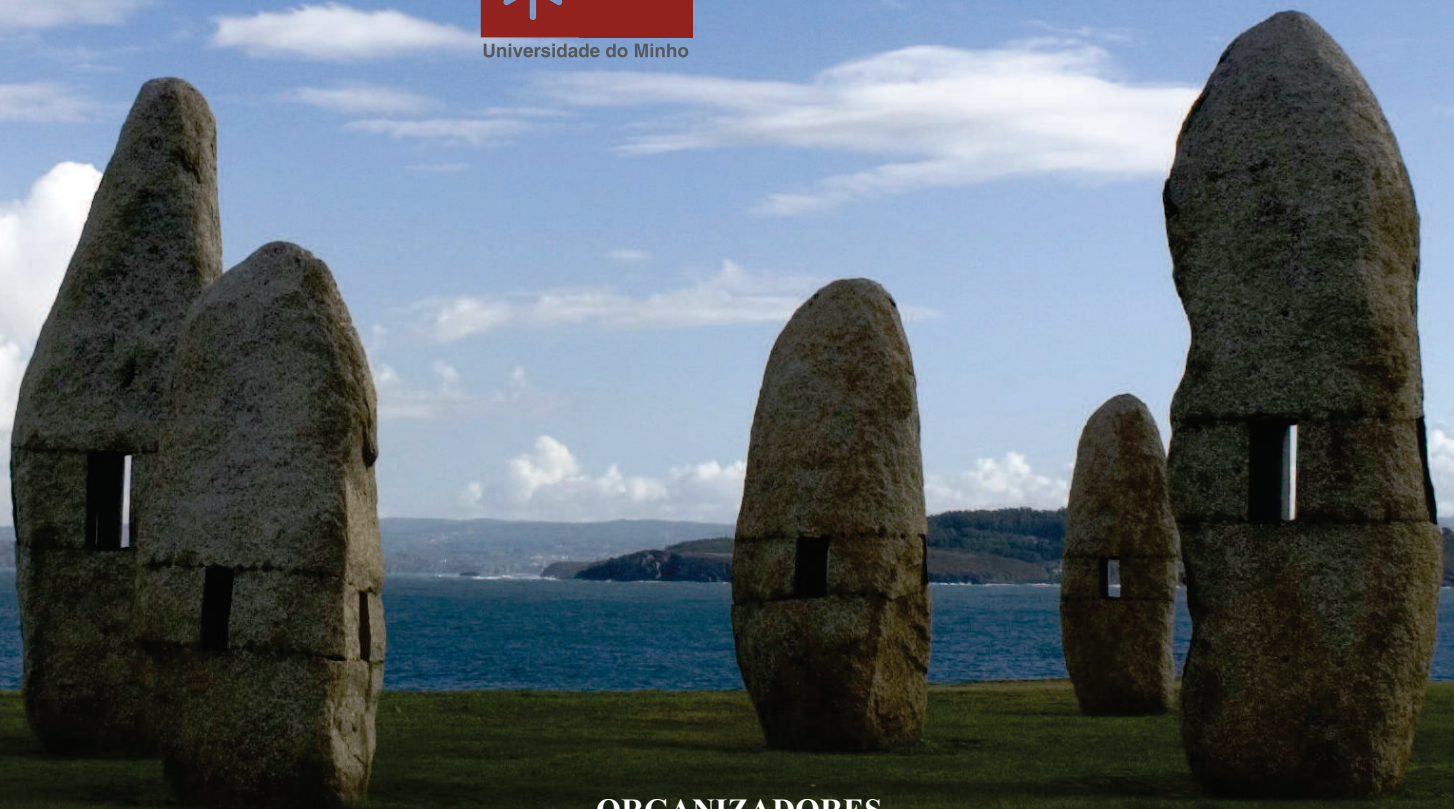


# XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía

[www.udc.es/congresos/psicopedagogia](http://www.udc.es/congresos/psicopedagogia)

**SEDE:** Facultade de Ciencias da  
Educación Campus de Elviña  
Universidade da Coruña

**DATA:** 7, 8 e 9 de setembro de 2011



## ORGANIZADORES

**Alfonso Barca Lozano, Manuel Peralbo Uzquiano, Ana Porto Rioboo,  
Juan Carlos Brenlla Blanco, Bento Duarte da Silva, Leandro S. Almeida**

## COMPETÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO: ANÁLISE DE PLANIFICAÇÕES E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE PROFESSORES

Filipa Barreto de Seabra Borges

Universidade Aberta – Lisboa/Portugal

fseabra@univ-ab.pt

### Palavras-Chave:

competência, ensino básico, prática docente.

### Resumo:

O conceito de competência relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005).

A organização curricular por competências integrou o currículo do ensino básico português em 2001, com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 e posterior publicação 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), de modo que o estudo das formas de apropriação do conceito por parte dos professores do ensino básico, e 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 presente comunicação apresenta os resultados da análise documental de planificações e instrumentos de avaliação desenvolvidos por 16 professores do ensino básico, dos distritos de Braga e Porto e de diferentes ciclos e grupos disciplinares. Os resultados vão no sentido de uma apropriação superficial do conceito em análise, assim como de uma alteração mais semântica do que substantiva ao nível das práticas docentes.

### 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. Este discurso, associado ao da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos saberes e das práticas profissionais (Pacheco, 2005). Conceito com raízes quer no comportamentalismo e na pedagogia por objetivos, 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 conflituantes.

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 diretamente 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.

Na presente comunicação, apresentamos parcialmente os resultados de uma investigação, designadamente aqueles que resultaram de um processo de análise de planificações e instrumentos de avaliação de professores do ensino básico dos distritos de Braga e do Porto com respeito às formas de apropriação do conceito de competência e aos modos como esse conceito se traduz na sua prática docente.

## **2. O Conceito de competência: implicações para a prática docente**

Apesar da dificuldade em torno da definição de competência, na medida em que existem diferentes conceções, 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. Assim, uma pessoa saberá agir com competência se: “Souber combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (...) para realizar, num contexto particular, atividades profissionais (...) a fim de produzir resultados (...) satisfazendo certos critérios de desempenho para um destinatário (...)” (LeBoterf, 2005: 34).

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 ação 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

---

<sup>1</sup> D.-L. 6/2001.

<sup>2</sup> Ministério da Educação, 2001.

<sup>3</sup> À data do início do presente trabalho de investigação.

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, selecione e combine os processos que se adaptam à sua resolução.

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 atualização ao nível dos seus conhecimentos, esta reforma curricular, ao alterar a própria natureza dos objetivos 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 ato 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 projeto a conceber e desenvolver.

Deste modo, os métodos ativos, 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*).

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).

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.

A avaliação é um processo complexo, que integra diferentes aspetos: decisão subjetiva, processo objetivo, 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). Rey (et al., 2005) 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 elementares, acompanhadas por instruções mais explícitas, com o objetivo 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.

A importância de uma avaliação verdadeiramente formativa e reguladora, que não se limite a desmultiplicar os momentos da avaliação 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.

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 ativa na sua avaliação, na mesma medida em que se entende que é participante ativo na aprendizagem; 2) face à valorização da ação, 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 autoavaliação regulada e os portefólios são mencionados pelo autor como instrumentos que possibilitam esta abordagem.

### **3. Metodologia:**

A análise documental de dados primários, neste caso instrumentos de avaliação empregues por professor do ensino básico dos distritos do Porto e de Braga durante o ano de 2007/2008, é um método não interferente, na medida em através deste método temos acesso a “dados obtidos por processos que não envolvem a recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados” (Lee, 2002:15, In. Pacheco, 2006:22).

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.

A análise destes dados foi delineada de modo a responder aos seguintes objetivos: 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.

Para responder ao primeiro objetivo, atendeu-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 objetivos, conteúdos, estratégias ou outros descritores. Em segundo lugar, foram 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 a estes objetivos, 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 objetivos, 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.

#### 4. Resultados:

##### 4.1.: As planificações:

De modo a sustentar a análise documental realizada com base nas planificações realizadas por docentes dos três ciclos do ensino básico que lecionam 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 1.

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	Planificação anual e mensal
		Ppa1/2. – 1.º ano de escolaridade, escola pública semi-urbana	Planificação anual e mensal
		Bpa1/1. – 3.º ano, escola pública semi-urbana	Planificação mensal
		Bpa1/2. – 4.º ano, escola pública semi-urbana	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
	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	Planificação anual
		Ppa3/CSH2 – 7.º ano, Geografia, escola pública semi-urbana	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 1- Corpus documental de planificações recolhido

Uma primeira análise da recolha de planificações efetuada permite atentar na diversidade de modelos adotados. 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.

Podemos sublinhar a grande diversidade terminológica adotada pelos professores na planificação das suas atividades letivas, correspondente a uma grande pluralidade conceptual.

Tendo em conta o foco de análise da presente investigação, sistematizamos no quadro 2 a presença dos conceitos relacionados com a competência e o objetivo, 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	Objetivos Gerais	Objetivos 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 2. Distribuição dos conceitos relacionados com as competências e os objetivos no *corpus* analisado. 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 objetivos (Ppa2E, Bpa2E, Ppa3/CSH1 e Ppa3/CSH2), organizando as atividades letivas em função dos conteúdos e atividades, ao passo que as restantes 12 planificações analisadas incluem pelo menos um dos termos. Relativamente aos objetivos, eles estão presentes em apenas 2 das 16 planificações analisadas, com a denominação de Objetivos Programáticos (Bpa1/1; planificação mensal, na qual este termo coexiste com o termo Competências Gerais) e Objetivos Gerais (Bpa3/MCE, coexistindo com o termo Competências Específicas).

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...). Estas competências foram adaptadas ou extraídas dos objetivos 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 objetivos 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 seleção dos Objetivos do Programa de Língua Portuguesa (6.º ano). Neste caso, manteve-se inalterada a frase, passando-se apenas a designar por Competências a desenvolver aquilo a que o programa nomeia como Objetivos. O mesmo acontece na fonte Bpa3/L. Já no documento Ppa3/E, não são seguidas de forma próxima as orientações curriculares (DEB/ME, 2001).

Apenas numa das planificações recolhidas se identificou a presença da expressão “Competências Essenciais” – Bpa2/MCE. 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. 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. 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 correção no ato da escrita”; ou “Capacidade de mobilizar o conhecimento sistematizado sobre a estrutura e o uso da língua com fins instrumentais”.

Em suma, 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 objetivo e competência, 2) da quase eliminação do termo «objetivo»: nas planificações verificou-se um recurso muito limitado ao termo «objetivo», 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 objetivos 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 efetiva das práticas de planificação incidindo ao nível da estruturação dos conteúdos e não apenas da denominação das categorias da planificação.

#### 4.2. 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 3.:

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	2 fichas de avaliação (por sorteio) 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.
		Bpa1/2. – 4.º ano, escola pública semi-urbana	1 ficha de avaliação (por sorteio), 1 ficha de trabalho (por sorteio) 1 grelha de observação.
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 3. – Definição do corpus documental de instrumentos de avaliação que foi alvo de análise.

Uma primeira análise deste *corpus* documental baseou-se no tipo de pergunta: escolha múltipla, correspondência, preenchimento de espaços, resposta rápida, desenvolvimento, etc. Num segundo momento,

foi dada atenção aos níveis de competência a que cada pergunta apela, de acordo com a classificação de Rey (*et al.*, 2005): competências de 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> grau.

Fazendo um ponto da situação geral encontrada nos instrumentos de avaliação recolhidos, e que constituíram o nosso *corpus* de análise, podemos salientar como relevantes alguns pontos: 1) A grande maioria dos professores da amostra parecem continuar considerar os testes escritos os instrumentos de avaliação por excelência, o que se refletiu 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 efetuadas 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.<sup>o</sup> nível são as mais avaliadas em cada um dos 3 ciclos, embora a importância relativa destas competências decresça à medida que avançamos do 1.<sup>o</sup> para o 3.<sup>o</sup> ciclo, na amostra recolhida. As competências de 2.<sup>o</sup> grau, pelo contrário, vão ganhando importância à medida que progredimos nos ciclos de escolaridade, no *corpus* investigativo considerado; 5) As competências de 3.<sup>o</sup> 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.

## 5. Conclusões:

Os dados recolhidos sugerem, portanto, que a organização curricular por competências, encontra pouca tradução nas práticas docentes de planificação e avaliação. A conceção de competência parece ser alvo de forte dispersão conceptual, sendo apropriada de forma muito diferenciada por diferentes professores. A avaliação de competências parece também comprometida, quer pelo recurso sobrevalorizado aos testes escritos, que Fernandes (2008) alertou não serem adequados à avaliação de muitas das competências preconizadas pelo Currículo Nacional, mas mais ainda pela forma como estes são elaborados, com predomínio de questões de resposta direta e fazendo apelo a competências, sobretudo de 1.<sup>o</sup> grau, e com prevalência crescente à medida que caminhamos do 1.<sup>o</sup> para o 3.<sup>o</sup> ciclo de estudos, de 2.<sup>o</sup> grau, mas estando ausente a avaliação de competências de 3.<sup>o</sup> grau.

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 didática que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais.

## Referências Bibliográficas

- 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 expérimentiels: savoirs, modèles et méthodes/Avaliação de competências e aprendizagens experienciais : saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 91-101.
- 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.
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação e Sociedade*, 29 (102), 275-296.
- 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\\_levaluation\\_070426.pdf](http://www.bief.be/docs/publications/complexite_de_levaluation_070426.pdf) [Consultado a 13/11/2009].
- Le Boterf, G. (2004). *Construir as competências individuais e colectivas: resposta a 80 questões*. Porto: Edições ASA.
- 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. (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências. *Revista de Estudos Curriculares*, 3(1), pp. 65-92.
- 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.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA.
- Perrenoud, P. (2007). Preface. In F. Audigier, & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 7-14).
- Pinto, J. (2002). A avaliação pedagógica numa organização curricular centrada no desenvolvimento de competências. *Revist@ do DEB*, 4. Disponível em:

<http://www.deb.minedu.pt/revista4/avaliacaopedagogica/avalipedagogica.htm> [consultado a 27/12/2004].

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.

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