-lo. (Be3)

Eu tenho, normalmente, sempre grelhas na minha secretária. Qualquer actividade que eu ache que se destaque no dia, que é importante, assinalo, sinalizo. Tenho a lista dos nomes, não é, e sinalizo o aproveitamento, o «conseguiu» o «temos que trabalhar mais nesse sentido». E, normalmente um dia por semana, ou à segunda na semana seguinte, ou à sexta, em conjunto comunicamos e conversamos um bocadinho, «Olha, tu és capaz de melhor, vamos ver...». (Pe1)
E faço um esforço enorme para cada actividade de consolidação, para cada registo, para cada exercício que eles façam, eu corrija um a um, e tento que eles até estejam ao meu lado para identificarem também as dificuldades comigo. (Pe1)

Portanto, os trabalhos de casa, o material, a postura na sala de aula, a participação, a forma como essa participação é feita, não só em termos de quantidade, mas também em termos de qualidade e de iniciativa. Peço muitas vezes durante as aulas para produzirem pequenos textos, para levar para corrigir no sentido de fazer uma avaliação formativa, (...) também dou fichas que levo para corrigir, (...) os testes, e no caso dos alunos que estão em plano de recuperação, normalmente peço sempre trabalhos extra (...) Portanto, acho que tento diversificar os instrumentos que uso, e depois também jogo um bocadinho com o tipo de aluno... (Pe2)

É diária... Por exemplo, a avaliação oral. Eu tenho o cuidado de apontar os que respondem bem, os que têm mais dificuldades... Vou fazendo sempre umas anotações. (Pe3)
(...) vamos por portefólios, vamos pelo trabalho de casa, vamos por trabalho individual, fichas de reforço... Muitas vezes eu pego no trabalho de casa... (Pe3)

Mudanças:

No tocante à avaliação não foram apontadas diferenças causadas pela introdução do conceito de competência, com a excepção da maior dificuldade em reter alunos a meio de cada ciclo (Be1):

Quer dizer, eu acho que mudámos foi a nível de avaliação, mas é no aspecto em que, por exemplo, no nível do 1.º ano, se ele não sabia, ficava. E agora não. E nós temos de seguir onde ele está. (Be1)

As mudanças apontadas em termos de avaliação são justificadas por factores não relacionados com a introdução do conceito de competência:

Já fazia. Já fazia. Fui sempre, também tive sempre este lado prático, e olhe, até o ter filhos também ajuda. (risos) (Be3)

De uma forma genérica, as evoluções apontadas à prática pedagógica encontram outras motivações que não a introdução do conceito de competência:

O que eu fiz há 10 anos, se calhar estou a fazer e a melhorar, mas se calhar não foi pelo termo competência, é pela formação contínua, é pelo contacto com os colegas, é pelo que aprendo com pessoas mais velhas, com mais anos de serviço, não é? (Pe1)

B4. Obstáculos percebidos à implementação destas alterações

Analisaremos os elementos do discurso das participantes que dizem respeito às limitações que estas apontam à efectivação de uma pedagogia por competências, nas dimensões de planificação, metodologias de ensino e avaliação.

O entrave mais referido pelas participantes à efectiva implementação destas mudanças, refere-se à falta de interiorização das propostas por parte de alguns professores:

Não, porque acabou por não ser interiorizado. Acho que é isso. Não foi interiorizado, não foi... Acho que é essa a grande questão. No momento é empolgado, e depois... arruma-se numa gaveta e as pessoas continuam com o mesmo modelo de práticas, exactamente. (Be2)

Não, não. Acho que chegam lá e pronto, «hoje vou dar isto» e pronto. Há, ainda há assim pessoas. Acho eu, acho, é a minha opinião. (Be1)

Não quer dizer que todos o façam... porque eu, o ano passado, quando disse que levava isto tudo para casa, alguns, disseram que eu não andava bem! (Pe3)

As próprias entrevistadas avançam possíveis explicações para estas resistências à mudança, que passam pelo facto de os professores mais antigos carregarem já hábitos de trabalho arraigados e difíceis de mudar, de os professores mais jovens, pelo contrário, ao não terem passado pela fase mais activa de discussão nas escolas sobre a pedagogia por competências não estarem a par desta questão, e pela própria comodidade de manter as práticas vigentes, que dificilmente serão alteradas se não forem evidentes as vantagens nesse sentido:

Porque havia um serial de pessoas que já tinham trabalhado 20 e tal anos num sistema tal que já não conseguem adaptar-se, não é? Depois há um serial de pessoas que entretanto, ao longo destes anos que já há de distância de tempo das competências, eu estou a ver gente nova a entrar, que se lhe perguntar... Eu ainda me lembro de quando isso apareceu, e etc. e tal. Elas acabam agora de chegar e naturalmente nunca ninguém lhes falou que o ensino básico é supostamente para desenvolver até ao final do 9.º ano um serial de competências que eu achava que eram 13, tinha a ideia de 13 não sei porquê, que elas estavam enunciadas. E se for a essas pessoas, naturalmente nem têm a noção que existe uma coisa dessas. Porque verdadeiramente, começa-se um ano, acaba-se um ano, e nunca se tocou outra vez nesse documento, ou nessa questão do ensinar por competências. (Be2)

Porque o que está é sempre mais cómodo do que o novo. E enquanto a pessoa não se convencer, não vir efeitos práticos, não muda... (Be3)

O trabalho necessário à alteração das práticas é também citado como um entrave:

Porque é assim, uma pessoa também tem de... dá trabalho! Eu bem vejo as horas que perco (risos). (Be1)

O facto de as medidas serem sentidas como uma imposição externa parece estar patente no discurso de Be3, que sistematicamente se refere ao cumprimento do obrigatório, associado à realização do não-obrigatório, de acordo com as suas próprias ideias do que será mais adequado, o que corresponde a um cumprimento da letra, mas não necessariamente do espírito da lei.

Porque a força do poder é grande. Não se consegue ter uma paz de... Eu preciso de paz para poder ensinar, não é? E portanto, eu tenho que arranjar maneira de ter a paz. A paz é cumprir aquilo que... e de restou vou fazendo aquilo que eu acho que devo fazer. Que vai de acordo comigo e não ao institucional, não é? (Be3)

Também a falta de tempo para tratar das questões pedagógicas, devida a uma carga burocrática que é sentida como excessiva, é apontada como limitação:

Nos últimos anos é questão de falta de tempo para estas questões – que para mim são as principais – que têm sido completamente abafadas por outras questões burocráticas, papel, actividades... essas coisas, não é? O mostrar. Fazer coisas. E isto esquece verdadeiramente o núcleo, não é? As aprendizagens, as competências dos meninos. (Be2)

Não temos também tempo para planificar as actividades em conjunto (...) Passamos muitas horas na escola e não dá para ter esse tipo de trabalho. (Pe3)

O diálogo sobre as questões pedagógicas é sentido como insuficiente, o que parcialmente é imputado ao regime de avaliação docente que foi implementado recentemente:

Para haver muita, muita modificação teria que haver muito diálogo nessa base – e não há. Não houve. Como digo, acho que isso foi tratado no momento, surgiu, há isto. Um ano, dois anos depois, falou-se e depois ficou esquecido. E depois claro, cada um encrosta outra vez na sua... na sua conchinha... (Be2)

... Hoje, as pessoas fecham-se muito por causa da avaliação. (Pe3)

O trabalho de grupo entre docentes é ainda dificultado por questões de natureza pessoal e da própria mobilidade do corpo docente das escolas:

Primeiro, nem todas as pessoas têm o espírito do trabalho de grupo, como sabe, e isso não se pode forçar. É uma coisa natural, também. E depois também tem a ver com os movimentos de professores, por exemplo, nos anos em que há colocação de novos professores que não se conhece (Be3)

O desenvolvimento de competências requer tempo, tempo esse que algumas das entrevistadas consideram não ter, quer porque a matriz horária semanal atribui poucas horas à sua disciplina, quer devido à extensão do currículo, que não deixa tempo para outro tipo de abordagem, quer ainda porque as competências gerais são consideradas demasiado vastas:

E muito advém também da questão da matriz que temos. O tempo por semana que a disciplina tem. Que pode ser dramático. No 3.º ciclo pode ter, por exemplo, no 8.º ano, 90 minutos por semana, que é terrível não é? (Be2)

O avançar é o tal, o cumprir planificações, o cumprir currículos, não é. Porque eu não sei se haveria currículos, porque cada aluno teria que ter um. Não cada um, um diferente, é um. E depois seria cumprido conforme o seu ritmo. (Be3)

Só ia dizer é que, as competências que estão para o 3.º ciclo são de uma abrangência muito grande, são vastas, são muitas... deviam ser menos... (Pe3)

A falta de coerência das terminologias empregues nos programas e no Currículo Nacional do Ensino Básico é sentida como um problema por Pe1, na medida em que gera confusão:

Sinto, porque realmente... por exemplo, a nível de programa... aquilo que eu me apercebo a nível do Ministério da Educação... Ainda está o programa... diz Reforma Educativa, mas ainda está tudo: Objectivos Gerais, Objectivos Específicos... ainda não está lá o termo competências. (Pe1)

Não vejo um programa alterado de objectivo para competência, pronto... não vejo nada do ministério... Vejo uma palavra nova que apareceu e que agora têm de ser competências adquiridas e não objectivos. (Pe1)

Uma das entrevistadas refere-se à dimensão excessiva das turmas como um entrave à individualização do trabalho desenvolvido com os alunos:

Aquilo implica é o respeito por ritmos, por exemplo, que nem sempre é muito fácil com turmas de 30 alunos... (Be3)

Uma outra debruça-se sobre as dificuldades inerentes à avaliação de competências, posicionando-se numa linha *chomskiana*, que encara a competência como uma capacidade interna do sujeito:

E às vezes torna-se um pouco ingrato fazer essa avaliação, porque eu se calhar até sei que o aluno tem capacidades para mais, não é, mas que naquele momento não conseguiu concretizar, e que talvez isso possa ser um obstáculo nos momentos formais de avaliação, podem não reflectir exactamente a competência que o aluno tem naquele âmbito. (Pe2)

Por fim, Be3, que lecciona também no secundário, refere-se aos exames e aos rankings como constrangedores do trabalho desenvolvido com os alunos:

Os exames causam constrangimentos aos professores e aos alunos. O aluno sabe que tem que estar formatado para aquele tipo de exame e o professor também sabe que não pode escolher um exame específico para aquele aluno. (...) Para além da publicação dos rankings. Com

comparações... Ou sem comparações, que o problema é não terem comparação nenhuma, não é? Dos vários intervenientes naqueles resultados. (Be3)

Observamos assim uma variedade de entraves que são apontados por este grupo de pessoas à implementação da pedagogia por competências, com pouca sobreposição de ideias entre entrevistadas. Estes entraves dizem respeito aos próprios professores, ao currículo e à organização escolar, abrangendo assim as várias esferas da escola.

C. Percepções dos docentes quanto à formação

Neste ponto, deter-nos-emos sobre as percepções dos docentes quanto à formação recebida (C1), quer no que concerne à clareza e suficiência da formação inicial recebida sobre a organização curricular e pedagogia por competências (C1a), quer no que toca à oferta e frequência de formação contínua que abordasse estas questões. Abordaremos ainda as necessidades de formação percebidas pelas entrevistadas, concretizando os moldes de que tal formação se deveria revestir de forma a garantir a sua eficácia.

A descrição das posições assumidas pelas docentes será ilustrada por citações dos das entrevistas em análise.

C1. Percepções e opiniões dos docentes face à formação recebida

Faremos referência, por um lado, à formação inicial recebida pelas nossas entrevistadas, referindo a abordagem de aspectos relativos à organização curricular e à pedagogia por competências (C1a), e por outro, à formação contínua frequentada que tenha respondido à exigência de aumentar os conhecimentos a esse nível.

a. Clareza e suficiência da formação inicial recebida relativamente à organização curricular por competências

Nenhuma das entrevistadas refere ter aprendido, na sua formação inicial, aspectos relacionados com o conceito de competência. Esta constatação não seria surpreendente, não fosse o caso de Be2 ter concluído a sua formação inicial já depois de 2001, e Pe1 ter terminado a licenciatura pouco antes desta data, pelo que já poderiam ter oportunidade de ver questões

relativas à organização curricular por competências discutidas no âmbito desta formação. Este é um indicador algo preocupante em relação à formação de professores, apoiando a asserção de Be2 quando afirmava que os professores mais jovens, não tendo discutido nas escolas o processo de reorganização curricular, não tiveram também informações sobre ele nos contextos formativos onde se encontravam inseridos, e de Be3, que afirma a sua convicção de que os cursos de formação inicial de professores não os preparam para ensinar por competências. Não pretendendo de modo algum extrapolar este dado para todos os cursos de formação de professores posteriores a 2001, consideramos esta indicação digna de nota. Passamos a expor algumas das citações das entrevistadas que se referem a esta problemática:

Não. Ui! Então aí não. Nós planeávamos por objectivos. E agora é mais por competências, acho eu... (Be1)

Ninguém, ainda hoje não sabem. [E. – Consegue-me explicar essa ideia?] Consigo, os alunos não formam os alunos nesse sentido. Não formam, simplesmente. (Be3)

Não, claramente. Não se falava de competências, não. Falava-se dos objectivos. Da terminologia de Bloom, e assim, não é? Era essa que vigorava na minha altura, não é? Era essa. (Be2)

Não, quando eu comecei a trabalhar, ainda só se falava em objectivos. Portanto, só depois mais tarde... Porque eu tenho vários cursos. Fiz o curso de professora do ensino primário e depois voltei a fazer outro curso completo. E mesmo nessa altura, já havia algumas alusões, mas não como algo bem definido, como algo até já trabalhado, e que pudesse alguém apresentá-lo como uma realidade, como algo convincente. (Be3)

[E. - Na sua formação inicial, esta questão das competências foi abordada?] Não, é um termo completamente novo para mim. Entrou agora, assim... (Pe1)

Não. Não abordei. Nós tínhamos uma cadeira especificamente de metodologia, que era a Metodologia do Ensino do Português, onde realmente abordamos questões mais relacionadas com a exploração da Língua Portuguesa. Nós realmente aprendemos a planificar, no sentido em que davam uma grelha e reflectiamos sobre uma grelha que nos era dada. Mas nunca houve essa reflexão sobre a diferença dos objectivos ou das competências, não é? Quais as vantagens ou desvantagens, quais as diferenças. Depois também no ano de... portanto, no estágio em si, que era se calhar onde a universidade apontava para que houvesse um trabalho mais nesse sentido, não é, de aprofundamento da planificação e de outras questões mais metodológicas... esse trabalho não existiu. (Pe2)

Não, não... acho que essa... Falava-se em objectivos e não se falava em competências. (Pe3)

b. Oferta e frequência de formação contínua sobre a questão

Também a nível da formação contínua, a abordagem destas questões está pouco presente. Pese embora o facto de a amostra escolhida para a realização da entrevista ter um nível de qualificação elevado – apenas 1 das entrevistadas tem apenas a licenciatura, 3 a parte curricular do mestrado, 1 o mestrado e 1 o doutoramento – o que implica que são pessoas que

procuram activamente envolver-se em acções de formação contínua, nenhuma delas frequentou alguma acção ou disciplina que esclarecesse questões relativas à organização curricular por competências. A formação que tiveram assenta na auto-formação (Be3), foi apenas superficial, tendo o assunto sido meramente referido na formação contínua (Pe2), ou incidiu no desenvolvimento das competências docentes, mais do que na clarificação do conceito de competência ou das suas implicações curriculares e pedagógicas (Pe3). Be2 refere ainda que o Ministério pecou pela parca oferta de formação aquando da introdução destes conceitos – ideia esta que é apoiada por Be1 – e até mesmo pela falta de referência de obras onde os professores pudessem fundamentar a sua análise e discussão.

Acho. Acho, porque, quer dizer, quando lançaram os novos programas, nós não fomos – eu pelo menos não fui – a nenhuma formação. E eu fiz várias. Todos os anos faço formação, mas nunca tive nenhuma. (Be1)

Em relação às competências... hum... Zero. Desde essa altura, como digo, não há sequer as tais reuniões entre pessoas. (...) [E. – Então nunca foi feita formação sobre estes temas?] Não! Não, não. As pessoas tiveram que fazer reuniões na escola, veio o documento com as competências que era para desenvolver até ao 9.º ano. Mas nunca ninguém falou em termos teóricos. De realmente, como é que nasceu? Eu não sei. Nem sei quem é que se lembrou de falar em competências. Nem sequer diz lá o autor ou bibliografia... que eu me lembre nem sequer tínhamos referências bibliográficas que pudéssemos analisar. Eu não tenho ideia de o ter. O que mesmo assim seria muito perigoso, porque... mas que me lembre, não tinha mesmo. Lembrou-me de discutir isso nas reuniões. Acho que até o próprio ministério peca por aí, porque resolveu meter isto, não é, sem... [E. – Sem esclarecer suficientemente?] Eu acho que sim! Acho que sim. Acho que não estou a ser exagerada a dizer isso. (Be2)

Não. Fui eu por estudos que fazia, por livros que lia, por autores que ouvia, ou falar, ou até por bibliografias que consultava nas partes finais dos livros, ou pessoas que via na televisão a falarem sobre aquilo, ou pequenas, até aqueles pequenos folhetos que às vezes vêm com os manuais, eu acabava por ver algumas citações... Portanto, foi sempre coisas que me interessavam, e não como algo explícito e direccionado. (Be3)

A única cadeira que eu tive em que se abordou mais ou menos estas questões foi uma cadeira de mestrado, mas também, lá está, como é mais Administração e Planificação, não foi muito aprofundado. Acho que foi... fez-se uma referência apenas. (Pe2)

Eu tenho tido muita formação a nível pedagógico. Não são, como é que eu hei de dizer... Não é bem explícito, mas a minha formação a nível de competências... Quando eu faço, por exemplo uma acção de formação a nível de informática, também é para eu conseguir trabalhar com os alunos e desenvolver competências. Não está assim... não fiz nenhuma sobre a organização curricular por competências. (Pe3)

C2. Percepção de necessidades específicas de formação sobre a questão e moldes que essa formação deveria assumir.

Na generalidade, as entrevistadas admitem alguma necessidade de formação contínua sobre a organização curricular por competências. Be1, por exemplo, refere que as alterações curriculares não têm sido acompanhadas da necessária preparação dos professores:

É assim, saem os programas e nós nunca... Agora vai sair matemática, pronto, é o plano da Matemática novo, e nós não estamos preparados. (Be1)

Mas, se a este nível existe algum consenso, o mesmo não pode ser dito em relação aos conteúdos e aos moldes que essa formação deveria tomar. Duas das entrevistadas referem a necessidade de escolher um formador capaz:

Sim, se quem a desse fosse capaz de o fazer devidamente. Eu acho que é sempre muito complicado. (Be2)

Seria, se fosse por uma pessoa que seja competente. (...)Tem que ser alguém que domine de tal maneira que consiga mostrar e convencer e desenraizar muito do que já está, não é? (Be3)

Há também referência à necessidade, não só de oferecer formação contínua, mas até de indicar referências bibliográficas que pudessem fundamentar o processo de auto-formação dos professores:

As pessoas deveriam ter formação, mas também ter indicadores daquilo que deveriam ler. Preparar-se para isso, pronto. (Be2)

Uma outra participante realça a necessidade de fomentar a discussão sobre as questões em análise e o trabalho em grupo com os colegas, apontando para contextos de inter-formação. A mesma entrevistada chama a atenção para o contexto de estágio, nomeadamente para a escolha criteriosa dos orientadores de estágio, na medida em que estes deveriam ser interlocutores privilegiados deste debate:

Eu acho que sim. Eu acho que, quer a minha experiência... Eu para já sinto muito falta de não trabalhar em grupo. Porque eu acho que só da discussão é que, a frase não é minha, mas da discussão é que nasce a luz e do confronto de ideias. (Pe2)

Pronto, e na própria prática, acho que em termos de estágio, de quando se tem a experiência de passar por uma escola, pronto, as pessoas que estão a formar os estagiários, acho que deviam ter mais... eu também tive uma péssima experiência, se calhar também sou um bocadinho influenciada por isso... Mas acho que devia-se empregar mais tempo a analisar este tipo de questões. (Pe2)

Relativamente aos conteúdos da formação, a definição, clarificação e aprofundamento dos conceitos são apontados como relevantes, bem como a avaliação de competências dos alunos:

Sem dúvida, uma acção de formação, não é? Em que distinguisse os objectivos das competências e que concretamente, dissesse o que mudou. Por exemplo, há 10 anos atrás... eu não sei quando é que entrou o termo, mas há 10 anos atrás, o que é que mudou para agora. E o que é isso de pedagogia por competências, acima de tudo. É definir conceitos. (Pe1)

Penso que deveria haver mais... que se deveria aprofundar mais estas questões e reflectir mais sobre elas, não é? Porque por exemplo, esta dúvida que eu tenho entre objectivos e competências, se calhar também passa um pouco por desinteresse da minha parte, ou mesmo porque, realmente é algo sobre o qual eu nunca reflecti... nunca tive oportunidade de reflectir. Portanto e acho que se houvesse esta discussão, discutir qual será melhor, objectivos, competências, conjugar os dois... pronto, acho que seria mais proveitoso, se fosse mais aprofundado. (Pe2)

Há uma coisa que eu acho que devia haver a formação, a nível dessa avaliação dessas competências, o que é que nós... O que eu tenho é lido muito, pronto. Mas mesmo lendo, não me traz... Traz-me alguma ou outra ideia de novo, mas devíamos ter gente no mercado, não é? De formação, que nos dissesse «esta competência pode ser avaliada desta, desta e desta forma. Vocês podem fazer isto...». Pronto, acho que deveria haver mais formação a esse nível. (Pe3)

Relativamente a características formais da organização de tais acções de formação, são ponderadas questões relativas ao calendário da sua realização, e à necessidade de motivar os docentes para a sua frequência. Ainda assim, Be2 afirma que uma acção de formação, neste momento, face a todas as contingências que afectam os professores, tenderá ao insucesso.

Se calhar, aproveitar o mês de Julho para fazer, trabalhar o programa de acordo com as competências, para ver o que se há-de fazer. (Be1)

Mas, como organizar, não sei. Sei lá... Se é uma questão de tempo, na componente não lectiva será horrível. Dizer aos professores agora «Olha, vão ter formação em competências», sobre isso, tinham que lhes garantir qualquer coisa como contrapartida. Olha, isso vai te dar... uma subida de escalão, ou qualquer coisa assim, não é? Tinha que dar um reбуçadito, porque senão vão passar ao lado, não é? (Be2)

Eu, nesta altura do campeonato, acho que ela será sempre mal sucedida, porque as pessoas dizem sempre que não têm tempo e eu acabo por entender que é mesmo. (Be2)

5.3. A análise de dados documentais

A análise dos dados documentais – planificações e instrumentos de avaliação de professores do ensino básico dos distritos de Braga e Porto – foi delineada de modo a responder aos seguintes objectivos: 2) Analisar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico e 3) Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Para responder a estes objectivos, atendeu-se, em primeiro lugar, às planificações, nomeadamente à *estrutura* de acordo com a qual estão organizadas e à terminologia utilizada, estudando a relação (se alguma) que estabelecem entre competências e objectivos, conteúdos, estratégias ou outros descritores.

Num segundo momento, detivemo-nos sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores, no sentido de aferir a sua adequação a um modelo de avaliação por competências.

5.3.1. As planificações

De modo a sustentar a análise documental realizada com base nas planificações realizadas por docentes dos três ciclos do ensino básico que leccionam nos distritos de Braga e do Porto, começamos por apresentar o corpus documental de planificações sobre o qual esta se baseia, e que pode ser compreendido pela análise do Quadro 15.

Ciclo	Departamento	Número de docentes que cedem as planificações e instrumentos de avaliação	Materiais disponíveis
1.º	Não aplicável	Ppa1/1. – 1.º ano de escolaridade; escola privada urbana Ppa1/2. – 1.º ano de escolaridade, escola pública semi-urbana Bpa1/1. – 3.º ano, escola pública semi-urbana Bpa1/2. – 4.º ano, escola pública semi-urbana	Planificação anual e mensal Planificação anual e mensal Planificação mensal Planificação anual
2.º	Línguas	Ppa2/L – 6.º ano, Língua Portuguesa, escola privada urbana	Planificação anual
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa2/MCE – 6.º ano, Matemática, escola pública semi-urbana Bpa2/MCE – 5.º ano, Matemática, Escola pública semi-urbana	Planificação anual Planificação trimestral ⁵³
	Expressões	Ppa2/E – 5.º ano, Educação Musical, escola pública semi-urbana (sem instrumentos de avaliação) Bpa2/E – 5.º ano, EVT, Escola Pública semi-urbana	Planificação anual Planificação anual
3.º	Línguas	Ppa3/L – 8.º ano, Língua Portuguesa, escola pública semi-urbana Bpa3/L – 7.º ano, Língua Portuguesa, escola Pública Semi-Urbana	Planificação e planificação de unidade didáctica Planificação anual
	Ciências Sociais e Humanas	Ppa3/CSH1 - 7.º ano, História, escola pública semi-urbana Ppa3/CSH2 – 7.º ano, Geografia, escola pública semi-urbana	Planificação anual Planificação anual
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa3/MCE – 9.º ano, Matemática, escola pública rural Bpa3/MCE – 7.º ano, Matemática, Escola Pública semi-urbana	Planificação anual Planificação anual
	Expressões	Ppa3/E – 7.º ano, Educação Musical, escola pública semi-urbana	Planificação anual
Total		16	

Quadro 15: Corpus documental de planificações recolhido

⁵³ Dado o prazo alargado, esta planificação será analisada conjuntamente com as planificações anuais.

Uma primeira análise da recolha de planificações efectuada permite atentar na diversidade de modelos adoptados. Ainda que a planificação anual seja a predominante, atravessando os três ciclos de docência considerados, a planificação mensal só está presente nos materiais recolhidos no 1.º ciclo. Realçamos ainda a existência de modelos alternativos: a planificação trimestral e a planificação de unidade didáctica, que surgiram, nesta amostra, como casos isolados.

De seguida, apresentaremos, sob a forma de tabelas, dados relativos à estrutura das planificações recolhidas. Por uma questão de organização, a análise irá incidir em separado sobre cada ciclo de docência, sem separação de distritos. Para o 1.º Ciclo, a análise será ainda feita separadamente para as planificações anuais e mensais.

Apresentam-se, de seguida, os dados relativos à estrutura das planificações anuais (Quadro 16) e mensais (Quadro 17) do primeiro ciclo, e ainda das planificações anuais do 2.º ciclo (Quadro 18) e 3.º ciclo (Quadro 19).

1.º Ciclo

Código	Ano	Tema	Conteúdos	Competências a desenvolver	Competências Específicas	Competências Transversais	Processos e níveis de Operacionalização	Situações de Aprendizagem	Horas Previstas
Ppa1/1	1.º	-	Sim	-	Sim	Sim	Sim	-	-
Ppa1/2	1.º	Sim	Sim	-	Sim	Sim	Sim	-	-
Bpa1/2	4.º	Sim	-	Sim	-	-	-	Sim	Sim

Quadro 16: Estrutura das planificações anuais, 1.º ciclo.

Código	Ano	Domínios	Conteúdos	Competências e níveis de desempenho	Competências Essenciais	Competências Transversais	Competências Gerais	Objectivos Programáticos	Processos e níveis de Operacionalização	Operacionalização transversal	Avaliação	Recursos
Ppa1/1	1.º	-	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-
Ppa1/2	1.º	-	-	-	Sim	Sim	-	-	Sim	-	-	-
Bpa1/1	3.º	Sim	Sim	-	-	-	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 17: Estrutura das planificações mensais do 1.º ciclo.

2.º Ciclo

Código	Ano	Área curricular	Unidades	Temas/Conteúdos	Competências Essenciais	Competências Específicas	Competências desenvolver	Estratégias/Actividades	Materiais/Recursos	Avaliação	N.º de aulas previstas
Ppa2/L	6	Língua Portuguesa		Sim			Sim	Sim		Sim	
Ppa2/MCE	6	Matemática		Sim		Sim		Sim		Sim	Sim
Bpa2/MCE	5	Matemática		Sim	Sim			Sim	Sim	Sim	Sim
Ppa2/E	5	Educação Musical		Sim						Sim	Sim
Bpa2/E	5	EVT	Sim	Sim				Sim	Sim	Sim	Sim

Quadro 18: Estrutura das planificações anuais do 2.º ciclo.

3.º Ciclo

Código	Ano	Área curricular	Unidades	Conteúdos	Competências Gerais	Competências	Competências específicas	Reflectir sobre a língua	Objectivos Gerais	Processos de Operacionalização/Estratégias	Experiências /Actividades/Estratégias	Indicadores de aprendizagem	Materiais/Recursos	Avaliação	N.º de aulas previstas	Actividades de enriquecimento
Ppa3/L	8	Língua Portuguesa	S	S			S				S		S	S	S	
Bpa3L	7	Língua Portuguesa		S		S		S		S			S	S	S	
Ppa3/CSH1	7	História		S							S	S			S	
Ppa3/CSH2	7	Geografia		S							S			S	S	
Ppa3/MCE	9	Matemática	S	S	S		S				S		S	S		S
Bpa3/MCE	7	Matemática	S	S			S		S						S	
Ppa3/E	7	Educação Musical	S			S							S	S		S

Quadro 19: Estrutura das planificações anuais do 3.º ciclo.

Da análise dos quadros acima expostos podemos sublinhar a grande diversidade terminológica adoptada pelos professores na planificação das suas actividades lectivas, correspondente a uma grande pluralidade conceptual.

Tendo em conta o foco de análise da presente investigação, iremos sistematizar no Quadro 20 a presença dos conceitos relacionados com a competência e o objectivo, que serão posteriormente alvo de uma análise mais pormenorizada, a nível do conteúdo.

Código	Ano	Disciplina	Competências	Competências Essenciais	Competências Transversais	Competências gerais	Competências específicas	Objectivos Gerais	Objectivos Programáticos
Ppa1/1	1	-	m		A		A		
Ppa1/2	1	-			A/m		A/m		
Bpa1/1	3	-				M			m
Bpa1/2	4	-	A						
Ppa2/L	6	L. Port.	S						
Ppa2/MCE	6	Mat.					S		
Bpa2/MCE	5	Mat.		S					
Ppa2/E	5	Ed. Mus.							
Bpa2/E	5	EVT							
Ppa3/L	8	L. Port					S		
Bpa3/L	7	L. Port	S						
Ppa3/CSH1	7	Hist.							
Ppa3/CSH2	7	Geog.							
Ppa3/MCE	9	Mat.				S	S		
Bpa3/MCE	7	Mat.					S	S	
Ppa3/E	7	Ed. Mus.	S						

Quadro 20: Distribuição dos conceitos relacionados com as competências e os objectivos no *corpus* analisado.

Legenda: Nas planificações relativas ao 1.º ciclo utilizou-se a abreviatura m – planificação mensal e A – planificação anual. Nas restantes planificações S – Sim, termo presente na planificação.

Relativamente aos conceitos em análise verificamos ainda mais claramente a dispersão conceptual. Quatro das planificações analisadas não incluem nenhum termo relativo a competências ou objectivos (Ppa2E, Bpa2E, Ppa3/CSH1 e Ppa3/CSH2), organizando as actividades lectivas em função dos conteúdos e actividades, ao passo que as restantes 12 planificações analisadas incluem pelo menos um dos termos.

Relativamente aos objectivos, eles estão presentes em apenas 2 das 16 planificações analisadas, com a denominação de Objectivos Programáticos (Bpa1/1; planificação mensal, na qual este termo coexiste com o termo Competências Gerais) e Objectivos Gerais (Bpa3/MCE, coexistindo com o termo Competências Específicas). Entendemos pertinente clarificar estas relações atendendo ao conteúdo das planificações em questão, razão pela qual apresentaremos alguns exemplos retirados das mesmas.

Na planificação mensal Bpa1/1 encontramos como exemplos de Objectivos programáticos: “*Ordenar números inteiros em seqüências crescentes e decrescentes*” (Ministério da Educação, 2006: 176) ou “*Conhecer e localizar alguns órgãos (Boca, estômago, intestino, coração, pulmão, rins, genitais)*” (Ministério da Educação, 2006: 108), ambos constantes da Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Já as competências gerais elencadas na mesma planificação, são as 10 competências gerais que o Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001:15) define. No documento em análise, as competências gerais e a sua operacionalização transversal pelas diversas áreas curriculares são apresentadas nas primeiras páginas, seguindo-se a planificação de cada área disciplinar, da qual já não consta o termo competência, mas tão-só o termo Objectivos Programáticos. Constata-se, nesta planificação, um seguimento próximo dos programas do 1.º ciclo do Ensino Básico, sem esquecer o Currículo do Ensino Básico, que surge representado através das competências gerais e da sua operacionalização transversal.

Já na planificação Bpa3/MCE, os Objectivos Gerais encontram-se divididos em Valores, e Capacidades/Aptidões, denominação e estrutura que se aproximam das contidas no programa do 3.º ciclo de Matemática, que a estes acrescenta os Conhecimentos. Quanto à formulação exacta desses objectivos gerais, não retrata literalmente os apresentados no mesmo documento, constituindo uma adaptação. Passo a apresentar 2 exemplos de Objectivos Gerais constantes da planificação em exame, uma de cada um dos aspectos referidos: Valores – “Desenvolver hábitos de trabalho”, e Capacidades/Aptidões – “Usar o vocabulário específico da Matemática”. Já as Competências Específicas, relativamente ao conteúdo, aproximam-se dos objectivos propostos no mesmo documento, tendo um elevado grau de especificidade. Exemplos: “A compreensão do conceito de forma de uma figura geométrica e o reconhecimento das relações entre elementos de figuras semelhantes.”; “A predisposição para identificar transformações geométricas e a sensibilidade para relacionar a geometria com a arte e com a técnica”, ou “A aptidão para trabalhar com valores aproximados de números, fazendo estimativas, de maneira adequada ao

contexto do problema ou da situação em estudo”. Assim, e ao contrário do que acontecia no exemplo anterior, em que a competência era de maior generalidade que o objectivo, aqui são os objectivos que se revestem de maior abrangência.

Relativamente às competências, salientamos desde logo a variedade de expressões utilizadas: «Competências», «Competências Essenciais», «Competências Transversais», «Competências Gerais» e «Competências Específicas». Passamos a analisar, quanto ao conteúdo, as planificações que incluem cada uma destas expressões.

A expressão Competências surge de forma isolada em 5 das 16 planificações que constituem o corpus de análise – Ppa1/1 (mensal), Bpa1/2 (Anual), Ppa2/L, Bpa3L e Ppa3E.

A planificação Ppa1/1 mensal, encontra-se dividida em áreas e «Competências e Níveis de Desempenho» surgindo ainda títulos dentro da tabela que indicam grandes temas (Forma e Espaço, Grandezas e Medidas, Comunicação Oral, Comunicação Escrita...). Alguns exemplos destas competências são: “Estabelecer relações de ordem entre os números e utilizar a respectiva simbologia <, > e =” (Ministério da Educação, 2006: 173), “Expressar-se por iniciativa própria em conversas em pequeno ou grande grupo” (adaptado de Ministério da Educação, 2006: 144) ou “Reconhecer partes constituintes do seu corpo (cabeça, tronco e membros)” (Ministério da Educação, 2006: 105). Estas competências foram adaptadas ou extraídas dos objectivos elencados no Programa do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Na planificação Bpa1/2, as Competências a Desenvolver correspondem, com algumas adaptações e alterações que lhes conferem maior especificidade, aos objectivos do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2006): “Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza” (p. 144) “Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita (ler por prazer, para se informar...)” (baseado na p. 154); “Comparar/identificar/transformar sólidos geométricos: cubo, esfera, cilindro, paralelepípedo, cone, pirâmide” (p. 184).

No caso da planificação Ppa2/L, as Competências a Desenvolver correspondem a uma selecção dos Objectivos do Programa de Língua Portuguesa (6.º ano). Alguns exemplos: “Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados” (p.13), “Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais no acto de ler” (p. 21). Neste caso, manteve-se inalterada a frase, passando-se apenas a designar por Competências a desenvolver aquilo a que o programa nomeia como Objectivos.

O mesmo acontece na fonte Bpa3/L, onde as competências correspondem à transcrição selectiva dos objectivos do Programa de Língua Portuguesa. Como exemplos, citam-se:

“Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas”, ou “Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados” (p. 16).

Já no documento Ppa3/E, não são seguidas de forma próxima as orientações curriculares (DEB/ME, 2001). Alguns exemplos das competências propostas são: “Identificar auditivamente as características e a forma da música Pop e Rock”, “Investigar e compreender: os intérpretes cubanos de maior relevo, assim como os agrupamentos e músicos que mais se notabilizaram”, “Interpretar o tema *St Louis Blues* realizando actividades de improvisação”.

Apenas numa das planificações recolhidas se identificou a presença da expressão “Competências Essenciais” – Bpa2/MCE. Alguns exemplos destas competências são: “A predisposição para identificar propriedades de figuras geométricas, bem como para justificar e comunicar raciocínios efectuados” ou “Predisposição para recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno e para os representar de modo adequado, nomeadamente através de tabelas e gráficos”. De modo semelhante ao que havia sido constatado para a planificação Bpa3/MCE, é aparente o esforço de linguagem, efectivado através da justaposição de palavras que indicam características ou disposições do sujeito, para descrever estes objectivos.

A expressão Competências Transversais está presente em duas planificações, ambas do 1.º ciclo – Ppa1/1 e Ppa1/2. No caso da planificação Ppa1/1, a própria estrutura da planificação, que não está segmentada na coluna correspondente às competências transversais, transmite a ideia de transversalidade. Em ambos os casos, as competências elencadas relacionam-se com a integração de saberes, os métodos de trabalho e de estudo, a pesquisa de informação ou outros de orientação marcadamente transversal. Alguns exemplos: “Planeia e organiza as suas actividades de aprendizagem” (Ppa1/1 e Ppa1/2), “Pesquisa, selecciona e organiza informação de forma crítica, em função de questões, necessidades ou problemas e respectivos contextos” (Ppa1/1 e Ppa1/2). As mesmas competências foram elencadas em ambas as planificações, repetindo a formulação presente na brochura Competências Gerais e Transversais (DEB/ME, 1999).

As competências gerais são utilizadas em duas planificações: Bpa1/1 e Ppa3/MCE. Em ambas estas planificações, as competências gerais referidas são as 10 competências essenciais do ensino básico (Ministério da Educação, 2001: 15).

Seis das planificações que integram o corpus documental referem Competências Específicas: Ppa1/1, Ppa1/2, Ppa2/MCE, Ppa3L, Ppa3/MCE e Bpa3/MCE. Em alguns casos, o recurso ao currículo nacional como fonte é evidente, por exemplo:

Ppa2/MCE – “Predisposição para realizar construções geométricas e para reconhecer e analisar propriedades de sólidos geométricos, nomeadamente recorrendo a materiais manipuláveis” (Ministério da Educação, 2001: 62); “Aptidão para efectuar cálculos com os algoritmos de papel e lápis, mentalmente ou usando a calculadora, bem como para decidir qual dos métodos é apropriado à situação” (Ministério da Educação, 2001: 60).

Bpa3/MCE e Ppa3/MCE – “A aptidão para resolver problemas geométricos através de construções, nomeadamente envolvendo lugares geométricos, igualdade e semelhança de triângulos, assim como para justificar os processos utilizados” (Ministério da Educação, 2001: 63) “A aptidão para trabalhar com valores aproximados de números racionais ou irracionais de maneira adequada ao contexto do problema ou situação em estudo” (*Idem*: 61).

Noutros casos, a fonte onde os professores se fundamentaram no momento de elaborar as planificações não é evidente, nomeadamente: Ppa1/1 e Ppa1/2 “Capacidade para prestar atenção a discursos de diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão” (adaptado de Ministério da Educação, 2001: 33), “Domínio das operações aritméticas elementares” e Ppa3/L – “Naturalidade e correcção no acto da escrita”; ou “Capacidade de mobilizar o conhecimento sistematizado sobre a estrutura e o uso da língua com fins instrumentais”.

5.3.2. Os instrumentos de avaliação

Uma segunda fonte documental recolhida consiste nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do ensino básico. Nem todas as planificações analisadas foram acompanhadas dos instrumentos de avaliação, em alguns casos, por ausência de instrumentos formais de avaliação, noutros, por indisponibilidade dos participantes. Por outro lado, alguns participantes forneceram uma grande quantidade de instrumentos de avaliação, que inviabiliza a análise extensiva. Nesses casos, optou-se por um procedimento de amostragem, escolhendo, para cada situação, dois exemplares sorteados de cada uma das formas de avaliação. Cabe então estabelecer e definir com clareza o corpus documental que será alvo de análise, no Quadro 21.

Ciclo	Departamento	Número de docentes que cedem as planificações e instrumentos de avaliação	Materiais disponíveis
1.º	Não aplicável	Ppa1/1. – 1.º ano de escolaridade; escola privada urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio)
		Ppa1/2. – 1.º ano de escolaridade, escola pública semi-urbana Bpa1/1. – 3.º ano, escola pública semi-urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio) 2 fichas de auto-avaliação, 1 ficha de registo de área de projecto; 1 grelha de avaliação de leitura, 1 grelha de avaliação de atitudes/comportamentos.
2.º	Línguas	Ppa2/L – 6.º ano, Língua Portuguesa, escola privada urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio)
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa2/MCE – 6.º ano, Matemática, escola pública semi-urbana Bpa2/MCE – 5.º ano, Matemática, Escola pública semi-urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio) 1 ficha de avaliação
	Expressões	Bpa2/E – 5.º ano, EVT, Escola Pública semi-urbana	1 ficha diagnóstica e 2 testes de avaliação (por sorteio)
3.º	Línguas	Ppa3/L – 8.º ano, Língua Portuguesa, escola pública semi-urbana Bpa3/L – 7.º ano, Língua Portuguesa, escola Pública Semi-Urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio) 2 fichas de avaliação (por sorteio)
	Ciências Sociais e Humanas	Ppa3/CSH1 - 7.º ano, História, escola pública semi-urbana Ppa3/CSH2 – 7.º ano, Geografia, escola pública semi-urbana	2 fichas de avaliação (por sorteio) 1 ficha de avaliação diagnóstica e 2 testes de avaliação (por sorteio)
	Matemática e Ciências Experimentais	Ppa3/MCE – 9.º ano, Matemática, escola pública rural Bpa3/MCE – 7.º ano, Matemática, Escola Pública semi-urbana	1 ficha de avaliação 2 fichas de avaliação (por sorteio)
Total		14	28

Quadro 21: Definição do corpus documental de instrumentos de avaliação que será alvo de análise.

Uma primeira análise deste *corpus* documental será baseada no tipo de pergunta: escolha múltipla, correspondência, preenchimento de espaços, resposta rápida, desenvolvimento, etc.

Num segundo momento, será dada atenção aos níveis de competência a que cada pergunta apela, de acordo com a classificação de Rey (*et al.*, 2005): competências de 1.ª, 2.ª e 3.ª grau.

A primeira observação que entendemos dever ser feita, diz respeito à natureza dos instrumentos de avaliação que foram recolhidos. Face ao pedido de instrumentos de avaliação utilizados na prática de cada um, apenas 2 (Bpa1/1 e Bpa1/2) dos 14 professores que cederam estes instrumentos entregou outro tipo que não o teste escrito. O professor Bpa1/1 cedeu mais do que uma grelha de observação, em concreto, 2 fichas de auto-avaliação, 1 ficha de registo de área de projecto; 1 grelha de avaliação de leitura, 1 grelha de avaliação de atitudes/comportamentos, e curiosamente, não entregou nenhum teste de avaliação. Já o

professor Bpa1/2 cedeu testes escritos, fichas de trabalho, e uma grelha de observação, da qual consta o cumprimento do TPC, o comportamento, e a intervenção na aula.

Não entendemos este dado como evidência de que apenas estes professores utilizam outras metodologias de avaliação em complemento aos testes escritos, mas sim de que, ao falar em instrumentos de avaliação, são os testes que a maioria dos professores considera. A recolha de dados baseada na observação poderá ser informal, sem fundamento em instrumentos estruturados, ou poderá ser considerada secundária, e conseqüentemente não merecedora de análise. Consideramos este dado esclarecedor da importância relativa que os testes escritos assumem na avaliação.

Ainda merecedor de nota é o facto de apenas um professor (Bpa1/2) ter entregue fichas de trabalho, as quais, ainda que continuando a ser baseados na escrita e no trabalho individual do aluno, são destinadas à avaliação contínua e formativa e não à avaliação sumativa dos alunos. Quer as fichas de trabalho, quer as grelhas de observação foram entregues apenas por professores do 1.º ciclo.

Para a análise dos instrumentos recolhidos, e tomando em linha de conta o facto de a grande maioria (13) dos professores que entregaram instrumentos de avaliação terem entregue fichas ou testes de avaliação, estes instrumentos merecerão uma sistematização superior, a qual será apresentada de seguida, nos quadros 22, 23 e 24 que analisam os tipos de questão mais presentes nos testes recolhidos separadamente para cada ciclo e 5.13, 5.14 e 5.15 que se debruçam sobre o grau de complexidade das competências elicitadas pelas perguntas, de acordo com a classificação de Rey (*et al*, 2005) e com os ciclos de docência.

Código	Ano	Instrumento	Escolha Múltipla	Assinalar	Correspondência / Ordenamento	Completar	Indicar/ Nomear	Resposta Rápida	Desenvolvimento	Total
Ppa1/1	1.º	T1 L.P.			1	1	1	5		8
		T2 Mat.				4	1	1		6
Ppa1/2	1.º	T1 E.M.		2			4			6
		T2. L.P.			1	2	1	3		7
Bpa1/2	4.º	T1 L.P.	4	1	3	1	2	6	1	18
		F1 Mat.			3	2	1	4		10
Total		6	4	3	8	10	10	19	1	55

Quadro 22: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 1.º ciclo.

Legenda: T = teste. F = Ficha de trabalho; L.P. = Língua Portuguesa; Mat. = Matemática; E.M. = Estudo do Meio.

Num total de 55 questões analisadas, 39 (70,9%) recaem sobre questões dos tipos “Completar” (Ex.: “Completa as frases, utilizando as palavras do balão”, Ppa1) “Indicar/Nomear” (Ex.: “Identifica: O Autor, A obra de onde for extraído” Bpa1/2) e “Resposta Rápida” (Ex.: “Escreve o alfabeto”, Ppa1). 15 são de escolha múltipla (Ex.: “Por que razão julgou Vladimir que estava a a sonhar? (linha 24). Completa a frase assinalando com X a resposta correcta”, Bpa1/2), requerem apenas que se assinale a resposta correcta (Ex.: “Assinala com X o que não deves fazer na escola e pinta o que costumavas lá fazer”, Ppa1/2), ou requerem o ordenamento ou correspondência (Ex.: “Ordena as palavras para formares frases”, Ppa1), sendo apenas 1 de desenvolvimento. Não será casual o facto de a única resposta de desenvolvimento presente na amostra considerada estar incluída num teste do 4.º ano. Sendo 4 dos 6 instrumentos analisados relativos ao 1.º ano, as limitações dos estudantes no que toca à escrita dificultam, por si só, as possibilidades de utilizar questões que requeiram uma resposta mais elaborada. A única pergunta de desenvolvimento assinalada trata-se de uma composição. Em relação à ficha de trabalho analisada, esta não se afasta, na natureza das perguntas, das encontradas nos testes de avaliação.

Código	Ano	Instrumento	Escolha Múltipla	Assinalar	Correspondência/ Ordenamento	Completar	Indicar/ Nomear	Resposta Rápida	Desenvolvimento	Total
Ppa2/L	6.º L.P.	F1	2	0	0	1	6	7	1	17
		F2	1	0	1	0	8	5	1	16
Ppa2/ MCE	6.º Mat.	F1	2	2	2	3	1			10
		F2	2	3	0	0	0	12	1	18
Bpa2/ MCE	5.º Mat.	F1	0	0	0	2	6	5	1	14
Bpa2/E	5.º EVT	FD	0	1	0	2	3	0	1	7
		F1	0	1	1	0	1	0	2	5
		F2	0	2	0	0	2	6	0	10
Total		8	7	9	4	8	27	35	7	97

Quadro 23: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 2.º ciclo.

Legenda: T = teste. L.P. = Língua Portuguesa; Mat. = Matemática; EVT = Educação Visual e Tecnológica.

O predomínio, entre as 97 questões analisadas nos instrumentos do 2.º ciclo, vai para as perguntas de resposta rápida (35; 36%) e de Indicar/nomear (27; 27,8%). Alguns exemplos de questões do tipo Indicar/Nomear são: “Indica a personagem que interpela Florinda no momento em que esta revela o que sente” (Ppa2/L) ou “A figura A representa uma estrutura

_____” (Bpa2/E). Já quanto às questões de Resposta Rápida, apresentamos como exemplos: “Explica, por palavras tuas, a escolha desse local.” (Ppa2/L) ou “Calcula o valor numérico das seguintes expressões” Bpa2/MCE

Alguns exemplos dos tipos de resposta com menor representação nos testes analisados são: Escolha múltipla: “Indica a classe a que pertencem [os pronomes], colocando um X na coluna respectiva” (Ppa2/L); Assinalar: “Assinala com um «V» as afirmações verdadeiras e as falsas com um «F»” (Ppa2/MCE); Correspondência: “*Liga as seguintes linhas quanto à sua posição no espaço*” (Bpa2/E); Completar: “Completa, usando as palavras zero e um, de modo a obteres afirmações verdadeiras” (Ppa2/MCE); Desenvolvimento: “Imagina que és uma das personagens da obra... redige a tua autobiografia. No texto deverão constar os seguintes elementos: Identificação/nome; local e data de nascimento; momentos mais relevantes do percurso de vida” (Ppa2/L).

Código	Ano	Instrumento	Escolha Múltipla	Assinalar	Correspondência / Ordenamento	Completar	Indicar/ Nomear	Resposta Rápida	Desenvolvimento	Total	
Ppa3/L	8.º L.P.	T1	0	0	0	0	3	7	1	11	
		T2	0	0	0	0	3	8	2	13	
Ppa3/ L	7.º L.P.	T1	0	0	0	1	5	4	1	11	
		T2	0	0	0	0	7	8	1	16	
Ppa3/ CSH1	7.º Hist.	T1	0	0	1	1	4	5	0	11	
		T2	14	3	0	0	4	0	0	21	
Ppa3/ CSH2	7.º Geo.	FD	0	1	0	3	6	0	0	10	
		T1	0	0	1	1	6	7	0	15	
		T2	0	1	0	1	8	0	0	10	
Ppa3/ MCE	9.º Mat.	T1	5	0	0	0	2	13	0	20	
Bpa3/ MCE	7.º Mat.	T1	0	0	0	1	3	7	0	11	
		T2	5	0	0	1	1	6	0	13	
Total			12	24	5	2	9	52	65	5	162

Quadro 24: Tipos de resposta presentes nos testes e fichas de avaliação em análise – 3.º ciclo.

Legenda: T = teste; FD = Ficha diagnóstica. L.P. = Língua Portuguesa; Hist. = História; Geo. = Geografia; Mat = Matemática.

Também nos instrumentos recolhidos entre os professores do 3.º ciclo, as perguntas de resposta rápida (40,12%, p. Ex.: “Como surgiu a ideia de criar um museu?” [Ppa3/L]; “Decomponha num produto de factores primos os seguintes números” [Bpa3/MCE]) e do tipo Indicar/nomear (32,09%, p. Ex.: “Quem é apelidado de «nobre vagabundo»? ” [Ppa3/L]) são as mais frequentes, seguidas pelas questões de escolha múltipla (14, 81%, p. Ex.: “Os concelhos

eram instituídos através: a) de uma carta de foral, b) de uma carta de feira, c) das confirmações” [Ppa3/CSH1]). Conjuntamente, estes 3 tipos de questões representam 87,03% da totalidade das questões analisadas.

Como exemplos dos tipos menos frequentes de questões, apresentamos: Assinalar: “Observa as figuras e identifica os progressos técnicos aí representados (de entre opções propostas)” (Ppa3/CSH1); Correspondência: “Faz corresponder correctamente os elementos da coluna A aos elementos da coluna B” (Ppa3/CSH1); Completar: “Preenche os espaços em branco: Ao nível da estrutura ____, o texto dramático divide-se em actos e cenas. ...” (Bpa3/L); Desenvolvimento: “Observa atentamente a figura e, a partir dela, cria o texto verbal para um anúncio publicitário, explicitando as diferentes partes da sua estrutura” (Ppa3/L).

De seguida, passamos a debruçar-nos sobre o grau de acordo com a classificação de Rey (*et. al.*, 2005) das competências exigidas para a resposta a cada uma das questões analisadas, cuja análise se apresenta nos Quadros 25, 26 e 27.

Código	Ano	Instrumento	1.º grau	2.º grau	3.º grau	Total
Ppa1/1	1.º	T1 L.P.	4	4	0	8
		T2 Mat.	5	1	0	6
Ppa1/2	1.º	T1 E.M.	4	2	0	6
		T2. L.P.	7	0	0	7
Bpa1/2	1.º	T1 L.P.	15	3	0	18
		F1 Mat.	10	0	0	10
Total		6	45	10	0	55

Quadro 25: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 1.º ciclo. Legenda: L.P. = Língua Portuguesa; Mat. = Matemática; E.M. = Estudo do Meio. Competência de 1.º grau: “Executar uma acção como resposta a um sinal pré-definido, após preparação antecipada” (Rey et al, 2005: 48), Competência de 2.º grau “Escolher, nos processos conhecidos, o que se adapta a uma situação ou tarefa desconhecidas” (Idem, ibidem), Competência de 3.º grau “A partir de processos conhecidos, escolher e combinar os que se adaptam a uma situação ou tarefa desconhecida e complexa”.

Nenhuma das questões analisadas requer que o aluno faça uso de competências de 3.º grau, ou seja, apela à escolha e combinação de competências face a uma tarefa desconhecida e complexa (Rey et al, 2005). Apenas 18,18% (10) fazem apelo a competências de 2.º grau, na medida em que já requerem a adaptação a uma situação e a escolha de competências. Alguns exemplos são: “Liga, de acordo com o texto.” (Ppa1/1) ou “Assinala com X o que não debes

fazer na escola e pinta o que costumava lá fazer.” (Ppa1/2), nos quais existe alguma contextualização do problema.

A esmagadora maioria das questões (81,8%), requer apenas que o estudante responda a um sinal pré-definido, ou seja, que faça uso de competências de 1.º grau, por exemplo: “Escreve o alfabeto”, (Ppa1/1), “Separa as sílabas das palavras” (Ppa1/2), ou “Copia, da frase acima, os três adjectivos que caracterizam a borboleta.” (Bpa1/2).

Código	Ano	Instrumento	1.º grau	2.º grau	3.º grau	Total	
Ppa2/L	6.º L.P.	F1	12	5	0	17	
		F2	9	7	0	16	
Ppa2/ MCE	6.º Mat.	F1	7	3	0	10	
		F2	10	8	0	18	
Bpa2/ MCE	5.º Mat.	F1	11	3	0	14	
Bpa2/E	5.º EVT	FD	7	0	0	7	
		F1	3	2	0	5	
		F2	9	1	0	10	
Total			9	68	29	0	97

Quadro 26: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 2.º ciclo. Legenda: L.P. = Língua Portuguesa; Mat = Matemática; EVT = Educação Visual e Tecnológica. Competência de 1.º grau: “Executar uma acção como resposta a um sinal pré-definido, após preparação antecipada” (Rey et al, 2005: 48), Competência de 2.º grau “Escolher, nos processos conhecidos, o que se adapta a uma situação ou tarefa desconhecidas” (Idem, ibidem), Competência de 3.º grau “A partir de processos conhecidos, escolher e combinar os que se adaptam a uma situação ou tarefa desconhecida e complexa”.

Também nas questões analisadas nos instrumentos de avaliação do 2.º ciclo, as questões que fazem apelo a competências do 3.º grau estão ausentes. As competências de 1.º grau, com 70,1% das questões, apresentam claro predomínio, comparativamente com o 2.º grau.

Alguns exemplos das competências de 1.º grau presentes nos testes do 2.º ciclo são: “Analisa morfológicamente os vocábulos sublinhados” (Ppa2/L); “Verdadeiro ou falso: Um cilindro de revolução é um não poliedro” (Ppa2/MCE) ou “Caracteriza os seguintes pontos quanto à forma como estão distribuídos” (Bpa2/E). Relativamente às competências de 2.º grau, citamos como exemplos: “Descreve o estado de espírito de Florinda durante a festa” (Ppa2/L) ou “A tabela indica o número de latas de comida necessárias para alimentar um cão, por dia, em função do seu peso. O pantufa é um cão que pesa 20kg. Quantas latas a dona do pantufa

tem de comprar para o alimentar durante uma semana? Explica como chegaste à tua resposta. Podes fazê-lo utilizando palavras, desenhos ou cálculos” Ppa2/MCE.

Código	Ano	Instrumento	1.º grau	2.º grau	3.º grau	Total
Ppa3/L	8.º L.P.	T1	8	3	0	11
		T2	6	7	0	13
Bpa3/ L	7.º L.P.	T1	7	4	0	11
		T2	8	8	0	16
Ppa3/ CSH1	7.º Hist.	T1	8	3	0	11
		T2	21	0	0	21
Ppa3/ CSH2	7.º Geo.	FD	10	0	0	10
		T1	13	2	0	15
		T2	10	0	0	10
Ppa3/ MCE	9.º Mat.	T1	4	16	0	20
Bpa3/ MCE	7.º Mat.	T1	8	3	0	11
		T2	7	6	0	13
Total		13	110	52	0	162

Quadro 27: Graus das competências (Rey et al, 2005) elicitadas para a resposta às questões dos testes do 3.º ciclo. Legenda: L.P. = Língua Portuguesa, Hist. = História, Geo. = Geografia, Mat = Matemática. Competência de 1.º grau: “Executar uma acção como resposta a um sinal pré-definido, após preparação antecipada” (Rey et al, 2005: 48), Competência de 2.º grau “Escolher, nos processos conhecidos, o que se adapta a uma situação ou tarefa desconhecidas” (Idem, ibidem), Competência de 3.º grau “A partir de processos conhecidos, escolher e combinar os que se adaptam a uma situação ou tarefa desconhecida e complexa”.

No 3.º ciclo mantém-se o predomínio das competências de 1.º grau (67,9%), embora se verifique, na amostra recolhida, um decréscimo da importância relativa das competências de 1.º grau, à medida que avançamos nos ciclos de escolaridade. As competências de 3.º grau estão ainda ausentes dos instrumentos de avaliação analisados neste ciclo de ensino.

Alguns exemplos das questões elicitoras de competências de 1.º grau encontradas nos instrumentos de avaliação do 3.º ciclo são: “Identifica o recurso expressivo presente nos seguintes segmentos” (Ppa3/L); “Classifica os seguintes pares de palavras, completando os espaços em branco” (Bpa3/L); “Retira do mapa o nome de três reinos cristãos formados no processo da Reconquista” (Ppa2/CSH1). Já relativamente às competências de 2.º grau referimos: “Indica as partes que constituem a estrutura desta notícia.” (Ppa3/L), “Apesar das acusações que dirige ao pai no cartão, este pode ser considerado uma declaração de amor. Concordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta.” (Bpa3/L); “A partir do documento 5, mostra a atitude dos romanos para com os povos conquistados” (Ppa3/CSH1).

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Ao longo da discussão dos resultados tentaremos responder aos objectivos a que nos propusemos na introdução à presente tese, com base na articulação entre os resultados encontrados e os contributos teóricos analisados (Pacheco, 2006).

Face ao problema que inicialmente identificámos – conhecer a realidade das escolas portuguesas do ensino básico face à implementação da organização curricular por competências em 2001 – seleccionámos os professores como principais interlocutores, por defendermos que estes actores curriculares desempenham um papel fundamental na passagem do currículo prescrito ao currículo real, e consequentemente, para a realidade das aprendizagens dos alunos. Entendemos que nenhuma alteração curricular pode ter sucesso se não contar com o apoio e a adesão dos professores que são chamados a implementá-la. Interrogámo-nos, então, sobre as formas de apropriação do conceito de competência, um conceito pautado pela coexistência de definições conflituantes, por parte dos professores, e sobre a forma como transpõem esse entendimento para as práticas docentes de planificação, ensino, e avaliação.

Uma primeira análise do contexto curricular nacional (*Vide* cap. III) permitiu-nos identificar um conjunto de incoerências – entre o currículo nacional e os programas, entre a avaliação interna e a avaliação externa – que colocam o professor perante uma situação especialmente delicada face à aplicação desta lógica curricular. Esta situação permitiu-nos, desde logo, antever dificuldades e limitações ao nível da concretização das propostas ministeriais nas práticas docentes.

A organização deste capítulo segue a lógica dos objectivos delineados. Consequentemente, deter-nos-emos de seguida sobre a tentativa de resposta aos objectivos 2) Analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico; 3) Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Os dados recolhidos apontam no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência por parte dos professores, aproximando-se da aceção do saber-fazer e da aplicabilidade do conhecimento que domina os documentos ministeriais. Esta apropriação é ainda atravessada, de forma muito relevante, por uma grande dispersão e até mesmo confusão conceptual, que é extensível ao que diz respeito à relação das competências com os objectivos.

Ao nível da prática, verificámos, nas planificações, o recurso quase generalizado ao termo competência. No entanto, esse recurso era pautado pela mesma dispersão conceptual que já fizemos notar, constatando-se muitas vezes uma mera substituição de designações, e coexistindo aplicações muito dispares do termo competência. Foi possível verificar o recurso aos programas das áreas curriculares como fonte essencial de apoio às planificações, ainda que as entrevistadas tenham feito referência também aos manuais, estando o currículo nacional relegado a uma importância secundária, nos documentos analisados. Com relação às estratégias pedagógicas implementadas na sala de aula, ainda que as professoras entrevistadas tenham feito referência à utilização de variados métodos consistentes com as propostas teóricas para o desenvolvimento de competências, referem que essas práticas não se devem à introdução deste conceito, precedendo-a, em alguns casos. As fontes mais referidas para a alteração das práticas docentes foram a formação inicial e contínua, a experiência, e a discussão com colegas, não desempenhando as alterações curriculares um papel relevante a este nível. Os dados relativos a esta asserção são especialmente limitados, baseando-se num número reduzido de entrevistas, e merecendo, conseqüentemente, um aprofundamento futuro. Já ao nível da avaliação, e pese embora o facto de as entrevistadas considerarem unanimemente que o recurso exclusivo aos testes escritos não permite avaliar cabalmente as competências dos alunos, a grande maioria dos instrumentos de avaliação recolhidos pertenciam a esta categoria, o que poderá ilustrar o peso relativo que os testes escritos mantêm na avaliação. Uma análise mais próxima destes instrumentos revelou ainda o recurso a uma grande proporção de questões de resposta directa, e, em relação ao nível de competência, a avaliação de competências de primeiro e segundo graus, com total ausência de questões que permitissem a avaliação de competências de terceiro grau.

Destaca-se, ainda, um quadro de uma aplicação literal dos normativos, com o recurso ao termo competência ao nível das planificações, coexistente com uma grande dispersão em torno deste conceito, que é muitas vezes utilizado de forma muito pouco exigente, em nada diferindo dos objectivos. Esta aplicação ao nível dos discursos surge em aparente contraste com uma

alteração muito pouco visível ao nível das práticas de ensino e de avaliação, levando-nos a crer que a alteração curricular não tem tido fortes reflexos ao nível do currículo real.

Iniciaremos uma análise mais detalhada pela apresentação de uma súmula das principais conclusões extraídas com base nos dados recolhidos mediante cada um dos instrumentos empregues no estudo.

Os dados recolhidos mediante as entrevistas que foram realizadas a seis docentes, dos dois distritos e dos três ciclos de ensino ajudam-nos a aprofundar a compreensão das percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência, a alteração às práticas docentes e a sua percepção relativa à necessidade de formação. Realçamos a variabilidade das formas de apropriação do conceito que registámos, ainda que se tenha encontrado um núcleo comum em torno do conceito de saber-fazer e da aplicabilidade prática do conhecimento. No que diz respeito à relação com os objectivos, as posições distribuíram-se entre a total eliminação do termo objectivo, o qual é visto como tendo sido substituído pela competência à convivência dos dois termos, podendo o objectivo ser visto como o mais abrangente, ou pelo contrário, o mais específico. Os manuais e os programas são as fontes mais referidas para a planificação das actividades docentes. Ainda que boa parte das estratégias pedagógicas, e com menor expressão, das práticas de avaliação referidas pelas entrevistadas estejam em consonância com recomendações teóricas para o ensino e a avaliação de competências, as entrevistadas não referem ter alterado estas práticas em virtude da alteração curricular. Por fim, as entrevistadas não trabalharam o conceito de competência e as suas implicações curriculares, pedagógicas e avaliativas na formação inicial ou contínua, tendo construído os conhecimentos a este respeito, essencialmente, a partir da auto-formação e da reflexão com os colegas.

As observações mais relevantes que retirámos da análise das planificações anuais e mensais elaboradas por professores do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto apontam no sentido:

1) de uma grande dispersão teórica e conceptual em torno dos conceitos de objectivo e competência,

2) da quase eliminação do termo «objectivo»: nas planificações verificou-se um recurso muito limitado ao termo «objectivo», tanto como organizador de natureza geral, ao qual se subordinam as competências específicas, quer como organizador específico, subsumido a uma competência mais geral,

- 3) do uso prevalente do termo «competência» nas planificações
- 4) da utilização muitas vezes abusiva desse termo, aplicado a objectivos previstos nos programas do ensino básico, apontando para uma mera substituição de termos, sem uma correspondente alteração mais profunda,
- 5) do recurso, como fonte das planificações, em grande parte dos casos, aos programas, com apoio em muitos casos marginal e pouco frequente no Currículo Nacional do Ensino Básico,
- 6) a apropriação da pedagogia por competências feita pelos professores parece, em muitos casos, ser superficial, no sentido do cumprimento de uma norma – planificar por competências – mais do que na alteração efectiva das práticas de planificação incidindo ao nível da estruturação dos conteúdos e não apenas da denominação das categorias da planificação.

Fazendo um ponto da situação geral encontrada nos instrumentos de avaliação recolhidos, e que constituíram o nosso *corpus* de análise, podemos salientar como relevantes os seguintes pontos:

- 1) A grande maioria dos professores da amostra parecem continuar considerar os testes escritos os instrumentos de avaliação por excelência, o que se reflectiu sobre o *corpus* recolhido: apenas um professor entregou grelhas de observação e não entregou testes, outro entregou uma grelha de avaliação e fichas de trabalho, além dos testes escritos, e dois outros apresentaram fichas diagnósticas;
- 2) As fichas de trabalho e fichas diagnósticas analisadas não se diferenciam claramente, na estrutura das questões efectuadas ou na natureza das competências avaliadas, dos restantes testes escritos;
- 3) As questões de resposta rápida e baseadas na indicação ou nomeação são as mais prevalentes nos testes dos 3 ciclos de ensino. As questões de desenvolvimento estão presentes nos 3 ciclos, mas não em todos os instrumentos recolhidos, e com baixa frequência;
- 4) As competências de 1.º nível são as mais avaliadas em cada um dos 3 ciclos, embora a importância relativa destas competências decresça à medida que avançamos do 1.º para o 3.º ciclo, na amostra recolhida. As competências de 2.º grau, pelo contrário, vão ganhando importância à medida que progredimos nos ciclos de escolaridade, no *corpus* investigativo considerado.

- 5) As competências de 3.º grau, que Rey *et al.* (2005) denominam competências complexas, as quais requerem que se coloque o aluno perante uma situação nova e complexa que faça apelo à escolha e combinação de competências, estão ausentes do *corpus* analisado.

Analisaremos de seguida, detalhadamente, os dados obtidos, de forma a responder de forma fundamentada na teoria e nos dados aos objectivos a que nos propusemos no presente trabalho.

6.1. Analisar as formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências, pelos docentes do Ensino Básico

A compreensão das formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular por competências por parte dos docentes do Ensino Básico foi visada mediante: a) a aplicação e análise do questionário, b) a realização de entrevistas semi-estruturadas e c) recebeu contributos indirectos a partir da análise documental das planificações e formas de avaliação utilizadas pelos professores. Assim sendo, analisaremos criticamente e de forma cruzada os dados obtidos através das várias formas de recolha de dados que concorrem para a compreensão destas formas de apropriação.

A existência de elevados desvios-padrão ao longo de todos os itens do questionário aplicado a 280 professores do ensino básico, com destaque para aqueles que integram a categoria «Definição do conceito de competência», leva-nos a crer que a opinião dos professores a este respeito não se apresenta bem cimentada, havendo forte dispersão das opiniões a este respeito entre os inquiridos.

O único item que foi alvo de uma resposta discordante, o item 12 (*Competência e conhecimento são sinónimos* - $\bar{x} = 2,18$; SD = 1,161), a par dos itens desta categoria que obtiveram concordâncias mais expressivas: 1 (*Uma competência refere-se a um saber-fazer que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos* - $\bar{x} = 4,10$; SD = ,924), 20 (*A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer)* - $\bar{x} = 4,42$; SD = ,793) e 23 (*A competência é um saber em uso* - $\bar{x} = 4,10$; SD = ,935), apontam no sentido de uma adesão às definições do conceito mais

correntes nos documentos e normativos com a chancela do Ministério da Educação (2001). Esta ideia é ainda apoiada pelo facto de os itens 1 e 23 se correlacionarem de forma significativa ($r = ,324$), indicando que as mesmas pessoas tendem a concordar com ambas as afirmações.

Pelo contrário, itens que fazem apelo a definições mais exigentes do conceito de competência e da sua avaliação, como as que requerem a resolução de situações novas e complexas (Itens 8 e 16) foram aqueles que obtiveram uma concordância menos expressiva.

Estes dados apoiam a asserção de que a adesão dos professores ao conceito de competência terá sido fortemente mediatizada pela influência dos normativos e documentos do Ministério da Educação, mais do que por outras leituras ou discussões.

A mesma asserção é apoiada pela análise das entrevistas realizadas aos professores, das quais ressaltámos, igualmente, a variabilidade das definições de competência defendidas pelos entrevistados, assim como a maior adesão a uma visão do conceito que se aproxima do saber-fazer e da praticidade do conhecimento, integrando ou não elementos de saber-saber e saber-ser. As entrevistadas relevaram, também, posições distintas relativamente à relação entre objectivos e competências: se houve quem defendesse que as competências vieram substituir os objectivos, sendo estes totalmente eliminados, ou metamorfoseados em competências por meio de uma operação de natureza gramatical, houve também quem defendesse que coexistiam. Dentro desta posição, encontramos ainda duas posições: por um lado, aquelas que defendem que o objectivo é mais específico e a competência mais global, por outro, as que defendem o oposto. A principal diferença apontada entre a competência e o objectivo foi de ordem temporal e de sujeito, sendo que o objectivo precede a competência, e o objectivo diz respeito ao professor, enquanto que a competência focaliza o aluno: o objectivo é o que o professor pretende desenvolver, a competência o que o aluno já adquiriu. De igual modo, quando questionadas sobre as diferenças e semelhanças entre a organização curricular por competências e por objectivos, duas das entrevistadas afirmaram não identificar diferenças concretas, uma afirmou que as diferenças não tinham sido implementadas, defendendo, inclusive, que já haviam caído no esquecimento, e as restantes identificaram diferenças no sentido da valorização de um conhecimento mais prático e próximo do quotidiano dos alunos, assente no saber-fazer, e mais atento à integração dos saberes.

Por fim, a análise documental efectuada com base nas planificações recolhidas reitera a dispersão e até mesmo confusão conceptual que parece rodear este conceito.

A elevada concordância que foi encontrada entre os resultados obtidos mediante diferentes instrumentos e métodos de recolha e análise de dados, aponta fortemente no sentido de que os professores não são consensuais no que toca à(s) definição(ões) do conceito de competência, ainda que as definições veiculadas pelos documentos ministeriais, com ênfase na noção de saber-fazer e com menor incidência, saber-ser e saber-saber, bem como na ideia de praticidade de aplicabilidade do conhecimento são as mais frequentes. Realçamos ainda que definições mais exigentes do conceito de competência, como sejam as de Rey (2002), Le Boterf (2004) ou Legendre (2008), que insistem na relação entre a competência e o enfrentamento de situações complexas e novas, estão praticamente ausentes dos discursos e práticas dos professores. A partir desta análise podemos inferir consequências para a formação de professores e para o modo como o processo de inovação curricular foi conduzido, nomeadamente no que concerne ao envolvimento dos docentes nesse processo, que mais adiante retomaremos.

O questionário aplicado aos docentes permite-nos ainda reflectir sobre o processo de formação pedagógica inicial e contínua que os professores receberam, no que concerne ao conceito de competência e à organização curricular por competências, o que releva para o entendimento das apropriações do conceito. Merecem referência neste ponto os resultados obtidos para os itens que integram a categoria «Formação», na medida em que as percepções dos professores relativamente à (in)suficiência da formação que receberam relativamente ao conceito de competência dão-nos informação relativa à segurança que têm relativamente a este conceito e, correlativamente, à importância que conferem ao aprofundamento dos seus conhecimentos a este respeito. É curioso referir que todos os itens desta categoria obtiveram, em média, respostas de concordância, embora esta contivesse um item cotado em sentido inverso. Concretamente, os professores afirmaram a suficiência da formação pedagógica que receberam relativamente ao desenvolvimento de competências específicas (item 3) e transversais (item 7), à avaliação de competências (item 19) e ao próprio conceito de competência (item 11), mas, ainda assim, gostariam de receber formação relativamente à organização curricular por competências (item 15). Esta associação é reforçada pela existência de uma correlação significativa entre o esclarecimento face ao conceito de competência (item 11) e o desejo de frequentar mais formação (item 15). Este padrão de resposta poderá revelar a influência da desejabilidade social das respostas, concretamente a dificuldade em exprimir a

insuficiência da sua preparação pedagógica, ou, pelo contrário, espelhar uma situação em que a suficiência da formação anterior convive com o desejo de continuar a actualizar-se.

As entrevistas realizadas permitiram-nos aprofundar as questões relativas à formação dos professores relativamente às questões em estudo. No que concerne à formação inicial, os professores entrevistados foram unânimes em considerar que a referência ao conceito, à pedagogia ou à organização curricular por competências estiveram ausentes. Este facto não seria digno de nota, não fosse o caso de 2 das 6 entrevistadas terem concluído a sua licenciatura durante ou após o processo de reorganização curricular do ensino básico. Ainda que a amostra recolhida não seja, de forma alguma, significativa, não nos permitindo extrapolar conclusões para a população geral, o facto de as entrevistadas terem concordado que a sua formação inicial não as preparou para ensinar competências é, no nosso entender, um dado relevante.

Também no que concerne à formação contínua, e mesmo tendo em conta o elevado nível de qualificação da amostra que foi alvo da entrevista, que poderá conferir um viés a esta questão, nenhuma das entrevistadas afirmou ter frequentado qualquer formação relativa ao conceito de competência ou à organização curricular por competências. Os conhecimentos a este respeito que as entrevistadas obtiveram foram construídos mediante a auto-formação, ou a discussão com os colegas, sobretudo na altura em que a reorganização curricular teve lugar. As entrevistadas apresentam ainda o sentimento de que a mudança curricular foi introduzida sem que o Ministério da Educação tenha tido suficiente preocupação com a formação dos professores para a implementação dessas mudanças. Já em relação aos moldes que as entrevistadas defendem dever ser empregues nessa formação, não encontramos consenso.

Os resultados obtidos a este respeito através do questionário e da entrevista podem parecer, ao menos inicialmente, em contraste. Se, como vimos, através do questionário, a maioria dos professores manifestou sentir ter formação suficiente para planificar, ensinar e avaliar competências, as entrevistadas foram unânimes em afirmar que nem a formação contínua, nem a formação inicial, as tinham preparado nesse sentido. Algumas das entrevistadas referiram que a auto-formação e a discussão com colegas foram estratégias que contribuíram para a sua formação neste sentido, o que poderá ser uma possível explicação para os dados obtidos pela aplicação do questionário, a par da hipótese já levantada de a desajustabilidade social ter interferido nestas respostas, sobretudo tendo em conta que uma resposta negativa

confrontaria o professor com o facto de diariamente exercer actividades para as quais não se considera adequadamente preparado.

Por outro lado, tanto o questionário quanto a entrevista apoiaram a asserção de que os professores sentem necessidade de aumentar a sua formação a este respeito, no entanto, quando inquiridas, na entrevista, acerca dos moldes concretos que essa formação deveria assumir, as respostas divergiram.

As vantagens apontadas ao modelo por competências dizem respeito, essencialmente, à promoção da transversalidade e integração curriculares, ainda que uma entrevistada entenda que tanto as competências como os objectivos podem funcionar como organizadores do trabalho dos professores, a nível individual ou de grupo. Já as desvantagens, apontam no sentido de ter sido exigida aos professores uma maior carga laboral, a qual não foi acompanhada das condições materiais e de tempo necessárias. Esta crítica vem reiterar a ideia já antes referida: os professores entrevistados sentem que as suas necessidades não foram suficientemente consideradas.

Esta reflexão poderá ser particularmente relevante para os objectivos da investigação. As professoras entrevistadas, entendem que o Ministério da Educação decretou as mudanças curriculares sem suficiente preocupação com a preparação dos profissionais que deveriam implementá-las, tanto ao nível da sua formação, quanto ao nível das condições materiais e temporais de exequibilidade das mudanças decretadas. Como referimos no capítulo III, a mudança curricular em análise incide sobre o cerne da profissão docentes, implicando uma mudança que, mais do que de conteúdos, se pretende da forma de pensar as actividades lectivas e organizar o ensino, da forma de ensinar, da forma de avaliar os alunos (Abrantes, 2001).

Os dados que recolhemos apoiam a reflexão de Morgado (2001), quando refere que as mudanças foram sentidas pelos professores como superiormente impostas, e aponta a formação inicial dos professores, normalmente efectuada de acordo com uma matriz *tyleriana*, e a sua formação contínua, que não tem apostado em práticas colegiais e cuja oferta não tem acompanhado as reais necessidades dos professores, como elementos essenciais para a compreensão da forma como estes profissionais têm percebido e (não) se têm envolvido na mudança.

Os resultados apoiam também a argumentação de Pacheco (2003a, 2005a) quando defende que a lógica das competências é um prolongamento da lógica dos objectivos, na medida

em que a diferenciação estabelecida pelas entrevistadas entre os dois conceitos é mais de ordem temporal, de perspectiva, ou gramatical, do que de ordem essencial, não requerendo uma alteração profunda das práticas curriculares, mas antes uma substituição ou alteração dos termos empregues. Algumas das entrevistadas não reconhecem, de todo, diferenças entre a organização curricular por competências e por objectivos, havendo ainda quem defenda que esta mudança já caiu no esquecimento, sendo as diferenças mais relevantes apontadas pelas entrevistadas no sentido de uma aproximação ao quotidiano dos alunos, à praticidade do saber e à interligação entre áreas do conhecimento. As perspectivas encontradas a este respeito não são consensuais, indicando um cenário desde logo pouco positivo para a aplicação no campo do currículo real, das alterações prescritas.

6.2. Analisar as práticas curriculares no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação

Concorrem para a reflexão e análise sobre este ponto dados recolhidos mediante a) a aplicação do questionário, nomeadamente no que diz respeito às categorias «Práticas Curriculares» e «Estrutura da Organização Curricular», assim como b) dados resultantes da entrevista e c) da análise documental de planificações e formas de avaliação empregues pelos professores.

Com base na análise dos dados relativos à categoria «Estrutura da Organização Curricular» voltamos a salientar a falta de consenso entre os professores, expressa através dos elevados desvios-padrão também encontrados para estes itens (SD situados entre ,788 e ,921).

Os itens 13 e 17, ambos apontando para a necessidade de desenvolvimento de competências transversais, foram aqueles que, entre os itens que compõem esta categoria, maior concordância granjearam (respectivamente, $\bar{x} = 4,21$, SD = ,805, e $\bar{x} = 4,30$, SD = ,788). Os itens 2, 5 e 9, relativas à adequação, respectivamente, das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, das competências específicas para a(s) área(s) curricular(es) leccionadas, e para o ciclo em que leccionam, obtiveram médias mais próximas da indefinição avaliativa e maiores desvios-padrão (respectivamente, $\bar{x} = 3,56$, SD = ,906; e $\bar{x} = 3,68$, SD = ,891, e $\bar{x} = 3,48$, SD = ,921) o que parece indicar que os professores apresentam menor acordo com as competências concretas, sejam elas gerais ou específicas,

que devem leccionar, do que em relação à necessidade mais genérica de adopção de formas de trabalho que apostem mais fortemente na transversalidade.

Relativamente à categoria «Práticas Curriculares», observou-se novamente uma grande dispersão dos resultados e, exceptuando o item que referia o trabalho a partir de situações do quotidiano, que obteve uma resposta claramente concordante, os itens obtiveram médias próximas ou incluídas na zona de indefinição avaliativa definida, e elevados desvios-padrão. Concretamente, os itens 14, 18 e 21, que apontam para a alteração da forma como os professores, respectivamente, planificam, avaliam os alunos e ensinam, as respostas encontram-se dentro da área de indefinição avaliativa.

Estes resultados sugerem uma elevada discordância entre os professores inquiridos relativamente ao impacto que a introdução do conceito de competência teve sobre as suas práticas.

Os dados obtidos mediante entrevista permitiram aprofundar as reflexões feitas com base no questionário. Com efeito, a categoria B, «Alteração às práticas docentes» incide directamente sobre as questões em análise, e a categoria A «Percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de competência», nomeadamente as sub-categorias que dizem respeito à percepção e opinião relativa ao desenvolvimento e avaliação de competências, e às vantagens e desvantagens do modelo, apresentam contributos para o esclarecimento deste ponto.

Quando questionadas relativamente às estratégias pedagógicas que entendem estar ao serviço do desenvolvimento de competências, as entrevistadas aproximam-se muito do que é preconizado pela literatura, nomeadamente no que concerne à diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001), à aposta em actividades de natureza prática e à aprendizagem por descoberta de matriz construtivista (Allal, 2004; Gerard, 2005; Perrenoud, 2003), havendo ainda referências ao trabalho grupal e colaborativo, e ao desenvolvimento de competências ao longo da vida.

Encontramos uma situação semelhante relativamente à avaliação: as entrevistadas são unânimes em defender que os testes, de forma isolada, não são a melhor forma de avaliar competências (Fernandes, 2008), defendendo a utilização de avaliação num sentido regulador e formativo (Roldão, 2003), sempre presente na sala de aula, e recorrendo a múltiplas fontes de informação para complementar os testes, nomeadamente registos de observação, avaliação da participação oral, avaliação de trabalhos, ou a auto-avaliação (Fernandes, 2002; Peralta, 2002).

Não houve, no entanto, e como seria de esperar face à ausência deste elemento nas definições de competência avançadas pelas professoras, referência à necessidade de avaliar a resolução de situações complexas e novas (De Ketele & Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2007), ou à avaliação mediante situações-problema (Crahay e Detheux, 2005; Rey *et al*, 2005) , de forma a evitar incorrer no erro de, pela avaliação atomística de determinados saberes e saber-fazer, inferir a competência (Peralta, 2002).

Referindo-se mais concretamente ao contexto da sua própria prática, as professoras entrevistadas reflectiram sobre as suas práticas de planificação, ensino e avaliação. Ao nível das práticas de planificação, entendemos ser particularmente relevante o facto de nenhuma das entrevistadas ter referido consultar o Currículo Nacional como fonte orientadora. Pelo contrário, os manuais, primariamente, e os programas, em segundo lugar, foram as fontes referidas pelas entrevistadas. Tendo em conta que, como foi referido no capítulo III, aquando da reorganização curricular, apenas o Currículo Nacional ter sido desenvolvido segundo uma lógica de competências, tendo os programas permanecido largamente intocados até recentemente, e mesmo as mudanças mais recentes, no caso da matemática, não terem compreendido a noção de competência, podemos depreender que os objectivos específicos, definidos nos programas previamente à reorganização curricular mantêm um papel fundamental na planificação das actividades docentes destas professoras e, tendo em conta que as planificações a que se reportam serem elaboradas de forma colegial, de departamentos de docência. Estes objectivos, face à não referência do recurso ao Currículo Nacional, não deverão ser equacionados em função das competências específicas a desenvolver em cada ciclo e área curricular.

Ainda assim, quando questionadas directamente sobre o lugar das competências e dos objectivos nas suas práticas de planificação, as respostas foram muito divergentes, tendo diferentes entrevistadas assumido diferentes posições nomeadamente: a) os objectivos são mais destacados; b) as competências são as únicas a ser tidas em conta; c) o objectivo é importante para o trabalho directo com os alunos, mas os documentos espelham apenas a competência; d) os conteúdos e as estratégias são os organizadores da planificação.

Esta mesma variabilidade da forma de organizar as planificações foi reiterada pela análise documental das planificações, nas quais verificámos a existência de uma grande variabilidade nos termos empregues, à qual corresponde igual pluralidade conceptual. Analisámos planificações nas quais não era feita referência ao termo objectivo, nem ao termo competência, sendo as planificações organizadas em torno dos conteúdos e das actividades, tal

como já havia sido mencionado por uma das entrevistadas. No entanto, a grande maioria das planificações analisadas empregava pelo menos um dos termos. As competências mais frequentemente referidas e empregues nas planificações são as 10 competências gerais que descrevem o perfil do aluno à saída do ensino básico. Encontrámos ainda planificações em que a competência era de nível mais geral que o objectivo, ao passo que noutras a situação era inversa. Casos houve, ainda, em que os objectivos elencados no programa, passam, na planificação a ser designados por competências, havendo uma mera substituição dos termos, sem qualquer alteração do conteúdo. É de referir, ainda, o facto de algumas planificações evidenciarem o recurso ao currículo nacional.

Da análise das planificações recolhidas, destacaram-se algumas conclusões, nomeadamente: a) a existência de uma grande variedade e dispersão dos termos organizadores das planificações, nomeadamente os termos objectivo e competência; b) o termo objectivo foi raramente empregue nos documentos analisados, ainda que quando empregue, surja em duas acepções diferentes: por um lado, como objectivo específico, subordinado a uma competência de âmbito mais geral, por outro, como objectivo geral, subsumidas ao qual se situam competências específicas; c) pelo contrário, o termo competência está presente na maioria dos documentos; d) ainda que o seu uso seja muitas vezes abusivo, apontando frequentemente para uma mera substituição de termos na medida em que os objectivos delineados nos programas das áreas curriculares são por vezes transmutados em competências por operações gramaticais, ou meramente apelidados de competências; e) as fontes mais evidentes na análise das planificações são os programas, sendo o Currículo Nacional uma referência pontual e pouco frequente; f) a apropriação da pedagogia por competências por parte dos professores parece, em muitos casos, superficial, correspondendo mais ao cumprimento de uma norma – planificar por competências – do que a uma efectiva alteração do cerne das práticas de planificação.

Esta última reflexão é apoiada pela afirmação, por uma das entrevistadas, de que a planificação é feita para cumprir uma exigência, mas, na prática, realiza uma outra planificação de natureza informal, com a colaboração das colegas mais próximas, que se baseia mais na sua prática profissional do que nas imposições do Ministério e que, essa sim, é orientadora das suas práticas lectivas. Somos levados a reflectir até que ponto as planificações analisadas são efectivamente postas em prática nas salas de aula dos professores que gentilmente no-las cederam, ou, de modo semelhante ao “Projecto Gaveta” a que alude Costa (2003: 1323), correspondendo a uma “*inovação por decreto*, (...) [que] não constitui, certamente, a melhor

forma para conseguir a mudança, mais não fora porque os actores organizacionais encontram, sempre que o pretendem, diversificadas formas de *infidelidade normativa*”.

No âmbito da entrevista, procurámos obter informações sobre as metodologias de ensino empregues pelas professoras, aproximando-nos assim do contexto do currículo real (Pacheco, 2005 b) de modo a tentar aferir até que ponto a apropriação do termo competência teve real impacto sobre a prática quotidiana da sala de aula, e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos. Foram múltiplas as estratégias que as professoras referiram empregar nas suas aulas: trabalho de grupo/colaborativo, por vezes aproximando-se dos moldes do trabalho de projecto; diálogo em grande grupo, recurso às TIC e ao Multimédia, referindo ainda a necessidade de haver uma diferenciação e individualização das estratégias pedagógicas.

No entanto, apesar de algumas das estratégias empregues, sobretudo o recurso ao trabalho de projecto, e a uma aprendizagem de matriz construtivista (Allal, 2004; Gerard, 2005; Perrenoud, 2003), o recurso às TIC (Abrantes, 2001), ou à diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001), seguirem de perto algumas das orientações presentes na teoria a respeito da pedagogia por competências, apenas uma das entrevistadas defende que a forma como ensina sofreu alterações devidas à introdução da pedagogia por competências. Com efeito, todas as restantes professoras entendem que a sua forma de ensinar não sofreu alterações por este motivo, quer porque a sua filosofia face ao ensino não se alterou, quer porque a sua formação, ainda que anterior à introdução do conceito de competência, já apelava à atenção ao saber-fazer, quer ainda porque entendem que as alterações que foram imprimindo às suas estratégias pedagógicas se devem mais ao acumular de experiência profissional, do que às orientações do Ministério da Educação.

Estas referências fazem eco às asserções de García (1999), quando refere que para uma efectiva mudança dos professores é necessário incidir sobre as crenças implícitas dos professores para conseguir uma mudança educativa efectiva, bem como quando insiste na importância que a prática profissional e a reflexão sobre a prática assumem na formação de professores.

Por fim, relativamente à avaliação, algumas das entrevistadas reiteram a desconfiança em relação aos testes, aos quais continuam a recorrer por imposição da escola, do departamento ou dos próprios pais. No entanto, fazem referência à utilização de uma multiplicidade de fontes de informação, inseridas no quotidiano da actividade lectiva, as quais assumem uma intenção reguladora e formativa. As entrevistadas defendem, no geral, o recurso

a uma pluralidade de indicadores como complemento dos testes, entre os quais, as fichas de trabalho, as grelhas de registo de observações, os registos da participação, do material, dos trabalhos de casa, e trabalhos individuais e de grupo, cuja correcção é feita, muitas vezes, com o aluno, com o objectivo de diagnosticar dificuldades e intervir sobre elas.

Observámos uma proximidade entre as estratégias relatadas pelas professoras e as orientações legais. Como vimos, o Decreto-Lei 6/2001 insistia já na articulação entre o currículo e a avaliação, defendendo que esta, além de uma função certificadora, assumisse também uma função reguladora, sendo posteriormente a dimensão formativa reforçada pelo Despacho Normativo 30/2001, ao prever que fosse esta a principal modalidade de formação. Esta proximidade às orientações legais não implica, no entanto, uma aproximação às orientações teóricas, como as de Rey *et al* (2005), Allal (2004) ou De Ketele (2008), que prevêem o recurso a uma avaliação que confronte o aluno com a resolução de situações novas e complexas.

Ainda assim, e tal como foi referido em relação às estratégias pedagógicas, as professoras não consideram que a sua forma de avaliar tenha sofrido alterações em virtude da introdução da pedagogia por competências, excepção feita à referência, por uma professora, da maior dificuldade em reprovar os alunos.

O corpus de formas de avaliação recolhido, revela uma perspectiva algo diferente. Com efeito, apesar de o pedido realizado ser abrangente – instrumentos de avaliação dos alunos - apenas dois dos catorze professores que cederam instrumentos de avaliação, entregaram outro instrumento que não o teste escrito: um professor cedeu várias grelhas de observação e fichas de auto-avaliação, e não entregou nenhum teste escrito, outro professor, além de testes escritos, entregou fichas de trabalho, e uma grelha de observação.

Como já referimos no capítulo V, não depreendemos, deste facto, que os restantes professores não recorram a nenhum outro instrumento para além do teste para a avaliação dos alunos. É possível que os professores tenham recorrido a outros instrumentos de avaliação, mas que os tenham considerado de menor valia ou importância, decidindo, em conformidade, não os ceder para fins de investigação. Por outro lado, é igualmente possível que a avaliação baseada em outras fontes de informação seja feita de forma mais informal, não havendo, portanto, instrumentos concretos que pudessem ter disponibilizado. Entendemos, no entanto, face ao exposto, que os testes assumem ainda uma importância de relevo na avaliação dos alunos, mesmo que admitamos que não sejam os únicos instrumentos em que esta se baseia.

Com relação ao tipo de questões que constituem os testes escritos que analisámos, evidenciamos, nos testes dos 3 ciclos que constituem o ensino básico, a grande sub-representação de questões de desenvolvimento, as quais seriam aquelas em que mais facilmente se poderia enquadrar a resposta a situações complexas preconizadas pelos teóricos da avaliação de competências (Allal, 2004; De Ketele, 2008 ; Rey *et al.*, 2005). As questões de resposta rápida ou de indicação/nomeação assumem, em todos os ciclos, lugar de destaque. Relativamente aos graus de competência avaliados pelas questões concretas, observamos uma total ausência de questões que permitam a avaliação de competências do terceiro grau, isto é, competências complexas, que requerem que o indivíduo, confrontado com uma situação nova e complexa, seleccione e combine os processos que se adaptam à sua resolução (Rey, 2002; Rey *et al.*, 2005). Nos três ciclos, a avaliação de competências do primeiro grau é predominante, embora se verifique, à medida que passamos do primeiro para o terceiro ciclo, um predomínio cada vez menor destas, e um correspondente ganho de importância da avaliação das competências de segundo grau.

Face à análise dos testes escritos que constituíram o corpus analisado, concluímos que incorrem no risco, apontado por Peralta (2002) de resumir a avaliação das competências à avaliação atomística dos elementos que as constituem, resumindo a competência ao seu somatório, e ignorando que a verdadeira competência se define na mobilização flexível desses recursos para resolver situações complexas e novas. Entendemos que este modelo de avaliação deixa de lado o elemento que permite mais claramente distinguir o trabalho por competências do trabalho por objectivos, tornando esta distinção essencialmente formal e relativamente estéril.

No decurso das entrevistas realizadas, as professoras reflectiram ainda sobre os obstáculos que encontram à aplicação da pedagogia por competências nas dimensões de planificação, metodologias de ensino e avaliação.

De forma concordante com os restantes dados recolhidos na presente investigação, as participante apontaram, como principal entrave à mudança, a falta de interiorização das propostas por parte de alguns professores, referindo-se aos hábitos arraigados e difíceis de mudar dos professores com mais anos de trabalho, e no pólo oposto, ao facto de os professores mais jovens não terem estado envolvidos nas discussões realizadas a nível de escola na altura em que a mudança foi implementada, nem terem tido preparação a este nível na sua formação inicial. Os professores entendem que dificilmente haverá uma alteração nas práticas docentes, se não houver da parte dos professores a percepção de que essa mudança trará vantagens

evidentes, o que está de acordo com as teorias da mudança e resistência à mudança dos professores, como as veiculadas por García (1999).

Várias questões de natureza organizacional são apontadas pelas entrevistadas como comprometedoras da implementação da pedagogia por competências, nomeadamente a questão da falta de tempo para tratar de assuntos pedagógicos, em virtude do aumento do trabalho burocrático, mas também a falta de tempo para desenvolver as competências nas suas áreas curriculares, devida à extensão dos programas e insuficiência das horas semanais, a par da dificuldade de trabalhar em grupo com outros professores, quer devido à competição entre professores que o modelo de avaliação recentemente implementado veio introduzir nas escolas, quer devido a questões de natureza pessoal e relacionadas com a mobilidade dos corpos docentes. Outras dificuldades dizem respeito à dimensão excessiva das turmas, que obstaculiza a diferenciação e individualização das estratégias pedagógicas.

Uma das participantes refere repetidamente um cumprimento da letra da lei, que coexiste com uma prática que não corresponde, necessariamente, à letra da lei, o que vai de encontro às ideias de Costa (2003), no que diz respeito à infidelidade normativa a que recorrem os professores quando sentem que a inovação não lhes diz directamente respeito, nem os teve suficientemente em consideração.

Os próprios entraves organizacionais a que acima aludimos, reportando-nos aos discursos das entrevistadas, podem ser entendidos como evidências da falta de envolvimento dos professores nas mudanças, que são sentidas por estes como impostas, como temos vindo a referir ao longo da discussão dos dados. Concordamos com Morgado (2001) quando afirma que os professores não podem ser responsabilizados por não implementarem as mudanças que lhes são impostas, sem que lhes sejam fornecidas as ferramentas necessárias para tal, o que, no entender das entrevistadas, parece ser o caso.

Entendendo que a autonomia profissional dos professores, que é essencial ao cumprimento do ideal de gestão flexível do currículo, não se situa no plano individual, mas sim no âmbito institucional, compreendendo a discussão e o trabalho colaborativo (Leite, 2001), e defendendo que as práticas colaborativas não podem ser impostas (Morgado, 2001), almejando-se a criação de uma verdadeira cultura de colaboração, entendemos que as críticas efectuadas pelas professoras que dizem respeito à falta de condições para o trabalho colaborativo nas escolas assumem uma relevância particular, na medida em que impedem a transversalidade

que se pretendia instituir pela introdução das competências gerais, para além de dificultar o exercício de gestão curricular, enquanto prática colegial.

Numa vertente curricular, a falta de coerência entre as terminologias empregues nos vários documentos orientadores, como sejam os programas e o Currículo Nacional do Ensino Básico, é apontada como uma dificuldade por uma das entrevistadas. Uma outra debruça-se sobre a dificuldade de avaliar competências, que entende como uma dimensão interna aos sujeitos, numa perspectiva *chomskiana*, entendendo que a competência pode não corresponder ao desempenho. Por fim, há ainda referência, por parte de uma das entrevistadas, a elementos de avaliação externa, como os exames nacionais e os rankings, como elementos constrangedores do trabalho desenvolvido com os alunos.

Estas críticas vêm de encontro ao que defendemos no capítulo III, relativamente à falta de articulação entre os programas, organizados por objectivos, e o Currículo Nacional do Ensino Básico, estruturado por competências gerais e específicas. Retomam também a questão da tónica crescente na avaliação externa, desde a publicação, em 1998, do Documento Orientador das Políticas de ensino, que a perspectivava como forma de avaliação do sistema educativo, das escolas, dos professores e dos alunos, com vista à distribuição equitativa dos recursos, e que entendemos como um instrumento de recentralização curricular (Morgado & Ferreira, 2006; Pacheco, 2009) que acompanhou o aumento de autonomia a este nível.

Face a todo o exposto, defendemos, com as reservas necessárias face à natureza da investigação em que nos baseamos, que a apropriação do conceito de competência, por parte dos professores do ensino básico, é mediada essencialmente pelos documentos e normativos emitidos pelo Ministério da Educação, revelando uma concepção relativamente restrita do conceito, que salienta a dimensão aplicada do conhecimento associada ao saber-fazer, e num plano secundário, ao saber-ser e ao saber-saber. Está relativamente ausente deste conceito a referência a elementos mais específicos da competência, como sejam a sua aplicação a problemas novos e complexos que requerem uma análise da situação e a mobilização selectiva e adequada dos recursos ao dispor do estudante. O entendimento que é feito do conceito de competência é, no entanto, pouco consensual entre os docentes, o que parece evidenciar uma certa dispersão conceptual.

A formação inicial e contínua dos professores não tem incidido com relevância sobre o conceito de competência ou a organização curricular por competências, mesmo após a sua introdução no currículo português. Práticas auto-formativas e discussões entre colegas parecem

estar na origem dos conhecimentos revelados pelos docentes, o que poderá justificar o facto de estes se considerarem esclarecidos quanto ao conceito, e preparados para planificar, ensinar e avaliar competências. Como referimos, poderá ter havido interferência da deseabilidade social nas respostas a este nível.

Existe uma grande heterogeneidade e variedade conceptual entre os conceitos organizadores das planificações analisadas. O termo objectivo está muito pouco representado nessa amostra, sendo a competência e conceitos que dela derivam os organizadores mais frequentes da planificação dos professores, ainda que tenhamos verificado, quer mediante a análise documental, quer mediante a entrevista, a existência de planificações em que os conceitos organizadores são os conteúdos e as actividades, estando ausentes os termos objectivo e competência. Sobressai, no entanto, a existência de várias planificações, em que a palavra competência substituiu a palavra objectivo, mas as competências elencadas não são mais do que os objectivos definidos nos programas da área curricular, evidenciando uma alteração superficial, que pode corresponder a uma situação de infidelidade normativa (Costa 2003), isto é, a um cumprimento facial da norma, sem uma adesão real às alterações propostas. Os recursos mais presentes na fundamentação das planificações são os manuais e os programas, sendo o recurso ao Currículo Nacional do Ensino Básico apenas pontual.

As práticas docentes apontadas pelas docentes entrevistadas, ainda que largamente concordantes com o teoricamente preconizado para o desenvolvimento de competências, não sofreram alteração com a introdução da pedagogia por competências. Situação semelhante se verifica ao nível da avaliação, que, ainda que siga de perto as indicações normativas, não sofreu alterações devidas à mudança dos normativos. A análise documental das formas de avaliação cedidas pelos professores do ensino básico revelaram, desde logo, um predomínio do teste escrito, que poderá corresponder à sua sobrevalorização. A nível dos tipos de questões que constituem estes testes, as perguntas de desenvolvimento encontram-se sub-representadas, assumindo as perguntas de resposta rápida e de indicação/nomeação a maior percentagem. Com respeito aos graus de competência avaliados pelas questões analisadas, as competências de terceiro grau estiveram ausentes, assumindo as competências de primeiro grau o maior peso na avaliação, embora a avaliação de competências de segundo grau ganhasse importância à medida que se avança nos ciclos de ensino.

Tivemos oportunidade de referir por várias vezes que os participantes sentem a inovação em causa como uma reforma superiormente imposta, que não os teve suficientemente em

consideração, quer ao nível da formação disponibilizada, quer ao nível do tempo destinado à preparação das actividades lectivas, quer ao nível da extensão dos programas, ou às oportunidades para o trabalho colaborativo. Todos estes factores parecem contribuir para que a mudança seja declarada, mas não encontra, aparentemente, reflexo ao nível das práticas pedagógicas e avaliativas dos professores.

Assim, apesar de o discurso patente nos documentos ministeriais apontar no sentido de um maior reconhecimento da profissionalidade docente, encarado, não mais como mero consumidor de currículo, mas como parte activa na sua gestão e elaboração (Pacheco, 1995), os professores parecem não sentir ter as condições que lhes permitam efectivar em pleno essa situação.

Como alertava Perrenoud,

(...) ela [abordagem por competências] pode muito bem assustar os que deverão pô-la em prática no terreno. Porque não se tratará de trocar textos por outros textos mas, para cada docente, muitas vezes numa certa solidão, operar uma forma de revolução nas suas práticas, na sua ligação com os saberes, na sua maneira de ensinar (2003: 22).

Ora, os discursos das entrevistadas, e a análise documental parecem apontar no sentido de uma adesão superficial ao conceito de competência, que não trouxe consigo mudanças efectivas ao nível da sala de aula. O currículo decretado não parece ter sido reflectido de forma muito clara sobre os indicadores recolhidos ao nível do currículo real, e, como tal, a mudança não se fará sentir ao nível das aprendizagens dos alunos.

Vimos já que Perrenoud defende a importância do envolvimento activo dos professores na implementação da pedagogia da reforma, alertando que,

O futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula. Deixa de haver uma resistência activa e explícita mas sim indiferença, deformação, empobrecimento, eufemização ou marginalização das ideias fortes da reforma. (...) oficialmente a reforma é feita, enquanto que, no terreno, as práticas pouco mudaram, sem sinais aparentes de dissidência ou recusa." (2003: 18).

Fazendo eco do seu alerta, os dados que recolhemos revelam uma realidade, parcial, é certo, que parece enfermar, não de uma resistência aberta, mas sim de uma aceitação superficial, que não atinge no essencial a sala de aula.

CONCLUSÃO

Iniciámos o enquadramento teórico da presente tese pela análise do fenómeno da globalização, por entendermos que a análise de esferas de influência e decisão curricular superiores ao nível nacional se tem tornado uma necessidade. O estudo da globalização permanece ainda um campo de discussão teórica aberta, questionando-se inclusivamente a novidade do processo (Charlot, 2007). No entanto, existe um relativo consenso no que concerne à observação de uma uniformização crescente das políticas e práticas educativas ao nível mundial. Esta uniformidade diz respeito, não apenas aos conteúdos integrados nos currículos, mas também à relação com o conhecimento e consequente forma da organização curricular, na qual a pedagogia por competências tem sido um elemento aglutinador representando uma opção por uma postura relativista face ao valor do conhecimento, em que a distinção entre conhecimento fundamental e aplicado, quotidiano e científico se esbate, em favor da utilidade do conhecimento (Young, 2010).

Situados neste contexto, analisámos a influência determinante que as organizações supranacionais e transnacionais têm desempenhado para a globalização das políticas educativas, nomeadamente no que diz respeito ao conceito de competência, com destaque para o Banco Mundial, a OCDE – designadamente através da influência do PISA, e a União Europeia. Defendemos que as influências destas organizações se têm feito sentir sobre o contexto nacional de decisão curricular, veiculando ideias como a aprendizagem ao longo da vida, ou a economia do conhecimento, e preconizando um currículo que prepare os futuros trabalhadores para serem competitivos nesse mercado emergente.

Analisámos seguidamente o conceito de competência, destacando as antinomias que o caracterizam e que se situam num *continuum* entre o saber-fazer associado às *skills*, e uma capacidade de gerir situações complexas e circunstanciais, face às quais o aprendente terá que seleccionar e mobilizar eficazmente os recursos de que dispõe (Le Boterf, 2004). Entendemos que é neste extremo do *continuum*, correspondente à competência de terceiro grau (Rey, 2002) que se pode encontrar a principal evolução deste conceito face ao de objectivo, ao passo que em definições menos exigentes de competência, que se associam mais ao saber-fazer, não há uma verdadeira diferenciação, mas apenas um ênfase superior na aplicabilidade do conhecimento. Problematizámos ainda a relação entre o conceito de competência e outros conceitos afins, e as

suas implicações para a prática docente. Defendemos que para desenvolver competências de terceiro grau o recurso a uma pedagogia por projecto é uma ferramenta importante, mas concordamos com Rey *et al*/ (2005) quando afirmam que para haver competência, é primeiro necessário que os processos básicos estejam suficientemente automatizados, na senda da aprendizagem por recepção e retenção significativas proposta por Ausubel (2000). Uma orientação pluridisciplinar e integradora é necessária para evitar uma aquisição atomística dos conhecimentos, o que redundaria num trabalho em nada diferente daquele orientado por objectivos. Face à avaliação de competências, entendemos igualmente que esta não pode limitar-se a avaliar competências de primeiro e segundo grau, devendo igualmente integrar situações complexas (De Ketele & Gerard, 2005; Gerard, 2005, 2007).

Posteriormente, analisámos o contexto curricular português, debruçando-nos sobre o ideário que fundamentou a reorganização curricular do ensino básico. Concedemos a este respeito especial destaque ao papel fundamental do professor enquanto actor fundamental, em consonância com a perspectiva metodológica assumida. Analisámos os principais documentos normativos relativos ao currículo e à avaliação, bem como os documentos orientadores - currículo nacional e programas, contrastando as orientações presentes nestas fontes. Destacamos a existência de incongruências já ao nível do currículo prescrito, designadamente a coexistência de um currículo organizado de acordo com competências de natureza geral e integradora, com programas organizados por objectivos de natureza específica e cuja extensão não foi revista de modo a permitir um trabalho mais voltado para a resolução de problemas complexos. Na mesma lógica destacam-se os esforços limitados de promover um trabalho organizado em torno de problemas complexos, de forma multidisciplinar, o qual continua ocupar uma fatia reduzida, face ao trabalho centrado nas disciplinas. Por outro lado, e ao nível da avaliação, ao mesmo tempo que se preconiza uma avaliação sobretudo formativa, com uma intencionalidade reguladora do ensino-aprendizagem, aumenta-se o peso da avaliação externa, que entendemos como uma forma de recentralização do controlo curricular, baseado em resultados.

Ao longo da presente investigação foi dada especial atenção às formas de apropriação do conceito por parte dos professores deste nível, e para as práticas de planificação, estratégias pedagógicas e práticas de avaliação por eles empregues. Este foco nas concepções e práticas dos docentes radica na percepção de que o campo de decisão curricular não termina, nem começa no Ministério da Educação, encontrando ou não campo fértil nas práticas docentes e no

espaço das escolas. É aliás, através destas apropriações e práticas que o objectivo fundamental de qualquer reforma pode ser conseguido – a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Recorremos, conseqüentemente, aos professores como interlocutores da recolha de dados, que foi efectuada de acordo com uma metodologia mista. Em primeiro lugar, procurámos obter uma perspectiva mais ampla que profunda das concepções e práticas dos docentes do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto recorrendo a um inquérito por questionário, cujos dados foram sujeitos a análise estatística. Em segundo lugar, procurámos aprofundar a compreensão assim obtida, recorrendo a entrevistas e à análise documental de planificações e instrumentos de avaliação empregues pelos docentes, cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo.

O estudo realizado revelou a existência de uma grande dispersão conceptual nas concepções dos docentes do ensino básico, em relação ao conceito de competência. Esta dispersão verificou-se tanto nas análises quantitativas como qualitativas de dados. No seio desta heterogeneidade foi possível, no entanto, identificar um núcleo conceptual que, não sendo consensual, é aceite pela maior parte dos inquiridos e entrevistados. Referimo-nos ao entendimento da competência como saber-fazer, aproximando-se da dimensão aplicada do conhecimento. Predomina então uma compreensão da competência em sentido fraco, que não contempla a adaptação da actuação a situações novas e complexas, exigindo, mais do que a aplicação do conhecimento, a capacidade de mobilização selectiva dos recursos. Defendemos que a concepção de competência como aplicação ou saber-fazer não apresenta novidades face ao objectivo, tendo em conta que também este pode englobar a aplicação do conhecimento.

Ao nível das práticas de planificação, a dispersão conceptual a que já aludimos encontra-se corporizada na diversidade de organizadores que representados nos instrumentos analisados. As fontes mais referidas nas entrevistas para apoiar e fundamentar a planificação são os manuais e os programas. Também a análise documental destes materiais revelou a predominância dos programas como fonte de orientação, surgindo o currículo nacional referenciado apenas de forma marginal. Ainda assim, o termo competência está presente na quase totalidade das planificações analisadas, muitas das vezes correspondendo a uma mera renomeação dos objectivos presentes nos programas de cada área curricular. Verifica-se assim uma situação compatível com a infidelidade normativa, em que o cumprimento da norma – planificar por competências – não corresponde a uma efectiva alteração das práticas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas concretas, as professoras entrevistadas referem recorrer a metodologias activas, no entanto, a sua introdução não se deveu à alteração curricular. Fontes de influência sobre esta dimensão são, mais do que os normativos, a formação inicial e contínua, a experiência e a partilha com os colegas de trabalho.

A formação de professores revelou-se um elemento fundamental para a compreensão da acção dos professores. Encontramos a este respeito a referência, pelas entrevistadas, da ausência da análise do conceito de competência, bem como da pedagogia por competências nos cursos de formação inicial e contínua de professores que frequentaram, mas também das ofertas de formação contínua disponibilizadas. Entendemos que esta ausência, sobretudo quando atendemos à formação contínua, creditada pelo Ministério da Educação, corresponde a uma situação de insuficiente valorização do papel do professor enquanto actor curricular, descurando que só se pode exigir dos professores que façam aquilo que está ao seu alcance fazer, o que torna a formação dos professores condição necessária mas não suficiente para que a reforma fosse cabalmente implementada. Entendemos que esta situação merece atenção particular por parte de estudos futuros, como referiremos seguidamente.

Ao nível da avaliação, e muito embora o nível dos discursos revelasse a discordância dos professores com o recurso exclusivo aos testes escritos, verificámos que entre o *corpus* documental recolhido este tipo de instrumento de avaliação representou a esmagadora maioria, o que poderá ser indicativo, mais do que da ausência de outros instrumentos, da sobrevalorização dos testes escritos na avaliação. A análise dos testes escritos revelou ainda a predominância de questões que avaliam competências de primeiro grau, e a total ausência de questões que permitam avaliar competências de terceiro grau.

Os dados recolhidos sugerem, portanto, que a organização curricular por competências, presente no ensino básico português desde 2001 através do Decreto-Lei 6/2001 e do Currículo Nacional do Ensino Básico, encontra pouca tradução nas práticas docentes de planificação, leccionação e avaliação. A concepção de competência que parece ser mais prevalente é aquela que se relaciona com o campo da aplicabilidade prática do conhecimento, o que entendemos, não só como uma visão limitativa e empobrecedora do conceito de competência, situando-se num nível que não representa inovação face à perspectiva de organização curricular anterior, mas também como um risco, na medida em que a sobrevalorização do conhecimento prático poderá colocar em causa as áreas do conhecimento cuja aplicabilidade não é tão evidente. Deste modo, esta concepção particular das competências enferma do risco de trivialização do

conhecimento que é apontado ao conceito, não parecendo beneficiar amplamente das vantagens que este poderia representar, ao nível do favorecimento de uma maior articulação entre as áreas curriculares, da aposta em metodologias activas e baseadas no enfrentamento de problemas complexos e novos, de forma a equipar os estudantes de capacidades de raciocínio metacognitivo e crítico.

As entrevistas realizadas apontam perspectivas que podem ajudar a esclarecer o porquê desta adesão superficial dos docentes à alteração curricular em questão. Defendemos que a implementação de uma verdadeira pedagogia por competências exigiria uma alteração profunda das práticas docentes, mas também da organização das escolas e dos conteúdos programáticos. As entrevistadas apoiam esta perspectiva quando aludem à crescente falta de tempo de que dispõem para dedicar à preparação das actividades lectivas, das limitações que a organização dos horários impõem às práticas colegiais e ao trabalho inter e transdisciplinar, à extensão do currículo que se manteve inalterada apesar da necessidade de um trabalho mais profundo para desenvolver competências. Defendemos também que os professores se vêem confrontados com a necessidade de cumprir programas extensos, mais ainda quando a avaliação externa tem vindo a granjear uma importância cada vez maior no ensino básico, e organizados por competências, enfrentando dificuldades para coordenar as indicações contrastantes que obtém a partir do Currículo Nacional. Ao não incidir sobre os programas, a reorganização curricular plantou a semente da falta de clareza conceptual que parece grassar entre os professores a seu respeito.

Concluimos, então, que o receio expresso por Perrenoud (2007: 12), que tem sido um dos principais nomes na defesa da abordagem por competências, esteja próximo da situação vivida nas escolas portuguesas:

Não se pode excluir que a abordagem por competências não seja senão uma transformação superficial e efêmera dos currículos, pecando, ao mesmo tempo, por um flop conceptual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didáctica que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais.

Entendemos que pelo recurso à triangulação de métodos, e ao correspondente cruzamento de dados obtidos através de diferentes grupos de professores e recorrendo a diferentes pontos de vista, conseguimos uma maior segurança na discussão dos resultados que pudemos efectuar. O percurso metodológico eleito, no entanto, não é isento de falhas. Destacamos, desde logo, o reduzido número de entrevistas que foi possível realizar e o reduzido

número de planificações e instrumentos de avaliação analisados. Este número decorre em primeiro lugar da limitação temporal e humana que é inerente a um trabalho desta natureza, mas também a dificuldades na constituição da amostra. Como relatámos anteriormente, não terá sido alheia à dificuldade que experienciámos de conseguir a adesão e a colaboração dos professores, a implementação, no mesmo ano lectivo em que decorreu a recolha dos dados, do modelo de avaliação dos professores, a qual poderá ser responsável pela menor disponibilidade destes profissionais para serem sujeitos à análise das suas concepções e práticas. Por outro lado, entendemos que poderia ser enriquecedor, aproximando-nos ainda mais do contexto das práticas acrescentar aos métodos de recolha de dados eleitos a observação de aulas, o que, pelos motivos já apresentados, foi inviável.

Assim, como propostas para estudos futuros que se debrucem sobre a temática em análise, destacamos:

- o recurso à observação de aulas;
- o recurso a outras fontes de informação para além dos docentes, nomeadamente elementos do GAVE, dada a importância que a avaliação externa das aprendizagens apresenta para a recentralização do controlo curricular;
- uma análise quantitativa e qualitativa mais alargada, que incidisse sobre as perspectivas e práticas diferenciadas dos departamentos curriculares, uma vez que esta se revelou a variável com maior impacto sobre os dados obtidos mediante questionário, merecendo atenção específica em futuras investigações;
- o estudo dos currículos dos cursos de formação inicial e contínua de professores no que concerne ao conceito de competência;
- o alargamento da amostra, incidindo sobre outros distritos do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Disponível em: [http://area.fc.ul.pt/pt/Orientações Curriculares/](http://area.fc.ul.pt/pt/Orientações_Curriculares/) [Consultado a 10/08/2009].
- Abrão, J. L. F. (2006). As Influências da Psicanálise na Educação Brasileira no Início do Século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 233-240.
- Afonso, A. J. & Antunes, F. (2001). Educação, Cidadania e Competitividade: Questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 83-112.
- Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: O caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 53-64. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 10/02/10].
- Allal, L. (2004). Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In. J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 79-96.
- Almeida, L. & Morais, M. F. (1989). Programa “Promoção Cognitiva”. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 25-32.
- Almeida, L. S. & Balão, S. G. (1996). Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem: Reflexões em torno de uma experiência no 5.º ano. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 29-41.
- Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Altmann, H. (2002). Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. *Educação e Pesquisa*, 28(1). Pp. 77-89.
- Alonso, L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de «Gestão Flexível do Currículo»*. Disponível em: <http://www.DEB.min-edu.pt/rcurricular> [Consultado a 15/01/2002]
- Alves, M. P., Estêvão, C. V., & Morgado, J. C. (2006). Desenvolver e avaliar competências na escola : Metanarrativas de legitimação em confronto. In. G.Figari, P. Rodrigues, M. P.

- Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de competências e aprendizagens experiénciais : saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 91-101.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 20/04/2009].
- Antunes, F. (2005). Reconfigurações do Estado e da Educação: Novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 37-62.
- Apple, M. (2004). Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: Educação e conservadorismo em um contexto global. In. N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 45 – 57.
- Apple, M. (2006). Educação, Mercado e Culturas de Controle. *Revista e-Curriculum*, 2(3). Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum> [Consultado a 04/02/2009].
- Arrighi, G. (1997). *Globalization, State Sovereignty, and the 'Endless' Accumulation of Capital*. Fernand Braudel Center. Disponível em <http://fbc.binghamton.edu/garvin97.htm> [Consultado a 14/01/2009].
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos. Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Bacha, M. S. C. N. (1999). Psicanálise e educação: banquete, *fast food* e merenda escolar. *Psicologia USP*, 10(1).
- Bacchus, M. K. (2005). The impact of globalization on curriculum development in postcolonial societies. In Y. Kanu (ed.), *Curriculum as cultural practice. Postcolonial imaginations* (pp. 260-279). Toronto University of Toronto Press.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), pp. 99-116. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org [Consultado a 28/03/2009].
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), pp. 3-23.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), pp. 1105-1126.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), pp. 539-564.

- Barros de Oliveira, J. H. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bates, R. (2002). Administering the global trap: The roles of educational leaders. *Educational Management & Administration*, 30(2), 139 – 156.
- Batista, S. S. S. (1999). Educação, Psicanálise e Sociedade: possibilidades de uma relação crítica. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 107-116.
- Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82), 63-92.
- Barroso, J.(Org.) (2003). *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições ASA.
- Blain, D. (2004). Da avaliação às competências: perspectiva de práticas emergentes. In. J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 131-147.
- Boavida, J. (1999). *Educação: Objectivo e Subjectivo – Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. & Barreira, C. (2006). Como promover a avaliação de competências em professores e alunos?. In. G.Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de competências e aprendizagens experienciais : saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 309-321.
- Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais Educativas parentais: um estudo-piloto. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 18-33. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a03.pdf> [Consultado a 02/06/09].
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2004). A noção de competência: A sua pertinência para o estudo da aprendizagem das acções de linguagem. In. J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 29-46.
- Burbules, N. C. & Torres, C. A. (2004). Globalização e Educação : Uma introdução. In. N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 11 – 26.

- Caetano, A. P. (2005). Mediação em Educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1). 41-63.
- Camargo, A. C. C. S. (2006). *Educar: Uma questão metodológica? Proposições psicanalíticas sobre o ensinar e o aprender*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, S. M. C. F. C. (2007). *O dualismo cultural: Os luso-caboverdianos entre a escola, a família e a comunidade (Estudo de caso)*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia (Tese de Doutoramento).
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 04/08/2008].
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 07/05/2009].
- Chenu, F. (2006). La dimensión “Familie de Situations” de la notion de compétence : Quelle objectivité ? Quelle validité ?. In. G.Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 91-101.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Comissão Europeia (2007). *Relatório geral sobre a actividade da União Europeia*. (SEC(2007) 1000 final). Disponível em europa.eu/generalreport/pt/rg2007pt.pdf [Consultado a 18/05/2009].
- Comissão Europeia (2008). *Relatório geral sobre a actividade da União Europeia*. (SEC(2008) 1000 final). Disponível em: <http://europa.eu/generalreport/pt/rg2008pt.pdf> [Consultado a 18/05/2009].
- Correia, A. P. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), pp. 133-122.
- Cortesão, L. & Stoer, S. R. (2001). Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. In. B. Sousa Santos (org.). *Globalização: Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 369-407.

- Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um Contributo para a sua (Des) Construção. *Educação & Sociedade*, (24)5, 1319-1340.
- Costa, J. A., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*, 29, 52-62.
- Coutinho, L. G.; Rocha, A. P. R. (2007). Grupos de reflexão com adolescentes: Elementos para uma escuta psicanalítica na escola. *Psicologia Clínica*, 19(2), 71-85.
- Coutinho, M. T. B. (2004). Apoio à Família e Formação Parental. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 55-64.
- Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Resolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et Evaluation en Education*. 28(1), 57-78.
- Cruz, J., Pinto, P., Pombal, F., Orvalho, M., & Pinto, A. C. (2008). Práticas de promoção de competências pré-leitoras no concelho de Matosinhos. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), pp. 423-460.
- Dale, R. (2008). Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 13-30.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Departamento da Educação Básica/Ministério da Educação (1999). *Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- De Ketele, J.-M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In. M. P. Alves & E. A. Machado (orgs.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos* (pp. 109-124). Santo Tirso: De Facto Editores.
- De Landsheere, V. & De Landsheere, G. (1983). *Definir os objectivos da educação* (4.ª edição). Lisboa: Morais Editores.

- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de Habilidades Sociais Educativas. *Paidéia*, 18(41), 517-530.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 1-28). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1902[2002]). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). A Noção de Competência : Necessidade ou moda pedagógica?. In J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 9-26.
- Esteban, M. T. (2008). Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), pp. 5-31.
- European Commission (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning: Towards the Learning Society. Disponível em: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_en.htm [Consultado a 18/05/2009].
- Eurydice, the information network on education in Europe. (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice.
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação e Sociedade*, 29(102), 275-296.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes (Org.). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fidalgo, L. (2003). *(Re)Construir a Maternidade Numa Perspectiva Discursiva* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2000). Em busca da competência. Comunicação apresentada no 1.º EnEO – 1.º Encontro de Estudos Organizacionais, Curitiba. Disponível em: http://www.anpad.org.br/evento.php?cod_evento_edicao=15 [Consultado a 10/06/2009].
- Fleury, M. T. L. & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, pp. 183-196.

- Formosinho, J. & Ferreira, F. I. (2000). O pragmatismo burocrático. Um contributo para o estudo da política educativa no quotidiano. In: J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M.-F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *A pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (31.^a Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freitas, C. V. (2001). O currículo do ensino básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica (17-27). In: C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & Valente, M. O. *A reorganização Curricular do Ensino Básico – Fundamentos, Fragilidades e Perspectivas*. Lisboa: ASA.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Ministério da Educação (2008). Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=tese.pdf> [consultado a 10/02/2010].
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14(2), 3-11.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A., & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de Competências em Ciências: Sugestões para professores do ensino básico e secundário*. Porto: Edições ASA.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gerard, F.-M. (2005), L'évaluation des compétences par des situations complexes, *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005. Disponível em: <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&uid=76> [Consultado a 02/11/2009].
- Gerard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal : Oré, 26 et 27 avril 2007. Disponível em :

http://www.bief.be/docs/publications/complexite_de_evaluation_070426.pdf

[Consultado a 13/11/2009].

- Giddens, A. (2007). *A Europa na era global*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La pedagogia por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3.ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, G. (2006). As histórias das crianças: Um estudo sobre competência e capacidade narrativa, com crianças em situação de pobreza. *Análise Psicológica*, 4(XXIV), pp. 467-484.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto Alegre: ArtMed
- Heyneman, S. P. (2003). The history and problems in the making of education policy at the World Bank 1960-2000. *International Journal of Education Development*. 23 (3), pp. 315-337.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *A Investigação por questionário*. Lisboa : Edições Silabo.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design – minuets, improvisation and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (Second Edition)*(pp. 479-400). London: Sage Publications.
- Jessop, B. (2005). *Globalização e o Império da Informação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Kupfer, M. C. (2001). *Educação para o futuro. Psicanálise e educação* (2ª ed.). São Paulo: Escuta.
- Le Boterf, G. (2004). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?. In. F. Augdigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.). *Compétences et contenus – les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios (pp. 29-37). In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.

- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: Versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(2), 267-274. Disponível em sigarra.up.pt/fpceup/publs_web.show_publ_file?p_id=1612 [Consultado a 02/06/09].
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In: J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 127-159.
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). Competências Sociais: Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga: Psiquilíbrios.
- Lyotard, J.-F. (2003 [1979]). *A Condição Pós-Moderna* (3.ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Maciel, M. R. (2005). Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 9(17), 333-342.
- Mansfield, B. (1989). Competence and Standards. In: J. W. Burke (Ed.). *Competency Based Education and Training*. London: The Falmer Press, pp. 26-38.
- Martins, I. M. F., Abelha, M. C. L., Roldão, M. C. N., & Costa, N. M. V. N. (2008). Impacte do processo de reorganização curricular do ensino básico na área das ciências físicas e naturais e na relação do professor com o trabalho curricular. *Saber (e) duçar*, 18, 263-273.
- Marques, M. (2005). Para a compreensão de um envolvimento musical – Experiências de alunos de guitarra clássica e de guitarra jazz no ensino superior. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Matos Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Maués, O. C. (2003). Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> [Consultado a 12/08/2009].
- Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1991) *Programa Alemão – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/169/programa_Alemao_3Ciclo.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1991) *Programa Ciências da Natureza – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/159/programa_C_Natureza_2Ciclo02.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1991) *Programa de História e Geografia de Portugal – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/157/programa_Hist_GeoPort_2_Ciclo02.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1991) *Programa Matemática – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/158/programa_Matematica_2Ciclo02.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1997) *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/168/programa_Espanhol_3Ciclo.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1997) *Programa Inglês – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/170/programa_Ingles_3Ciclo.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (1999) *Programa História – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º Ciclo (4.ª Ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em:

[http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/177/Historia_3%C2%BACi
clo.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/177/Historia_3%C2%BACi
clo.pdf) [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2000) *Programa Francês – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (5.ª ed.). Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/172/programa_Frances_
3Ciclo.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/172/programa_Frances_
3Ciclo.pdf) [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2000) *Programa Língua Portuguesa – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 2.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_LPortugue
sa_2-Ciclo02.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/155/programa_LPortugue
sa_2-Ciclo02.pdf) [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2000) *Programa Língua Portuguesa – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica (7.ª ed.). Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortugue
sa_3Ciclo.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortugue
sa_3Ciclo.pdf) [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2000) *Programa Matemática – Programa e Organização Curricular. Ensino Básico 3.º Ciclo* (5.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/516/programa_Matemati
ca_3%C2%BACiclo.pdf](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/516/programa_Matemati
ca_3%C2%BACiclo.pdf) [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em [http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx](http://sitio.dgidec.min-
edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx) [Consultado a 10/10/2007]

Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. (2001) *Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/176/orientcurric_ciencias_fisicas_naturais.pdf [Consultado a 10/01/2009].

Ministério da Educação (2006). *1.º Ciclo do Ensino Básico – Organização Curricular e Programas* (6.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, A. B. M. (2004). *Pedagogia das Competências: da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.

Moreira, A. F. & Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 21(100), pp. 1037-1057.

Moreira, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. Comunicação apresentada dia 1 de Maio de 2009 no X Congresso da SPCE, Bragança (Documento policopiado).

Moreira, J. M. (2006). Investigação quantitativa: Fundamentos e Práticas In. J. A. Lima & J. A. Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora. 41-84.

Morgado, J. C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas (pp. 39-60). In. C. V. Freitas, C. Leite, J. C. Morgado, & M. O Valente. *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspectivas*. Porto: Edições Asa.

Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. in. A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Morrow, R. A. & Torres, C. A. (2004). Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In. N. C. Burbules & C. A. Torres. *Globalização e Educação. Perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 27 – 44.

Mundy, K. & Murphy, L. (2000). Beyond the Nation-State: Educational Contention in Global Civil Society. In. H-D. Meyer & W. L. Boyd. *Education Between States, Markets, and Civil Society: Comparative Perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 223-244.

Neves, J. G., Garrido, M., & Simões, E. (2008). *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais: Teoria e Prática* (2.ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

O.C.D.E. (1989). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

Organization for Economic Cooperation and Development (1998). *DeSeCo Annual Report*.

Disponível

em

www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.30523.DownloadFile.tmp/1998annualreport.pdf [Consultado a 07/05/2009].

Organization for Economic Cooperation and Development. (2002). *Definition and selection of competences (DESECO). Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy paper.*

Disponível em

<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>

Consultado a 08/05/2009].

Organization for Economic Cooperation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive summary.* Disponível em:

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html> [Consultado a 07/05/2009].

Organization for Economic Cooperation and Development. (2006). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World (Vol.1). Disponível em

<http://www.oecd.org/dataoecd/30/17/39703267.pdf> [Consultado a 08/05/2009].

Organization for Economic Cooperation and Development. (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators.* Disponível em:

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1_1,00.html [Consultado a 06/05/2009]

Organization for Economic Cooperation and Development. (2009). *Education.* Disponível em

http://www.oecd.org/topic/0,3373,en_2649_37455_1_1_1_1_1_37455,00.html

[Consultado a 06/05/2009].

Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais – terreno de contestação.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1998). Avaliação da aprendizagem. In. L. Almeida & J. Tavares (org). *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1991). A reforma do sistema educativo – alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), 69-83.

Pacheco, J. A. (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares (91-108) In. J. A. Pacheco (Org.). *Políticas Educativas – O neoliberalismo em educação.* Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2003 a). Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J. A. (2003 b). Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Europeia: Um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*. 24(82), pp. 17-36.
- Pacheco, J. A. (2005 a). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), pp. 65-92.
- Pacheco, J. A. (2005 b). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Currículo, Investigação e Mudança. In. L. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário. *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pacheco, J. A. & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. in. A. F. Moreira & J. A. Pacheco (orgs.). *Globalização e educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), pp. 371-398.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*. 22(1), pp. 105-143.
- Pacheco, J. A. (No prelo). *Discursos e lugares das competências em contexto escolar*. Porto: Areal Editores.
- Pang, N. S. (2006). Globalization and educational change. In N. S. Pang (Ed.). *Globalization. Educational research, change and reform*. Hong Kong. The Chinese University of Hong Kong. pp. 1-24.
- Peralta, M. H. (2002). Avaliar competência(s)? Algumas Considerações. In. P. Abrantes (Org.). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, M. R. (2003). *O avesso do modelo: Bons professores e a psicanálise*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior: nuevos horizontes para la universidad del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, Ph. (2001). Les défis de l'évaluation dans le contexte des cycles d'apprentissage pluriannuels. Disponível em : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_22.html#copyright [Consultado a 14/10/2008].
- Perrenoud, Ph. (2002). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?. *Pátio. Revista Pedagógica*, 23, 8-11.
- Perrenoud, Ph. (2003 a). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.
- Perrenoud, Ph. (2003 b). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Perrenoud, Ph. (2004). De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?. In J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 47-63.
- Perrenoud, P. (2007). Preface. In F. Audigier, & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 7-14).
- Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11 "Formación centrada en competencias(II)"*. Disponível em: http://www.redu.m.es/Red_U/m2 [Consultado a 10/06/2009].
- Piaget, J. (1958). *A Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1959). *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. (1972). *A praxis na Criança*. Rio de Janeiro: Forense.
- Pinar, W. (Ed.)(2000). *Curriculum Studies. The reconceptualization. (Curriculum Theorizing: The reconceptualists)*. Troy: Educator's International Press.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, J. (2002). A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências. *Revista do DEB*, 4. Disponível em: <http://www.deb.minedu.pt/revista4/avaliacaopedagogica/avalipedagogica.htm> [consultado a 27/12/2004].
- Pinto, M. (2006). Avaliação de competências/Resolução de problemas em contexto escolar. In G.Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels: savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de*

- competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 335-347.
- Pires, A. L. O. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf> [Consultado a 28/12/09].
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. N. (2004). Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: Do conhecer ao saber-ser. *Teias*, 5(9/10), pp. 1-13.
- Reis, C. et al. (2008). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGICD. Disponível em: http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas_LPEB.pdf [Consultado a 05/01/10].
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., Kahn, S. (2005). *As competências na escola: Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gaialivro.
- Ribeiro, M. J. S. (2003). *Ser Família: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Educação Parental*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Rodrigo, M. J., & Correa, N. (2004). Representação e Processos Cognitivos: Esquemas e modelos mentais. In. C. Coll, A. Marchesi & Palacios, J. (Orgs.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação escolar (vol. 2)* (81-93). Porto Alegre: ArtMed.
- Rodrigues, M. J., Melo, A., Pereira, A., Costa, A. & Pereira, A. (2005). Aprender a estudar no ensino superior. Apresentação de um programa de métodos de estudo. *d@es: Docência*

- e Aprendizagem no Ensino Superior*. Disponível em: http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm [Consultado a 10/05/2009].
- Rocha, C. & Morais, A. M. (1999). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos de escola: Uma inovação possível. *Inovação*, 12 (2), 53-73.
- Roldão, M. C., Nunes, L., & Silveira, T. (1997). *Relatório do Projecto "Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Roque, G. O., Elia, M., & Motta, C. L. R. (2004). Uma ferramenta para a avaliação de competência baseada no desenvolvimento de projecto. Anais do XV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE2004. Disponível em: http://sbie2004.ufam.edu.br/anais_cd/ [consultado a 01/12/2009].
- Rosário, P. S. L., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 29-38. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado a 01/05/09].
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver Competências-chave em Educação: algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: ASA.
- Rychen, D. S. & Salganik, L.H. (2000). A contribution of the OECD program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and conceptual foundations. Definition and Selection of Key Competencies. *INES General Assembly*. Disponível em: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> [Consultado a 07/05/2009].
- Rychen, D. S., Salganik, L.H., & McLaughlin, M. E. (Org.). (2003). Definition and Selection of Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office/ESSI/AIR. Disponível em

- <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> [Consultado a 07/05/2009].
- Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. & Konstant J. W. (1999). *Definition and Selection of competencies: Projects on Competencies on the OECD. Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office/OECD/ESSI. Disponível em <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> [Consultado a 07/05/2009]
- Santos, L. L. (2000). A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 111, pp. 173-182.
- Seabra, F., Mota, G., & Castro, I. (2009). Metodologia. In: Mota, G. (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmónicas. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Porto: Afrontamento, 57-72.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 12/08/2009].
- Silva, A. C. R. (2006). *Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, A. M. C. (2005). Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida. In B. D. Silva & L. S. Almeida (coord.). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 2071-2086.
- Silva, M. R. (2007). *Currículo e Competências – a formação administrada*. São Paulo: Cortez.
- Stroobants, M. (2004). A qualificação ou como se ver livre dela. In: J. Dolz & Ollagnier, E. (et col.). *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 66-76.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos da globalização. In: B. Sousa Santos (org.). *Globalização: Fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, pp. 31-106.
- Spring, J. (2001). *Globalization and Educational Rights. An intercivilizational analysis*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Journal of Educational Research*. 78 (2), pp. 330-363.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. New York: Harper Bros.

- Teodoro, A. (1995). Reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 4, 49-70.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Torres, C. A. (2005). Conhecimento Especializado, Apoios Externos e Reforma Educativa na Época do Neoliberalismo: Um enfoque no Banco Mundial e na questão das responsabilidades morais na reforma educacional no Terceiro Mundo. *Revista Lusófona de Educação*. 5, pp. 15-36.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. In. J. W. Burke (Ed.). *Competency Based Education and Training*. London: The Falmer Press, pp. 10-25.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Valente, M. O. (2001). O currículo no ensino básico – globalizar, integrar, adequar e flexibilizar. In C.V. Freitas, C. Leite & J.C. Morgado (Eds.), *Reorganização curricular do Ensino Básico* (pp. 7-15). Porto: CRIAPE.
- Vieira, R. & Sampaio, G. (Org.). (2000). Diálogos sobre o vivido: A Gestão Flexível do Currículo, Práticas e Atitudes em Confronto e Análise. *Educação, Sociedade & Culturas*, 13, 141-211.
- Vygostky, L. S. (2007[1934]). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Walberg, H. J. & Bast, J. L. (2001). Understanding Market-Based School Reform. In. M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.). *School Choice or Best Systems. What improves education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 3–38.
- Wallerstein, I. (1999). *Globalization or the Age of Transition? A long-term view of the trajectory of the world system*. Fernand Baudel Center. [Consultado em 14/01/2009] disponível em: <http://fbc.binghamton.edu/iwtrajws.htm> .
- Wallerstein, I. (2005). After Developmentalism and Globalization, What?. *Social Forces*. 83 (3). pp. 321-336.
- Wolf, A. (1989). Can competence and knowledge mix?. In. J. W. Burke (Ed.). *Competency Based Education and Training*. London: The Falmer Press, pp. 39-53.

World Bank (2009). Education. Consultado a 06 de Maio de 2009, Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20040939~menuPK:282393~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>

Young, M. (2007). Para que servem as escolas?. *Educação & Sociedade*, 28(101). [consultado a 2009-03-23], pp. 1287-1302. Disponível em: <http://www.scielo.br/>.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Zarifian, Ph. (1995). Organização qualificante e modelos da competência: Que razões? Que aprendizagens. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 5, pp. 5-10. Disponível em: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/133/5-pt.pdf [Consultado a 10/06/09].

Anexo I:
Questionário

Questionário:

O presente questionário insere-se no âmbito do projecto de Doutoramento “Ensino básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação”, em decurso no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Pedimos a sua colaboração na resposta, o mais honesta possível, a um conjunto de perguntas. Lembre-se que não está a ser avaliado e que não existem respostas certas ou erradas.

A resposta ao questionário é voluntária e anónima. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permita a sua identificação.

Caso tenha alguma questão sobre o projecto, esteja à vontade para endereçá-la para: fipaseabra@gmail.com

Muito obrigada pelo seu tempo.

A investigadora,

Filipa Seabra

Parte 1. Dados demográficos:

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: _____
- 3) Grau académico: _____
- 4) Ciclo em que lecciona actualmente (SFF, circunde a resposta correcta):

1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
-----------	-----------	-----------

- 5) Para os professores dos 2.º e 3.º ciclo - Em que grupo de docência lecciona (SFF, circunde a resposta correcta):

Línguas	Ciências sociais e humanas	Matemática e Ciências Experimentais	Expressões
---------	----------------------------	-------------------------------------	------------

- 6) Em que distrito se insere a escola em que lecciona (SFF, circunde a resposta correcta):

Braga	Porto
-------	-------

- 7) Como poderia descrever a zona envolvente da escola em que lecciona (SFF, circunde a resposta correcta):

Rural	Semi-Urbana	Urbana
-------	-------------	--------

Parte 2.

Em frente às afirmações que se seguem encontrará uma escala de 1 a 5. Deverá seleccionar com um círculo o número que melhor permite exprimir a sua posição face à afirmação em causa:

- 1) Discordo totalmente
- 2) Discordo em parte
- 3) Não tenho opinião
- 4) Concordo em parte
- 5) Concordo totalmente.

1) Uma competência refere-se a um saber-fazer, que pode ser avaliado através do desempenho dos alunos.	1 2 3 4 5
2) As 10 competências gerais, que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico, descrevem de forma adequada as que mais são necessárias à sua qualidade de vida.	1 2 3 4 5
3) Sinto que a minha formação pedagógica me permite desenvolver as competências específicas da(s) área(s) curricular(es) que lecciono nos meus alunos.	1 2 3 4 5
4) A competência refere-se a uma capacidade dos alunos que não é directamente observável.	1 2 3 4 5
5) As competências específicas definidas para a(s) área(s) curricular(es) que lecciono são adequadas.	1 2 3 4 5
6) Procuro abordar os conteúdos da(s) área(s) curricular(es) que lecciono com base em situações e problemas do quotidiano.	1 2 3 4 5
7) Com a formação pedagógica que tenho, sinto-me capaz de desenvolver competências transversais nos meus alunos.	1 2 3 4 5
8) A competência só pode ser avaliada quando colocamos os alunos perante situações novas, que exigem uma articulação de conhecimentos.	1 2 3 4 5
9) As competências específicas definidas para o ciclo do ensino básico em que lecciono são as mais adequadas.	1 2 3 4 5
10) Desenvolvo regularmente um trabalho multi-disciplinar com os colegas de outras áreas.	1 2 3 4 5
11) Pela formação pedagógica que tenho, sinto-me esclarecido quanto à noção de competência.	1 2 3 4 5
12) Competência e conhecimento são sinónimos.	1 2 3 4 5
13) Considero adequado que o desenvolvimento das competências gerais que definem o perfil do aluno à saída do ensino básico seja trabalhado de forma transversal.	1 2 3 4 5
14) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como planifico o meu trabalho.	1 2 3 4 5
15) Gostaria de receber formação sobre a organização curricular por competências.	1 2 3 4 5
16) A competência exprime a forma como o aluno é capaz de realizar uma tarefa.	1 2 3 4 5
17) Considero relevante trabalhar em cada área curricular competências transversais como a comunicação ou os métodos de estudo.	1 2 3 4 5
18) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente a forma como avalio os meus alunos.	1 2 3 4 5
19) Sinto que a formação que tenho em ciências da educação me permite avaliar as competências dos meus alunos.	1 2 3 4 5
20) A competência refere-se a um conjunto de conhecimentos (saber-saber), atitudes (saber-ser) e comportamentos (saber-fazer).	1 2 3 4 5
21) A introdução da organização curricular por competências veio alterar substancialmente as estratégias metodológicas que implemento na sala de aula.	1 2 3 4 5
22) O conselho de docentes/conselho de turma trabalha em equipa para desenvolver o projecto curricular de turma tendo em conta a forma como as competências essenciais do ensino básico podem ser desenvolvidas junto de cada grupo de alunos.	1 2 3 4 5
23) A competência é um saber em uso.	1 2 3 4 5