

# LIVRO DE ATAS

**XI CONGRESSO**  
DA SOCIEDADE PORTUGUESA  
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**VOLUME I**

coordenação  
**CARLOS SOUSA REIS**  
**FERNANDO SÁ NEVES**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA**  
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto

**LIVRO DE ATAS**  
**DO**  
**XI CONGRESSO DA SOCIEDADE**  
**PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA**  
**EDUCAÇÃO**  
**2011**

**COORDENAÇÃO**  
**DE**  
**CARLOS SOUSA REIS E FERNANDO SÁ NEVES**

**VOLUME I**

Instituto Politécnico da Guarda  
30 Junho a 2 Julho de 2011

**Título**

Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

**Coordenação**

Carlos Sousa Reis  
Fernando Sá Neves

**Coordenação Gráfica**

Maria de Fátima Bartolomeu da Cruz Gonçalves  
António Pereira de Andrade Pissarra

**Capa**

Nuno André

**Paginação**

Ana Fernandes | Andreia Costa | António Meireles | Fábio Oliveira | Francisco Saraiva | Helziman Cunha | Hugo Coelho | Inês Sá | João Antunes | João Henriquez | José Garcia | Luís Serra | Miguel Cardoso | Pedro Ferreira | Pedro Pereira | Pedro Sobral | Ricardo Pereira | Rita Batista | Romeu Freitas | Tiago Leiria

**Assessoria na conversão de formatos**

Alcina Marques | Álvaro Neves | Diogo Chouzal | Cristina Vermelho | Sandra Costa

**Apoio**

Alvaro Sanchez | Bruno Canastro | César Vaz | Ivan Gutierrez | João Fonseca | Joaquim Ricardo | Mialongi Mbabu | Paulo Almeida

**Edição**

Instituto Politécnico da Guarda

**Impressão e acabamentos**

Serviços de Artes Gráficas do IPG

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50

6300-559 Guarda

Portugal

[www.ipg.pt](http://www.ipg.pt)

**Depósito Legal**

330247/11

**ISBN**

978-972-8681-35-7

**Data**

Dezembro 2011

**Tiragem**

800 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial deste Livro de Atas sem autorização expressa do IPG.

[ 17 ]

# PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

Filipa Barreto de Seabra

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa

*[Resumo] A organização curricular por competências integrou o currículo do ensino básico nacional em 2001, com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 e do documento «Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais».*

*Quase 10 anos após a sua introdução, impunha-se a avaliação desta reforma curricular, uma vez que “o futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula” (Perrenoud, 2003: 18).*

*A presente comunicação apresenta as formas de apropriação e alterações imprimidas à prática docente por uma amostra de 6 professores do Ensino Básico dos Distritos de Braga e do Porto, estudadas através de uma entrevista semi-estruturada.*

## 1. 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 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, 2005). 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, 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.

Em 2001, foi introduzido, na reorganização curricular do Ensino Básico<sup>1</sup>, mediante a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>2</sup>, o conceito de competência. Decorridos sete<sup>3</sup> anos desde a introdução destas alterações, impunha-se a necessidade de avaliar a sua implementação no terreno das escolas do Ensino Básico nacionais, tendo em conta, em particular, que existem vários níveis de decisão que devem ser tomados em linha de conta ao pensar o currículo, já que o currículo decretado não é directamente transposto no currículo real (Pacheco, 2005). Esta chamada de atenção aponta no sentido do papel essencial do professor, 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.

1 - D.-L. 6/2001.

2 - Ministério da Educação, 2001.

3 - À data do início do presente trabalho de investigação.

Na presente comunicação, apresentamos parcialmente os resultados de uma investigação, designadamente aqueles que resultaram de um processo de entrevista a 6 professores do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto (um professor por cada ciclo e por cada distrito), com respeito às formas de apropriação do conceito de competência e aos modos como esse conceito se traduz na sua prática docente.

## 2. A competência no ensino básico, e o papel do professor enquanto actor curricular

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. Esta alteração foi o culminar de um processo de reforma curricular, no qual o papel do professor enquanto decisor curricular foi um dos elementos chave, através da noção de gestão flexível do currículo. Esta ideia 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. (Leite, 2001).

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 – em suma, requer a criação de uma verdadeira cultura de colaboração (Morgado, 2001).

A concepção de currículo expressa no o decreto-lei 6/2001 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.

A publicação 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, e ainda as competências específicas ao nível de cada ciclo e explicitando as experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

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).*

Temos vindo a sublinhar, 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).

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, fossem acolhidas com alguma descrença (Morgado, 2001).

### 3. As entrevistas

Perante a necessidade de estudar conhecer as perspectivas dos professores face ao conceito de competência, e as alterações às práticas profissionais que este conceito poderá ter proporcionado, delineámos uma entrevista destinada a responder aos seguintes objectivos:

1. Estudar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico.
2. Analisar as práticas curriculares

no sentido da inclusão do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação e da avaliação.

Com vista a responder a esses objectivos, foram formuladas 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.

Foram realizadas um total de 6 entrevistas, de acordo com uma amostragem estratificada por conveniência - 3 entrevistas a professores do distrito de Braga e 3 do distrito de Porto, um por cada um dos ciclos de docência. 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 departamentos de Expressões e Ciências Naturais e Humanas.

A análise das entrevistas organizou-se de acordo com a grelha de análise que apresentamos no quadro 1:

As entrevistas realizadas aos professores colocaram em destaque 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.

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.

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.

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.

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, o que é tanto mais relevante quando 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.

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.

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, aquando da reorganização curricular, apenas o Currículo Nacional foi 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 mantém 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.

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

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores
A. 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.
B. Alteração às práticas docentes	Percepções relativas às práticas docentes e sua alteração: B1. Práticas de planificação; B2. Metodologias de ensino; B3. Avaliação dos alunos; B4. obstáculos percebidos à implementação destas alterações.	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. - Obstáculos apontados à aplicação da pedagogia por competências.
C. 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 1: Estrutura de categorização da entrevista.

(Allal, 2004; Perrenoud, 2003), o recurso às TIC (Abrantes, 2001), ou à diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2001), seguem 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.

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. 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.

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. As participantes 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. As entrevistadas 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.

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, e a elementos de avaliação externa, como os exames nacionais e os rankings, como constrangedores do trabalho desenvolvido com os alunos.

### 3. Conclusão

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.

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. 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 parecem apontar no sentido de uma adesão superficial ao conceito de competência, que não trouxe consigo mudanças efectivas ao nível da sala de aula.

### 4. 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/Orientações Curriculares](http://area.fc.ul.pt/Orientações_Curriculares) [Consultado a 10/08/2009].

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.

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 experienciais : saberes, modelos e métodos. Lisboa: Educa, pp. 91-101.

Costa, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: um Contributo para a sua (Des) Construção. Educação & Sociedade, (24)5, 1319-1340.

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.

García, C. M. (1999). Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

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.

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) ducar, 18, 263-273.

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.

Pacheco, J. A. (2005 a). Descentralizar o discurso curricular das competências. Revista de Estudos Curriculares, 3(1), pp. 65-92.

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](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_22.html#copyright) [Consultado a 14/10/2008].

Perrenoud, Ph. (2003 a). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA.

Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., Kahn, S. (2005). As competências na escola: Aprendizagem e avaliação. Vila Nova de Gaia: Edições Gaialivro.

Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores. Barcarena: Editorial Presença.