

UNIVERSIDADE ABERTA



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E PROMOTORAS DE
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ESTUDO REALIZADO NA
ESCOLA BÁSICA NARCISO ANTÓNIO RAMALHO**

Manuel Armando Ramos

Mestrado em Supervisão Pedagógica

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS E PROMOTORAS DE
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: ESTUDO REALIZADO NA
ESCOLA BÁSICA NARCISO ANTÓNIO RAMALHO**

Manuel Armando Ramos

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre
em Supervisão Pedagógica

Orientadora: Professora Doutora Isolina Oliveira

2018

Dedicatórias

Dedico este trabalho aos meus filhos (Edmilson, Juceila, Leticia) e sobretudo à minha esposa Jaqueline que me apoiou moralmente durante a realização deste trabalho.

Agradecimentos

Em primeiro de tudo, ao meu **Criador** que me deu inteligência e discernimento necessários à materialização deste trabalho de investigação.

À **Professora Doutora Isolina Oliveira** pela dedicação, rigor e pontualidade no feedback e nas orientações, durante todas as etapas deste trabalho de investigação. Acredito que sem as palavras encorajadoras e motivadoras seria quase impossível a concretização do projecto, pelo que endereço os meus sinceros agradecimentos.

Ao gestor, à coordenadora pedagógica e aos colegas professores pela disponibilidade em fornecer-nos as informações necessárias à realização deste estudo.

À colega Fernanda Gomes que estivemos juntos neste percurso desafiador, mas que valeu a pena. Apesar de termos temas diferentes colaboramos mutuamente que a meu ver nos deu forças e motivação para encararmos esta formação a distância.

A todas e a todos, muito obrigado.

Resumo

O presente estudo centrou-se na descrição e compreensão sobre como o gestor, a coordenadora pedagógica e os professores percebem as práticas inovadoras dos professores e a influência dessas práticas no desenvolvimento de competências dos alunos de uma escola em Cabo Verde, após a implementação da revisão curricular assente na pedagogia de integração relativa à abordagem por competências. Deste modo, começamos por clarificar conceitos, tais como competência, inovação e prática pedagógica, modelo de ensino e, ainda, a pedagogia de integração na abordagem por competências na relação com a formação de professores. Sendo um estudo de natureza qualitativa formulamos a seguinte questão de partida: quais são as percepções dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor, relativamente à implementação da abordagem por competências, às inovações introduzidas nas práticas pedagógicas dos professores e no que concerne ao impacto dessas práticas no desenvolvimento de competências dos alunos da escola básica Narciso António Ramalho? Partindo desta questão foram definidos os seguintes objetivos: i) perceber o entendimento dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo sobre competência, abordagem por competências e as inovações introduzidas na prática pedagógica; ii) identificar práticas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências introduzidas na escola em estudo, com a implementação da nova revisão curricular; iii) averiguar como os professores, a coordenadora pedagógica e o gestor percebem o modo como está sendo implementada a revisão curricular, assente na abordagem por competências e iv) interpretar os impactos e influências das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento de competências dos alunos. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas, grelhas de observação de aulas e análise das planificações diárias, tendo-se recorrido à análise de conteúdo para examinar detalhadamente e em profundidade as práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam que, em geral, os participantes apropriaram os conceitos subjacentes à abordagem curricular por competências, apesar de apresentarem níveis distintos de apropriação. Outrossim, foram identificadas algumas práticas inovadoras na planificação, na execução de aulas e na avaliação, não obstante alguns constrangimentos relativamente à formação de professores, introdução de novos programas e manuais escolares e seguimento dos professores.

Palavras-chave: competências; práticas pedagógicas; mudança e inovação; supervisão pedagógica

Abstract

The present study focused on the description and the understanding of how the school manager, the pedagogical coordinator and the teachers perceive the innovative practices applied by the teachers and the advantages of applying these practices in building skills in students of a school in Cabo Verde after the implementation of a curriculum revision based on the competency approach. We began by clarifying concepts such as competence, innovation and pedagogical practice, teaching models, and also the pedagogic integration in the competency approach in the context of teacher training. As a qualitative study, we formulate the following starting question: what are the perceptions of the teachers, the pedagogic coordinator and the school manager, regarding the implementation of the competency approach, the innovations introduced in the pedagogical practices of teachers, and the impact of these practices in the development of skills in the students of the Narciso António Ramalho primary school? From this question, the following objectives were defined: i) To perceive the degree of understanding of the teachers, the pedagogic coordinator and the school manager about competence, the competency approach, and the innovations introduced in the pedagogical practice; ii) To identify the innovative practices that enable the development of competencies that were introduced in the school under study during the implementation of the new curricular revision; iii) to investigate the perception of the teachers, the pedagogical coordinator and the manager about the way that the curricular revision is being implemented based on the competency approach; and iv) to understand the impact and the influences of innovative pedagogical practices in the development of competences in students. The data collection was performed through interviews, classroom observations and analysis of daily planning, and content analysis was used to examine in detail the pedagogical practices. The results show that, in general, the participants appropriated the underlying concepts of the curricular approach by competences. However, they presented distinct levels of appropriation. Some innovative practices were identified in planning, class execution and evaluation, despite some constraints regarding the academic degree of teachers, the introduction of new programs and textbooks and teacher follow-up.

Keywords: competencies; pedagogical practices; change and innovation; pedagogical supervision

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A CONTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS: INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	6
1.1 Conceitos estruturantes: competência, inovação e prática pedagógica	6
1.2 A contribuição dos paradigmas e dos modelos de ensino na construção de competências	9
1.2.1 Paradigmas educativos	9
1.2.1.1 Paradigma intrapessoal.....	11
1.2.1.2 Paradigma comportamental	12
1.2.1.3 Paradigma cognitivo.....	14
1.2.1.4 Paradigma interpessoal.....	17
1.2.2 Modelos de ensino	18
1.2.2.1 Modelos intrapessoais	19
1.2.2.2 Modelos comportamentais	21
1.2.2.3 Modelos cognitivos	23
1.2.2.4 Modelos interpessoais	24
1.3 Pedagogia de Integração na Abordagem curricular por competências: perspectivas e desafios da nova revisão curricular de Cabo Verde	26
1.4 Inovação pedagógica e formação de professores	32
1.5 O papel do professor no ato de ensino e desenvolvimento de competências: práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências	36
1.6 Avaliação: uma agenda necessária ao desenvolvimento de capacidades e competências	39
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	45
2.1 Fundamentos metodológicos do estudo	45
2.2 Participantes no estudo	46
2.3 Estratégias de recolha de dados	47

2.4 Métodos de análise dos dados	50
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
3.1 Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados	51
3.2 Entendimento sobre competência e abordagem por competência: inovações pedagógicas na prática docente	52
3.2.1 Concepções sobre competência	53
3.2.2 Entendimentos sobre abordagem por competência e inovações pedagógicas introduzidas na prática docente	55
3.3 Percepções sobre a implementação da abordagem curricular por competências.....	64
3.3.1 Formação de professores	64
3.3.2 Introdução de novos programas e manuais escolares	67
3.3.3 Acompanhamento dos professores durante a implementação da APC	71
3.4 Percepções sobre práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências	76
3.4.1 Sobre a planificação das aulas	76
3.4.2 A área de projeto	81
3.4.3 Execução de aulas	82
3.4.4 Avaliação de conhecimentos e competências.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
Referências bibliográficas	103
ANEXOS	i
Anexo 1 - Grelha de observação de aulas	ii
Anexo 2 – Guião de entrevista destinado a professores	viii
Anexo 3 – Guião de entrevista destinado à coordenadora pedagógica	xiv
Anexo 4 – Guião de entrevista destinado ao gestor	xxii

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1: Número de entrevistados de acordo com o papel desempenhado na escola.....	47
Quadro 2.2: Fases de recolha de dados do estudo	49
Quadro 3.1: Dados pessoais e profissionais dos entrevistados	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - Os modelos emergentes dos paradigmas: intrapessoal, cognitivo, interpessoal e comportamental	18
--	----

Lista de Siglas e Abreviaturas:

APC – Abordagem Por Competências

CP – Coordenadora Pedagógica

DGSBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DNE – Direção Nacional da Educação

DORC – Documento Orientador da Revisão Curricular

EBI – Ensino Básico Integrado

GP – Gestor de Pólo

ISE – Instituto Superior de Educação

IUE – Instituto Universitário da Educação

MPD – Movimento Para a Democracia

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAICV – Partido Africano da Independência de Cabo Verde

PREBA – Programa de Renovação e Extensão do Ensino Básico

PRESE - Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo

PROMEF – Projeto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Neste contexto de rápidas mudanças em todos os sectores de atividade humana devido à passagem da sociedade industrial para sociedade do conhecimento e à crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação, as instituições educativas têm um desafio acrescido de adequar, diversificar e flexibilizar as ofertas formativas de modo a oferecer a todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais sociais ou culturais, em qualquer lugar que estejam, uma educação de qualidade. Como refere Miranda (2007: 164) “a educação na sociedade do conhecimento já não se situa, pois, num enquadramento de mera reprodução do conhecimento, uma sociedade também de aprendizagem significativa, igualmente da produção do conhecimento [...]”.

Neste sentido, construir conhecimentos de qualidade é de extrema importância, mas poderá não ser suficiente para que o indivíduo esteja preparado para enfrentar os problemas da atual sociedade em constantes transformações. Assim, torna-se um imperativo a mudança de paradigma e introdução de inovações, principalmente na sala de aula, local onde as experiências educativas se materializam, para que os alunos produzam conhecimentos e construam competências transferíveis em situações diversas para resolver problemas do quotidiano, que são inevitáveis. É nesta perspectiva que Delors et al (1998:89) consideram que “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. No entanto, segundo os mesmos autores, para a educação cumprir a sua missão é preciso que ela esteja organizada à volta de quatro pilares: “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*” (p. 90).

Os sucessivos governos de Cabo Verde têm tentado seguir as orientações de organismos internacionais relativamente a reformas do sistema educativo, por isso, têm investido muito na educação, considerando que a transformação e o desenvolvimento do país só serão possíveis se se fizer um forte investimento no capital humano. Entretanto, é um imperativo adaptar o currículo às exigências de uma sociedade global e em constantes transformações. No sentido de dar resposta a esta demanda aprovou-se um Decreto-Legislativo, em 2010, que criou as bases legais para a revisão curricular assente na pedagogia de integração na Abordagem Por Competências (APC). Após a legalização da

implementação desta nova forma de abordar o currículo, a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), entidade responsável pela promoção, orientação e acompanhamento da aplicação de reformas, contrataram consultores para a elaboração do Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC), com base nas conclusões de um diagnóstico. A partir do referido documento foi iniciada, no ano letivo 2012/2013, a implementação da nova revisão curricular, de forma faseada, acabando por ser generalizada no ano letivo 2014/2015, período em que iniciamos este estudo.

Neste documento, coloca-se muita ênfase na atenção às crianças com NEE, por isso apontam como eixo para a implementação da educação inclusiva: “i) Adaptações curriculares; ii) Meios de acesso ao currículo; iii) Plano Educativo Individual; iv) Adaptações do processo de avaliação” (p. 24). Nesta perspectiva, recomenda que sejam introduzidas melhorias na utilização de métodos de ensino individualizado, na utilização de materiais e tecnologias de apoio, na organização do espaço pedagógico e na gestão do tempo, permitindo, assim, efetivar práticas pedagógicas inovadoras assentes nos princípios da escola ativa e que respondam às mais variadas situações do espaço pedagógico.

Relativamente à avaliação das aprendizagens o referido documento afirma que:

a melhoria da qualidade passa pela inclusão da avaliação no processo ensino aprendizagem, não como uma actividade complementar, mas inerente ao próprio processo, através do binómio avaliação / remediação. A avaliação não deve ser centrada somente nos conteúdos mas também, e de forma equilibrada, nas habilidades (saber fazer) e comportamentos (ser, estar) dos alunos. O que implica a formação dos docentes para desenvolver modalidades de avaliação que contemplem estes aspectos. Só a aplicação sistemática de actividades de remediação ao longo do processo de ensino assegura o sucesso da aprendizagem, efectivando validamente esse outro binómio enunciado por todos – o ensino / aprendizagem”.

(DORC, 2006:26)

No sentido de responder aos desafios da melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, sobretudo das práticas de avaliação “propõe a adopção por uma pedagogia da integração entendida esta como facilitadora da integração dos saberes adquiridos no ensino para uma utilização eficaz na resolução dos problemas do quotidiano” (DORC, 2006:27). Na óptica da integração dos conhecimentos construídos, segundo este documento, a abordagem por competências adequa ao contexto actual, na medida em que é portadora de sentido para o aluno, torna as aprendizagens mais eficazes e promove a equidade. Ainda refere o documento citado que o currículo deve ser adaptado à realidade dos alunos, por

isso, os objectivos deverão ser direccionados para grandes temas da atualidade e as situações complexas passam a ser o ponto central das aprendizagens, “o que não exclui as aprendizagens sistemáticas e reforça a necessidade do domínio completo das aprendizagens de base para todos e cada um dos aprendentes”. (p. 27). Portanto, a abordagem por competências cria condições para que haja articulação das diversas aquisições, “sejam articulações de diferentes disciplinas em uma determinada turma, articulações horizontais de conteúdos de diversas disciplinas ou ainda articulações verticais das aquisições de diferentes níveis de ensino” (DORC:27).

Esta revisão, materializada com base neste documento, encontra-se ainda no processo de consolidação e muitos duvidam se as inovações introduzidas contribuem efetivamente para a construção de aprendizagens de qualidade. Por esta razão, achamos pertinente a escolha deste tema, na medida em que poderá ser pioneiro ou precursor. Outro motivo da escolha deste tema é o conhecimento profundo da realidade que se vive com a implementação dessa abordagem, pois venho fazendo o acompanhamento pedagógico dos professores desde o início da sua implementação.

Centrar o estudo num tema desta índole constituiu um grande desafio, mas que valeu a pena enfrentá-lo, pois durante a sua realização tivemos a possibilidade de construir conhecimentos que, seguramente, permitirão dar um contributo valioso para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas dos professores dessa escola e de outras com problemas semelhantes.

O título **“Práticas pedagógicas inovadoras e promotoras de desenvolvimento de competências - o caso da Escola Básica Narciso António Ramalho”** surge por considerar o professor como o principal agente de mudança e para que haja mudança é necessário que as práticas sejam inovadoras e promotoras de desenvolvimento de competências. Vivemos numa sociedade cada vez mais global e competitiva, por isso, ninguém almeja colocar os seus filhos numa escola que não desenvolva as competências, transferíveis para a resolução de problemas sociais, imprescindíveis para que continuem a aprender e obviamente, indispensáveis à inserção no mercado de trabalho. É nesta perspectiva que se está a implementar a Abordagem Por Competências (APC) embora não seja somente uma exigência do governo de Cabo Verde, mas também de organismos internacionais, preocupados com a adaptação do currículo às exigências da sociedade atual que se encontra em constantes transformações.

O presente estudo centrou-se na descrição e compreensão sobre como o gestor, a coordenadora pedagógica e os professores percebem as práticas inovadoras dos professores e a influência dessas práticas no desenvolvimento de competências dos alunos, após a implementação da nova revisão curricular assente na pedagogia de integração na abordagem por competências, em que foram introduzidas inovações no currículo, nos *mediadores curriculares* (programas e manuais) e nas práticas pedagógicas dos professores.

Com a implementação, em Cabo Verde, desta nova forma de abordar o currículo introduziram-se inovações importantes principalmente nas práticas pedagógicas dos professores, no entanto, questiona-se cada vez mais o nível da qualidade das competências dos alunos do subsistema ensino básico. Com este pressuposto encetamos a seguinte questão de partida:

Quais são as percepções do gestor, da coordenadora pedagógica e dos professores relativamente à implementação da abordagem por competência, às inovações introduzidas nas práticas pedagógicas dos professores e no que concerne ao impacto dessas práticas no desenvolvimento de competências dos alunos da escola básica Narciso António Ramalho?

Tendo por base esta questão de partida formulámos os seguintes objetivos:

- Perceber o entendimento dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo sobre competência, abordagem por competências e as inovações introduzidas na prática pedagógica;
- Identificar práticas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências introduzidas na escola em estudo, com a implementação da nova revisão curricular;
- Averiguar como os professores, a coordenadora pedagógica e o gestor percebem o modo como está sendo implementada a revisão curricular, assente na abordagem por competências;
- Interpretar os impactos e influências das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento de competências dos alunos, a partir das percepções dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo.

Com base nos objetivos deste estudo, investigamos a percepção dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo sobre competência, abordagem por competências, relativamente à implementação dessa abordagem e no que concerne aos impactos e as influências das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento de competências dos alunos.

Do ponto de vista da estrutura, esta dissertação está organizada em três capítulos, iniciando-se com a Introdução e finalizando com as conclusões e breves recomendações que resultam da reflexão sobre os resultados do estudo.

No capítulo I abordamos os conceitos de competência, inovação e prática pedagógica, bem como os paradigmas educativos, os modelos de ensino, a pedagogia de integração na abordagem curricular por competências: perspectivas e desafios da nova revisão curricular em Cabo Verde. Para além disso, discutimos a questão da inovação pedagógica e formação de professores, o papel do professor no ato de ensino e desenvolvimento de competências, bem como a avaliação numa perspectiva de desenvolvimento de capacidades e competências.

No capítulo II apresentamos os fundamentos metodológicos do estudo, procurando justificar as opções do ponto de vista metodológico e do *design* do estudo. Descrevemos os participantes no estudo e as estratégias de recolha dos dados assim como os métodos de análise dos dados.

No capítulo III procedemos à análise e discussão dos resultados em articulação com a revisão da literatura e com dispositivos legais que suportam a implementação deste novo modelo pedagógico. Cruzamos os dados das entrevistas com os resultados das observações de aula, da análise das planificações e das notas de campo com a intenção de verificar a coerência dos discursos dos entrevistados, relativamente a práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências.

Por fim, elaboramos as principais conclusões, tendo como referência a questão de investigação e os objetivos do estudo. Face às conclusões do estudo tecemos recomendações que acreditamos que sejam úteis para futuros estudos, bem como para a melhoria da prática pedagógica da escola em estudo e de outras escolas onde se implementa a abordagem curricular por competências.

CAPÍTULO I

A CONTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS: INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Compreender o objeto de estudo de uma investigação desta natureza requer clarificar conceitos como inovação, competência e prática pedagógica e apresentar perspectivas teóricas que se enquadram na temática em estudo e sustentam o estudo empírico realizado. Por isso, neste capítulo começamos por abordar os conceitos estruturantes: competências, inovação e prática pedagógica; apresentamos, a seguir, os paradigmas e os modelos de ensino e a sua contribuição na construção de competências. Depois centramos a análise na abordagem curricular por competências assente na pedagogia de integração, no papel do professor no ato de ensino e na avaliação numa perspectiva de desenvolvimento de capacidades e competências.

1.1 Conceitos estruturantes: competência, inovação e prática pedagógica

Conceito de competência

A competência é um conceito que precisa ser clarificado, visto que é utilizado em vários contextos. Segundo Roldão (2003), a reemergência da noção de competência prende-se com uma questão muito falada que é a ineficácia da escola, pois fazer com que alguém aprenda tem sido excluído em favor de «dar matérias». Através das exposições apoiadas num manual, o professor segue uma sequência de conteúdos esquecendo de que cabe à escola garantir as aprendizagens indispensáveis a uma boa integração social. Ainda, acrescenta que no fim deste caminho esconde-se a verdadeira questão curricular – ensinamos o quê? Para quê ensinar?

No contexto das relações profissionais, o conceito de competências ganhou importância no século XX, mais precisamente na década de 70. Após um debate sobre o seu conceito foi substituído por qualificação. As consequências diretas do “movimento de

maio de 1968”, em França, fizeram com que os parceiros sociais manifestassem o interesse em substituir qualificação pelo termo competência (Gaspar, 2004).

No campo escolar e/ou formação tem sido alvo de muita reflexão por investigadores devido à diversidade do seu conceito, muitas vezes contraditórios, com um *status* de simplicidade e complexidade, simultaneamente. Na perspectiva de Gaspar (2004) este conceito é muito utilizado no discurso oral, mas com um significado simples e linear.

A palavra competência deriva da expressão indo-europeia *pot* (pete) nítida na palavra latina *competere* que tem dois significados:

1. convir – que significa reunir a, estar em estado de ou ser conveniente para; criar ou juntar condições, juntar condições adequadas a;
2. rivalizar – com o significado de poder que conduz ao conceito de competir.

De Ketele (1996 *apud* Roegiers & De Ketele 2004: 45), define a competência como sendo “um conjunto ordenado de capacidades (atividades) que são exercidas sobre os conteúdos em uma determinada categoria de situações para resolver problemas apresentadas por estas”. Sendo um conceito integrador, “a competência exige a mobilização de um conjunto de recursos. Esses recursos são diversos: conhecimentos, saberes de experiência, esquemas, automatismos, capacidades, *savoir-fair* de diferentes tipos, *savoir-être*, etc” (Roegiers e De Ketele, 2004: 47). No entanto, para que haja a mobilização necessária ao desenvolvimento de competência é preciso a realização de aprendizagens pontuais, na medida em que “sem que se realize aprendizagem, variada e em campos diversificados do conhecimento, e haja experiência não se pode efectivar uma competência” (Gaspar, 2004:10). Roldão (2003 *apud* Dias, 2010: 74) considera que “a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão”. Desta forma, a competência exige apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque, de forma ajustada, quando se encontra face a diferentes situações e contextos.

Todos os conceitos dos autores supracitados convergem em pontos comuns, na medida em que para além de recorrerem a noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas e outros recursos, tais como: saber, saber-fazer e saber ser, eles consideram a importância de mobilizá-los para a resolução de situações-problemas ou para a realização de tarefas complexas.

Conceito de inovação

Quando falamos de inovação a *priori* surge à nossa mente a ideia de mudança, de melhoria, de introduzir algo novo, entretanto estas expressões não são suficientes para compreendermos o verdadeiro significado deste termo. Sebarroja (2001 *apud* Oliveira & Courel, 2013: 104) apresenta uma definição muito abrangente e que nos ajuda a elucidar a ideia de inovação, pois consideram-na como sendo:

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

Este conceito reveste de uma enorme complexidade e abrangência, na medida em que engloba decisões políticas, modificação de práticas e atitudes, novos conteúdos e programas, modelos de ensino e práticas pedagógicas, implementação de novos projetos, novos modos de gestão e organização curricular, uma nova forma de organização e gestão da sala de aula, utilização de novos materiais e recursos tecnológicos e novas formas de avaliar os alunos.

Conceito de prática pedagógica

A estreita relação estabelecida entre prática pedagógica e prática docente pode dificultar a distinção entre os dois conceitos. Franco (2016) recorre às reflexões de Carr (1996) sobre o conceito de *poiesis* (*uma forma de saber fazer não reflexivo*) e o de *praxis* (*uma ação eminentemente reflexiva*) para fazer a distinção entre práticas organizadas pedagogicamente de práticas sem nenhum carácter pedagógico. É nesta linha de pensamento que o autor citado acredita que não é possível efetivar uma prática docente inteligível em forma de *poiesis*, aliás, “como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas” (p. 535). Por isso, considera que é necessário ter em consideração esses critérios para que se possa distinguir uma prática delineada pedagogicamente, com o sentido de *praxis*, de uma prática organizada apenas tecnologicamente que é reconhecida como *poiesis*. Acrescenta, o mesmo autor, que uma questão muito colocada por participantes de palestras é a seguinte: *toda a prática docente é*

prática pedagógica? Ele acredita que a prática docente pode ser considerada uma prática pedagógica “quando esta se insere numa ação feita de forma intencional, ou seja, quando se enquadra numa ação com a intenção de ajudar o aluno no processo de construção de competências. Nas práticas tecidas pedagogicamente existe a presença da mediação humana e não a submissão do humano a um *artefacto tecnológico*. Assim sendo, uma aula será uma prática pedagógica se for organizada por forma a que incorpore uma reflexão coletiva e contínua. É nesta perspetiva que o autor considera que “uma prática pedagógica em seu sentido de praxis configura-se como uma ação consciente e participativa que emerge da multiplicidade que cerca o ato educativo” (p. 536). Gimeno Sacristán (1999 *apud* Macenhan, Tozetto & Brandt, 2016:505), por sua vez, apresentam o conceito de prática pedagógica “como aquela que acontece nas salas de aula e não pode ser tomada de modo isolado ou em uma perspectiva de prática cultural autónoma”.

1.2 A contribuição dos paradigmas e dos modelos de ensino na construção de competências

No desenvolvimento de competências importa considerar a utilização de modelos de ensino que emergiram a partir dos quatro paradigmas: intrapessoal, comportamental, cognitivo e interpessoal (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015). Assim, este ponto está organizado em torno da abordagem destes autores sobre os modelos de ensino e, neste sentido, seguimos as suas referências bibliográficas.

1.2.1 Paradigmas educativos

O termo paradigma não tem sido utilizado somente no domínio da educação, por isso, torna-se um imperativo analisar os conceitos de algumas referências para que se possa compreender o seu verdadeiro significado no campo educativo. Segundo esses autores, pode entender-se o conceito de paradigma como:

- “Um quadro teórico. Este constituído a partir de um conjunto coerente de regras metodológicas e de elementos axiológicos e metafísicos, aceite por uma determinada comunidade científica, orientando durante um período de tempo a sua atividade e funcionamento como um sistema de referências do qual as suas teorias são testadas, avaliadas e, se necessário, revistas” (Thomas Kuhn);

- “Um conjunto de princípios ‘supralógicos’ de organização de pensamento, princípios que orientam a visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso, ou ainda, como um tipo de relação lógica (inclusão, conjunção, disjunção, exclusão) entre um certo número de noções ou categorias-mestras” (Morin, 1990, 135);
- “Uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas partilhadas por uma comunidade; a qual forma uma particular visão da realidade que é a base do caminho para a comunidade realizar-se a si própria” (Fritjof Capra, 1997:6);
- Uma imagem mental completa, um modelo do universo considerado. O paradigma prescreve pensamento, palavra e ação” (Dave Robins, 2003).

Da análise dos quatro conceitos pode-se constatar que o conceito paradigma poderá suscitar várias interpretações apesar de não serem contraditórios. Pode-se verificar que Thomas Kuhn atribui um significado contemporâneo ao termo paradigma ao adaptá-lo para referir “um conjunto coerente de regras metodológicas e de elementos axiológicos e metafísicos, aceites por uma determinada comunidade científica”. Entretanto, Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 165) sugerem um termo mais abrangente, “mundo científico”, que deverá ser entendido como:

“[...] o conjunto de investigadores associados em especialidades científicas, que por livre adesão ao condicionamento cultural permite fundar, num qualquer momento histórico, um conjunto de conhecimento coerente que explique uma compreensão integrada e original da realidade (humana)”.

Após uma profunda reflexão sobre o entendimento de paradigma educacional os mesmos autores concluíram que:

O conceito deve manter uma dimensão de estrutura explicativa transdisciplinar, fundada numa determinada cultura epistemológica que privilegia um certo nexos de causalidade da realidade humana. Do ponto de vista da educação, entende-se que os paradigmas se ligam, por essência, a pressupostos de natureza científico-cultural que, por meio do estabelecimento de oposições, valorizam um modo coerente de explicar a realidade humana. Eles derivarão sempre da reflexão sobre o humano e as suas dimensões constitutivas (razão, emoção, ação, relação). Em certa medida, os paradigmas fundar-se-ão na centralidade explicativa, enquanto nexos de causalidade, de uma dessas instâncias humanas: a consciência de si, o pensamento abstrato, a ação com vista a um fim determinado, a possibilidade de criar, a necessidade de se relacionar, etc... [...].

(Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015, pp. 166-167)

Qualquer prática pedagógica que ambiciona a construção de conhecimentos de qualidade e o desenvolvimento de competências dos alunos tem subjacente modelos de

ensino que radicam em paradigmas educacionais, tais como o paradigma intrapessoal, cognitivo, comportamental e interpessoal (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015).

1.2.1.1 Paradigma intrapessoal

O paradigma intrapessoal advém de um trabalho realizado por Howard Gardner (1983), que defende a divisão da inteligência pessoal em interpessoal e intrapessoal e que a inteligência intrapessoal seria o modo de conhecimento em que o objeto é o próprio sujeito da aprendizagem, com a “exortação clássica *conhece-te a ti mesmo*”. Para Gardner (1983), a inteligência intrapessoal surge como uma capacidade correlativa dirigida para o interior do indivíduo, considerado como a capacidade de o sujeito da aprendizagem formar um modelo de si próprio e de utilizá-lo como modelo de ação para o desenvolvimento pessoal. Neste sentido, o paradigma abarca as práticas educacionais que visam não *a formação de um humano para que viva no mundo, mas a formação do mundo próprio dos seres humanos*. A interpessoalidade é baseada num relacionamento que estabelecemos entre nós e nós próprios. Deste modo é possível estabelecer um paradigma educacional intrapessoal caracterizada por agrupar concepções e modelos teóricos que têm como objetivo central o desenvolvimento da relação pedagógica que permita a instauração de uma relação formativa entre mim e mim próprio.

De acordo com o pensamento de Paulo Freire (1970, 2009 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015) a identidade e autenticidade do ser humano são indissociáveis do seu mundo. Portanto, o ser humano é a realidade que resulta da relação que estabelece com si mesmo. Cada um constrói um mundo que é seu e simultaneamente da comunidade, construído numa relação dinâmica com ela.

Segundo esses autores, a realidade teórica do *paradigma intrapessoal* congrega um conjunto de práticas pedagógicas muito diferentes com culturas educativas diversificadas. Tanto para os ocidentais como os orientais o conhecimento do mundo divino só se obtém através da aprendizagem autónoma e solidária. É nesta ideia que Kant reconhece que ninguém ensina o saber, pois na sua filosofia aprende-se, não se ensina. Para se conhecer o lado de dentro das coisas, é preciso desaprender o que lhe foi transmitido e começar de novo como se fosse uma *tábua rasa*. A ideia central que focaliza a aprendizagem no indivíduo é a liberdade que se liga à autonomia e autenticidade.

Na época moderna a ideia de educação libertadora foi associada às correntes humanistas e ao desenvolvimento da criança (Jean-Jacques Rousseau, 1762, John Dewey, 1916, 1939, Carl Rogers, 1961, Ivan Illich, 1971, 1973). Há uma relação estreita entre autonomia e liberdade, mas a liberdade não constitui uma conquista, mas uma condição da existência humana em que cada qual é plenamente responsável pela sua liberdade. Segundo os existencialistas a tendência geral dos seres humanos é a evasão da sua responsabilidade, por engano acerca da extensão da sua liberdade. Neste sentido, a educação muda de significado, pois passa a ter a função de formar o indivíduo para o uso da liberdade na sua plenitude em vez de ser entendida como um processo libertador. O processo educativo, por seu turno, terá o papel de preparar o indivíduo para que possa assumir a sua autenticidade. Segundo Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015) a noção de *care* de Harry Frankfurt (1988) foi muito importante na definição do paradigma intrapessoal; importa referir que “não se caracteriza pelo *cuidar dos outros*, mas pelo *cuidar* do que é importante *para nós* e muitas vezes *só para nós próprios*” (p. 181).

No mundo da formação profissional e no campo da formação pessoal têm-se desenvolvido práticas pedagógicas intrapessoais, tais como: o *personal training* e o *coaching*, partindo do princípio de que o desenvolvimento pessoal é potenciado ou facilitado através de um acompanhamento permanente e individualizado da formação do sujeito de aprendizagem. Por isso, como é sublinhado por Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015), a própria evolução do sistema de ensino formal requer a implementação de crescentes mecanismos de individualização do ensino.

1.2.1.2 Paradigma comportamental

Este paradigma surgiu no início do século XX a partir dos trabalhos de investigação de John Watson e da sua intuição originária: é o meio que faz o homem, uma conceção do comportamento humano de certo modo inspirada nas experimentações de Ivan Pavlov acerca dos processos de condicionamento animal. O seu desenvolvimento posterior, de natureza psicológica, encontra-se nos trabalhos de Edward Lee Thorndike e de Skinner (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015).

Algumas ideias centrais da teoria comportamentalista baseiam-se no esquema estímulo-resposta, isto é, a ideia de que uma situação ambiental proporciona aos sujeitos os

estímulos que espoletam certas respostas adequadas. Assim, a aprendizagem ocorre quando cada indivíduo adquire padrões de respostas de modo gradual, contínuo e acumulativo.

Um pressuposto básico dos neobehavioristas na linha de Skinner é a ideia de reforço e de castigo. As respostas reforçadas tendem a ser mantidas, ao passo que o castigo, a punição, visa a sua extinção. Este modelo behaviorista designa-se mais propriamente ‘condicionamento operante’. Há outra ideia associada aos pensadores behavioristas que é o controlo das aprendizagens pela manipulação de estímulos, um estilo de pensamento típico do método experimental e do positivismo. Os behavioristas acreditavam na autonomia dos alunos e na sua iniciativa para aprender, atribuindo um papel preponderante ao professor no contexto da sala de aula e noutros contextos de aprendizagem. O professor procura intervir no próprio momento de aprendizagem em que o aluno expressa as suas dificuldades. Esta ideia é importante, na medida em que visa o acompanhamento individualizado dos alunos. Por outro lado, há que respeitar os ritmos diferenciados de aprendizagem, de forma a garantir que todos alunos atinjam níveis satisfatórios de aprendizagem.

Na aplicação do behaviorismo à educação é importante falar do método de ensino programado, idealizado por Skinner e o recurso em sala de aula às célebres ‘máquinas de ensinar’, verdadeiros percursos analógicos dos modernos programas informáticos da era digital. Admitindo que não somos meras máquinas respondentes a estímulos, superando Watson, Skinner supõe uma atividade voluntária que compromete o sujeito na sua aprendizagem com vista a procurar as melhores consequências. Há assim uma triangulação em que o sujeito opera sobre o meio. Quanto mais reforçada a resposta, maior a frequência de um dado comportamento. Para ele, a mente é como uma “caixa negra” em que só interessa realmente saber quais os estímulos de entrada e as reações operantes.

Os behavioristas na linha de Skinner acreditam que os programas de reforço contínuo permitem aprender mais rapidamente, embora haja uma excessiva segmentação das aprendizagens, impedindo uma visão holística. Por sua vez, o sistema de reforço de intervalo de tempo fixo defende que, após uma resposta se encontrar adquirida, basta repetir um reforço num prazo temporal previamente determinado.

Apesar das constantes críticas feitas ao behaviorismo, a revisão do paradigma educacional tem vindo a merecer destaque na sua articulação com as novas tecnologias de

informação e comunicação, a par de uma preocupação crescente em alcançar a dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem.

1.2.1.3 Paradigma cognitivo

Segundo Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 192) o deslocamento do paradigma comportamentalista para o *paradigma cognitivo*, deu origem a novas investigações no sentido de se descobrir como é que as pessoas aprendem assuntos complexos. “Inicialmente a teoria cognitiva valorizava a memória e a expectativa, considerando que o que se aprende são estruturas cognitivas, posteriormente dedicou-se ao estudo de comportamentos não-observáveis, tais como: raciocínio, pensamento e resolução de problemas” (pp. 192-193). Acrescentam, ainda que “[...] com prevalência na década de 90 do paradigma construtivista o discurso sobre o ensino e a aprendizagem foi sendo construído e reconstruído, integrando nas suas análises e reflexões, conceitos e ideias características dos vários paradigmas” (p. 193).

Jean Piaget, com base nos seus estudos realizados com crianças, advoga que o sujeito desenvolve operações mentais, evidenciadas através das suas abordagens a situações ou problemas qualitativamente diferentes, e descreve estas mudanças no funcionamento mental como estádios do desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo é um processo ativo e interativo, pois a construção do conhecimento realiza-se graças à interação entre a pessoa e o meio. O conhecimento não resulta de um simples registro de observação, mas sim, de uma estruturação provocada pelas atividades do sujeito. As estruturas cognitivas são geradas através da organização de sucessivas ações que o indivíduo exerce sobre os objetos, ou seja, o conhecimento é construído através da elaboração contínua de operações e de estruturas novas (Bertrand, 2001).

Em 1934, Bachelard que foi o precursor nas reflexões sobre as concepções preliminares e os obstáculos epistemológicos à aprendizagem sublinha relativamente ao conhecimento científico o seguinte:

A ignorância é uma forma de conhecimento! O sábio não vê, diz ele, que a ignorância é um tecido de erros positivos, tenazes, solidários. Não se dá conta de que trevas espirituais têm uma estrutura e que, nestas condições, qualquer experiência objectiva correcta deve determinar sempre a correcção de um erro subjectivo. No entanto, não se destrói os erros um a um assim com facilidade. Estão coordenados. O espírito científico só pode constituir-se destruindo o espírito não científico. Com demasiada frequência, “o sábio confia numa pedagogia fraccionada, ao passo que o espírito

científico deveria visar uma reforma subjectiva total. Qualquer progresso real no pensamento científico necessita de uma conversão”.

(Bachelard, 1934 *apud* Bertrand, 2001:66)

O “não” referido na sua obra não era um negativismo, pelo contrário constituía um sim a qualquer atividade que visa a construção de conhecimentos. Para ele não existem verdades absolutas, pois o conhecimento científico encontra-se em constante evolução. Reforça, ainda, que “podemos enriquecer as nossas explicações negando as experiências anteriores e contestando as explicações” (p.66).

Outros estudiosos como Bruner, Vygotsky e Bandura colocaram tónica no aspeto social e cultural da aprendizagem. Como referido em Bertrand (2001), Bruner (1998) considerava que o behaviorismo apenas se interessava pelos comportamentos e o cognitivismo pelos processos mentais, não tendo em conta a cultura em que o indivíduo se insere. Bandura enfatizou o contexto físico e social e Vygotsky o contexto sociocultural. A teoria vygotskiana é considerada contextualista e a sua posição ficou conhecida por “construtivismo social”, em que “a aprendizagem das crianças se baseia no esforço activo para compreender o mundo e não na aquisição passiva, e que eles o fazem mais eficiente em conjugação com outros” (Schaffer, 2004:227).

O paradigma cognitivo é caracterizado por Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015:207) do seguinte modo:

1. O sujeito ao interagir sobre o objeto de aprendizagem apreende-o, pois, o conhecimento é construído por um processo de interação entre o sujeito e meio;
2. O sujeito constrói ativamente os seus conhecimentos e o novo conhecimento é construído em grande parte pelo aprendente;
3. O conhecimento quer declarativo quer procedimental é sempre ainda que parcialmente, inventado por cada sujeito;
4. O aprendente tem outra conceção sobre um dado conceito e que é designado por concessões alternativas;
5. Diversas abordagens centram a sua preocupação no desenvolvimento dos processos cognitivos e de aprendizagem do aluno, tais como: raciocínio, a resolução de problemas, as representações de imagens mentais;
6. Os aspectos afetivos, atitudinais e socioculturais são tidos em conta na análise psicológica dos processos e, também, nas propostas avançadas para o ensino.

Esses conhecimentos já elaborados podem constituir pontos de partida para a elaboração de novos conhecimentos. Segundo Giordan (1998 *apud* Bertrand, 2001), as concepções preliminares são complexas, no entanto desempenham um papel de intermediário entre o conhecimento e as estruturas de pensamento do indivíduo. O saber é elaborado através da interação entre as concepções preliminares e as informações encontradas graças a elas. Essas concepções remodelam-se constantemente de modo que os novos conhecimentos integrem nas estruturas que o educando dispõe. Por analogia com os fenômenos biológicos Jean Piaget apelida este mecanismo de “assimilação”. Giordan (1998) acrescenta que esta operação implica a deformação das estruturas cognitivas, ocorrendo um processo de reorganização dos conhecimentos que Piaget designou por “acomodação”. Entende-se a acomodação como “um processo mental pelo qual o indivíduo modifica esquemas existentes para se adequarem a novas experiências, adaptando assim os modos de pensamento anteriores à informação que chega” (Schaffer, 2004:187).

As dificuldades enfrentadas pelos educandos durante o processo ensino-aprendizagem poderão advir de não saber como ligar o novo conhecimento ao já existente, ou então, em não conseguir atualizar as informações conhecidas. Neste sentido, torna-se pertinente utilizar procedimentos que permitam aos alunos experimentar, manipular, observar, envolvendo todos os sentidos se for possível, para que possam ligar os dados novos aos já existentes e, posteriormente, atribuir novas significações. Neste paradigma o aluno é perspectivado como um sujeito ativo em todo o processo de aquisição de informação, e cabe-lhe adquirir com as suas próprias estratégias uma série de esquemas e planos que lhe permitam solucionar determinado problema. Contudo, não se descarta o papel do professor em todo este processo, este por sua vez, deve proporcionar aprendizagem significativa, promover a aprendizagem e o pensamento. Deve estimular o aluno a ser ativo na sua aprendizagem.

Importa referir que as reformas em educação nas últimas décadas se fundamentaram em propostas decorrentes do paradigma cognitivo. Predominaram as investigações sobre a memória, o raciocínio, a linguagem e a resolução de problemas, com a assunção de que o ser humano é um ser cognitivo e que o conhecimento tem a ver com a construção sucessiva de novas estruturas (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015).

1.2.1.4 Paradigma interpessoal

Diferente dos outros paradigmas, mas que “não anula qualquer dos outros é uma confluência de contributos do campo da sociologia e do campo da psicologia” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 226). Merecem menção os contributos de Vygotsky (2003:83) ao considerar de extrema importância o papel do meio social onde o indivíduo está inserido e que se relaciona constantemente com o outro e, também, os contributos de Dewey (1897) que considerou que o processo educativo tem dois lados: um psicológico e outro sociológico. Do ponto de vista sociológico distinguem-se o campo da sociologia da educação e o da socialização realizada através da educação. No cruzamento destes dois campos, emergem três objetivos maiores, segundo Dewey (1987 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 227):

o sentido da aprendizagem em permanência (aprendizagem ao longo da vida), a criação de um sistema de valores e a dignificação do trabalho. Será necessário que cada um dirija a sua própria aprendizagem, a desenvolver meios para lidar com assuntos complexos que requerem diferentes espécies de especialização e capacidades para trabalhar com os outros [...].

A designação “interpessoal” atribuída a este paradigma traduz as relações estabelecidas entre as pessoas. Delors et al (1996:90) identificaram quatro pilares que servem como bases para a educação: “*aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*”. Segundo Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015: 227) o aprender a viver juntos constitui o “objeto central deste paradigma”, o qual estimula a cooperação e a colaboração ao impulsionar o trabalho com o outro. Sendo o homem um ser social, naturalmente sente a necessidade de se relacionar com o outro, condição indispensável à sua própria sobrevivência. É neste sentido que Durkheim referiu à existência de dois seres dentro de cada indivíduo, o ‘ser individual’ que tem a ver com o homem (o seu estado físico e mental) e o ‘ser social’ que remete para os sistemas de ideias, sentimentos e hábitos, dos diversos grupos em que os indivíduos estão inseridos.

Dewey (1897 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 230) vai na mesma linha de pensamento, na medida em que destaca no seu “Credo Pedagógico” o seguinte:

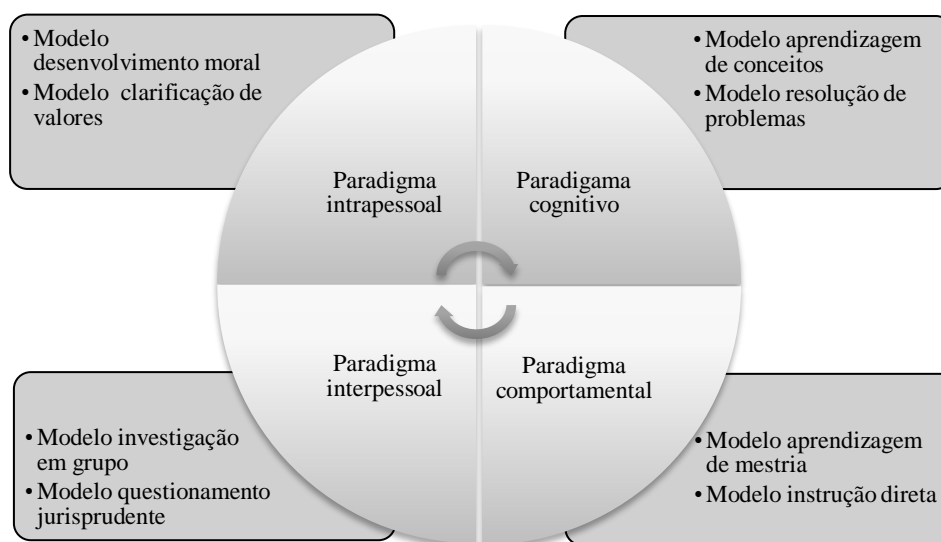
Eu acredito que o indivíduo que está a ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social do indivíduo, deixamos uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade deixamos uma massa inerte e sem vida. Eu acredito que a educação é, sobretudo, um processo de vida [...]. Eu acredito que a educação é o método fundamental para o progresso de reformas sociais.

Muitos interacionistas consideram que o conhecimento se constrói em interação com o outro através de relações sociais que têm como base a comunicação. Seguindo o pensamento dos autores que temos vindo a citar, afirma-se que “a comunicação é a causa primeira das relações interpessoais e o meio privilegiado para estabelecer a comunicação é a linguagem” (p. 231). No ambiente escolar, a interação social ocorre através da conversa, ouvindo, obedecendo, reagindo a, influenciando e sendo influenciado pelos outros. Neste sentido, é importante que os docentes criem situações em que o aluno aprende em cooperação com os demais integrantes da turma.

1.2.2 Modelos de ensino

Tomaremos como referência nesta classificação sobre modelos de ensino a proposta de Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira (2015: 251), para quem “modelo de ensino é entendido como algo que se desenvolve em torno do objetivo da aprendizagem que prediz o foco de ensino”. Os modelos de ensino são sustentados por paradigmas e cada paradigma gera modelos de ensino. Selecionaram, de entre os vários modelos, dois modelos para cada um dos paradigmas. A figura abaixo espelha as escolhas dos autores citados.

Figura 1.1 – Os modelos emergentes dos paradigmas: intrapessoal, cognitivo, interpessoal e comportamental



Fonte: Modelos para ensinar: escolhas do professor (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015:252)

1.2.2.1 – Modelos intrapessoais

Os modelos emergentes do paradigma intrapessoal incluem práticas pedagógicas diferenciadas relacionadas com as práticas de meditação ligadas à sabedoria chinesa e à japonesa e as várias formas de ascese mística cristã e às concepções pedagógicas integralistas, à metodologia hermenêutica e ao coaching na formação social e profissional. Emergem do paradigma intrapessoal dois modelos ligados à “educação para os valores morais”: modelo de desenvolvimento moral e modelo de clarificação de valores.

A abordagem do modelo de desenvolvimento moral é iminentemente psicológica, pois centra-se na preparação psicológica dos jovens durante o processo de escolha de valores. A aplicação deste modelo tem a ver com a capacidade de criar situações de diálogo moral, democrático e participativo. Educa-se pelo exemplo e com sentido de justiça e, por isso, todos os envolvidos no processo educativo devem ser um exemplo a seguir.

Seguindo a perspectiva dos autores que tomamos como referência, o modelo de desenvolvimento moral estrutura-se segundo as seguintes fases de implementação:

Fase 1- O professor reconhece previamente o estágio de desenvolvimento da estrutura lógico-dedutiva do sujeito ou aprendente, no âmbito do qual este age;

Fase 2 – O professor procede à exposição perante os aprendentes de raciocínios morais típicos, adequados ao estágio de desenvolvimento moral respetivo dos sujeitos da aprendizagem;

Fase 3 – O professor expõe os aprendentes um conjunto determinado de situações problemáticas passíveis de provocar a consciência dos sujeitos da aprendizagem genuínos conflitos morais e, conseqüentemente, angústia existencial.

Para que tal seja possível, os designados dilemas morais devem ser verosímeis. Como tal, devem conter enredos relativamente simples, mas que proporcionem várias possibilidades de ação moral diferente, ou mesmo antagónica, mas que apresentem situações concretas e comuns da vida real;

Fase 4 - O professor assegura o desenvolvimento de uma atmosfera geral de diálogo aberto e troca de experiência e de ideias entre os sujeitos de aprendizagem e entre estes e o professor. O objetivo é que as diferentes posições sobre o conflito moral

sejam apresentadas, conhecidas e plenamente discutidas por todos os membros da comunidade educativa (sujeitos da aprendizagem e professores).

Todavia, o processo de resolução não deixa de ser fundamentalmente um processo individual assistido pela relação interpessoal de integração comunitária.

O modelo “clarificação de valores”, ao contrário do modelo apresentado anteriormente, é um modelo com perspetiva estritamente pedagógica e não psicológica, embora complementa a abordagem ensaiada por Kohlberg e os seus seguidores. Este modelo propõe aos professores facilitadores ou mediadores “mais do que uma metodologia pedagógica, um verdadeiro código deontológico, uma via de conduta docente” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 257). Estes autores referem quatro princípios orientadores deste modelo que passamos a apresentar:

Princípio 1 – É ao aprendente que cabe conceber e desenvolver o seu sistema de valores próprios, constituindo dever moral do professor ou educador respeitar esta condição de base;

Princípio 2 – A educação para os valores deve fundar-se na promoção da consciencialização dos valores num ambiente de autonomia judicativa, selecionando e implementando as metodologias mais adequadas a essa condição e rejeitando liminarmente ser disseminadora ou impositora de valores socialmente determinados, i.e., de qualquer tipo de moralismo;

Princípio 3 – Consequentemente, cabe à educação para os valores proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento moral, espontânea e livre dos sujeitos da aprendizagem;

Princípio 4 – A defesa da absoluta autonomia do desenvolvimento moral não impede, antes implica que se sejam respeitadas de modo tolerante e responsável todos os códigos de valores alternativos, sejam estes de âmbito pessoal ou cultural.

O desenvolvimento do modelo de clarificação de valores assenta num trabalho do professor como mediador e facilitador relativamente ao entendimento dos valores, portanto, cabe-lhe apoiar e estimular os aprendentes para que construam sistemas de valores próprios. Também, neste modelo, se utiliza o diálogo, o *role-playing* ou a

simulação, revelando consistência e disciplina no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

1.2.2.2 Modelos comportamentais

Os modelos comportamentais fundamentam-se no pressuposto de que os comportamentos podem ser aprendidos e modificados através do condicionamento e da mudança de ‘variáveis ambientais’ onde se encontra o aprendente e usando estímulos apropriados. Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, (2015) apresentam o modelo aprendizagem de mestria (mastery learning) e o modelo de instrução direta. O modelo de aprendizagem de mestria consiste em planejar uma sequência de instruções para que os educandos atinjam um nível de desempenho satisfatório num determinado conteúdo. Como referem Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015: 272),

Neste modelo, a grande questão que se coloca à partida ao professor é como organizar e planejar um dado programa de ensino, tomado no sentido amplo ou restrito, relacionado com um tema a aprender, de modo que cada aluno possa dispor de um tempo ótimo, tirar partido de boas estratégias instrucionais, preservar nos seus intentos e poder recorrer ao professor quando necessita de apoio na realização das tarefas de aprendizagem.

Esta inquietação é muito pertinente, na medida em que, neste modelo, o professor tem a responsabilidade de planificar de modo a atender a uma diversidade de aprendentes, com capacidades, competências, motivações e ritmos de aprendizagens distintas. Na operacionalização do modelo importa ter presente que o planeamento e o ensino são concebidos por forma a que o aprendente trabalhe segundo o seu ritmo pessoal, desenvolva um grau de mestria que seja verificável, e controle a sua progressão procedendo à autoavaliação.

As ideias e os princípios deste modelo foram sendo aplicados numa diversidade de salas de aula presenciais e, posteriormente, foram alargadas aos ambientes virtuais através de tecnologias de comunicação e informação onde o aprendente é submetido a uma tarefa que deve executar corretamente. Vai recebendo o feedback à medida que obtém o resultado e passando para tarefas seguintes cada vez com maior grau de complexidade até atingir o grau de consecução de todo o programa.

Jerónimo (2013) investigou a contribuição deste modelo no processo de ensino e aprendizagem de alunos de uma turma de Português. O estudo de caso foi concretizado

numa turma de 20 alunos de Ciências e Tecnologias do 10º ano de escolaridade e os resultados foram comparados com os da turma de controlo. Segundo a autora, este modelo, por um lado, recupera a importância da mediação pedagógica no processo ensino e aprendizagem e, por outro lado, encontra-se atrelado no paradigma comportamental, baseado na observação de comportamentos dos alunos. Ainda acrescenta que focalizou o estudo na Aprendizagem de Mestria, influenciada pelos estudos de John Carroll, Benjamim Bloom e Thomas GusKey, colocando a tónica na “*prerformance (step by step)* dos aprendentes e na sua progressiva melhoria até um grau satisfatório” (Jerónimo, 2013: 5). A autora destaca que o estudo tinha como objetivo demonstrar como o modelo em referência é “um catalisador das aprendizagens dos alunos e promotor do seu processo de ensino aprendizagem, finalidades do agir pedagógico do professor” (p. 5) e que os resultados confirmam que o modelo pode constituir uma boa ferramenta de ensino.

No modelo de mestria, a operacionalização assenta num plano de instrução que os autores enunciam da seguinte forma: definição dos objetivos gerais (objetivos da mestria); seleção de conteúdos e definição de objetivos específicos; identificação dos recursos e definição das estratégias; diagnóstico das aquisições prévias dos alunos; avaliação do progresso e implementação das atividades de remediação (Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015).

No modelo de instrução direta, diferente do modelo anterior, “procura-se preparar os indivíduos para o desempenho de tarefas complexas que envolvem, por vezes, um alto grau de precisão e de coordenação com outros indivíduos” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 276).

Consideram na operacionalização deste modelo as seguintes fases: Orientação, Apresentação, Prática Estruturada, Prática Guiada, e Prática Independente. Este modelo foi muito utilizado no treino profissional na indústria e serviços militares e posteriormente transferido para situações de ensino. Caracteriza-se por uma componente académica dominante em que o professor assume uma forte direção e controlo das tarefas a realizar.

Os professores considerados mais eficazes despendem muito tempo e energia em exposições que são associadas a demonstrações quando se trata do desenvolvimento de determinadas destrezas. Nos alunos, coloca-se tónica na repetição e exercício prático por se considerar importante na aplicação dos conteúdos expostos pelos professores e demonstrações efetuadas. Deste modo, quando maior for a prática maior será a

possibilidade de sucesso e menor será a possibilidade de esquecer a destreza aprendida. Este modelo é mais usado no ensino formal e a ênfase é colocada em exposições feitas pelo professor, seguindo um conjunto de exercícios e problemas visando a ‘aplicação de conhecimentos’.

1.2.2.3 Modelos cognitivos

No paradigma cognitivo os autores destacam o modelo “aprendizagem de conceitos” e o modelo “resolução de problemas”. O modelo de aprendizagem de conceitos está ligado à aprendizagem de conceitos e desenvolve-se em três fases:

Fase 1 - Apresentação dos dados e identificação do conceito – o professor apresenta os dados, o que significa dar exemplos e questionar os alunos, no sentido de compararem características em exemplos positivos e negativos. O professor ou os alunos fazem o registo das características. Os alunos testam as várias possibilidades e as ideias que desenvolveram sobre o conceito em estudo, para finalmente enunciarem uma definição de acordo com as características essenciais.

Fase 2 - Testagem da aquisição do conteúdo – perante a apresentação do professor, os alunos identificam outros exemplos que ainda não têm a designação. O professor confirma as diversas respostas, o nome do conceito e assenta nas definições de acordo com as características essenciais. Os alunos geram mais exemplos.

Fase 3 - Análise das estratégias de pensamento – o professor solicita aos alunos que descrevam o modo como pensaram até chegarem à definição do conceito. Alguns alunos podem ter chegado a esta por aproximações e gradualmente vão restringindo o campo. Com orientação do professor discutem sobre o papel das características e das hipóteses que foram sendo avançadas pelos alunos e, ainda, sobre o tipo e número de propostas que surgiram. Por fim, “os alunos procuram relacionar o conceito com outros da mesma unidade, com auxílio do professor” (p. 258).

A aprendizagem de conceitos é de extrema importância, pois está intimamente relacionada com todo o processo de construção de conhecimentos e “constitui um aspeto essencial da atividade mental, suportando os processos de categorização e de conceptualização” (Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015: 262).

Relativamente ao modelo de resolução de problemas, integrado no paradigma cognitivo, Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015) apresentam algumas orientações na sua operacionalização:

1. parte-se de uma questão ou problema que orienta a atividade dos alunos. introduzido o problema pelo professor (ou após a sua definição com os alunos);
2. estes avançam na sua resolução, envolvendo-se em pensamento e em atividade com vista a compreendê-lo.
3. tentam depois fazer um balanço e durante o processo podem descobrir que precisam de compreender melhor o problema.
4. uma vez delineado o plano, podem tentar levá-lo a cabo e ser capaz disso. É necessário que o problema “esteja relacionado com a vida real, seja abrangente, mas realizável e faça sentido para os alunos ou não”;
5. Perante isto “podem tentar um novo plano ou voltar à trás e procurar uma nova compreensão ou mesmo colocar um outro relacionado com o outro e com a qual consigam trabalhar” (p. 268).

A realização de aprendizagem através da resolução de problemas, “contribui para o desenvolvimento de pensamento de ordem superior, que não se reduz a formas rígidas de pensar” (Resnick, 1987 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 267). No entanto, trabalhar segundo este modelo implica criar situações significativas em que são os próprios alunos a descobrirem os caminhos que permitam a resolução dos problemas. Como referem os autores “o professor é sobretudo um guia e facilitador, levando os alunos a pensar, a resolver problemas, colocando questões (por exemplo, o que acontece se...?) dando pistas de modo sistemático e construtivo” (p. 269).

1.2.2.4 Modelos interpessoais

De entre os vários modelos que integram o paradigma interpessoal são destacados o modelo de investigação em grupo e o modelo de questionamento jurisprudente. São

modelos educativos de cooperação através da ação, onde a argumentação prevalece e permitem a aprendizagem pela experiência.

No modelo de investigação em grupo procura-se desenvolver a investigação através de experiências de aprendizagem facilmente transferíveis para situações profissionais do dia-a-dia. Suportado pelas ideias-chaves de Dewey (1916/2001 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015), na obra denominada “Democracia e Educação”, qualquer centro de aprendizagem deve refletir a “ordem social vigente”. Neste sentido, a instituição educativa deve ser um espaço democrático, na sua menor dimensão que tem a finalidade de preparar o indivíduo para uma inserção social onde os princípios democráticos são valorizados e respeitados por todos. De acordo com os autores “o grupo de aprendentes, construído em turma, vinculada ou não num espaço físico determinado, é semelhante a uma sociedade. No desenvolvimento da interação, estabelece uma ordem social e adquirem uma cultura [...]” (p. 282). Na perspetiva de Thelen (1960) “a essência da investigação em grupo prende-se, também, com o modo como se formula o objeto dessa investigação, o que é consequência da interação do grupo”. Neste sentido, considera-se de extrema importância o papel do professor na criação de situações de pesquisa e inquirição que dinamizem a interação entre os elementos do grupo turma.

O modelo de investigação em grupo é estruturado em seis fases:

- Na primeira fase, o professor coloca os alunos frente a uma situação desordenada, sujeita a uma certa confusão;
- Na segunda, os alunos exploram as reações que surgiram após confrontarem com a situação. O professor deverá ficar muito atento às reações dos alunos.
- Na terceira fase, os alunos identificam e fazem uma listagem de todas as tarefas, organizam o trabalho e fazem a distribuição de tarefas.
- Na quarta fase, com a consultoria do professor realizam o estudo individual e, posteriormente, em grupo.
- Na quinta fase, analisam os progressos obtidos, o processo seguido, fazem a avaliação considerando os objetivos a alcançar e comunicam os resultados ao professor para que sejam discutidos em grupo. Finalmente, os alunos relembram as atividades desenvolvidas e identificam os problemas resultantes da investigação.

O modelo do questionamento jurisprudente, diferente do modelo analisado anteriormente, “baseia-se numa conceção de sociedade onde se expressam opiniões diversas e se confrontam diferentes valores” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 285). Parte do princípio de que resolver problemas complexos constitui condição imprescindível à formação de cidadãos capazes de comunicar entre si, e de encontrar soluções para as divergências através da negociação. De acordo com os mesmos autores os professores desempenham um papel importante na apresentação dos factos correspondentes aos conteúdos ministrados e na clarificação e aprofundamento das ideias. Neste sentido privilegia-se o diálogo, recorre-se a analogias como forma de contradizer as afirmações que vão sendo feitas pelos alunos e incentiva-se o debate e a apresentação de argumentos que sustentem as posições defendidas. Neste cenário, torna-se importante, desde o início que o professor clarifique o significado dos conceitos, explicitar se utilizam a mesma palavra com significados diferentes ou se utilizam várias palavras com o mesmo significado.

1.3 Pedagogia de Integração na Abordagem curricular por competências: perspectivas e desafios da nova revisão curricular de Cabo Verde

A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de conhecimento impõe a adoção de práticas pedagógicas inovadoras no ato de ensinar para que a escola cumpra a sua função social de formar cidadãos competentes, críticos, criativos, naturalmente capazes de resolver situações-problema que são inevitáveis na vida pessoal e profissional. De acordo com Sacristán (2013:32) “O saber não é válido por poder formar as pessoas, mas na medida em que ajuda a produzir coisas e a controlar processos pessoais e naturais. Não se sabe pelo bel prazer de saber, mas para produzir, para aplicar”. Refere ainda que:

O desafio da educação continua sendo encontrar formas de conhecimento escolar, resgatar o sentido da formação geral, revisar a racionalidade baseada na chamada *cultura erudita* sem renunciar a ela, mas admitindo a incapacidade da escola para, por si só, levar a cabo a modernidade iluminista; algo que se costuma quando se pedem objectivos contraditórios como preparar para a vida, preparar para as profissões e fomentar a interdependência de júzo dos cidadãos cultos.

Sacristán (2013:33)

É nesta ótica que as instituições educativas, inclusive as instituições cabo-verdianas, estão a introduzir reformas no sentido de substituir a abordagem por objetivos por uma

abordagem mais integradora e que responda às demandas de uma sociedade em constantes transformações.

No sentido de responder ao conjunto de situações-problemas detectadas ao longo da implementação da reforma do ensino, a Direção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), entidade responsável pela promoção, orientação e acompanhamento da aplicação de reformas, contrataram consultores para a elaboração do Documento Orientador da Revisão Curricular.

Esta não é a primeira reforma/revisão curricular do sistema educativo cabo-verdiano, pois, segundo Vieira (2012), no decorrer do séc. XX e das últimas décadas do séc. XXI, o país passou pelos seguintes períodos de reforma:

1. **Período colonial** – decorreu na segunda metade do século XX, com a criação da Direcção-Geral do Ensino, pelo Ministério das Colónias em estreita relação com o Ministério da Educação da Metrópole, ao abrigo de um acordo missionário (Estatuto Missionário, Decreto-Lei nº 31.207, de 05/04/1941) (Azevedo, 1958 cit. por Afonso, 2000);
2. **Período da independência** (1975 – 1995) – motivada por mudanças a nível social, económica, política e cultural, no âmbito dos projectos Educação I (1983-1986) e Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA, 1987-1993).
3. **Período de desenvolvimento do sistema educativo (1990 – 1996)** – marcado pela generalização do ensino básico integrado (EBI) e pela reforma do ensino secundário geral e técnico. As mudanças foram realizadas no âmbito do Projecto de Renovação e Extensão do Sistema Educativo (PRESE, 1990-1996), implementado no período de 1988 a 1996;
4. **Período de consolidação do sistema (1999 – 2003)** – motivado por mudanças curriculares realizadas no âmbito do Projecto de Consolidação e Modernização da Educação e Formação (PROMEF) e, também, por mudanças no sistema político, pois o país que era governado pelo Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV) passa a ser governado, em 2001, pelo Movimento Para a Democracia (MPD);
5. **Período do reforço do eficientismo social (2004 – 2014)** - delimitará o processo da revisão curricular, assente na pedagogia de integração na

abordagem por competências, no Ensino Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009, previsto no Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC, 2006).

Podemos constatar que este documento, na sua versão de 2006, não considera este 5.º período como uma reforma educativa, pois, expressa que “não se pretende proceder a uma reforma do sistema educativo, mas a uma revisão que responda a problemas que se levantam ao sistema educativo...]” (DORC:2). Entretanto, não há consensos relativamente a esta revisão curricular, na medida em que, de acordo com Varela (2012:22) “a relevância e o alcance das mudanças e inovações preconizadas na Lei de Bases apontam para a realização de profundas reformas educativas e curriculares nos próximos anos e não de uma mera “revisão curricular”.

A implementação deste novo modelo pedagógico tem sido, também, alvo de análise e reflexão de Vieira (2014), visto que realizou uma tese de Doutoramento em Ciências de Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, intitulada “Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular”. Após a análise das entrevistas e dos questionários aplicados a professores do ensino secundário concluiu que tinham as seguintes necessidades de formação relativamente ao domínio da abordagem por competência assente na pedagogia de integração:

elaboração de situações de integração, avaliação criterial, em planificar em termos de integração; diagnosticar as dificuldades dos alunos, em corrigir uma prova de avaliação com base em critérios; gerir um módulo de integração, em organizar e gerir uma remediação e em conduzir aprendizagens pontuais de maneira ativa seguidas das relacionadas com as de desenvolvimento curricular; planificação, gestão letiva e avaliação.

(Vieira, 2014:311)

Estamos cientes de que reflexões desta natureza constituem contributos valiosos para a consolidação da abordagem curricular por competências, pois apresentam pistas que permitem direcionar as ações de capacitação para as lacunas precisas relativamente a este modelo pedagógico. Embora, as conclusões do estudo não se possam generalizar, na medida em que a implementação desta abordagem contempla os subsistemas: pré-escolar, básico e secundário e o estudo foi realizado somente em escolas do ensino secundário do nosso país.

Alguns teóricos da corrente francófona, nomeadamente Roegiers e De Ketele (2004) acreditam nas potencialidades desta nova forma de abordar o currículo, por isso, referem a três dos contributos desta abordagem:

- 1. dar sentido às aprendizagens** – o desenvolvimento de competências visa contextualizar as aprendizagens e situar um conjunto de aprendizagens relativamente a uma situação significativa para o aluno. Trata-se de fazer com que os conhecimentos teóricos tenham utilidade no contexto escolar, no meio familiar e na vida futura enquanto trabalhador e cidadão.
- 2. tornar as aprendizagens mais eficazes** – os resultados de pesquisas tendem em demonstrar uma maior eficácia e equidade da abordagem por competências e essa vantagem resulta de alguns fatores, designadamente: as aquisições são mais bem consolidadas; o essencial é destacado e estabelece-se vínculos entre as diferentes aquisições. As capacidades são consideradas processos intelectuais de base e desenvolvem-se melhor através da resolução de uma diversidade de situações-problemas que permitam ao aluno mobilizar conhecimentos em situações novas e a estabelecer vínculos entre saberes da mesma disciplina e de outras disciplinas.
- 3. dar bases às aprendizagens posteriores** – a mobilização conjunta das diferentes aquisições em situações significativas permite que progressivamente as aquisições sejam mobilizadas em situações novas de modo a potenciar a construção de competências mais complexas, dando base às aprendizagens subsequentes.

Apesar das significativas contribuições desta nova forma de abordar o currículo os autores citados referem a algumas dificuldades na sua implementação quando se quer instalar uma inovação. Realçam *a resistência à mudança, a falta de formação, os aspectos institucionais e a organização da aula*. Relativamente à resistência à mudança consideram que é visível nos principais atores da escola: professores, pais e responsáveis da escola. Consideram que cada um dos diferentes atores deve conhecer as vantagens e os benefícios dessa abordagem. No que concerne à falta de formação dos diferentes atores designadamente supervisores, conselheiros pedagógicos, diretores de estabelecimentos e professores referem que a formação profissionalizante é importante, no entanto é preciso articulá-la com as práticas. Outro aspeto importante é a capacitação de um supervisor para que possa fazer o acompanhamento da instituição escolar onde se implemente a abordagem

curricular por competências. Outrossim, deve ser capacitado um professor para ajudá-lo na produção de situações de integração utilizados para avaliar as competências dos alunos. De acordo com os mesmos autores os aspetos institucionais sofrem mudanças com a implementação deste novo modelo pedagógico, pois é necessária “a adaptação das estruturas de coordenação, grades de horários, modalidades de avaliação, etc.” (p.55). No que toca à organização da aula consideram que existem dificuldades em organizar as aulas de modo que os alunos tenham a oportunidade de exercerem as suas competências em situações com carácter significativo. Apontam como razões das dificuldades as “sobrecargas dos horários, dificuldades de um acompanhamento individualizado dos alunos, etc., mas principalmente porque muito frequentemente a escola permanece encerrada dentro dela mesmo” (p. 55).

A abordagem por competências deve ser encarada como uma nova forma de abordar o currículo mas que não descora o papel do professor e do aluno na construção das competências. É neste sentido que Gaspar (2004) diz que não é possível ensinar as competências, cria-se condições que permitam a sua construção, na medida em que construir competências exige treino e mobilização de conhecimentos. Relativamente à organização do currículo por competências, a autora considera que,

ao aproximar-se de um modelo de organização por competências, sem voltar as costas aos saberes, sem negar que haja outras razões de saber e de saber-fazer, o currículo impõe a ligação dos saberes a situações em que eles permitam agir fora da escola, ou seja que permitam afrontar situações complexas: pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar.

(Gaspar, 2004:14)

Neste sentido, a organização curricular permite ao professor trabalhar os saberes, os saberes fazer e os saberes ser para posteriormente criar situações significativas que permitam a mobilização desses recursos para a resolução de situações-problemas. Fernandes (2004) considera de extrema importância as *competências metacognitivas* e as competências sócioafetivas, principalmente na resolução de problemas. Ele considera que,

as diferenças entre alunos fracos e bons na resolução de problemas não residem tanto nos conhecimentos que ambos os grupos possuem mas antes na utilização que ambos fazem desses mesmos conhecimentos. Ou seja, adquirir conhecimentos é uma condição necessária mas não é suficiente para que alguém se torne bom a resolver problemas. É preciso saber mobilizar atitudes e estratégias e saber quando e como as utilizar.

(Fernandes, 2004:7)

Segundo Corts e De la Vega (2006:22) o problema não pode ser visto como uma simples tarefa matemática difícil. Neste sentido, conceituam o problema como:

uma situação apresentada com fins educativos que propõe uma questão matemática cujo método de resolução não é imediatamente acessível ao aluno/resolutor ou grupos de alunos que procuram resolvê-la, por não disporem dum algoritmo que relacione os dados e a incógnita, ou de um processo que identifique automaticamente, os dados com a conclusão, obrigando-os, portanto, a buscar, investigar, estabelecer relações, implicar os seus afetos, etc. para poderem enfrentar uma nova situação”.

Neste sentido, a resolução de um problema requer a mobilização de um número significativo de *recursos* “cognitivos, metacognitivos, afectivos, sociais e sensório-motores” (Allal, 2004:83) e “contribui para o desenvolvimento de pensamento de ordem superior, que não se reduz a formas rígidas de pensar” (Resnick, 1987 *apud* Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: 267).

A abordagem por competências assenta sobre a abordagem por objetivos e pode conviver perfeitamente com outros modelos pedagógicos. É nesta perspectiva que Varela (2012) considera que para ela ser bem-sucedida,

não deve, pura e simplesmente, ignorar, entre outros, os modelos curriculares baseados nas disciplinas ou conteúdos disciplinares, nos objetivos cognitivos e comportamentais, na resolução de problemas e nos projectos, nos processos e resultados de aprendizagem, no sujeito aprendente, etc., devendo, sim, aproveitar os subsídios e ilacções das práticas pedagógicas e curriculares experimentadas ao longo dos tempos, sem prejuízo da necessidade inevitável de engendrar rupturas paradigmáticas lá onde estas se impuserem para que as práxis de educação e de formação correspondam às exigências dos tempos actuais e às perspectivas de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos aprendentes.

(Varela, 2012:4)

As reflexões do autor citado podem levar-nos a acreditar nas potencialidades da implementação de projetos em contextos onde se implementa a abordagem curricular por competências, cientes de que este documento estratégico cria condições para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, construam conhecimentos que poderão ser “reinvestidos em situações novas” (Perrenoud, 2000:55).

Entretanto, responder a esta demanda requer dos principais atores da escola a tomada de decisões no sentido de contextualizar o currículo nacional num projeto educativo da escola para que se possa operacionalizar o projeto curricular de turma. Nesta perspectiva, o currículo passa a ser uma construção nos níveis “macro, meso e micro curricular” (Gaspar & Roldão, 2005).

Na perspetiva de Felizardo (2004:7) “trabalhar em projectos proporciona um conjunto de competências que podem preparar os alunos para posteriormente saberem resolver problemas, colocar questões, pesquisar as respostas mais adequadas”. Adianta ainda, a autora, que um projeto implica o envolvimento de todos os atores da escola na sua realização e cabe ao professor elaborar o projeto pedagógico e organizar as atividades do grupo-turma a partir dos objetivos delineados. Relativamente ao papel do aluno no desenvolvimento do projecto diz que informa-se, investiga, faz a compilação dos dados e “implica-se no processo educativo mediante uma actividade que tem sentido palpável e um produto final” (p. 8). Neste sentido, o trabalho de projeto torna a aprendizagem mais significativa, mais contextualizada e potencia condições para que todos os alunos, principalmente os com NEE desenvolvam as competências básicas “necessárias para *aprender a aprender permanentemente ao longo da vida*” (DORC, 2006:5).

1.4 Inovação pedagógica e formação de professores

Segundo Benavente (1992:54), a “formação é um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”. por isso, urge “a renovação da formação dos professores” (Tardif, Lessard & Gauthier, 2001:23). Neste sentido, a formação de professores não deverá centrar-se na memorização de conceitos e de estratégias pedagógicas, deverá preocupar-se fundamentalmente com o “aprender a pensar, isto é, analisar e reflectir na construção do conhecimento pedagógico, preocupação fundamental no desenvolvimento profissional do professor” (Nascimento & Hetkowski, 2009:112). De acordo com estes autores o *aprender a pensar* conduz à “flexibilidade cognitiva, ou seja, a capacidade para utilizar o conhecimento em novas situações ... para fazer face às necessidades particulares de uma dada compreensão e resolução de uma situação ou problema” (p. 112). Como refere Roldão,

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didácticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didácticos numa *acção transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação.

(Roldão, 2007:100)

Face às rápidas mudanças no campo educacional tem-se valorizado muito a formação de professores competentes que assumam os papéis de “orientador das aprendizagens”, mediador do conhecimento e facilitador do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais” (Santos, 2013:11). Neste sentido, as escolas de formação devem preparar indivíduos com flexibilidade de pensamento e capazes de introduzir inovações, com o sentido de “mudanças planejadas” (Oliveira & Courela, 2013:99), que traduzam em excelentes resultados de aprendizagem, pois o que se espera com a introdução de inovações no currículo, nos meios de ensino e nas práticas pedagógicas é a melhoria da qualidade da oferta formativa. Para as autoras supracitadas, “a palavra mudança é usada em múltiplos contextos e tanto refere a alterações que são meras reproduções, como outras que correspondem a transformações radicais” (p. 99).

Estamos conscientes de que é necessário inovar a formação de professores para que tenham uma qualificação profissional que lhes permitam introduzir inovações que levam a mudanças. No entanto, ambiciona-se uma mudança que potencia a formação de indivíduos competentes, capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais globalizada e em constantes transformações, um dos desideratos da implementação da nova abordagem curricular consubstanciada no Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, que revê a Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano.

Apesar desta mudança de paradigma ser decretada, implica agir com autonomia que “não elimina a obrigação, até a reforça, partindo do princípio de que, ao eliminar o constrangimento, ela determina uma plena convergência entre a liberdade e a normatividade (Barbot & Camatarri, 2001, pp. 29-30). Pretendemos que seja uma autonomia com sentido de responsabilidade e exercida na base de confiança, visto que a introdução de algo novo requer o diálogo, a construção de consensos e o envolvimento de todos no processo de mudança e que, seguramente, terá sucesso se os implicados tiverem uma cultura colaborativa, o espírito de abertura a mudanças e motivação para continuar a aprender.

Varela (2014:2) considera que “amíúde, factores de outra ordem, como a cultura escolar, o grau de motivação, a disponibilidade de informação, a formação, a forma do envolvimento dos atores, etc., desempenha um papel decisivo no sucesso ou insucesso das inovações”. Ainda refere que “não existe uma relação de linearidade entre as políticas, reformas e inovações instituídas e a respetiva execução, podendo fatores de vária ordem

provocar desvios, disfunções, sobrecumprimentos, incumprimentos e insucessos” (p. 2). Por isso, convém munir todos os envolvidos no processo de mudança de conhecimentos e de informações pertinentes para que estejam motivados e em condições de envolver na implementação das inovações.

A inovação amiúde é decretada e esta situação pode levar a resistência a mudanças, no entanto, “expressa-se, particularmente, a nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da ação dos professores e dos diversos agentes educativos” (Pacheco, 1995 *apud* Varela, 2014:4). Por sua vez, a inovação “desenvolve-se a partir do trabalho cooperativo e colaborativo, favorece a apropriação de conhecimento, faz com que as inquietações aflorem e é conflituosa” (Oliveira & Courela, 2013:104).

Estamos cientes da importância do conhecimento científico construído nas escolas de formação ou nas ações de capacitação, no entanto, é preciso que o professor coloque em prática esses conhecimentos e reflita sobre a sua prática, para que ela seja “um percurso de construção e reconstrução de conhecimentos” (Sonneville & Jesus, 2009:301). De acordo com Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009:146) “é na interface da prática reflexiva efectiva e da competência teorizadora que se jogam os desafios relativos ao reforço do conhecimento profissional dos docentes”. Deste modo, a adoção da postura de um “*professor reflexivo*”, por um lado, lhe possibilitará [...] “eliminar o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservar o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif, 2002 *apud* Macenhan, Tozetto & Brandt, 2016:508). Por outro lado, lhe permitirá “aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis” (Martins & Duarte, 2010:42) na actual sociedade em que vivemos.

A implementação de qualquer inovação requer a formação contínua dos professores que, segundo Estrela (1992:45) realiza-se “através de um conjunto de investigações e reflexões centradas nas suas práticas, não só em sala de aula como também na escola”. Além da investigação considera que a reflexão desempenha um papel relevante na formação dos docentes, por isso, defende que o professor deve refletir constantemente sobre a sua ação e sobre o seu pensamento, estabelecendo ligações entre eles para que a investigação sobre a sua prática seja regulada e reorientada. Este processo que denominou de investigação-reflexão-ação constitui, na perspetiva do autor citado, o “vector

estratégico” da formação de professores. Vieira, por seu turno, na sua tese de doutoramento defende que,

a formação contínua de professores em Cabo Verde deverá ser desenvolvida na base das dimensões formativas dos contextos de trabalho que privilegiam a integração e o relacionamento do campo de formação informal com o formal, orientado nos processos formativos, na base de aprendizagem e de experiência de vida. O processo formativo deverá constituir como um dispositivo que remete para uma dimensão de territorialidade, procurando aproximar a formação da ação (a formação e o trabalho).

(Vieira, 2014:307)

Acreditamos que a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na formação contínua dos professores, neste sentido, os supervisores pedagógicos devem criar espaços que facilitem a partilha de saberes e a colaboração, na medida em que,

a colaboração constitui uma forma de relacionamento, privilegiando respeito mútuo, a parceria, o estabelecimento de metas comuns e a diluição da hierarquia. É uma ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores. Trabalhar em conjunto não se limita a ser uma forma de construir relações e decisões colectivas; é uma fonte de aprendizagem importante para a renovação organizacional. A aprendizagem individual transforma-se em aprendizagem partilhada e profissional.

(Prates, Aranha & Loureiro, 2010:35)

Um aspeto fundamental para o crescimento profissional dos professores é uma forte aposta na sua autoformação no sentido de atualizar constantemente os conhecimentos, pois se não tiverem em consideração este desafio, seguramente terão dificuldades em explorar convenientemente os manuais escolares que contemplam conteúdos mais atuais e com um certo grau de complexidade.

Segundo Delors et al. (1998:39) “as informações mais rigorosas e mais atualizadas podem ser postas ao dispor de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo, muitas vezes, em tempo real, e atingem as regiões mais recônditas”. Nesta linha de pensamento as distâncias poderão não constituir obstáculos para aqueles que queiram continuar a aprender, pois já ultrapassamos a era em que só as pessoas que habitavam nos centros urbanos tinham acesso a informações que poderão ser transformadas em conhecimento. Atualmente, as informações estão mais próximas dos indivíduos, embora nem todas elas sejam de qualidade nem sejam sinónimas de conhecimento. Por isso, é preciso saber distinguir o essencial do acessório no sentido de poder-se tirar o máximo proveito das informações disponíveis na *internet* em forma de livros, documentários, artigos de revistas científicas, etc.

1.5 O papel do professor no ato de ensino e desenvolvimento de competências: práticas pedagógicas promotoras do desenvolvimento de competências

Recentemente tem-se optado por uma perspectiva construtivista com o enfoque na construção interna do conhecimento pelo próprio sujeito. Nesta perspectiva considera-se que o conhecimento se constrói gradualmente a partir de representações, da interação com o ambiente e com o grupo em que o discente se encontra inserido.

A mediação pedagógica do professor desempenha um papel fundamental neste processo, pois ele deixa de ser transmissor para passar a ser o facilitador de todo o processo de desenvolvimento de capacidades e competências. No entanto, “a nova informação não é simplesmente acrescentada ao seu *stock* de conhecimento, pelo contrário conectam a nova informação com a já existente na sua rede de conhecimento e constroem relações entre elas” (Gaspar, Pereira, Oliveira, & Teixeira, 2015: 207). Por isso, para que esta construção se efetive é preciso que ele crie situações de aprendizagem significativa para que elaborem os seus próprios saberes a partir dos seus conhecimentos anteriores e das suas experiências. Ausubel, Novak e Hanesian (1980 *apud* Souza & Boruchovitch, 2010: 798) afirmam que a aprendizagem significativa se realiza quando “[...] uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”. Assim, é necessário identificar o que o aluno já sabe para posteriormente, introduzir novos conceitos, pois os conhecimentos prévios já construídos no dia-a-dia servirão de “ancoragem” aos novos conceitos apreendidos.

Acreditamos que somente os conhecimentos construídos pelo próprio aluno poderão ser mobilizados, em situações diversas, para resolver situações - problemas que são inevitáveis devido à complexidade das relações que os indivíduos estabelecem na sociedade. Entretanto, o professor não é neutro nesta matéria, pois enquanto mediador das aprendizagens dos alunos cabe a ele criar situações que facilitem esta construção.

Roegiers e De Ketele (2004) em vez de aprendizagem significativa referem-se a situação significativa. Para estes autores, “uma situação significativa é a que mobiliza o aprendiz, que lhe dá vontade de se colocar em movimento, que dá sentido ao que ele aprende” (p. 87). Se o professor pretender a aquisição de conhecimentos sólidos e duradouros é preciso proporcionar aos educandos situações significativas em que possam

mobilizar o novo saber elaborado de modo a testar a operacionalidade e os limites na resolução de situações-problemas do quotidiano.

Sem menosprezar a aquisição de conhecimentos a meta fundamental das escolas de hoje é desenvolver competências que permitam alcançar sucesso pessoal e profissional, pois a demanda de uma sociedade em constantes transformações exige que os indivíduos sejam críticos, criativos e com flexibilidade de pensamento para que possam construir um projeto de vida.

Perrenoud (1999 *apud* Ricardo, 2010: 7) refere que as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Neste sentido, o desenvolvimento de competência impõe a mudança de práticas pedagógicas, pois limitar-se à mera transmissão de conhecimento não é suficiente atendendo às exigências da sociedade atual. É preciso criar condições para que os alunos mobilizem um conjunto de recursos (saberes, saberes-fazer, saberes ser, conhecimentos de experiências) para realizarem uma tarefa complexa ou para resolverem uma situação-problema significativa.

Na perspectiva do autor citado a construção de competências enfatiza a escolha de conteúdos e exige que sejam trabalhados em profundidade, em situações que tenham significado para os alunos. Seguramente, não implica abandonar as disciplinas, mas sim, aproveitá-las da melhor forma evitando aprendizagens superficiais que põem em causa a mobilização dos recursos.

Com a crescente heterogeneidade da população escolar cabe ao professor desenvolver um currículo que potencie a todos os alunos, independentemente das suas diferenças, a construção de conhecimentos que poderão ser “reinvestidos em situações novas” (Perrenoud, 2000:55). Entretanto, responder a esta demanda requer dos principais atores da escola a tomada de decisões no sentido de contextualizar o currículo nacional num projecto curricular da escola para que se possa operacionalizar o projecto curricular de turma. Nesta perspectiva, o currículo passa a ser uma construção nos níveis “macro, meso e micro curricular” (Gaspar & Roldão, 2005).

A análise situacional desempenha um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento curricular, pois permite compreender a situação em que se vai atuar, que “incluem conhecimento sobre os alunos, o seu meio familiar, social e cultural, a escola e o meio em que esta se situa” (Gaspar & Roldão, 2005:5). Um aspeto importante que o

professor deverá ter em conta é a diferenciação pedagógica e a diferenciação curricular para que principalmente as crianças com NEE possam desenvolver as competências básicas indispensáveis à integração social.

De acordo com Silva e Leite (2015:5) existe diferença entre diferenciação curricular e diferenciação pedagógica, na medida em que “a diferenciação curricular está relacionada com todos os elementos do currículo, enquanto a diferenciação pedagógica incide sobretudo nas estratégias, atividades e recursos de ensino”.

A busca incessante por uma educação de qualidade desafia os docentes a mudarem as suas práticas pedagógicas, criando situações que potenciem o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências que preparam o educando para a vida. No entanto, a qualidade deve andar de mãos dadas com equidade para que se possa “garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e de êxito escolar (Constituição da República de Cabo Verde, 2010:66). Somos conscientes de que a diferença constituirá obstáculo algum, contrariamente, ela poderá ser uma riqueza e uma oportunidade para todos aprenderem juntos e para “aprenderem a viverem juntos” (Delors et al, 1998).

Neste sentido, *garantir o direito à igualdade de oportunidades* é conceder mais a quem mais precisa para que esteja em condições de tirar proveito das oportunidades educativas. Não basta oferecer oportunidades, “é preciso gerar as condições para que estas sejam aproveitadas por qualquer pessoa, de modo que possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente” (Blanco, 2006, apud Astorga et al, 2008:13). É nesta perspetiva que a UNESCO (1994:6) proclama que “o desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades”. Responder a esta demanda requer, por um lado, o reforço da formação inicial e contínua de professores, “possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação” (Jesus & Effgen, 2012:19). Por outro lado, exige o apoio dos docentes, no contexto sala de aula, por especialistas, assessorias e a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), “oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação [...] (Alves & Guareschi, 2011:36).

De acordo com Bersch e Machado (2011) a educação inclusiva é um movimento a nível mundial, envolvendo todos os países que defendem uma educação de qualidade para todos e condenam qualquer modalidade de segregação e exclusão. Nesta perspectiva, está ultrapassada a prática tradicional da educação especial como um sistema paralelo que substitui o ensino comum. Referem ainda que a educação inclusiva requer inovações nas práticas de educação especial, na medida em que os alunos com “deficiências” já não são escolarizados em escolas especiais. Por isso, “o atendimento educacional especializado deve ser parte integrante do projecto pedagógico da escola comum” (p. 64).

1.6 Avaliação: uma agenda necessária ao desenvolvimento de capacidades e competências

A avaliação desempenha um papel importante na construção de capacidades e no desenvolvimento de competências, por isso, ela deve ser colocada “no coração do próprio processo de ensino aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006:25) para que os alunos sintam que as atividades de avaliação, também constituem oportunidades de aprendizagem. Deste modo, após a recolha e o tratamento das informações colhidas através de um instrumento de avaliação, o professor poderá, seguramente, comunicar os resultados aos alunos. Entretanto, é preciso ter cuidado quando se dá o feedback para que efetivamente ajude o aluno a melhorar o desempenho escolar.

Segundo Bruno e Santos (2010: 62) “deve ajudar-se os alunos a perceber qual o seu nível real, ou o seu estado, perante os objectivos da aprendizagem e, simultaneamente, fornecer informação que os ajude a diminuir o fosso entre o estado real e o pretendido”. Acreditamos que muitos professores provavelmente poderão ter dificuldades em fornecer um feedback de qualidade, principalmente quando se trata de turmas numerosas e muito heterogéneas relativamente a aprendizagens dos alunos. No entanto, “mais importante do que fornecer muito feedback é fornecer feedback de qualidade” (Sadler, 1998 *apud* Bruno e Santos, 2010: 62).

A avaliação de competências merece destaque, na medida em que na abordagem por competência assente na pedagogia de integração as inovações centram-se, principalmente na avaliação. Para além de o professor avaliar as aprendizagens pontuais deve avaliar as competências através de situações de integração. Roegiers e De Ketele (2004) referem a

duas funções da avaliação de competências: função “exploratória” e função de “conclusão”. No que concerne à função exploratória referem que não é uma situação que o aluno consegue resolver com as aprendizagens conseguidas, mas aquela que lhe permite situar perante as aquisições subsequentes. Contrariamente, a função de “conclusão” de um conjunto de aprendizagens consiste:

num problema complexo que o aluno pode resolver com o conjunto de aquisições que possui, mas na qual ele deve seleccionar as ferramentas pertinentes: a operação matemática que deverá utilizar, a lei ou a fórmula que deve empregar, a teoria que deve mobilizar, etc.

(Roegiers e De Ketele (2004:129)

De acordo com os mesmos autores, avaliar as competências adquiridas visa atingir três objetivos distintos:

1. **Orientar a aprendizagem** – ocorre quando, no início do ano, antes mesmo de começar novas aprendizagens são avaliadas as competências que deveriam ter sido adquiridas pelos alunos no ano anterior, a fim de diagnosticar as suas dificuldades e remediá-las, de modo que as novas competências a ser adquiridas venham se enxertar em aquisições confiáveis;
2. **Regular a aprendizagem** – ocorre quando, no decorrer do ano, faz-se uma avaliação que objetiva melhorar as aprendizagens.

Para cada aluno tomado individualmente trata-se de avaliar o seu nível de domínio de competências com o objetivo de remediar suas dificuldades. Trata-se da avaliação formativa.

No que diz respeito à turma, trata-se de ajustar no decorrer do ano a sequência de atividades de aprendizagens previstas em função da evolução do grupo classe. Essa avaliação se baseia fundamentalmente na soma das informações coletadas nas avaliações formativas.

3. **Certificar a aprendizagem** – ocorre quando se avalia para determinar se o aluno adquiriu as competências mínimas para passar à série posterior.

Para os mesmos autores a avaliação de competências exige que o aluno seja confrontado com uma *família de situações* e a “produção é depois examinada, pelo aluno ou pelo professor, por meio de um certo número de leituras, de pontos de vista, chamados de critérios” (Roegiers & De Ketele, 2004: 150). Referem a algumas etapas a seguir na elaboração de uma situação de integração que passamos a apresentar.

1. Definir a competência visada.
2. Definir as aprendizagens (objetivos específicos) que se deseja integrar.
3. Escolher uma situação pertencente à família de situações, cuidando para que seja do nível requerido, que seja significativa, que seja nova e que dê a oportunidade para integrar o que se deseja integrar.
4. Redigir as modalidades de aplicação, não apenas para se certificar da funcionalidade da atividade, mas também para garantir que o aluno se encontre no centro da atividade, e não o professor.

Precisa-se:

- ✓ o que os alunos fazem;
 - ✓ o que o professor faz;
 - ✓ o material que os alunos têm à sua disposição;
 - ✓ a consigna precisa que é dada aos alunos;
 - ✓ as modalidades de trabalho (individual, em grupo, e qual tipo de grupo, etc.);
 - ✓ observações sobre os obstáculos que devem ser evitados.
5. Quando são atividades destinadas a serem reproduzidas ou publicadas, “não se deve esquecer de experimentá-las em algumas turmas diferentes” (p. 133).

Avançam ainda os mesmos autores que durante a examinação das situações, feita pelo professor ou pelos próprios alunos auxiliados por uma grelha de correção, o feedback deve ser preciso e eficaz e mesmo que contenha mais pontos negativos do que positivos deve-se começar por colocar em evidência os aspetos positivos. Isto é de capital importância em toda atividade de aprendizagem, mas principalmente para as produções realizadas através de uma situação de integração. Ainda referem que o recurso a critérios permite dar aos alunos um feedback preciso, para que possam saber em que aspetos precisam melhorar. No entanto, as atividades de avaliação devem ser seguidas de atividades de remediação e consideram que “os procedimentos de remediação se inscrevem no conjunto de procedimentos que visam socorrer o aluno. Baseia-se na noção de ‘erro’, explorada com vistas a uma remediação relativa a lacunas precisas”(p.136).

Tratando-se de uma avaliação formativa ou “avaliação para a aprendizagem” (Fernandes, 2011; Lopes & Silva, 2012) o *feedback* deve ser parte integrante do *dispositivo*

de remediação, por isso, “deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa” (Fernandes, 2011:89).

De acordo com Roegiers e De Ketele, (2004) “as atividades de remediação são o prolongamento das atividades de avaliação formativa, ou seja, as atividades de remediação são atividades de aprendizagem genuínas” (p. 136). Avançam ainda que esta atividade só tem sentido se for realizada após um bom diagnóstico que compreende quatro etapas: identificação dos erros; descrição dos erros; procura das fontes dos erros e instalação de um dispositivo de remediação. Na quarta etapa (instalação de um dispositivo de remediação) “são feitas propostas para remediar essas insuficiências, sugerindo uma estratégia de remediação” (p. 137).

Oliveira e Courela (2013) referem-se a instrumentos autênticos de avaliação nomeadamente o teste em duas fases e o relatório. Segundo as autoras citadas, o teste em duas fases comporta duas partes: parte I, contendo perguntas de resposta curta, com questões mais fechadas e, parte II com perguntas de resposta elaborada, sendo que estas questões envolvem interpretações, justificações ou resolução de problemas. No que concerne ao relatório, “é entendido como uma produção escrita efetuada por alunos organizados em díades ou em grupos, que o professor acompanha mediante *feedback* descritivo escrito, em diferentes momentos” (p. 108).

Allal (2004), por sua vez, refere outros procedimentos de avaliação de competências: “apreciação dinâmica” (*dynamic assessment*), “avaliação formativa interativa”, “avaliação autêntica na prática” e “avaliação autêntica por portefólio”. De acordo com esta referência no campo educacional, os procedimentos para a implementação das duas primeiras abordagens são semelhantes, na medida em que, por meio da interação que o aluno estabelece numa situação de aprendizagem o professor tenta desabrochar condutas mais adequadas que permitam encarar as exigências da nova situação, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de novas competências. Relativamente à avaliação “autêntica” menciona que tem como objetivo promover situações complexas de avaliação. No entanto, os formatos das avaliações autênticas encontram-se ligados às características de cada disciplina. Por exemplo:

No âmbito da aprendizagem das línguas favorece-se projetos de comunicação que ligam leitura e escrita; na área de matemática, a avaliação é inserida em situações de resolução de problemas; no

âmbito das ciências baseiam-se em atividades de pesquisa que compreendem observações práticas ou manipulações experimentais.

(Allal, 2004:92)

No que concerne à avaliação autêntica por portefólio, a autora considera que,

As múltiplas facetas de uma competência e sua mobilização são verificadas por meio de um leque de produções diferentes no portefólio e, sobretudo, pelas manifestações das reflexões metacognitivas que acompanham e colocam em cena as produções. Essas produções podem expressar-se de diversas maneiras: por meio de questionários auto-avaliados, preenchidos pelos alunos, por resumos de entrevistas de co-avaliação, por cartas e folhetos com comentários do aluno sobre as suas produções, por cartas de apresentação do portefólio, nas quais o aluno fala dos seus procedimentos de aprendizagem e de suas produções, por trocas entre o aluno e seus colegas ou pais.

(Allal, 2004:93)

Nesta perspectiva, o portefólio deixa de ser uma simples compilação das produções mais significativas para o aluno e passa a ser um instrumento que permite avaliar as várias dimensões de uma competência devido à multiplicidade de produções e de instrumentos de avaliação contemplados na sua organização. De acordo com De Ketele (2006:145), na construção do portefólio [...] a tarefa do aluno é a de fornecer os registos pertinentes; a tarefa do professor é de avaliar as competências visadas pelo programa com base nos registos fornecidos [...]”. Fernandes (2004) vê o portefólio como uma estratégia que permite organizar a avaliação alternativa. Entretanto, considera que não existe uma única forma de organização do portefólio e recomenda que sejam incluídos na sua organização uma série de trabalhos dos alunos, designadamente:

relatórios, composições, comentários breves a textos ou a quaisquer situações de aprendizagem (filme educativo, peça de teatro, acontecimento científico, tecnológico ou social), relatos e reacções escritas a visitas de estudo, trabalhos individuais e de grupo, produtos multimédia, desenhos e ilustrações, reflexões dos alunos sobre a disciplina, os seus progressos, as suas dificuldades, resoluções de problemas ou relatos de experiências. (É apenas uma lista de sugestões. As circunstâncias e os contextos em que as pessoas funcionam é que devem determinar o tipo de «coisas» a incluir.)

(Fernandes, 2004:21)

Neste sentido, mais do que a compilação de uma diversidade de trabalhos, este “instrumento-estratégico de estimulação do pensamento reflexivo” (Cotta, Mendonça & Costa, 2011:416) deverá ser, “uma planificação com propósitos bem claros e uma articulação sistemática entre o desenvolvimento do currículo, a aprendizagem e a

avaliação” (Fernandes, 2004:22). Por um lado, a sua adequada organização permite ver os progressos, as dificuldades na realização de determinadas tarefas, cria oportunidades para que o aluno desenvolva as suas competências a partir de um feedback adequado do professor e serve para informar aos pais/encarregados de educação e aos responsáveis pela gestão escolar sobre: as principais atividades realizadas, os pontos fortes, os pontos fracos e o que se fez para melhorar as aprendizagens dos alunos. Por outro lado, permite o desenvolvimento do pensamento crítico, promove a auto-avaliação e pensamentos de ordem superior, indispensáveis à resolução de problemas escolares e do quotidiano.

Atualmente, recomenda-se abordagens construtivistas em que os alunos são “sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento” (Fernandes, 2004:7), passando o professor a assumir o papel de “facilitador” de todo o processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências. Portanto, aceitar o paradigma construtivista implica mudanças no paradigma da avaliação. Segundo Fernandes (2011:86),

[...] a avaliação poderá ser um processo credível, rigoroso, ético e útil para todos os envolvidos se as ações de recolha, análise e registo da informação forem tão diversificadas quanto possível. Ou seja, por exemplo, se recolhermos informação utilizando uma diversidade de estratégias (e.g. observações, diálogos, trabalhos escritos, testes, relatórios, apresentações) ou se partilharmos a análise da informação assim obtida com outros intervenientes (e.g. outros professores, alunos, pais).

É nesta perspetiva que Fernandes (2004:18) “propõe um princípio de triangulação aplicável às estratégias, técnicas e instrumentos, aos intervenientes no processo de avaliação, aos tempos ou momentos de avaliação e aos espaços ou contextos”, tendo em consideração que o processo ensino aprendizagem se encontra fortemente influenciado por um conjunto de factores complexos e interdependentes, nomeadamente “capacidades intelectuais, os seus sistemas de concepções, as suas capacidades metacognitivas, as suas atitudes, desejos, persistência ou os contextos sócio-culturais em que se inserem” (p.18).

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Iniciamos este capítulo com os fundamentos metodológicos do estudo, por conseguinte justificamos a escolha da metodologia qualitativa e apontamos os motivos da escolha da escola básica Narciso António Ramalho para a realização do estudo exploratório. Seguidamente, continuamos a nossa apresentação sobre os participantes no estudo, as estratégias e os instrumentos utilizados na recolha dos dados bem como os métodos de análise dos dados.

2.1 Fundamentos metodológicos do estudo

Escolhemos a metodologia qualitativa, na medida em que nos permite descrever e analisar detalhadamente e em profundidade se realmente as práticas pedagógicas dos professores são inovadoras e se efetivamente promovem o desenvolvimento de competências nos alunos da escola Narciso António Ramalho, a partir das perspetivas dos intervenientes no processo educativo. Tratando-se de um estudo exploratório e descritivo a metodologia qualitativa revela-se mais adequada. De acordo com Bogdan e Biklen (1994 *apud* Santos, 2007: 88) “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Importará mencionar que centramos a nossa atenção na Escola Básica Narciso António Ramalho com a pretensão de fazer uma análise exploratória do caso com rigor científico, baseando em “fontes de dados múltiplas e variadas” (Yin, 1994 *apud* Coutinho e Chaves, 2002: 225). Neste sentido, pretendemos fazer a triangulação de instrumentos de recolha de dados, visto que “quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide, a evidência adquire uma força acrescida” (Moreira, 2007: 61).

Segundo Coutinho e Chaves (2002: 223) “a característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o caso”.

Estamos cientes de que este estudo de caso é “intrínseco” e “instrumental”, na medida em que, por um lado, pretendemos “uma melhor compreensão de um caso particular que contém em si mesmo o interesse da investigação” (Stake, 1995 *apud* Coutinho e Chaves, 2002: 223), por outro lado, este estudo permite [...] “proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente do caso em si” [...]. Acreditamos que os conhecimentos adquiridos nos permitirão identificar os pontos fortes e os pontos fracos dessa abordagem o que permitirá uma intervenção eficiente e eficaz na melhoria das práticas pedagógicas dos professores, condição indispensável à melhoria das aprendizagens dos alunos.

Sendo um estudo exploratório a análise documental, a par da observação e da entrevista semi-estruturada, fornecerão as informações necessárias à realização da investigação. De acordo com Tuckman (2000: 518) “quando se trata efetivamente de estudos de caso, deverão ser adaptadas para se ajustarem a aspetos específicos dos fenómenos em questão.”

2.2 Participantes no estudo

Escolhemos a escola básica Narciso Ramalho, situada próxima de uma estrada que liga os dois pontos principais da ilha de São Nicolau (Ribeira Brava e Tarrafal) partindo do princípio de que a sua localização, o conhecimento que temos desta escola, o clima de confiança estabelecido entre o gestor, os coordenadores pedagógicos e os professores e a ótima relação que os pais /encarregados de educação estabelecem com os professores facilitarão a recolha de dados necessários à compreensão e descrição sobre as práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências em desenvolvimento nessa escola.

Outros critérios reforçam a intencionalidade da nossa escolha, pelo que passamos a enumera-los:

- Esta escola é frequentada por um número significativo de alunos do 1.º ao 6.º anos;
- A equipa de coordenação pedagógica faz o seguimento da implementação da revisão curricular, nesta escola, desde 2012;
- A escola tem atingido melhores resultados dos alunos em comparação com as restantes escolas do pólo educativo n.º VI de Fajã;
- A taxa de abandono é quase nula;

- Existe um forte engajamento dos professores na implementação da abordagem por competência.

Segundo Tuckman (2000: 337) “a primeira etapa da amostragem é definir a população. Uma vez feito isto, devem então seleccionar-se os sujeitos da amostra ou respondentes”. É neste sentido que após termos realizado esta primeira etapa procedemos à seleção dos participantes no estudo (professores, coordenadora pedagógica e gestor). Esta escolha foi feita de forma deliberada e que, de acordo com Fox (1987 *apud* Santos 2007: 92) “o investigador seleciona, de uma forma directa e deliberada os elementos concretos da população que compõem a sua amostra convidada”.

Relativamente à entrevista seleccionamos o gestor e a coordenadora pedagógica afeto à escola por terem acompanhado de perto a implementação desta abordagem, desde o seu início. O Quadro abaixo representado espelha a distribuição dos entrevistados, de acordo com o papel desempenhado na escola.

Quadro 2.1 - Número de entrevistados de acordo com o papel desempenhado na escola

Participantes na entrevista	N.º de seleccionados
Gestor	1
Coordenador	1
Professores	8

2.3 Estratégias de recolha de dados

Tratando-se de uma metodologia qualitativa, optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada, a observação e a análise documental pois, por um lado, pretendíamos compreender uma determinada situação e através da entrevista semi-estruturada é possível recolher informações pertinentes. Por outro lado, ao pretender identificar práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências, seguramente, as notas de campo, a observação de aulas e a análise das planificações diárias, feitas através de um roteiro, elaborado com base nos objetivos da investigação facilitam, também, a recolha de dados relevantes para o estudo. Tendo em consideração que alguns aspetos contemplados na planificação não podiam ser observados, optámos por analisar as planificações diárias de todos os professores contemplados no estudo, no sentido de identificar as inovações introduzidas com a implementação deste novo modelo pedagógico.

Todos os instrumentos referidos são de capital importância quando se pretende compreender um determinado caso, no entanto exigem rigor durante o processo de elaboração e utilização/aplicação. É nesta perspectiva que Kvale (1996) refere que as entrevistas são conversas com estrutura e efeitos que são definidas e controladas pelo pesquisador e pode ser delineada em sete etapas: tematização, conceção, a entrevista em si, transcrição, análise, verificação e relatórios. Outrossim, as questões éticas como o consentimento informado, a confidencialidade e as consequências para o entrevistado devem ser consideradas durante a aplicação das entrevistas. O autor acrescenta que os sujeitos da pesquisa devem ser informados sobre o propósito da investigação e as principais características do *design*. Também, os lançamentos das informações devem ser feitos com o consentimento do entrevistado e deve-se reduzir ao máximo possível, o risco de prejudicar alguém e, durante a entrevista, o entrevistado deve sentir-se confiante para que possa expressar-se livremente. Para que o processo decorra da melhor forma é necessário seguir um guião previamente elaborado, com perguntas simples e que indica os tópicos e sua sequência, com ou sem perguntas detalhadas. Escutar ativamente o entrevistado é de extrema importância durante todo este processo.

No caso deste estudo, foi elaborado um guião de entrevista tendo como pressuposto o quadro teórico, os normativos e os objetivos do estudo. No processo de elaboração tivemos o cuidado de aplicá-lo a professores, não contemplados no estudo, e após a análise dos resultados eliminamos duas questões pertencente à subcategoria avaliação de conhecimentos e competências (dimensão percepção dos professores sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências), pois constatamos que não se enquadravam nas orientações do DORC (2006) que serviu de base para a realização do estudo. Posto isto, acabamos por produzir uma versão definitiva (ver anexo 2), pois as questões estavam claras e permitiam colher todas as informações pertinentes para a realização do estudo. Importa acrescentar que durante a realização da entrevista tivemos em consideração todas as recomendações de Kvale (1996), referidas no parágrafo anterior, e esta postura facilitou todo o processo de recolha de dados.

Para compreender situações complexas como práticas pedagógicas inovadoras, a observação é, naturalmente, a técnica mais adequada. No entanto, “A observação não participante como técnica exige uma sistematização prévia (roteiro de observação) que deve focar os objetivos da investigação, a fim de fundamentar o planeamento de

estratégias para o melhor desenvolvimento das ações no âmbito estudado” (Queiroz et al., 2007 *apud* Souza, Kantorski & Luís, 2011: 224). Nesta ótica, observamos todos os professores utilizando um roteiro elaborado a partir dos objetivos do estudo. Segundo trindade (2007) uma única observação não permite tirar conclusões, assim sendo, realizamos três observações a cada um dos professores. A forma de observação escolhida é a não participante com a seguinte característica: “o observador não participa na vida do grupo ou nas actividades do indivíduo, objectos da observação” (Trindade, 2007: 38). De acordo com Oliveira (2008) o pesquisador pode assumir um papel de “observador completo”, pois não interage com os sujeitos durante a observação. Em situações pontuais fizemos registo de observações importantes no verso da folha e que consideramos como notas de campo, pois não se encontravam contemplados no roteiro. Os resultados dessas notas de campo foram cruzados com os resultados das entrevistas e da observação de aulas no sentido de verificar a coerência entre o discurso dos entrevistados e a sua prática. Recolhemos os dados em duas fases pelo que apresentamos a estruturação da recolha de dados no quadro abaixo representado.

Quadro 2.2: Fase de recolha de dados do estudo

Primeira fase		
Objetivo de investigação	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	Recolha e análise de dados
Identificar as práticas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências introduzidas na escola em estudo após a implementação da nova revisão curricular;	Observação de aulas utilizando grelhas adaptadas para o fim Análise das planificações diárias Notas de campo	Análise de conteúdo
Segunda fase		
Objetivo de investigação	Instrumentos e técnicas de recolha de dados	Recolha e análise de dados
Aperceber o entendimento dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo sobre competência, abordagem por competências e as inovações introduzidas na prática pedagógica; Averiguar como os professores, a coordenadora pedagógica e o gestor percecionam o modo como está sendo implementada a revisão curricular, assente na abordagem por competências; Interpretar os impactos e influências das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento de competências dos alunos, a partir das perceções dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo.	Entrevista: semi-estruturada	Análise de conteúdo

2.4 Métodos de análise dos dados

Tivemos o cuidado de escolher as técnicas de recolha e de análise de dados que se adequassem ao método qualitativo e ao objeto de estudo. Segundo Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014:14) “a escolha da técnica deve estar atrelada ao tipo de pergunta elaborada, ao tipo de conhecimento que se deseja produzir frente ao objeto estudado e, fundamentalmente, necessita de sistematização”. É neste sentido que recorreremos à análise de documentos existentes na escola, normativos (documento orientador da revisão curricular e lei de base do sistema educativo), à entrevista semi-estruturada e à observação não participante, pois permitem colher informações que poderão ser trabalhados através da análise de conteúdo.

Creemos que a análise de conteúdo é o método mais adequado para o tratamento da informação recolhida, pois se trata de uma investigação qualitativa em que se pretende descrever e interpretar o processo de mudança ocorrido na escola básica Narciso Ramalho. Por um lado, foi utilizada a entrevista semi-estruturada em que o entrevistador “não está limitado a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares... de modo a obter informações úteis para os propósitos de investigação [...]” (Fox, 1987 apud Santos, 2007: 103). Por outro lado, a observação de aulas assentou num guião que permitiu registar todas as informações pertinentes.

Sendo um estudo exploratório em que o objetivo não é avaliar a qualidade das práticas pedagógicas dos professores, mas sim identificar e caracterizar a inovação introduzida nas práticas, foi adaptada uma grelha de observação a partir de informações de Trindade (2007) (ver anexo 1). Este tipo de instrumentos permite recolher uma grande quantidade de informação que pode ser compreendida por outras pessoas, quando organizadas e interpretadas através da análise de conteúdo. De acordo com Mozzoto e Grzybovski (2011: 733) este método “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem...e desenvolve-se através de técnicas mais ou menos refinadas”.

A análise dos dados recolhidos caracteriza-se por ser indutiva e dedutiva, optando por “procedimentos abertos” (Esteves, 2006 apud Santos, 2007), pois algumas categorias foram traçadas antes da recolha de dados e ajustadas, completadas e reformuladas após a recolha e análise de dados.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procedemos, em primeiro de tudo, à caracterização pessoal e profissional dos entrevistados. Posto isto, fazemos a apresentação e a discussão dos resultados relativos às concepções sobre competência e abordagem por competência e inovações pedagógicas introduzidas na prática docente, confrontando as opiniões dos entrevistados com conceitos de referência no campo educacional. Posteriormente, procedemos à apresentação e à discussão dos resultados relativos à percepção sobre o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competências, sustentando as nossas reflexões com a pesquisa bibliográfica e com dispositivos legais que suportam a implementação dessa nova forma de abordar o currículo. Finalmente, apresentamos e discutimos os resultados acerca da percepção sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências, confrontando os dados das entrevistas com a pesquisa bibliográfica e com os documentos que suportam legalmente este novo modelo pedagógico. Por ser o domínio estritamente ligado às práticas pedagógicas inovadoras cruzamos os resultados das entrevistas com as observações de aula e com as notas de campo no sentido de compreender a coerência entre o que dizem e o que fazem.

3.1 Caracterização pessoal e profissional dos entrevistados

Foram entrevistados os oito professores que trabalham na Escola Narciso Ramalho, do primeiro ao sexto ano de escolaridade, o coordenador pedagógico que faz o acompanhamento desses professores e o gestor do pólo. Contemplamos na caracterização o sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional e anos de serviço, considerando ser os aspectos mais importantes para o estudo.

Os dados dos entrevistados encontram-se sintetizados no quadro abaixo:

Quadro 3.1: Dados pessoais e profissionais dos entrevistados.

Sexo		Idade (anos)				Habilitações acadêmicas				Situação profissional		Anos de serviço		
M ¹	F ²	31 a 35	36 a 40	41 a 45	45 a 50	12.º Ano	1.ª Fase FEP ROF ³	2.ª Fase FEP ROF	IP ⁴	PQ ⁵	PE ⁶	9 a 14	15 A 20	21 a 26
2	8	3	3	3	1	1	1	1	7	8	2	5	1	4
20%	80%	30%	30%	30%	10%	10%	10%	10%	70%	80%	20%	50%	10%	40%

Fonte: Dados das entrevistas realizadas aos professores, à coordenadora e ao gestor. Escola Narciso António Ramalho:2017

Num universo de 10 entrevistados, oito são do sexo feminino, correspondendo a uma taxa de 80%. Existe uma disparidade relativamente ao sexo, pois os docentes da escola Narciso Ramalho são na sua maioria do sexo feminino. Relativamente à idade, um número significativo de entrevistados são jovens, pois 30% situam-se na faixa etária entre 31 a 35 anos. A maioria tem qualificação para a docência, visto que 70% são diplomados pelo Instituto Pedagógico, 10% têm a primeira fase de (FEPROF) e 10% a segunda fase de FEPROF. Somente um dos entrevistados não tem qualificação para a docência (12.º ano de escolaridade). Uma percentagem significativa dos docentes já prestou muitos anos de serviço e que, provavelmente, tenham muita experiência profissional. Metade dos entrevistados têm menos do que quinze anos de serviço e 40% situam-se entre 21 e 26 anos de serviço.

3.2 Entendimento sobre competência e abordagem por competência: inovações pedagógicas na prática docente

Neste ponto, temos como propósito o estudo sobre o (s) entendimento (s) de competência e abordagem por competência bem como as inovações pedagógicas introduzidas na prática docente. Sendo atores diferentes e provavelmente com concepções

¹Masculino

²Feminino

³FEPROF – Formação em Exercício dos Professores do Ensino Básico

⁴Instituto Pedagógico

⁵Professor do Quadro

⁶Professor Eventual

distintas, organizamos as respostas do grupo de professores, da coordenadora pedagógica e do gestor, separadamente para que possamos analisar as diversas perspectivas.

3.2.1 Concepções sobre competência

Da análise dos dados das entrevistas podemos verificar que todos os professores entrevistados têm uma ideia clara sobre o conceito de competência, embora cerca de dois terços desses professores apresentarem conceitos mais abrangentes e que se aproximam de conceitos propostos na literatura especializada:

“Competência é a capacidade de utilizar conhecimentos para resolver situações do dia-a-dia e do contexto escolar.” (Professor 1)

“Competência é a capacidade que um indivíduo tem para mobilizar os seus recursos para resolver os seus problemas de forma autónoma.” (Professor 3)

“Competência é a capacidade que um indivíduo tem para resolver determinados problemas.” (Professor 4)

“Um aluno competente é aquele que é capaz de por em prática aquilo que aprendeu.” (Professor 5)

“Competência é a capacidade que os professores têm em mobilizar um conjunto de recursos para resolver um problema.” (Professor 6)

A coordenadora pedagógica (CP) apresenta uma definição de competência semelhante a alguns professores e que se aproxima de conceitos encontrados em obras de referência: “Para mim, ser competente é ser capaz de por em prática aquilo que aprendemos na teoria.” (CP)

A resposta do gestor de pólo (GP) espelha que ele apropriou o conceito de competência:

Para mim, um indivíduo é competente quando adquire conhecimentos, habilidades, atitudes e perante uma situação real é capaz de resolver um determinado problema. Competente é aquele que reúne todas as condições para resolver um problema do dia-a-dia (GP).

Numa análise mais cuidada dos conceitos apresentados pelos professores verifica-se que utilizam terminologias diferentes, pois o professor 1 usou os termos, “capacidade”, “conhecimento” e “situações”, enquanto o professor 4 fala em “capacidades”, não fala em “situações” e acrescenta uma expressão relevante na definição de competência, “resolver determinados problemas”.

O professor (3) e o professor (6) apresentam um conceito de competência que mais se aproxima do entendimento de Le Boterf que define a competência como sendo “um saber-agir, isto é, um saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios, etc) em um contexto para encarar diferentes problemas encontrados ou para realizar uma tarefa” (Le Boterf, De Roegiers e De Ketele, 2004:46). Este autor apresenta um conceito mais completo e mais clarificado, pois explicita o que podemos considerar como recursos da competência ao referir a *conhecimentos, saberes, aptidões e raciocínios*.

Roegiers e De Ketele (2004: 46) consideram que “ser competente não é apenas mobilizar capacidades e conhecimentos, mas outros tipos de recursos: saberes de experiência, automatismos, raciocínios, esquemas, etc”. Ainda acrescentam que “competência é a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problemas” (p.46). Para esses autores,

Uma competência é definida em relação a uma família de situações, isto é, um conjunto de situações próximas uma da outra. Se uma competência fosse apenas definida por meio de uma única situação, o segundo exercício da competência (ou seja aquele que veria depois que se tivesse explorado a situação única) seria uma reprodução pura e simples. Ao contrário, se as situações estivessem afastadas demais uma da outra não se colocaria o aprendiz em condições semelhantes para comprovar a sua competência.

(Roegiers e De Ketele, 2004:88)

Expor o indivíduo perante uma única situação não se revela suficiente para dizer que ele é competente, por isso, é necessário que seja confrontado com situações “equivalentes”, aplicadas em “condições semelhantes”.

O conceito de competência da CP aproxima-se do entendimento de Roldão (2009). Para esta autora,

A competência distingue-se pela capacidade que o sujeito manifesta-se de mobilizar/organizar adequadamente, em situação, a constelação de saberes de vários tipos, predisposições, e de capacidade de análise de que dispõe e que a situação requer. A competência não é a aplicação de um saber, é neste entendimento, *um saber em uso*, ativo e atuante.

(Roldão, 2009, pp. 591-592)

Neste sentido, para que o indivíduo demonstre que é competente perante uma determinada situação, não se revela suficiente a mobilização de um conjunto de saberes, é

necessário, também, a *mobilização* de capacidades de vária ordem de forma articulada e “orientada para a possibilidade de uso (cognitivo, prático, intelectual, de fruição ou outros)” (Roldão, 2009:592). Roegiers (2010), por sua vez, utiliza o termo *integração*, com significado distinto quando se trata do desenvolvimento de competências. Considera que a *integração* deve ser encarada do ponto de vista do aluno, visto que é o próprio aluno que *integra* os saberes. Ainda adianta que:

Só há *integração* se o aluno se implica pessoalmente na resolução da situação-problema. Deve ser o próprio aluno a encontrar os saberes e o saber-fazer, os quais devem ser mobilizados e articulados para resolver a situação-problema. Ninguém pode *integrar* no lugar do outro.

(Roegiers, 2010:12)

Na literatura especializada encontramos este termo com frequência e com diferentes significados. Neste caso, Roegiers (2010) refere a *integração* dos saberes para que se possa resolver uma situação-problema e considera que a *integração* é feita pelo próprio aluno e só há *integração* se o aluno *reinveste* os conhecimentos adquiridos numa nova situação. Neste sentido, antes da realização de atividades de *integração* é necessário abordar, em profundidade, os saberes de vária ordem para que o aluno possa apropriá-los convenientemente. De acordo com Roldão (2009:592) “uma educação “competencializadora” não dispensa nenhum saber, antes exige mais e diversos saberes, acrescida da sua articulação orientada para a possibilidade de uso [...]”.

O GP, por seu turno, apresenta uma ideia de competência que se aproxima do conceito de competência do autor supracitado, entretanto, pode-se aperceber que o conceito do entrevistado é muito restrito, visto que não fala em “situações complexas”, não menciona o “reinvestimento dos conhecimentos adquiridos num contexto novo” nem refere em “mobilização de um conjunto de recursos”, expressões muito importantes e utilizadas por referências no campo educacional, quando definem competência.

3.2.2 Entendimentos sobre abordagem por competência e inovações pedagógicas introduzidas na prática docente

No que diz respeito às posições dos professores sobre a abordagem curricular por competências, analisando as respostas, verificamos que mais de dois terços consideram que a abordagem por competência é uma abordagem centrada no aluno, exigindo do professor uma planificação direccionada para a construção de competências, a escolha de métodos

ativos e participativos e a utilização de recursos materiais e tecnológicos. O professor 8, para além de falar dessas mudanças refere-se a outras mudanças nas práticas de sala de aula:

[...] Nós os professores temos que utilizar métodos ativos, em que os alunos participam, em que interajam com o trabalho e que o professor está lá para orientar os alunos, então o professor é que tem que criar, tem que arranjar métodos e técnicas que os alunos participam mesmo e como eu hei-de dizer, têm de colocar a mão na massa para fazerem as coisas. Porque às vezes essa prática de o professor chegar na sala e expor a matéria já é um método tradicional. Então o professor tem de arranjar materiais, jogos interativos para que os alunos possam interagir (professor 8).

Relativamente às mudanças e inovações introduzidas na sala de aula, o professor 7 coloca tónica na utilização de situações da vivência dos alunos e de materiais inovadores ao considerar que “[...] a maior mudança consiste em trazer para a sala de aula materiais inovadores e situações que se vive em casa, na família e na sociedade” (Professor 7).

No que concerne à abordagem curricular por competências a resposta da coordenadora pedagógica assemelha-se às respostas dos professores, na medida em que, por um lado, refere à “mudança de comportamento do professor”, “mudança no comportamento do aluno”, “utilização de métodos ativos e participativos” e por outro lado, enfatiza a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de materiais inovadores, considerando a importância desses recursos na atual sociedade em que vivemos. A sua resposta encontra-se transcrita do seguinte modo:

Mudança de comportamento do professor, mudança de comportamento do aluno, utilização de novas práticas e de métodos ativos e participativos, utilização de novos materiais didáticos, incluindo a utilização das (TIC), porque hoje em dia usa-se muito a parte tecnológica, materiais inovadores, materiais concretizadores, etc. (CP)

O GP apresenta uma ideia de abordagem por competência que não distancia do entendimento dos professores e da coordenadora, visto que considera sendo um “modelo de ensino em que o professor cria as condições para os alunos aprenderem de forma diferente, fornecendo-lhes ferramentas para que possam construir as suas próprias aprendizagens”. Refere também que “são duas abordagens diferentes, uma complementa a outra de uma forma muito positiva, portanto a abordagem por competência não pode descartar a abordagem por objectivo, caminham lado a lado e complementam-se” (GP).

Relativamente às mudanças introduzidas nas práticas de sala de aula fez o seguinte comentário:

[...] A abordagem por competência veio a trazer uma nova forma de ensinar, como tinha dito anteriormente, o professor centra a atenção no aluno. Oferece as ferramentas ao aluno, isto é, cria condições para que seja o próprio aluno a construir os seus conhecimentos (GP).

Analisando minuciosamente as respostas dos professores, da coordenadora e do gestor destacamos a referência a uma abordagem centrada no aluno, cabendo ao professor utilizar métodos ativos e disponibilizar um conjunto de recursos materiais e tecnológicos para que ele possa construir conhecimentos e desenvolver competências que lhe permita integrar na sociedade e viver com a dignidade que todos almejam. No entanto, criar condições materiais e utilizar metodologias diversificadas não se revela suficiente, “é preciso o envolvimento em tarefas adequadas” (Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015:194). De acordo com os mesmos autores “o professor tem um papel determinante na orientação dos alunos, visando a aquisição e apropriação dos conhecimentos por si próprios, como sujeitos ativos (p. 161)”. Portanto, ele deve ser um profissional dotado de “conhecimento científico do conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e conhecimento do contexto” (Carneiro et al, 2014:40).

Não podemos ser extremistas relativamente ao “abandono da narrativa” (Moreira, 2010:4), pois às vezes o professor sente a necessidade de recorrer a pequenas exposições para apresentar/explicar determinados conteúdos. No entanto, convém criar condições para que o aluno seja mais ativo e tenha uma atitude crítica perante os saberes ministrados.

Muito se falou em ensino centrado no aluno, mas da análise das aulas observadas verifica-se que prevalece uma comunicação unidireccional (professor/aluno). Acreditamos que é necessário organizar atividades aos pares e em pequenos grupos para que a comunicação se efetive em todas as direcções, numa “relação dialógica, interacionista social, professor-aluno, mas também a interação aluno-aluno” (Moreira, 2010:7).

Considerar o aluno como centro das atenções implica a diferenciação pedagógica, condição indispensável à promoção de um ensino individualizado onde todos crescem de acordo com as suas possibilidades e potencialidades. Para Perrenoud (2000:9) “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Ainda acrescenta,

Não há pedagogo engajado na nova escola ou nos métodos ativos, ou simplesmente sensível ao fracasso escolar que não tenha defendido à sua maneira um ensino individualizado ou uma pedagogia diferenciada. Desenvolver uma educação “sob-medida”, conforme a fórmula de Claparède (1973), é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes.

(Perrenoud, 2000:9)

Muito se fala teoricamente que é necessário utilizar uma pedagogia diferenciada, mas da análise das observações verificamos que um número significativo de docentes propõe as mesmas atividades para turmas com alunos com níveis diferenciados de aprendizagem. Deste modo, os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com Necessidades Educativas Especiais (NEE) raramente conseguem realizar, com sucesso, as atividades propostas. Acreditamos que é necessário pensar em estratégias diferenciadas para trabalhar com esses educandos, logo no momento de planificação de aulas, pois se não forem criadas as mínimas condições para construir conhecimentos e desenvolver competências indispensáveis à vida, estão simplesmente integrados, não se pode falar em inclusão.

O gestor do pólo faz referência à complementaridade entre abordagem por objetivo e abordagem por competência. Acreditamos que desenvolver competências nos alunos não implica o abandono da pedagogia por objetivo, pois trabalhar com base nos saberes fazer e nos saberes ser pode ser o primeiro passo numa abordagem curricular por competências. Varela reforça a nossa reflexão ao referir que,

A originalidade do currículo concebido e realizado na óptica de competências reside no facto de promover actividades de mobilização do conhecimento, com base num objectivo previamente identificado, para a procura de resolução de problemas num dado contexto ou situação, seja no interior do espaço escolar, seja fora dele.

(Varela, 2012:9)

Significa que trabalhar somente para atingir os objectivos não é suficiente, é preciso criar situações significativas, em que haja mobilização de conhecimentos para resolver problemas no contexto escolar ou no quotidiano dos alunos.

Pacheco apresenta uma análise muito aprofundada sobre a complementaridade entre pedagogia por competência e pedagogia por objetivo:

A pedagogia por competências é o prolongamento da pedagogia por objectivos, pelo menos em quatro situações: 1) na visão comum do culto da eficiência e na noção instrumental de currículo (objectivos gerais ou competências essenciais são instrumentos de regulação do currículo nacional); 2) na acentuação dos resultados, sabendo-se que “a concepção de competência como comportamento é fortemente associada às noções de performance e de eficácia” (Rey, 1996, p. 29 cit. por Idem); 3) na utilização de uma linguagem performativa, promovendo-se a substituição da palavra objectivo pela de competência; 4) na formulação de objectivos de transfert.

(Pacheco, 2010 *apud* Vieira, 2012:17)

Convém distinguir competência de objetivo específico que aparece na abordagem francófona como “*savoir-fair*” (saber-fazer). Para Roegies e De Ketele, (2004, pp.43-44) “o objetivo específico expressa a intenção que se tem de fazer com que o aluno exerça uma capacidade em determinado conteúdo”. Portanto, o objetivo específico é uma capacidade que se exerce sobre um determinado conteúdo e que o mesmo autor, em referência a De Ketele (1986), apresenta a seguinte fórmula: “Objetivo específico = capacidade x conteúdo”(p.44). Segundo ele, a competência dá um passo à frente e é expressa assim: “competência = {capacidades x conteúdos} x situações = {objetivos específicos} x situações”(p.46).

Assim, construir competências requer consolidar muito bem os saberes ministrados para que se possa atingir os saber-fazer e os saber-ser. Posteriormente cria-se situações significativas para que o aluno possa mobilizar esses saberes para resolver situações-problema ou para realizar tarefas complexas. De acordo com Gaspar,

Se o conhecimento a mobilizar faltar, não há competência; se o conhecimento existir, mas se não se verificarem as capacidades para o transformar em saberes adquiridos, para os conjugar adequadamente e os mobilizar em tempo útil para uma situação concreta, tudo se passa como se ele não existisse; logo, a competência não se verifica. Poderá existir saber sem competência, mas a competência não se verifica se não assentar, além de outros elementos, em saberes.

(Gaspar, 2004:11)

Estamos cientes de que a pedagogia por competência assenta na pedagogia por objetivos, no entanto, é preciso esclarecer que inovações deverão ser introduzidas para que a abordagem curricular por competências contribua efetivamente para a melhoria da qualidade da oferta formativa.

Roegiers e De Ketele (2004:61) referem-se à complementaridade das duas abordagens, considerando que “ as duas abordagens se encontram estreitamente ligadas e até mesmo complementares”. Apontam as seguintes razões:

[...] Uma competência desenvolve-se porque suas capacidades fundadoras são exercidas progressivamente em situações variadas, pois é assim que tais capacidades se tornam cada vez mais operacionais. Há porém, uma outra razão: as próprias capacidades se desenvolvem muito melhor quando os alunos são confrontados com situações específicas, isto é, quando têm oportunidades de exercer competências. As capacidades, por sua vez, se apoiam nas competências”

(Roegiers & De Ketele, 2004:61)

Creemos que qualquer inovação, seguramente, não abandona tudo o que já existe, mas sim, complementa no sentido de se poder ajustar às mudanças que ocorrem na sociedade. Por isso, trabalhar na lógica de competências não implica o abandono da abordagem por objectivos.

Muitos professores falaram na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula. Os recursos tecnológicos são ferramentas potenciadoras do desenvolvimento de competências, pois, por um lado, podem reduzir as assimetrias relativamente ao acesso às informações necessárias à construção de conhecimentos e competências e, por outro lado, poderão ser meios de diversificação pedagógica, se forem convenientemente explorados. Segundo Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015):

O aparecimento das tecnologias audiovisuais e a sua transposição para a arena escolar, nas décadas de 60 e 70 do século XX, fez emergir um debate sobre as vantagens da sua introdução e várias alertas para que os educadores não minimizassem os efeitos da escola paralela, mas antes procurassem inovar as suas práticas com as novas tecnologias.

(Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015:131)

Acreditamos que a utilização de recursos tecnológicos na escola podem contribuir significativamente para a qualidade das aprendizagens dos alunos, mas para que isto aconteça é necessário que os docentes tenham formação que lhes permitam explorar adequadamente estes recursos.

Deste modo, é necessário trazer para dentro da escola a cultura interativa que os alunos já têm adquirido fora dela no sentido de potenciar o sucesso educativo de todos, independentemente das diferenças culturais, sociais e individuais. De acordo com Delors et al (1998:190), “o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo”. Acreditamos nas potencialidades dos recursos tecnológicos na promoção do sucesso educativo, entretanto, é preciso inovar a forma como exploramos esses recursos. Medina (2010) critica a forma como é feita a apresentação em PowerPoint:

O software PowerPoint se tornou omnipresente em todos os ambientes em que há apresentações, das salas de aula aos auditórios de empresas e de instituições científicas. O que há de errado nisso? Esse tipo de exposição se baseia em palavras, com níveis hierárquicos de capítulos e subtítulos- apenas palavras. Profissionais de todas as áreas precisam saber que a informação estruturada em texto tem uma incrível ineficiência e que as figuras produzem resultados fantásticos.

(Medina, 2010:218)

Portanto, quando se trabalha, principalmente com crianças dos primeiros anos de escolaridade e com necessidades educativas especiais (NEE) convém associar palavras a imagens coloridas e fazer hiperligações de pequenos vídeos para que as apresentações sejam sintéticas, interessantes, motivadoras e cativem a atenção. De acordo como autor supracitado,

Somos muito atentos a cores, orientação espacial e tamanho. E prestamos especial atenção quando o objecto está em movimento. A maior parte das coisas que nos ameaçava no Serengeti *se movia*, e o cérebro desenvolveu armadilhas altamente sofisticadas para detectá-las”.

(Medina, 2010:213)

Perante a questão sobre o papel do professor na abordagem curricular por competências, cerca de 87% dos professores consideram que o professor assume o papel de orientador das aprendizagens dos alunos. Somente um dos entrevistados atribui ao professor o papel de facilitador, pois, na sua perspectiva “o professor tem um papel de facilitador. Deve trazer recursos para os alunos trabalharem, tendo em conta o conhecimento do aluno.” (professor 7)

Relativamente ao papel do aluno na abordagem curricular por competência, cerca de três quartos dos professores consideram que o aluno tem um papel “mais ativo” e passa a ser o “construtor das suas aprendizagens”. Um número reduzido de professores (cerca de um quarto) utiliza outras expressões para falarem sobre o papel do aluno, tais como: “espírito de abertura”, desinibido, “saber transformar”, “saber analisar”, “saber trabalhar”

A CP partilha a mesma opinião da maioria dos professores, pois menciona que “na nova abordagem o professor está lá para orientar o aluno a fazer as suas tarefas”. No que concerne ao papel do aluno considera que “tem um papel ativo e é ele que vai utilizar os materiais de acordo com as suas necessidades. De certa forma progride sem apoiar muito no professor”.

A ideia do GP sobre o papel do aluno na abordagem curricular por competências aproxima-se das ideias da maioria dos professores e da CP, visto que respondeu:

O aluno tem um papel importante, acho que o aluno é o centro de atenções neste modelo de ensino, porque, criando as condições, dando ferramentas ao aluno, o aluno está perante a sua própria aprendizagem. É ele que vai construir a própria aprendizagem [...] (GP).

Um número significativo de professores, a CP e o GP atribuíram ao professor o papel de “orientador” e ao aluno o papel de construtor dos seus conhecimentos. Somente um dos entrevistados conferiu ao professor o papel de “facilitador”, termo utilizado por Carl Roger, o qual destaca que: “a aprendizagem em uma sala de aula depende de um ambiente facilitador, em que o professor deve assumir atitudes humanistas frente aos seus alunos e durante a realização de suas práticas docentes” (Rogers, 2001, apud Silva, Araújo & Vieira, 2013:98). Conforme referem Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015):

Ao professor cabe a responsabilidade de criar o contexto e desenvolver cenários para a realização do ensino. Ao criar o contexto, exibe as competências estruturação, modulação do nível cognitivo e focagem, requerendo, cada uma delas, as atividades planificadas e operacionalização do plano da interação com os alunos. Ele selecciona o conteúdo, organiza-o perante a opção de estratégias às quais adapta determinadas atividades, escolhe os materiais de suporte e interage com os estudantes ao implementar os seus planos.

(Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015: pp. 150-151)

Bertrand (2001: 77) partilha a mesma opinião desses autores, na medida em que na sua perspectiva o professor é o “organizador das condições de aprendizagem (...) o aluno é que aprende a partir das suas próprias estruturas de pensamento”. Por isso, assume um papel ativo no processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências, cabendo ao professor criar “possibilidades de empreendimento de novas situações sociais de desenvolvimento” (Tunes, Tacca & Júnior, 2005: 696). Portanto, a aprendizagem para além de ser um processo individual passa a ser, também, o resultado de *relações sociais*, pois o aluno constrói conhecimentos e desenvolve competências num processo interactivo e colaborativo onde “o diálogo é a essência da colaboração (...), não domestica, não cala, não impõe, e sim negocia, escuta e reconstrói” (Freire, 1982 *apud* Urban, Maia & Scheibel, 2009:55).

Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira (2015), em referência a Vygotsky (1985), destacam quatro aspetos fundamentais do diálogo entre crianças e adultos e entre crianças: “o princípio da internalização, a zona de desenvolvimento proximal, o papel do adulto (que pode ser professor, mas não só) e a fonte sociocomunicativa da actividade mental”(p. 87). Vygotsky defendia o “*construtivismo social*”, pois “não acreditava que elas conseguem realizar a tarefa sozinhas: apenas o conseguem fazer em conjunto com outras pessoas num contexto de tarefa conjunta” (Shaffer, 2004:227).No entanto, de acordo com o mesmo autor,

[...] Tal como Piaget, ele via a criança como contribuindo ativamente para o seu próprio desenvolvimento. Isto é, as crianças não são receptores passivos da orientação dos adultos: elas procuram, seleccionam e estruturam o apoio dos que estão à sua volta para aprenderem como resolver problemas.

(Shaffer, 2004: 227)

Assim, o professor e o aluno são *parceiros* no processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências, no entanto, o professor não pode deixar de assumir o papel de “impulsionador de aprendizagem” (Gaspar, Pereira, Oliveira e Teixeira, 2015:14). Pode, evidentemente, criar condições para que o aluno construa saberes e os mobilize para resolver situações-problema relacionados com o seu quotidiano ou para realizar tarefas com um certo grau de complexidade. O aluno, por seu turno não é passivo no processo ensino-aprendizagem, por este motivo, tem a responsabilidade de participar ativamente no desenvolvimento de suas competências através de uma postura crítica relativamente aos conteúdos ministrados pelo professor. Esta atitude implica uma busca permanente de outras fontes de informação no sentido de não se restringir às informações fornecidas pelo professor e pelos manuais escolares.

Em síntese, todos os entrevistados têm uma ideia clara sobre competência e pode-se perceber que interiorizaram conceitos propostos por referências de certos autores na abordagem por competência, pertencentes à corrente francófona, nomeadamente Xaviers Roegiers e Jean-Marie De Ketele. Relativamente à abordagem por competência pode-se verificar que os entrevistados referem a “mudanças do papel do professor”, “mudanças do papel do aluno”, “utilização de metodologias ativas e participativas”, diferenciação pedagógica” e “utilização de materiais tecnológicos e inovadores”. Isto demonstra que a introdução das inovações propostas no DORC (2006) exige do professor a utilização de modelos, métodos e técnicas de ensino que favoreçam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências. No entanto, o seu sucesso depende, por um lado, dum forte investimento do Ministério da Educação na formação contínua do pessoal docente. Por outro lado, depende do empenhamento dos professores na sua autoformação que deverá efectivar-se ao longo da sua carreira profissional, de forma sistemática e contínua.

3.3 Percepções sobre a implementação da abordagem curricular por competências

Neste domínio, foram objeto de estudo as subcategorias formação de professores, introdução de novos programas e manuais escolares e seguimento dos professores durante a implementação da abordagem curricular por competências. Em cada uma das subcategorias, analisamos cuidadosamente o conteúdo das entrevistas dirigidas aos diferentes intervenientes no processo educativo da escola Narciso Ramalho. Organizamos as respostas do grupo de professores, da CP e do GP, separadamente, pois, são atores com funções distintas, seguramente, poderão ter percepções diferentes.

3.3.1 Sobre a formação de professores

Da análise das respostas constatamos que metade dos professores entrevistados dizem que não receberam formação, alegando ter participado em encontros de reflexão organizados e orientados por coordenadores pedagógicos e por pessoas que tinham algum conhecimento sobre a abordagem curricular por competência. Cerca de 25% afirmaram que participaram “numa só formação, com algumas sessões” e 25% consideram que receberam três formações.

Um dos entrevistados, pertencente ao grupo de professores que não consideraram ter recebido formação reforça a nossa reflexão ao referir:

Nós tivemos alguns encontros eu não sei se são formações, porque não estive no primeiro grupo. Acho que o primeiro grupo de professores é que tiveram formação propriamente dita. Por acaso, tudo o que eu sei sobre abordagem por competências é o que aprendi em alguns encontros com coordenadores e com outros professores que já tinham experiência na área, algumas vezes que encontramos na escola da vila e também com experiência dos professores da Vila (professora 5).

Neste sentido, após a generalização da APC os coordenadores pedagógicos foram reforçando a capacitação dos professores através da organização de oficinas de produção e exploração de materiais didáticos e de encontros de reflexão e de partilhas de experiências bem-sucedidas.

Relativamente à qualidade das formações, os 50% que revelaram ter recebido formação, consideram-na de boa qualidade. A professora (1) faz alguns comentários sobre a qualidade das acções de capacitação:

A formação foi boa e ajudou muito porque não tínhamos conhecimentos sobre abordagem por competência, não sabíamos o que tínhamos que fazer, como trabalhar com os alunos. Após a formação tivemos uma ideia como isso funciona, mas falta aprofundar mais, faltou mais qualquer coisa ali (professora 1).

O grupo que alegou ter participado em acções de reflexão (50% dos entrevistados) organizadas e orientadas por coordenadores pedagógicos, quinzenalmente, consideraram-nas de boa qualidade, na medida em que permitiram a “partilha de experiências e de materiais didáticos (professor 6) e possibilitaram “saber como utilizar os métodos ativos” (professor 2).

No que concerne ao nível de preparação para trabalhar nesta abordagem, 50% dos entrevistados revelaram que estão preparados, apesar de enfrentarem alguns “constrangimentos que dificultam a implementação das inovações” (professor 4). Um número significativo de professores (50%) têm uma opinião diferente, na medida em que mencionam que estão razoavelmente preparados, mas é preciso “aprender mais, “com formações” com o exercício das funções” e com “trocas de experiências” (professor 1; professor 4; professor 3 & professor 5). A professora (5) relata que não sente totalmente realizada e refere à necessidade de organizar mais acções de capacitação para que os docentes não rejeitem a implementação da APC:

Acho que eu preciso ter mais preparação, porque muitos professores rejeitaram a abordagem por competência por falta de informações, falta de formação, falta de conhecimento. Não é que rejeitaram, não conseguiram trabalhar e não procuraram solução para poderem trabalhar com a nova abordagem. Por isso, eu acho que preciso ter mais formações, mais trocas de experiências com outros colegas porque ainda eu não estou a sentir totalmente realizada (professora 5).

Um dos entrevistados não hesita em afirmar que as formações constituíram um reforço do que já tinha aprendido no Instituto Pedagógico (IP):

Estas formações vieram a reforçar o que já tínhamos abordado no instituto pedagógico. Já se trabalhava com essa ideologia de abordagem por competência. Deu uma sensação de que as formações não foram tão expressivas porque todos os professores que passaram pelo instituto pedagógico já tinham uma ideia. Talvez ajudou porque algumas expressões mudaram, em vez de conteúdos passou-se a chamar saberes e há sempre uma semelhança e a formação veio a reforçar algumas inovações, pois na formação recebida no Instituto Pedagógico não abordamos todas as inovações, por isso, veio a reforçar. Sinto-me razoavelmente preparado para trabalhar nesta abordagem. Não obstante que novas formações serão sempre bem-vindas (professor 3).

A coordenadora relata que receberam somente duas formações e que, no entanto, não ficou satisfeita com o número e a qualidade dessas formações:

Apenas duas formações com défices. Nós tivemos que pesquisar e complementar as informações, porque houve muita confusão no início. Os professores começaram a confundir porque havia pouca informação. Não se formou os professores antes da introdução da nova abordagem. Então isso trouxe muitas dificuldades na implementação dessa nova abordagem (CP).

Relativamente ao nível de preparação para acompanhar a implementação da abordagem curricular por competências ela referiu que “no início não se sentiu preparada porque não havia formação, mas depois com as pesquisas e estudos foi ampliando os conhecimentos e sente mais preparada, embora acha que falta muito para aprender” (CP).

De acordo com o GP foram ministradas algumas formações aos professores, principalmente aos que leccionavam o 1.º e o 2.º anos, apesar de considerar que “houve falhas no nosso sistema educativo em termos de formação”. No que concerne à qualidade das formações considera que “foram orientadas por pessoas capazes que conseguiram transmitir o que seria a nova abordagem” e considera-as de boa qualidade. Relativamente ao nível de preparação refere que,

o primeiro grupo de professores que receberam formação ficou mais bem preparado do que o segundo grupo em que foram ministradas pequenas formações sobretudo pelos coordenadores, que agarraram esta nova abordagem com muita dedicação e que foram dando algumas formações aos professores, digamos de boa qualidade [...] (GP).

Fazendo uma análise mais cuidada pode-se constatar que estamos perante três grupos de professores com níveis distintos de preparação para a implementação da nova revisão curricular, assente na abordagem por competências (APC): um primeiro grupo, constituído por docentes que iam leccionar o 1.º ano do 1.º ciclo e que receberam três formações para que pudessem estar minimamente preparados para introduzir as inovações; um segundo grupo, que contempla os que participaram em ações de reflexão organizadas e orientadas por coordenadores pedagógicos, que já tinha participado em ações de formação ministradas na cidade da Praia e no Concelho da Ribeira Brava e um terceiro grupo, constituído por professores que deram continuidade à revisão curricular no segundo ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos) que, no entanto, receberam somente uma formação, com algumas sessões, orientadas pela Ex-diretora Nacional de Educação, atual professora do Instituto Universitário de Educação (IUE). Pode-se verificar que houve um abrandamento na capacitação dos docentes, pois, no início da implementação do novo modelo pedagógico “intensificou-se as formações e houve uma redução gradual até a generalização da implementação da APC” (CP).

Analisando as respostas de todos os entrevistados (professores, coordenadora, gestor), pode-se verificar que a reflexão enquanto um dos ingredientes fundamentais no desenvolvimento profissional deve fazer parte da prática pedagógica de qualquer docente empenhado no seu crescimento pessoal e profissional, na medida em que “o processo de

compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar na reflexão sobre sua própria prática e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência e de outras pessoas é insuficiente” (Zeichner, 2008: 539). É neste sentido que Alarcão (2001:28) designa por “escola reflexiva “uma organização que continuamente se pensa em si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”.

3.3.2 Introdução de novos programas e manuais escolares

Para a implementação da nova revisão curricular, assente na pedagogia de integração (abordagem por competências), promulgada no decreto-legislativo n.º 02/2010 de 7 de maio, foram introduzidos programas e manuais adaptados a essa nova forma de abordar o currículo.

Da análise das respostas verifica-se que uma percentagem significativa de professores (87,5%) considera que os programas precisam de alguns reajustes devido às gralhas que ainda persistem e apontam alguns aspectos que requerem melhoria, nomeadamente, “programas extensos” (professor 2; professor 3), “conteúdos não adequados à realidade dos alunos” (professor 5), “conteúdos complexos” (professor 6), “programas não adequados à nova abordagem e falta de margem para introduzir mudanças na sala de aula” (professor 8). Entretanto, referem pontos positivos: “organização que facilita a elaboração das planificações, conteúdos atuais e possibilidade de proporcionar uma aprendizagem significativa” (professor 6; professor 4). De acordo com o professor (8) “esta situação fez com que os docentes enfrentassem dificuldades no início da implementação da nova abordagem”.

No entanto, nem todos os docentes partilham a mesma opinião, pois o professor (7) considera que “os programas estão bem concebidos porque estão alí, os patamares que os alunos vão ter que atingir para chegarem às competências, os saberes, os saberes fazer, os saberes ser e sugestões de atividades”. Ainda, refere à importância do saber ser, considerando que “estamos numa sociedade com perdas de valores” (professor 7).

A CP tem a mesma percepção da maioria dos professores, relativamente à qualidade dos programas, pois, segundo ela,

No princípio houve muita confusão, os programas tiveram muitas gralhas, os professores tiveram muita dificuldade. Fizeram revisão de alguns programas, os professores começaram a adaptar-se

com os novos programas, também com ajuda dos coordenadores, as coisas começaram a funcionar bem (CP).

Não obstante algumas críticas dirigidas aos programas, relativamente às gralhas, à extensão dos conteúdos e à introdução de saberes com uma certa complexidade, considera que “foram feitos de forma que o professor entende, portanto, consegue produzir o seu material e trabalhar de uma forma voltada para a competência” (CP). Ela refere, também, que “na passagem da abordagem por objetivos para a abordagem por competências houve muitas dificuldades, que, no entanto, foram ultrapassadas graças aos encontros de planificação e de reflexão organizados, quinzenalmente, pelos coordenadores pedagógicos”.

Por seu turno, o gestor partilha a mesma opinião, pois, segundo ele, “no início, alguns professores tiveram dificuldades em utilizar os programas, mas com os encontros dos coordenadores e com as reflexões realizadas após as visitas de acompanhamento, as dificuldades foram superadas” (GP).

No que se refere às opiniões dos professores sobre os novos manuais escolares, introduzidos com a nova revisão curricular, constatamos que 87,5% consideram que facilitam a implementação da nova abordagem, não obstante alguns aspectos que requerem alguma melhoria. Para esses entrevistados, é um imperativo adequar os conteúdos à realidade do aluno, introduzir situações-problemas/situações de integração, principalmente na matemática, tornar alguns conteúdos menos complexos para que possam ser adaptados à realidade das turmas com alunos com níveis diferenciados de aprendizagem. Neste sentido, é preciso que haja articulação entre os programas e os manuais escolares. O professor (5) faz alguns comentários sobre a necessidade dessa articulação:

Há muitos conteúdos no manual que não estão muito de acordo com o programa. O manual, às vezes, não aprofunda o que está no programa, principalmente o manual de ciências integradas do 4.º ano. O que se está a pedir no objetivo do programa não está muito aprofundado no manual. Nós muitas vezes encontramos um objetivo relevante no programa e a matéria que está lá não dá vasão a este objetivo. Não é um caso geral, mas em alguns casos acontece (professora 5).

Somente um dos entrevistados, correspondendo a 12, 5% tem uma perceção contrária. Na sua opinião, “os manuais não estão a ajudar na abordagem por competências” (professora 6). Os professores têm conseguido óptimos resultados porque “têm a tendência de sair do manual e procurar atividades que estão de acordo com a abordagem por competência, noutras fontes de informação”. Ainda faz alusão à “necessidade de serem contemplados mais exercícios, mais situações de integração, pois as atividades são por

objetivos, um ou outro é que vai de acordo com a abordagem por competências” (professora 6).

A maioria dos entrevistados (75%) não manifestou dificuldades em utilizar os programas e os manuais escolares. Somente dois dos entrevistados, correspondendo a uma taxa de 25%, consideram que ainda enfrentam dificuldades em utilizar os manuais de língua portuguesa (3.º e 5.º anos). Segundo um desses entrevistados, “o manual de língua portuguesa do 3.º ano tem poucos exercícios adequados à realidade dos alunos, por isso, tem recorrido a textos de outros manuais” (professor 2). Acrescenta ainda que “é preciso conhecer o meio em que os alunos se encontram inseridos para que se contemple conteúdos relacionados com a sua vivência, condição necessária para que a aprendizagem seja significativa”. Para o professor (4), as dificuldades na utilização dos manuais advêm da “falta de articulação entre os programas e os manuais”. Ainda, acrescenta que “é preciso rever os programas, corrigindo os erros, para que sejam verdadeiros instrumentos de apoio na planificação e na própria execução e avaliação das aulas”.

A CP, também, faz algumas críticas sobre a qualidade dos manuais: “houve muita gralha, os conteúdos são agora mais extensos, houve introdução de novos conteúdos que não estavam antigamente, os alunos tiveram muitas dificuldades com isso e os professores também”. Assim, ela sugere que seja feita “a revisão dos manuais e a adaptação dos programas. Também, merece menção, algumas medidas propostas pelo gestor, que se encontram espelhadas nesta transcrição:

Bom, eu penso que é preciso, sobretudo ouvir os professores porque estão na sala de aula, têm contacto direto com os alunos, e portanto se pudéssemos adaptar os manuais à realidade de cada ilha. Sei que é um trabalho que não é fácil já que estamos num país arquipelágico, cada ilha tem uma realidade diferente. Os técnicos que fazem os manuais devem levar em conta esta situação de ouvir os professores e fazer com que os manuais cheguem a tempo e horas, já que muitas vezes, chegam no meio do primeiro trimestre e os professores é que têm de procurar outras fontes de informação para que possam ministrar as suas aulas (GP).

O programa assume a função de “materializar as intenções curriculares, tornando-as explícitas, para poderem servir de orientação aos diversos agentes que intervêm na planificação e concretização do processo de ensino e aprendizagem” (Coelho & Martinez, 2013:46). O manual escolar, por seu turno, constitui “o principal mediador curricular, desempenhando um papel fundamental já que comporta e estrutura um conjunto de informações formais para o contexto de transmissão/aquisição” [...] (Calado e Neves, 2012:54). Estes autores referem, ainda, que podem contemplar mensagens que diferem

daquelas que se encontram explícitas nas directrizes curriculares e os professores podem criar contextos de aprendizagens diferentes daqueles que se encontram sugeridos nos manuais. Por isso, é um imperativo que quem elabora os textos dos manuais escolares tenha em consideração que as aprendizagens veiculadas poderão traduzir-se em “relações sociais reguladas pelo currículo oficial” (p. 59).

De acordo com Varela (2014:15), é preciso “precaer face a riscos gravosos inerentes a uma homogeneização ou uniformização ao nível dos conteúdos e das atividades curriculares, sem se respeitar, como é mister, a diversidade cultural, as opções regionais e locais e a pluralidade de situações de formação”. Como se pode perceber com a análise das respostas dos entrevistados, os professores têm enfrentado dificuldades na diferenciação pedagógica, pois consideram que os manuais escolares não facilitam a realização de atividades diferenciadas, colocando em risco de insucesso escolar, os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE. O sucesso escolar do aluno é condicionado por um conjunto de fatores, nomeadamente “factores psicológicos, factores sócio-culturais, factores biológicos e factores escolares” (Gaspar e Roldão, 2005:5). Portanto, o professor enquanto principal agente de mudança deve conhecer convenientemente o contexto onde trabalha para que possa utilizar convenientemente os programas e os manuais, adequando o ensino à heterogeneidade escolar. De acordo com os autores citados,

Ao não adequar o ensino à diversidade de públicos, a escola actua ao invés da sua missão social: em vez de integrar exclui, em vez de ensinar abandona, em favor da reprodução de um único grupo social, associado ao padrão cultural da classe média, que assim reproduziria a exclusão e menorização dos restantes.

(Gaspar e Roldão, 2005:7)

Se estamos perante uma abordagem inclusiva, convém que os *mediadores escolares* sejam elaborados por forma a que constituam “recursos didácticos que contemplem a heterogeneidade e respeitem as diversidades culturais, no contexto de sala de aula” (Pereira, 2010:191).

Da análise das observações de aulas constatamos que nas classes iniciais (1.º ao 4.º anos de escolaridade) lecionadas em regime de monodocência, a maioria dos professores preocupam-se com uma planificação flexível que, por um lado, dá margens para a utilização dos conhecimentos construídos em novas situações de aprendizagem, por outro lado, facilita um atendimento diferenciado aos alunos com dificuldades de aprendizagem

ou com NEE. No segundo ciclo do ensino básico (5.º e 6.º anos), com a adoção do regime de pluridocência em que as aulas são de cinquenta minutos, o cenário muda, na medida em que um número significativo de docentes preocupam-se em cumprir um programa extenso, com conteúdos complexos, recorrem amiúde a métodos expositivos, utilizando com pouca frequência metodologias ativas que priorizam a interacção aluno/professor/aluno e aluno/aluno. Esta situação faz com que não haja margem para o aluno utilizar os conhecimentos construídos em novas situações para realizar tarefas complexas ou para resolver situações-problemas (Dias, 2010; Roegiers & De Ketele, 2004; Roegiers, 2010).

Quando se trata do desenvolvimento de competências é preciso ter algum cuidado na selecção dos conteúdos para que se contemple aqueles que sejam mais relevantes. Como refere Dias (2010:74), “a competência exige, apropriação sólida e ampla de saberes, de modo a permitir ao sujeito que os convoque (de forma ajustada) quando se encontra face a diferentes situações e contextos”. Logo, confrontar os professores com programas longos poderá ser um grande obstáculo ao desenvolvimento de competências, se não forem capazes de fazer uma planificação flexível, criando espaços para a utilização de metodologias que permitam aplicar os conhecimentos em situações novas para resolver problemas ou para desenvolver projectos que exijam a mobilização de conhecimentos oriundos de várias áreas curriculares.

3.3.3 Acompanhamento dos professores durante a implementação da APC

Nos últimos anos, em Cabo Verde, sentiu-se a necessidade de ajustar as funções dos coordenadores pedagógicos (CP) às demandas de um sistema educativo em constantes transformações. Assim, passaram a assegurar tanto a supervisão da prática pedagógica dos docentes como a orientação dos encontros de planificação quinzenal/mensal. É nesta lógica que lhes atribuíram a competência de acompanhar a implementação da APC no sentido de apoiarem os docentes na introdução das inovações contempladas nas orientações curriculares para o ensino básico (DORC, 2006).

A Direcção Nacional da Educação (DNE), também fez o seguimento dos professores, pois a Lei Orgânica confere-lhe competências para “orientar e acompanhar a aplicação de reformas ou de aperfeiçoamento que se mostrem necessários na organização ou no funcionamento dos estabelecimentos de ensino [...]” (cf.nº 2 do artº 16º da Lei Orgânica).

Analisando as percepções dos professores sobre o seguimento feito pelos coordenadores pedagógicos podemos constatar que 37,5% não se sentem plenamente satisfeito com o número de visitas de acompanhamento realizadas:

Não foram muitos, mas os que tive foram bem elucidativos, recebi várias sugestões como fazer, alguma inovação que poderia introduzir. Bom, poderíamos ter mais para ver se íamos a bom ritmo (professor 1).

Creio que está a faltar um maior rigor no acompanhamento da equipa. Neste momento há uma sensação que há um abrandamento relativamente à nova abordagem (professor 3).

Os coordenadores fazem o seguimento nas salas mas eu acho que deveria haver uma certa sequência porque muita coisa se perde quando o coordenador faz o seguimento. (professor 7).

Um número considerável dos docentes entrevistados (62,5%) tem a opinião de que os coordenadores fizeram um acompanhamento de qualidade, principalmente no início da implementação da nova abordagem curricular. No entanto, a generalização dessa nova maneira de abordar o currículo, ou seja, com o seu alargamento até o 6.º ano de escolaridade tiveram dificuldades em realizar um acompanhamento mais sistemático a todos os docentes. Pode-se analisar as suas percepções pelos recortes das entrevistas:

No princípio havia um acompanhamento bem organizado, os encontros eram muito mais sistemáticos [...] (professor 3).

O acompanhamento tem sido bom, por parte dos coordenadores. Poderia ser melhor se tivessem mais tempo para ficarem connosco nas salas de aula, assistindo as aulas porque, às vezes, o tempo que passam nas nossas salas é muito reduzido. Acho que têm feito um bom trabalho (professor 4).

[...] Eu acho que eles fizeram um bom trabalho, fizeram um bom seguimento, pelo menos, nos dois primeiros anos em que tivemos seguimento e realizamos encontros de planificação e de reflexão, quinzenalmente [...] (professor 5).

Nos dois primeiros anos o acompanhamento dos coordenadores pedagógico foi mais sistemático, exatamente porque o grupo era menor e os coordenadores conseguiam dar conta de tudo, mas neste momento, com a generalização da abordagem os coordenadores já não estão a conseguir acompanhar sistematicamente as turmas do 1.º ao 6.º anos [...] (professor 6).

[...] Eu acho que os coordenadores deram o seu máximo e agora estamos a fazer as reuniões mensais porque, pronto como eu tinha dito a formação que deram está-se a surtir efeito. Já não há tanta necessidade de fazer aquelas reuniões quinzenais (professor 8).

A coordenadora pedagógica faz alguns comentários pertinentes sobre o seu nível de preparação para acompanhar a implementação da nova abordagem por competência assente na pedagogia de integração. A sua opinião encontra-se espelhada na seguinte transcrição:

Dever-se-ia pensar antes de fazer a formação de coordenadores e de professores. Mas isso não aconteceu na prática e resultou nessas dificuldades. No início, não me senti preparada porque não

havia formação, houve défice, como já tinha dito, mas depois com as pesquisas e com os estudos fomos complementando e sinto neste momento mais preparada. Eu sinto que ainda falta muito (CP).

Ainda refere que constrangimentos de vária ordem dificultaram a implementação da nova abordagem, nomeadamente “falta de materiais de apoio, falta de informação, número insuficientes de programas e manuais escolares”. Partilha a opinião de que as dificuldades foram ultrapassadas através de pesquisas, estudos e reflexão, conforme se pode analisar pelo recorte da entrevista: “Pesquisamos, estudamos, construímos. Fizemos momentos de reflexões para a partilha de conhecimentos. Foi assim que fomos construindo nessa nova abordagem” (CP).

Relativamente à qualidade do acompanhamento feito pelos coordenadores pedagógicos o GP tem a perceção de que “houve um acompanhamento muito bom, sobretudo o acompanhamento feito aos professores que receberam formação para trabalhar no 1.º ano” (GP). Acrescenta, ainda “que aqui na nossa ilha os coordenadores fizeram um trabalho excelente e graça a eles conseguimos fazer um bom trabalho” (GP).

No que concerne ao acompanhamento realizado pela DNE, 87,5% dos professores entrevistados referem que não receberam nenhum acompanhamento, pois somente os professores que iniciaram a implementação das inovações no primeiro ano do primeiro ciclo tiveram essa oportunidade. Somente um dos entrevistados, correspondendo a 12,5%, foi acompanhado pela DNE. Na sua opinião, “logo no início fizeram isso, mas deveria continuar, porque estavam mais dentro do assunto e poderiam dar mais subsídios aos professores e aos coordenadores que estavam a seguir a abordagem. No momento, deviam continuar” (professor 6).

O entendimento do gestor não se distancia da opinião dos professores, pois, segundo ele,

Da parte da Direção Nacional tivemos poucos apoios, o que nós conseguimos fazer para implementar a nova abordagem deve-se muito ao trabalho que os coordenadores fizeram no terreno, seguir os professores, orientar os professores, e também, como já tinha dito anteriormente ministrar algumas formações que ajudaram os professores, bastante (GP).

Não obstante alguns constrangimentos apontados, tais como: falta de empenho e motivação da parte de alguns professores, pouco seguimento pela DNE, manuais escolares insuficientes e com a necessidade de alguns reajustes, ele considera que “houve ganhos, sobretudo com aqueles professores que se encontravam motivados e que deram o seu

máximo” (GP). Entretanto, acha que temos um longo caminho a percorrer e deixa algumas sugestões de melhoria:

Há que apostar mais na formação dos professores. Relativamente aos novos manuais e programas devem ser revistos e deve-se criar outras condições na sala de aula. Estou a falar nas novas tecnologias, pois a nova abordagem exige isso, há que criar melhores condições para que possamos avançar com esta nova abordagem (GP).

Analisando, minuciosamente as respostas dos entrevistados, relativamente ao acompanhamento realizado pelos CP pode-se verificar que a implementação de qualquer inovação curricular só será possível se quem lidera o processo de mudança for capaz de “influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo, em função dos métodos e objectivos necessários e prioritário para a organização” (Fachada, 2014:23). No entanto, como refere a autora,

[...] Regra geral os líderes fazem-se, ou seja, a liderança é uma habilidade que se adquire se aprende e se desenvolve. Em muitas pessoas a liderança é uma capacidade latente que se espera ver desenvolvida. É preocupante quando alguém assume o papel de líder sem qualquer preparação [...].

(Fachada, 2014:22)

Tratando-se de uma organização escola, a liderança pedagógica é assegurada fundamentalmente pela equipa de coordenação pedagógica, cuja maioria dos elementos não têm formação específica na área de supervisão pedagógica, apesar de ser constituída por elementos com alguns conhecimentos e experiência nessa matéria.

Da análise das respostas pode-se verificar que a equipa não foi convenientemente preparada para o acompanhamento de uma abordagem que requer uma apropriação sólida tanto de conhecimentos sobre a abordagem por competência, assente na pedagogia de integração, como de conhecimentos de supervisão e liderança. Entretanto, já se prevê uma mudança de paradigma da supervisão com o “enquadramento técnico específico, pelos futuros formandos do Curso de Supervisão Pedagógica, proporcionado pelo Instituto Superior de Educação (ISE)” (DORC, 2006:26).

Graças ao seu poder de influência aliado à vontade de procurar fazer sempre o melhor, a equipa conseguiu criar uma cultura de cooperação e de partilha de conhecimentos e de experiências bem-sucedidas, através dos encontros de planificação e de reflexão realizados quinzenalmente. De acordo com Prates, Aranha e Loureiro (2010:25), “será impossível criar uma cultura própria, sem que haja partilha por parte de todos os elementos que a

constituem. Esta partilha é motor do desenvolvimento gerador de aprendizagens”. Relativamente à aprendizagem em equipa, os autores citados, mencionam que “permitem o desenvolvimento de qualidades que correspondem a mais do que a soma individual das partes e requerem uma relação assente no diálogo e discussão de perspectivas” (Prates, Aranha & Loureiro, 2010:25).

Pode-se verificar que as relações de cooperação não foram impostas, contrariamente foram negociadas e consentidas por todos os envolvidos na implementação de uma nova forma de abordar o currículo. Das observações feitas constata-se que, nesta escola, praticamente não houve resistência à mudança, na medida em que um grupo muito expressivo de professores, dinâmicos, motivados que trabalham com entusiasmo e que colaboraram, na íntegra, com os coordenadores, influenciou positivamente os que pareciam menos entusiasmados.

O envolvimento dos coordenadores nas atividades, por um lado, criou um clima de confiança e de ajuda mútua e por outro lado, fez com que a relação coordenador/professor estabelecesse na horizontal, num clima de confiança e de ajuda mútua. Portanto, os coordenadores pedagógicos desempenharam um papel relevante na criação de uma cultura de cooperação, graças aos momentos de reflexão e de partilha. Prates, Aranha e Loureiro (2010:34) destacam a importância da supervisão e da liderança no processo de mudança ao referirem que “a colaboração e a reflexão no grupo seriam importantes para a reestruturação da escola, mas é necessário haver condições de supervisão e liderança para incentivar o grupo a colaborar, partilhar as suas ideias e saberes”.

A DNE, enquanto entidade responsável pela implementação, monitorização/seguimento e avaliação da revisão curricular, como se pode verificar com a análise das entrevistas, não fez um acompanhamento sistemático, fornecendo um feedback de qualidade, em tempo oportuno a todos os envolvidos nesse processo de mudança.

Em qualquer processo de avaliação o *feedback* é de extrema importância, pois permite identificar os pontos fortes e os aspectos que requerem alguma melhoria no sentido de se poder traçar um plano de intervenção. Comunicar os resultados não se revela suficiente, portanto, é um imperativo envolver a comunidade educativa, a comunidade em geral, os parceiros da escola, especialmente as autarquias locais, pois se não forem envolvidos “ficam sem compreender adequadamente o sentido e o alcance das inovações e, por conseguinte o papel que lhes concerne nesse processo” (Varela, 2014:6). Por este motivo,

como refere este autor, “poucas mudanças e inovações curriculares que se propugnam pelo mundo fora (e Cabo Verde não foge à regra) estarão fadadas ao fracasso ou, na melhor das hipóteses, não ultrapassarão o nível de mediania [...]”. (p. 6). No que concerne à implementação, em Cabo Verde, da nova abordagem, o mesmo autor acrescenta que:

Nesse afã de introduzir, apressadamente, uma abordagem que pretensamente virá garantir a “qualidade” da educação (outro “termo mágico”, relativamente ao qual os entendimentos são os mais diversos e, por vezes, contraditórios), até foram relegadas ao esquecimento abordagens pedagógicas cujo contributo para o aprimoramento da educação tem sido reconhecido nos diversos quadrantes do mundo. Tais são os casos da abordagem por centros de interesses e por temas geradores, da abordagem baseada na resolução de problemas e da abordagem por projectos..., podendo contribuir, a par do aprofundamento da APC e da Pedagogia da Integração, com as quais estão, de resto, estreitamente ligadas, para a viabilização dos propósitos de efetiva melhoria da educação.

(Varela, 2014:11)

Qualquer inovação provavelmente não abandona tudo o que já existe, mas sim, complementa no sentido de se poder ajustar às transformações sociais. Por isso, a pedagogia por projectos, a abordagem por temas geradores e a abordagem baseada em resolução de problemas, poderão conviver em perfeita harmonia em contexto onde se implementa a APC, assente na pedagogia da integração.

3.4 Perceção sobre práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências

Neste ponto, tendo em conta as dimensões da prática pedagógica, fizemos a apresentação e a discussão da planificação de aulas, da área de projeto, da execução de aulas e da avaliação de conhecimentos e competências. Analisamos as opiniões do grupo de professores, da coordenadora pedagógica e do gestor do pólo, considerando que poderão ter opiniões diversas devido às funções distintas que desempenham na escola em estudo.

3.4.1 Sobre a planificação das aulas

Analisando as posições sobre as alterações introduzidas no modo como fazem a planificação das aulas, apuramos que 75% dos professores referem a uma planificação feita de acordo com “saberes, saberes fazer e saberes ser” para que se possa atingir a competência visada. O professor (2) acrescenta que “a planificação é feita a partir dos

patamares e das competências, que implica mudança de estratégias. Por seu turno, o professor (6), para além da mudança na estrutura do plano, refere outras mudanças que se encontram espelhadas na seguinte transcrição:

Acho que a mudança foi mais na estrutura do plano, passamos a utilizar mais atividades relacionadas com a realidade dos alunos, com o dia-a-dia dos alunos, por exemplo em vez de elaborar um plano em que ia para a sala conjugar os verbos, agora o que é que acabamos por fazer? Deixar os alunos usarem a oralidade, usar as frases numa situação de comunicação, para depois levar os alunos a colocarem isso no papel para produzirem um texto. Por que é que eu tenho que levar os alunos a utilizarem os verbos fora de uma situação de comunicação? (professor 6)

A CP refere a algumas mudanças que não foram apontadas pelo grupo de professores, nomeadamente “planificação quinzenal, preparação de novos materiais didáticos e definição de estratégias para a exploração das TIC”. A opinião do GP não se distancia da perceção dos professores e da coordenadora pedagógica, pois, para ele,

[...] “a planificação é completamente diferente, mais voltada para o aluno, mais voltada para a situação de cada aluno, muitas vezes de forma individual o professor tem de planificar de acordo com a realidade que se tem dentro da sua sala de aula, de forma a fazer com que cada aluno possa acompanhar, cada um de acordo ao seu ritmo, mas aí o professor tem um papel muito importante e a planificação do professor, também tem de trazer todas essas coisas”.

No que concerne às opiniões sobre a contribuição da planificação para o desenvolvimento de competências pode-se aperceber que o grupo de professores entrevistados, correspondendo a 100%, têm a ideia de que quando se trata de uma abordagem por competência ela deve ser elaborada de modo que contribua para o desenvolvimento de competências. O professor (3) refere que “sem plano não se pode chegar a lugar nenhum... Uma planificação muito bem-feita permite que haja aprendizagem, que a competência comece a despertar”. Um número significativo de professores partilha opiniões semelhantes a estas. Pode-se analisar as suas posições através dos seguintes recortes das entrevistas: “[...] a planificação cria oportunidades para os alunos construírem saberes necessários para construir a competência visada” (professor 4); “a planificação permite a identificação de competências, dos saberes, dos saberes fazer para posteriormente traçar atividades a serem desenvolvidas na aula” (professor 2); [...] a planificação possibilita a integração de conhecimentos de todas as áreas curriculares” (professor 7); “[...] a planificação permite centrar o ensino no aluno [...]” (professor 6).

A CP e o GP assumem nesta escola funções diferentes dos professores, por isso, têm uma perceção distinta sobre a contribuição da planificação para o desenvolvimento de competências. De acordo com a CP “o professor vai para as aulas mais preparado, a aula fica mais enriquecida e não há tempos mortos”. O principal líder da escola refere que “a

forma como planejamos reflete nos resultados dos alunos” (GP). Ainda adianta que “os alunos que temos agora, em termos de competências, estão mais bem preparados devido à forma como se prepara as aulas” (GP).

Após a análise dos registros das observações de aula constatamos que as atividades previstas são direcionadas para a competência visada e as estratégias são inovadoras e promotoras de desenvolvimento de competências, mais especificamente na língua portuguesa e na matemática. Observamos nos planos de aulas de língua portuguesa estratégias que permitem ao aluno a mobilização de um conjunto de recursos para se expressar oralmente, para interpretar e compreender um texto escrito, para ler com fluência e boa dicção e para produzir um texto narrativo. Outrossim, nalgumas planificações da disciplina de matemática foram delineadas estratégias que permitissem a mobilização de um conjunto de recursos para resolver situações-problemas relacionadas com o quotidiano dos alunos, ideias partilhadas por Roegiers e De Ketele (2004), Allal (2004), De Ketele (2006) e Dias (2010), relativamente à aquisição e avaliação de competências. No entanto, nas outras áreas curriculares (Ciências Integradas, Ciências da Natureza, Estudos Sociais e Expressão Física e Plástica) observamos que isto acontece com pouca frequência e os docentes revelam dificuldades em planificar tendo em conta a integração dos saberes dessas áreas curriculares.

Sem a criação de situações de aprendizagem pontuais e de mobilização de uma diversidade de recursos, nomeadamente saberes, saberes fazer, saberes ser, automatismos e esquemas torna-se difícil o desenvolvimento de competências (Roegiers e De Ketele, 2004; Gaspar, 2004).

No que concerne às posições sobre a elaboração de uma planificação que atende às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE, pode-se aperceber que 37,5% dos professores entrevistados referem a contemplação de atividades específicas para os alunos com NEE, pois esses docentes enfrentam muitas dificuldades em fazer com que esses alunos construam conhecimentos e desenvolvam as competências básicas. A professora (8) diz que há dificuldades/deficiências que o professor pode identificar, tais como as visuais e as auditivas, mas há outras que são difíceis de diagnosticar, devido a uma inadequada preparação do pessoal docente para lidar com crianças com NEE. Esta situação é agravada pela dificuldade em planificar e em encontrar exercícios específicos para trabalhar com esses alunos. Acrescenta ainda:

Neste ano eu tenho tido alguns apoios de coordenadores, principalmente das psicólogas da Delegação, que têm fornecido alguns materiais para trabalhar com os alunos e também tenho tido reuniões mensalmente com as psicólogas para falarmos dos alunos com NEE, para vermos o seu desenvolvimento ao longo do mês e planificar novos saberes para o mês seguinte. Está mais ou menos, mas ainda tenho dificuldades em planificar para os alunos com NEE (Professora 8).

Um número expressivo de professores (62,5%) revelaram que não têm na sala de aula casos de alunos com NEE, apesar de existirem na turma um número significativo de alunos com dificuldades de aprendizagem e que é necessário “pensar em atividades específicas para esses alunos” (professor 2), “trazer atividades de acordo com as suas limitações” (professor 3), “escolher algumas atividades para trabalharem de forma diferenciada” (professor 1), “organizar atividades em que trabalham conjuntamente com os mais avançados (professor 5) e “criar oportunidades para que possam atingir a competência visada” (professor 4).

De acordo com os professores entrevistados, uma planificação que atende às necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE deve ser elaborada por forma a que: seja “direcionada para a forma como os alunos aprendem” (professor 5); “seja “centrada nos alunos (professor 6); seja “não uniforme” (professor 5); traga “atividades de acordo com as suas limitações” (professor 3).

A CP considera que “o plano é feito somente para os alunos ditos normais, enquanto que os alunos ditos com NEE ficam com défices e sem material para trabalharem dentro da sala de aula”. O GP faz alusão a uma planificação individualizada para que se possa atender aos diferentes ritmos de aprendizagem. Ainda refere que “a forma como os professores planificam faz com que todos alunos vão adquirindo as suas competências de acordo com as suas capacidades, dentro da sala de aula” (GP).

Da análise das respostas percebe-se quão é importante a elaboração de uma planificação que considere a heterogeneidade da turma. Neste sentido, a diferenciação deve começar na planificação e implica traçar estratégias diversificadas para que se possa atender a um público escolar com ritmos distintos de aprendizagem.

No caso da escola em estudo, para que se possa fazer a análise situacional é um imperativo que ela tenha o seu projeto curricular negociado e consentido por todos os envolvidos no processo educativo. Este documento estratégico deve ser operacionalizado com os projetos curriculares de turmas e com os projetos pedagógicos para que se possa fazer a flexibilização curricular, confrontando e articulando o *currículo como plano* com o *currículo como projeto* (Gaspar & Roldão, 2005). Só assim poderá ser possível um

desenvolvimento curricular que respeite a diversidade cultural e os diferentes níveis de aprendizagem, condição necessária para que “cada aluno seja colocado ou reorientado para uma actividade fecunda para ele” (Perrenoud, 2000:71).

A educação inclusiva é um dos princípios orientadores do sistema educativo cabo-verdiano, consagrado no decreto-legislativo n.º 02/2010 de 7 de maio e no DORC (2006). Se os professores não contemplarem nas planificações estratégias diferenciadas para trabalharem com os alunos com NEE poderão colocá-los em risco de insucesso escolar. De acordo com Leite (2011:6), os alunos com NEE já estão na escola, no entanto, é preciso realizar aprendizagens, decidindo “o que ensinar, para quê ensinar e como ensinar”. Ainda acrescenta que “a escola inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos: é a escola onde todos os alunos aprendem” (p.6).

Da análise do caderno das planificações diárias e das notas de campo percebemos que a maioria dos professores elaboram os planos de aula sem considerar as necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE, ou seja, planificam como se todos os alunos tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem, sem pensar nem em actividades específicas para esses alunos nem em estratégias que criem oportunidades para construírem conhecimentos e desenvolverem competências, interagindo com os colegas mais competentes do grupo classe. Neste sentido, verifica-se a incoerência entre o que os professores entrevistados dizem e o que fazem. De acordo com Silva (2011), estudos realizados na década de 90 consideram como principais dificuldades enfrentados pelos professores com alunos com NEE a gestão do tempo e a planificação para turmas heterogéneas. Para a mesma autora, criar turmas homogéneas (turmas com “bons alunos” ou de “alunos difíceis”) não resolve o problema, por isso, aponta como solução:

A criação de dispositivos múltiplos, nos quais o desenrolar das actividades não esteja todo concentrado e dependente da figura do professor; dispositivos que assegurem momentos de trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e de trabalho individualizado, nos quais os alunos possam funcionar com um certo grau de autonomia e de individualização e em que o trabalho do professor se processa não apenas nas situações de interacção directa, mas também na preparação e organização (e co-organização) das actividades a realizar de forma independente pelos alunos, na elaboração de recursos passíveis de uso autónomo, nos processos de feed-back e reorientação da aprendizagem.

(Silva, 2011, pp. 21-22)

Estamos cientes de que já se observa uma certa sensibilidade para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE, mas é preciso começar a pensar na realidade

das turmas desde a planificação quinzenal/mensal, pois torna-se difícil ter uma educação inclusiva se todo o processo de desenvolvimento curricular não for inclusivo.

3.4.2 A área de projecto

A área de projeto é uma área não curricular introduzida com o propósito de unir as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade. Por isso, o plano de estudos para o ensino básico reserva uma hora semanal para os professores tratarem de assuntos relacionados com esta área.

Relativamente às percepções sobre a área de projecto apuramos que os entrevistados referem que “ajuda na identificação das dificuldades e na procura de soluções” (professor 2), “possibilita reforçar numa disciplina o que é trabalhado noutra” (professor 3), “permite a mobilização de recursos construídos nas várias disciplinas (GP)”, “facilita a construção de competências” (professor 7), “permite a unificação das disciplinas” (CP), “promove a interdisciplinaridade” (professor 4). Silva (2017) sustenta esta análise ao referir que:

a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade, integrando-as a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens e negociações de significados e registro sistemático dos resultados, promove-se a aproximação e a articulação das atividades docentes por meio de uma ação coordenada e orientada por objetivos definidos.

(Silva, 2017:22)

Todos os entrevistados (100%) são unânimes em afirmar que a área de projecto contribui para o desenvolvimento de competências se for convenientemente elaborado, implementado e avaliado. Verificamos que um número significativo dos entrevistados conferem-lhe uma importância muito significativa no processo de desenvolvimento de competências, na medida em que considera que “ajuda na recuperação das dificuldades dos alunos” (professor 1), “ajuda na identificação das dificuldades e na promoção de soluções” (professor 2), “possibilita a integração de conhecimentos de várias disciplinas” (professor 3), “permite um ensino mais global, sem fragmentação do conhecimento” (professor 4), “possibilita a mobilização de vários recursos para resolver um problema” (professor 7), “facilita o desenvolvimento de competências” (CP), “permite trabalhar em grupos, trocar experiências, fazer pesquisas” (GP). Felizardo (2004) tem a mesma opinião dos

professores relativamente à contribuição do trabalho de projecto no desenvolvimento de competências, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE, na medida em que:

é uma das atividades mais interactivas, capaz de conter em si actividades variadas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, das suas expectativas e dos diferentes ritmos de aprendizagem, capaz de envolver todos os alunos, mesmo aqueles com necessidades educativas especiais e que precisam de um ensino mais individualizado.

(Felizardo, 2004:8)

As respostas dos entrevistados demonstram que têm uma ideia clara sobre a contribuição da área de projecto no desenvolvimento de competências e têm a consciência de que esta área promove a interdisciplinaridade, evita a fragmentação dos saberes e permite trabalhar as dificuldades dos alunos, principalmente os ditos com NEE. Da análise das observações e das notas de campo comprovamos que a elaboração, implementação e avaliação de projectos não é uma prática na escola em estudo. O Plano de estudos e o DORC (2006) recomendam que seja implementada esta área não curricular, principalmente no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), onde se começa a trabalhar no regime de pluridocência. Seguramente, esta área não curricular, agregadora das disciplinas, por um lado, permitirá um trabalho reflexivo no contexto sala de aula, através de “contribuições e trocas entre as disciplinas na resolução de diversas situações e necessidades das circunstâncias de aprendizagem, sem que estas percam suas individualizações, referências e metodologias” (Liell & Bayer, 2016:333). Por outro lado, permitirá abordar transversalmente conceitos relacionados com a educação para a cidadania, condição necessária para que o diálogo e a reflexão contribuam para a formação de cidadãos críticos, ativos, cientes dos seus direitos e deveres e capazes de integrar plenamente num mundo cada vez mais globalizado e “*inter/transcultural*” onde “a cultura, de fato, nunca é única, mas é plural” (Pieroni, Firmino & Caleman, 2014:152).

3.4.3 Execução de aulas

Relativamente à escolha de métodos, estratégias e recursos materiais e tecnológicos que adequem à abordagem curricular por competências os professores entrevistados referem a necessidade de “trazer conteúdos que fazem parte da competência visada” (professor 1),

“explorar vídeos exemplificativos que demonstrem outras dinâmicas de ensino” (professor 2), “utilizar materiais lúdicos e leituras de histórias”, (professor 4) “criar espaços para os alunos darem as suas opiniões, contarem as suas vivências e interajam no sentido de incentivar a participação dos mais tímidos” (professor 8). Para o professor (7) “o uso das tecnologias motiva os alunos e faz com que sentem à vontade, fiquem atentos e constroem uma aprendizagem significativa”.

Podemos aperceber que a maioria dos entrevistados tem uma opinião clara de que a exploração de recursos materiais/tecnológicos e a utilização de métodos ativos e participativos cria oportunidades para que haja uma interação propícia ao desenvolvimento de competências. Souza, Lopes e Silvana (2013) consideram de capital importância a participação do aluno no seu processo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências, pois segundo estes autores,

O silêncio, tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno também aprende quando participa ativamente de uma actividade realizando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de expor suas ideias através de grupos de discussão ou debates. Esta participação ativa do aluno nas atividades escolares é reflexo de energia e entusiasmo, fruto do que o psicólogo Carl Rogers chamou de aprendizagem significativa.

(Souza, Lopes & Silvana, 2013:409)

A ideia de aprendizagem significativa dos professores entrevistados aproxima-se do entendimento de Carl Rogers (1959 *apud* Souza, Lopes & Silvana, 2013:412), na medida em que o autor citado considera que a aprendizagem significativa “diz respeito ao sentido vivenciado pela pessoa no processo de aprendizagem”. Moreira (2012:3), um dos seguidores de Ausubel, confere à aprendizagem significativa um significado diferente, pois, “a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-literal e não-arbitrária”. Neste contexto, considera que:

é através de novas aprendizagens significativas que resultam de interações entre novos conhecimentos e o *subsunção* [...] Neste sentido, o conhecimento prévio fica “mais rico, mais claro e mais diferenciado [...], podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens”

(Moreira, 2012:3)

Todos os professores entrevistados têm a percepção de que um número significativo de alunos está a reagir bem a esta nova forma de abordar o currículo, principalmente os

que iniciaram a APC no primeiro ano. Segundo o professor (4) “alguns alunos não aceitam a nova abordagem, por motivos desconhecidos, por isso, tiveram dificuldades de adaptação”. A professora (7), que trabalha com uma turma do 1.º ano, tem uma percepção diferente, pois, segundo ela, os alunos “reagem muito bem, mostram interesse em trazer para a escola outras informações, a partir do que assistiram ou que foi feito na escola. Eles têm vontade de ir procurar mais informações”. A CP, por seu turno, tem a mesma percepção dos professores, pois, segundo ela, “a maioria dos alunos reagem normalmente, portanto, adaptaram-se facilmente [...]”. A percepção do GP não distancia da percepção dos professores e da CP, pois refere que “os alunos estão a ganhar muito com esta nova abordagem e estão a reagir positivamente relativamente àquilo que estão a ter dentro da sala de aula”.

Da análise das observações de aulas verificamos que nos primeiros anos de escolaridade (1.º ao 4.º) os professores exploram uma diversidade de materiais didáticos e recursos tecnológicos, tornando as aulas, mais concretas, mais motivadores e mais interessantes. Isto já não se observa quando começam a trabalhar no regime de pluridocência, na medida em que, na maioria das vezes, os únicos materiais didáticos utilizados são o quadro preto e o manual do aluno. Esta prática conduz a uma aprendizagem meramente “mecânica” (Moreira, 2010) ou “intelectual, que envolve apenas a mente, o raciocínio puro, sem relevância de sentimentos ou significados para a pessoa” (Zimring, 2010 *apud* Souza, Lopes & Silvana, 2013:411). Alguns professores recorrem amiúde ao computador e ao retroprojetor para fazerem apresentações em PowerPoint ou para explorarem vídeos relacionados com os conteúdos/temas em estudo e com a vivência dos alunos. Nas nossas notas de campo registamos que quando os professores exploram pequenos vídeos e fazem apresentações associando textos e imagens os alunos ficam mais atentos, mais concentrados e mais motivados, influenciando significativamente a qualidade das suas aprendizagens. É nesta perspectiva que Medina (2010: 192) considera que os alunos revelam maiores desempenhos nas aprendizagens quando são expostos a “apresentações multissensoriais (técnica que emprega de forma simultânea diversos meios de transmissão de informação, combinando texto, som, imagens estáticas e animadas) ”.

No que tange às opiniões sobre a mobilização de recursos (saberes, saberes fazer e saberes ser) para resolver situações do quotidiano um número expressivo de professores (62, 5%) diz que muitos alunos são capazes de mobilizar os recursos construídos na aula

para produzirem textos orais e escritos e para resolverem situações-problemas relacionadas com as suas vivências. Segundo o professor (1) apresentaram dificuldades “os que não tinham tido contacto com situações-problemas. Outros têm uma capacidade incrível para resolverem essas situações, até encontrando soluções que o professor não estava à espera”. É neste propósito que Gaspar (2004:13) considera que “as competências não se ensinam; criam-se condições que estimulam a sua construção” e acrescenta,

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 a desenvolver.

(Gaspar, 2004:13)

A CP partilha uma opinião diferente dos professores sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos na mobilização dos recursos construídos na aula para resolverem situações-problemas ou para realizarem uma tarefa com um certo grau de complexidade. Segundo ela, as causas das dificuldades na mobilização de recursos estão mais ligadas ao professor, nomeadamente “a falta de recursos para os alunos trabalharem, dificuldade em deixar de ser transmissor para passar a ser facilitador e falta de preparação do professor” (CP). De acordo com Gaspar e Roldão (2005:10):

A forma como o professor organiza as suas aulas, ou seja, estrutura o processo de desenvolvimento curricular, é frequentemente mais condicionado pelas práticas dominantes e pela sua própria experiência de aluno, que tende a reproduzir (processo de isomorfismo), do que pela visão estratégica e fundamentada do modo de construir a sua acção de ensinar para que ela seja eficaz.

O GP faz referência “à resolução de situações-problemas que permitam a mobilização de recursos para resolver situações reais da vivência dos alunos”. Roegiers e De Ketele (2004) encaram a situação-problemas como uma atividade de integração que, no entanto, podem ter a função “exploratória” e de “conclusão” de um conjunto de aprendizagens.

Pode-se verificar com a análise das observações de aulas e das notas de campo que os professores têm recorrido a situações de integração com a função “conclusão” ou “avaliação” (Roegiers & De Ketele, 2004) no final de um patamar ou de uma competência.

As situações com função “avaliação” são realizadas, também no final de um período letivo após a aplicação de um teste sumativo que avalia os saberes fazer que os alunos precisam construir antes da aplicação da prova de integração. Entretanto, observamos que as atividades de integração são realizadas com mais frequência na matemática e na língua

portuguesa. Raramente são utilizadas nas outras áreas curriculares e os professores alegam que é mais fácil a elaboração de uma atividade que implica a mobilização de um conjunto de recursos na língua portuguesa, pois quando o professor solicita ao aluno que produza um texto esta atividade, de antemão, já permite a mobilização de um conjunto de saberes construídos na língua portuguesa.

Na matemática, por sua vez, defendem que é fácil elaborar uma situação complexa, pois as situações-problemas já são situações complexas, se forem convenientemente elaboradas, na medida em que para se resolver estas situações é preciso recorrer a um conjunto de *ferramentas* da matemática. Fernandes (2004) defende que a aquisição de conhecimentos é necessário, mas não é suficiente para que o aprendiz consiga resolver problemas. Considera de extrema importância não só a mobilização dos conhecimentos como também das competências *metacognitivas* e *sócio-afetivas*. Segundo Corts e De la Vega (2006) a resolução de problemas é um *instrumento* para formar sujeitos críticos, reflexivos autónomos e capazes de encontrar o próprio caminho para as soluções. Entretanto, exige a valorização dos progressos e das respostas, bem como a criação de um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos acreditarem nas suas potencialidades para que sejam firmes nas suas decisões e na procura de soluções.

Analisando as perceções sobre a contribuição de um atendimento diferenciado no desenvolvimento das competências básicas de todos os alunos, verificamos que 100% dos professores entrevistados têm a perceção de que é necessário diferenciar as estratégias pedagógicas para que todos os alunos, independentemente das diferenças construam conhecimentos e desenvolvam as competências básicas, necessárias à sua integração social. Na perspectiva de alguns professores a diferenciação “cria possibilidades para todos os alunos desenvolverem habilidades e competências a seu ritmo” (professor 2), “permite atender a todos os alunos independentemente do nível de aprendizagem” (professor 4), “facilita o desenvolvimento de todos os alunos” (professor 5), “permite que cada aluno desenvolva as suas competências” (professor 6). O professor (1) refere que, muitas vezes, é difícil fazer a diferenciação, na medida em que “os alunos que necessitam de apoio não aceitam muito bem esses exercícios, querem resolver os mesmos exercícios que outros alunos estão a resolver”. Adianta, a mesma entrevistada:

Sentem-se que estão num grupinho à parte. O professor tem que fazer um bom trabalho, um trabalho de conscientização. Por isso, é que temos recorrido a aulas de reforço”. Interessante é que alguns

alunos que precisam de reforço têm interesse em ir às aulas de reforço, mas há outros que não querem ir. Esses alunos que não têm necessidade de reforço querem ir às aulas de reforço (professor 1).

A CP vê a problemática da diferenciação pedagógica de um ângulo diferente supostamente devido à posição que assume como observadora das práticas pedagógicas. Segundo ela, “cada pessoa é diferente, não temos seres iguais, cada um aprende de forma diferente. Então na sala de aula o professor tem de ter em conta este aspecto e planificar para trabalhar de forma diferenciada”. Refere ainda que tem sido uma luta fazer com que os professores “levem para a sala de aula planos com atividades diferenciadas” (CP).

O GP, por sua vez, apresenta uma opinião que se aproxima mais às opiniões dos professores, pois menciona que a diferenciação “permite atender às necessidades específicas de cada aluno, melhora o atendimento ao aluno e permite o desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os problemas do dia-a-dia”. Silva e Leite (2015) defendem que é preciso a construção de uma escola inclusiva que respeite as diferenças e garanta o sucesso educativo de todos, através de esboços curriculares diferenciados e que adequem a cada caso.

Pode-se aperceber que os professores têm recorrido a procedimentos distintos de diferenciação. A professora (5) refere à “planificação de atividades diferenciadas, ao recurso ao feedback e à reescrita de texto, enquanto o professor (3) fala no estabelecimento de uma “relação de proximidade e propostas de exercícios inovadores e mais complexos para os alunos que acompanham”. A professora (4) refere a outras mudanças na prática pedagógica, nomeadamente, “a disponibilização de materiais didáticos para os alunos com dificuldades e um acompanhamento sistemático durante a realização das atividades”. De acordo com a CP “quando os professores fazem a planificação já preparam o material tendo em conta o aluno com NEE ou com dificuldades de aprendizagem”.

O GP tem uma perceção diferente da CP, pois, segundo ele, “há situações também de professores que não planificam, sobretudo para crianças com NEE, alegam não ter formação para trabalhar com esses alunos”.

Não obstante alguns constrangimentos manifestados, nomeadamente “dificuldades em alguns alunos aceitarem a diferenciação” (professor 1), “sentimento de inferioridade frente a propostas de atividades diferenciadas” (professor 1) e “recusa a aulas de reforço” (professor 4), houve casos de sucesso que merecem menção: “um aluno com NEE conseguiu superar algumas dificuldades, pois já consegue identificar letras, produzir textos

oralmente e realizar atividades nas expressões (plástica, musical e física) (professor 2); superação de dificuldades de alguns alunos na produção de textos escritos através de um atendimento individualizado (professor 4); “um aluno do 2.º ano que conseguia escrever uma frase já está a produzir um pequeno texto” (professor 5); “alguns alunos do 1.º ano que inicialmente apresentavam muitas dificuldades já conseguem escrever, pelo menos três frases e conseguem resolver situações do dia-a-dia” (professor 7).

Observamos que esta modalidade de educação especial está sendo implementando na escola onde realizamos este estudo, pois os alunos ditos com NEE recebem um atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos, no período contrário ao período de lecionação, assegurado por uma professora, duas psicólogas educacionais e uma psicóloga clínica.

Estamos cientes de que este atendimento tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos com NEE. No entanto, se estamos perante um processo de introdução de inovações que leva a mudanças é necessário “a formação continuada de professores para o AEE, por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização” (Bersch e Machado, 2011:65) e através da “criação de espaços para a reflexão colectiva” (Jesus & Effgen, 2012:17), para que atualizem os conhecimentos que seguramente contribuirão para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Neste sentido, é necessário a capacitação dos docentes ao longo do processo de mudança, na medida em que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1992:17).

3.4.4 Avaliação de conhecimentos e competências

A avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, uma vez que “desempenha um papel central no próprio processo de aprendizagem” (Pinto & Santos, 2006:39). Tratando-se de uma abordagem por competência, assente na pedagogia de integração, convém avaliar também as competências, pois, “é uma competência que se busca instalar” (Roegiers & De Ketele, 2004:136).

Perante a questão sobre como os professores encaram a avaliação das competências, 100% dos entrevistados consideram ser importante avaliar as competências. No entanto,

tem sido “difícil avaliar competências, na medida em que implica fazer registos, analisar os dados e definir muito bem os critérios de correcção” (professor 3). Contudo, de acordo com Roegiers e De Ketele (2004:152),

para avaliar se uma competência está dominada, o recurso a critérios de correcção nem sempre é suficiente. Muitas vezes, é preciso atribuir alguns indicadores que operacionalizam os critérios. Deveremos precisar a diferença entre um critério e um indicador. Um critério é uma qualidade que deve ser respeitada [...]. O indicador, por sua vez, é um indício observável de um critério.

O registo e a análise dos dados com base nos critérios predefinidos não é suficiente quando se quer avaliar para melhorar as aprendizagens, é preciso “o (re) investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino e aprendizagem através dos dispositivos de regulação” (Pinto & Santos, 2006:7). O aluno é o principal responsável pela regulação da sua aprendizagem, por isso, compara o seu desempenho real numa determinada tarefa com os resultados esperados e cabe ao professor ajudá-lo neste processo. O erro desempenha um papel importante, na medida em que permite ao aluno solicitar apoio, bem como procurar estratégias que permitam superar as dificuldades (Pinto e Santos, 2006). Tratando-se de uma *avaliação formativa interativa* o envolvimento ativo do discente no processo de avaliação pode efetivar-se através da *auto-avaliação*, da *avaliação mútua* e da *co-avaliação*. Cada uma dessas modalidades pode levar o aluno a refletir sobre o seu desempenho relativamente a determinadas tarefas ou situações, permitindo, neste sentido, a auto-regulação (Allal, 2004).

Analisando cuidadosamente os registos de observação de aulas e das notas de campo constatamos que os docentes têm dificuldades em “instalar um dispositivo de remediação” (Roegiers & De Ketele, 2004). O Documento Orientador da Revisão Curricular (DORC) apresenta algumas considerações sobre o binómio avaliação/remediação:

A melhoria da qualidade passa pela inclusão da avaliação no processo ensino aprendizagem, não como uma actividade complementar, mas inerente ao próprio processo, através do binómio avaliação / remediação. A avaliação não deve ser centrada somente nos conteúdos mas também, e de forma equilibrada, nas habilidades (saber fazer) e comportamentos (ser, estar) dos alunos. O que implica a formação dos docentes para desenvolver modalidades de avaliação que contemplem estes aspectos.

(DORC, 2006:26)

Temos observado que algumas medidas de remediação são propostas, de imediato, nas aulas, sem que haja uma preparação prévia ou um bom diagnóstico. Quando se trata de alunos com muitas dificuldades na aprendizagem a remediação é feita durante as aulas, mas tem sido uma prática somente nas turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, lecionadas

em regime de monodocência. No 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) os professores têm manifestado dificuldades em remediar as dificuldades de todos os alunos, por isso, têm recorrido a aulas de reforço, ministradas por um quadro complementar que trabalha as dificuldades dos alunos, nas áreas ditas nucleares (língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e estudos sociais), em articulação com os professores dessas disciplinas e no período contrário ao período de lecionação.

Os professores têm recorrido a diversos instrumentos e a procedimentos distintos para avaliar as competências, designadamente “situações-problemas relacionadas com o dia-a-dia dos alunos” (professor 1); “produções orais e escritas” (professor 4; professor 5; professor 6) e “situações de integração” (professor 5; professor 6; professor 8). No final de cada trimestre aplicam “um teste sumativo para avaliar conhecimentos e um teste de integração para avaliar competências” (professor 8). Roegiers e De Ketele (2004) consideram ser de extrema importância, também a planificação de atividades de integração com carácter formativo. Nesta perspectiva, recomendam que seja previsto no final de cada patamar ou de cada competência, com a duração de cerca de cinco semanas, um espaço destinado à integração das aquisições. A este período denominam de “módulo de integração ou semana de integração” (p. 12).

O DORC “propõe a adopção por uma pedagogia de integração, entendida esta como facilitadora da integração dos saberes adquiridos no ensino, para uma utilização eficaz na resolução dos problemas do quotidiano” (p. 27). Da análise dos registos das nossas notas de campo apuramos que um número muito significativo de docentes não tem cumprido, na íntegra, as orientações do referido documento, alegadamente por uma inadequada preparação, principalmente para avaliar competências através de situações de integração.

Relativamente às posições dos entrevistados sobre as dificuldades enfrentadas na elaboração, aplicação e correcção dos instrumentos utilizados para avaliar competências apuramos que a maioria manifesta que no início da implementação da nova abordagem enfrentaram dificuldades, principalmente na elaboração e correcção das situações de integração por ser algo novo. De entre as dificuldades manifestadas destacam-se: “dificuldades em encontrar instruções e suportes adequadas à tarefa e em diferenciar os três critérios mínimos e o critério de aperfeiçoamento utilizado na correcção das situações de integração aplicadas na disciplina de matemática” (professor 8); dificuldade em aplicar a regra de dois terços e em entender como se elaboram as instruções (professor 3);

“dificuldades na correção devido à falta de tempo e ao número excessivo de alunos existentes na turma” (professor 4) e falta de conhecimento de todos os passos necessários à elaboração de uma situação de integração” (professor 5). Segundo o professor (6), as dificuldades na resolução das situações de integração surgem porque “os professores aplicam as situações de integração somente na avaliação do fim dos trimestres e o aluno não está habituado a resolver situações de integração, por isso é que surgem determinados problemas na resolução das situações”. Concordamos plenamente com a opinião da professora, na medida em que temos observado que um número muito expressivo de professores não aplica situações de integração após a realização de aprendizagens pontuais. Neste sentido, limitam-se a utilizar questionários orais e testes formativos que permitam avaliar somente os conhecimentos.

Nas disciplinas de língua portuguesa e matemática temos observado que aplicam situações complexas, no entanto, a avaliação não é feita com base nos critérios e nos indicadores. Nas outras áreas curriculares (ciências da natureza, ciências integradas e estudos sociais) a maioria limita-se a avaliar os conhecimentos através de questionários orais e de testes formativos. Aplicam no final do trimestre situações de integração elaboradas em colaboração com os coordenadores pedagógicos.

A partir das observações de aulas e dos registos das notas de campo pode-se concluir que os professores têm recorrido com frequência a testes sumativos para avaliar conhecimentos e a situações de integração para avaliar competências, relegando para o segundo plano instrumentos de *avaliação alternativa* recomendados por especialistas no campo educacional, tais como: teste em duas fases e relatórios escritos (Oliveira & Courel, 2013); avaliação formativa interativa e avaliação autêntica por portefólio (Allal, 2004).

A partir da análise das respostas às questões colocadas sobre o portefólio constatamos que os docentes têm a consciência da importância do portefólio no desenvolvimento de competências, mas um número muito expressivo (75%) diz que não tem organizado o portefólio e alegam os seguintes motivos: “dificuldades em criar o portefólio” (professor 2); “pouca experiência em trabalhar com portefólio” (professor 1; professor 3); “falta de condições materiais e tecnológicos para a sua implementação” (professor 4) e “falta de formação sobre como organizar o portefólio” (professor 5; professor 8).

O portfólio tem sido objeto de tantas abordagens diferentes, como foi referido no capítulo I, mas cada vez mais tende a diferenciar do *dossiê de aprendizagem*. No entanto, a partir do dossiê de aprendizagem, com a orientação do professor, o aluno pode perfeitamente construir o seu portfólio.

Em síntese, com a nova revisão curricular introduziram-se inovações principalmente na avaliação, optando-se por seguir as perspectivas de teóricos da corrente francófona nomeadamente Roegiers e De Ketele. Isto fez com que houvesse alguma resistência da parte de alguns docentes, na elaboração de instrumentos para avaliar competências, pois provavelmente não se encontravam preparados para encarar uma nova forma de avaliar, com um certo grau de complexidade e nem se encontravam familiarizados. Pode-se aperceber que um número significativo dos docentes limitou-se a aplicar as situações de integração elaboradas em grupo que naturalmente serviram unicamente para classificar os alunos, pois os resultados não foram utilizados para melhorar as aprendizagens. As informações advindas dela devem ser colocadas ao serviço das aprendizagens para que ela cumpra cabalmente a sua função. É neste sentido que Fernandes (2011:83) considera que “mais do que uma mera questão técnica, a avaliação tem que ser encarada como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação, análise e discussão dos dados elaboramos as principais conclusões, tendo como referência a questão de investigação e os objetivos do estudo. Para cada um dos objetivos apresentamos as conclusões que consideramos pertinentes e com base nelas tecemos algumas recomendações.

Convém lembrar que com este estudo pretendemos: i) perceber o entendimento dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor de pólo sobre competência, abordagem por competências e as inovações introduzidas na prática pedagógica; ii) averiguar como os professores, a coordenadora pedagógica e o gestor percebem o modo como está sendo implementada a revisão curricular assente na abordagem por competências, iii) identificar práticas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências introduzidas na escola básica Narciso António Ramalho, com a implementação da nova revisão curricular e iv) interpretar os impactos e influências das práticas pedagógicas inovadoras no desenvolvimento de competências dos alunos, a partir das percepções dos professores, da coordenadora pedagógica e do Gestor de pólo.

Relativamente ao entendimento dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor sobre competência e abordagem por competências e as inovações introduzidas na prática pedagógica os resultados apontam para que têm uma noção clara sobre o conceito de competência, pois referiram palavras e expressões importantes na definição de competência, nomeadamente: capacidades, conhecimentos, resolver problemas, mobilizar recursos e resolver situações do dia-a-dia. Os conceitos de competência da maioria dos entrevistados aproximam-se da noção de Roegiers e De Ketele (2004), referências utilizadas para sustentar teoricamente as ações de capacitação dos professores, no âmbito da revisão curricular. Constatamos, também, que os entrevistados destacaram aspetos relevantes quando se pretende que o aluno desenvolva competências, designadamente: um ensino centrado no aluno, uma planificação voltada para a construção de competências, a utilização de métodos ativos e participativos, a utilização de materiais inovadores, o uso das TIC, a utilização de situações da vivência dos alunos e a utilização de uma pedagogia diferenciada para que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE cresçam de acordo com as suas potencialidades. Isto demonstra que apropriaram as principais

perspetivas educacionais subjacentes à abordagem curricular por competências, apesar de apresentarem níveis distintos de conhecimentos.

No que concerne ao modo como os participantes no estudo, atores da escola, percecionam como está sendo implementada a revisão curricular assente na abordagem por competências os resultados indicam que houve défices de formação, pois cerca de metade dos docentes alegaram não ter recebido formação. Participaram somente em encontros de reflexão promovidos e orientados por coordenadores pedagógicos. Um número reduzido de professores revelou ter participado em três ações de formação. Esta situação demonstra que no início da implementação desta nova forma de abordar o currículo a Direção Nacional da Educação (DNE) organizou algumas ações de formação e essas ações foram reduzidas gradualmente até à generalização da abordagem por competências (APC). Os encontros de reflexão e de partilha de experiências bem-sucedidas, organizados e orientados pelos coordenadores pedagógicos desempenharam um papel preponderante na implementação da nova abordagem, pois possibilitaram aos professores a apropriação de competências profissionais que lhes permitiram utilizar adequadamente métodos, técnicas e modelos de ensino e explorar convenientemente recursos materiais e tecnológicos. Seguramente, as mudanças operadas com a introdução das inovações criam possibilidades de formação de cidadãos críticos, proactivos, responsáveis e capazes de utilizar os conhecimentos construídos para resolverem situações-problemas inevitáveis e imprevisíveis na atual sociedade em que vivemos.

Acreditamos que a implementação deste novo modelo pedagógico encontra-se na fase de apropriação, não obstante alguns constrangimentos relativamente à formação de professores, introdução de manuais escolares e seguimento dos professores, assegurado quase exclusivamente por coordenadores pedagógicos. A DNE, entidade responsável pela introdução das inovações foi delegando gradativamente as suas responsabilidades à equipa de coordenação pedagógica. Como se pode perceber pela análise das entrevistas, a equipa constituída maioritariamente por professores sem formação específica na área de supervisão pedagógica não se encontrava preparada para acompanhar a implementação deste novo modelo pedagógico. Com efeito, para além de conhecimentos de supervisão e liderança é necessária uma apropriação sólida de conhecimentos sobre uma abordagem curricular oriunda de correntes pedagógicas francófonas, com uma linguagem e uma estrutura curricular diferente da anglo-americana, utilizada nas escolas de formação cabo-

verdiana. Esta situação fez com que os professores ficassem “confusos”, no início, para posteriormente se adaptarem a essa nova forma de organizar e implementar o currículo. Relativamente à preparação dos docentes para a implementação da APC pode-se perceber que as formações ministradas não se revelaram suficientes para que pudessem explorar convenientemente os programas, com uma estrutura já voltada para o desenvolvimento de competências, e os manuais escolares com conteúdos mais complexos e diferentes dos que estavam acostumados a transmitir aos alunos. Esta situação é agravada pelas lacunas existentes nos manuais, pela inexistência de atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências (situações de integração) e pela inadequada articulação entre os manuais e os programas.

Relativamente às práticas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências introduzidas na escola básica Narciso António Ramalho, com a implementação da nova revisão curricular apuramos que foram introduzidas inovações na planificação, pois passou a ser realizada a partir dos patamares e das competências, que implicou mudanças na estrutura do plano, mudança de estratégias e escolha de atividades significativas e adequadas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Entretanto, os resultados da análise dos cadernos de planificação espelham a realização de uma planificação voltada para o desenvolvimento de competências, com maior frequência na matemática e na língua portuguesa. Nas ciências integradas, ciências da natureza, nos estudos sociais e nas expressões física e artística (plástica, musical e dramática) verificamos que isto acontece com pouca frequência e os docentes revelam dificuldades em planificar atividades de integração específicas para essas áreas curriculares. Outrossim, podemos constatar que têm a consciência de que é necessário pensar em atividades específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEE desde a planificação, na medida em que fizeram menção a uma planificação direcionada para a forma como esses alunos aprendem, não uniforme e que contempla atividades adequadas às suas limitações. No entanto, revelaram dificuldades em fazer isto porque não se encontram capacitados para trabalhar, principalmente com as crianças com NEE.

As psicólogas da Delegação escolar vêm realizando encontros mensais onde fornecem alguns materiais específicos para trabalharem com essas crianças, analisam o desenvolvimento desses alunos e planificam novos conteúdos para o mês seguinte. Após uma análise cuidada das planificações diárias e das notas de campo chegamos à conclusão

de que a maioria dos docentes não considera as necessidades específicas desses alunos nas planificações. Planificam como se tivessem os mesmos ritmos de aprendizagem e esta situação demonstra incoerência entre o que dizem e o que fazem.

A área de projeto constitui uma das inovações introduzidas com a nova revisão curricular com o propósito de unir as disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, no entanto, verificamos que este desígnio não foi concretizado, pois o trabalho por projetos não tem sido uma prática na escola em estudo. Os entrevistados têm a consciência da importância desta área no desenvolvimento de competências, pois referem que ajuda na identificação das dificuldades, possibilita reforçar numa disciplina o que é trabalhado noutra, permite a mobilização de recursos nas várias áreas curriculares, facilita a unificação das disciplinas e promove a interdisciplinaridade.

A escolha de métodos, técnicas, estratégias e recursos materiais e tecnológicos que se adequem à abordagem curricular por competências é uma preocupação dos entrevistados, na medida em que referem a utilização de métodos ativos e participativos, a exploração de vídeos exemplificativos, a utilização de materiais lúdicos e de histórias e a utilização de conteúdos relacionados com a vivência dos alunos. Após a análise das observações de aula constatamos que do 1.º ao 4.º ano os professores exploram materiais didáticos diversos e recorrem com mais frequência a recursos tecnológicos, tornando as aulas mais significativas e mais motivadores. Isto já não se verifica nas turmas lecionadas em regime de pluridocência (5.º e 6.º anos), pois, na maioria das vezes, os professores utilizam o quadro preto e o manual do aluno. Esta situação leva-nos a questionar se esta prática facilita o desenvolvimento de capacidades e competências dos alunos.

No que concerne à reação dos alunos relativamente às inovações introduzidas nas práticas pedagógicas com a implementação da abordagem curricular por competências, os resultados das entrevistas demonstram que estão a reagir bem, principalmente aqueles que tiveram a oportunidade de iniciar a escolarização básica obrigatória na primeira etapa desta abordagem e que prosseguiram até a sua generalização (5.º e 6.º anos). Alguns alunos rejeitaram esta nova forma de abordar o currículo, por isso, tiveram dificuldades de adaptação. Os resultados obtidos com a análise das entrevistas apontam para ganhos significativos, pois referem que muitos alunos são capazes de mobilizar os recursos construídos na língua portuguesa (saberes, saberes fazer e saberes ser) para produzirem textos orais e escritos e os construídos na matemática para resolverem situações-problemas

relacionadas com as suas vivências. Como não há regra sem exceção, aqueles que iniciaram a nova abordagem no 5.º ano apresentam muitas dificuldades em resolver situações que requeiram a mobilização de um conjunto de recursos, enquanto os que trabalharam neste novo modelo pedagógico do 1.º ao 5.º/6.º ano apresentam um desempenho de qualidade na resolução das situações de integração, encontrando respostas que surpreendem os professores.

Relativamente à diferenciação pedagógica constatamos que todos os entrevistados têm a percepção da importância de um ensino diferenciado na promoção do sucesso escolar, principalmente dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com NEE. Os resultados das entrevistas demonstram que alguns alunos do 5.º e 6.º anos rejeitam as atividades diferenciadas e sentem-se inferiorizados quando são confrontados com essas atividades, por este motivo os professores enfrentam muita dificuldade em criar as condições para que desenvolvam capacidades e competências. Esta situação já não se verifica no 1.º e 2.º anos, pois graças à diferenciação pedagógica conseguiram alguns ganhos na língua portuguesa e na matemática, nomeadamente a superação de dificuldades na produção de frases, na produção de pequenos textos e na resolução de situações-problemas matemáticas.

A avaliação é uma das dimensões da prática pedagógica onde foram introduzidas inovações, uma vez que, tratando-se de uma abordagem curricular por competências, convém avaliar tanto os conhecimentos como as competências. A partir das percepções dos participantes no estudo (professores, coordenadora pedagógica e gestor) constatamos que estão conscientes da importância da avaliação das competências, não obstante algumas dificuldades enfrentadas, sobretudo na elaboração e correção de situações que exigem um certo rigor na definição de critérios e indicadores de correção e no registo e na análise dos resultados.

Após uma análise minuciosa dos resultados das entrevistas e das observações de aulas apuramos que ainda prevalece algumas dificuldades na “instalação de um dispositivo de remediação” (Roegiers & De Ketele, 2004), pois realizam-se algumas atividades de remediação sem considerar o diagnóstico, uma das etapas fundamentais desta atividade. Constatamos, também, que a remediação é feita durante as aulas, no entanto, não tem sido uma prática nas turmas do 5.º e 6.º anos, lecionadas em regime de pluridocência. Devido às dificuldades enfrentadas na remediação das dificuldades dos alunos no horário estipulado para cada disciplina, têm recorrido a aulas de reforço ministradas muitas vezes

por um quadro complementar, em articulação com o professor da disciplina. Apesar dos esforços despendidos no sentido de ajudá-los na superação das dificuldades não se tem conseguido resultados satisfatórios, pois os que mais precisam de apoio recusam ir às aulas de reforço.

No que concerne à avaliação de competências, apuramos que os professores têm recorrido a alguns instrumentos para avaliar competências, nomeadamente situações-problemas relacionadas com a vivência dos alunos, produções orais e escritas e situações de integração, apesar de estes instrumentos serem utilizados quase exclusivamente na matemática e na língua portuguesa. No final do trimestre aplicam um teste sumativo para avaliar conhecimentos e um teste de integração para avaliar competências, em todas as áreas curriculares consideradas nucleares (língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, ciências integradas e estudos sociais). Nas expressões (plástica, musical e dramática) e física, apuramos que não se avalia usando situações de integração, mas sim testes por objetivos e atividades práticas.

Muitos alunos manifestam dificuldades na resolução de situações de integração, mais especificamente em ciência da natureza, ciências integradas e estudos sociais, porque não estão habituados a resolver situações específicas para essas disciplinas. Após as aprendizagens pontuais aplicam questionários orais e testes formativos que permitem avaliar somente os conhecimentos. Em casos esporádicos aplicam algumas situações, entretanto não se elabora uma grelha de correção com critérios e indicadores bem definidos.

Os resultados da análise das entrevistas, das observações de aula e das notas de campo levam-nos a concluir que os docentes enfrentaram muitas dificuldades em avaliar as competências, seguramente devido a uma inadequada preparação para elaboração, aplicação e correção de situações de integração e ao desconhecimento de outros instrumentos e outras técnicas de avaliação recomendadas por especialistas no campo educacional, tais como: teste em duas fases e relatórios escritos (Oliveira & Courel, 2013), avaliação formativa interativa e avaliação autêntica por portefólio (Allal, 2004).

A sala de recursos tem desempenhado um papel importante na promoção de uma educação inclusiva, na medida em que, ali, no período contrário ao período da lecionação, os alunos com NEE recebem um atendimento especializado que seguramente tem contribuído para que desenvolvam capacidades e competências de acordo com as suas

potencialidades. No entanto, poderia ser melhor se os professores que fazem esse atendimento tivessem frequentado cursos de aperfeiçoamento ou de especialização. Estamos cientes de que as psicólogas que reforçam o atendimento na sala de recursos têm contribuído significativamente para o bom funcionamento deste espaço de atendimento especializado. Contudo, somos da opinião de que precisa ser melhorado tendo em consideração de que a educação especial abrange as deficiências (motoras, auditivas, visuais e outras) e os transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Alves & Guareschi, 2011) e, provavelmente, estas especialistas não se encontram convenientemente preparadas para dar respostas às especificidades de cada criança com NEE.

Sendo a abordagem por competências uma abordagem inclusiva se não criarmos as condições mínimas para que todos os alunos, independentemente das suas diferenças sociais, culturais ou individuais, frequentem a escola e desenvolvam as competências básicas indispensáveis a uma boa integração social não podemos considerar que estamos perante uma abordagem inclusiva, um dos pressupostos das inovações introduzidas com a nova revisão curricular, consubstanciada no Decreto-Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, que revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Bem sabemos que a escola dispõe de alguns recursos tecnológicos (computadores e retroprojetores), por isso, é necessário inovar as práticas pedagógicas, recorrendo a apresentação com textos, imagens, reportagens e vídeos, relacionados com a vivência dos alunos e os conteúdos programáticos das áreas curriculares. Com efeito, para além de tornarem as aulas mais atrativas e mais motivadoras poderão, provavelmente, fazer emergir o potencial que existe dentro de cada um dos alunos, principalmente, dos “ditos” com necessidades educativas especiais. Neste sentido, é necessário que os docentes da escola em estudo atualizem constantemente não só os conhecimentos científicos e didáctico-pedagógicos como também os conhecimentos informáticos, na óptica do utilizador, na medida em que, na actual *sociedade de conhecimentos, informação e imagem* os professores não poderão ser, de modo algum, “*analfabetos digitais*”. Deverão ser capazes de “atuar com o computador e dominar as ferramentas de comunicação global” (Gaspar, Pereira, Oliveira & Teixeira, 2015, p. 132).

Na nova Matriz Curricular para o ensino básico e secundário contempla-se a introdução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o ensino de línguas

estrangeiras (francês e inglês), a partir do 2.º ciclo do ensino básico (Matriz Curricular para o Ensino Básico e Secundário, 2006). Assim, é um imperativo criar condições físicas, humanas e materiais, na medida em que dotar os alunos de conhecimentos informáticos, por um lado, facilita-lhes o acesso a dados e a informações que podem ser transformados em conhecimento, cabendo ao professor orientar este processo de construção. Por outro lado, potencia condições para que desenvolvam competências comunicativas em línguas estrangeiras e realizem trabalhos de pesquisa na Área de Projeto. Nesta perspetiva, esta área não curricular, criada no sentido de promover a interdisciplinaridade, pode, perfeitamente, fazer uma aliança com a área das TIC para que os projetos da escola sejam elaborados, implementados, avaliados e divulgados com recurso às tecnologias. No entanto, esta aliança requer sobretudo a capacitação de professores relativamente à elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos e ao uso das TIC para que estejam em condições de materializar projetos que exijam o uso de diversos caminhos que os aparatos tecnológicos permitem trilhar.

Temos a consciência dos ganhos conseguidos com a implementação da nova revisão curricular, sobretudo na avaliação, mas é preciso o reforço da formação de professores relativamente à avaliação formativa para que estejam em condições de utilizar técnicas que permitam avaliar com o sentido de melhorar as aprendizagens, que adequem a cada situação de aprendizagem e que adaptem às características de cada disciplina. Nesta perspetiva, convém recolher informações sobre as aprendizagens conseguidas e os erros, analisá-los, dar o feedback e remediar as dificuldades. Assim sendo, a avaliação é integrada no processo ensino-aprendizagem e a remediação passa a ser realizada, durante as aulas, através de técnicas que permitam fazer a autoavaliação, a avaliação mútua e a heteroavaliação. A adoção desta modalidade de avaliação, por um lado, cria condições para que o aluno seja regulador da sua própria aprendizagem, por outro lado, permite uma apropriação sólida dos conhecimentos que poderão ser mobilizados em situações diversas para a resolução de situações-problemas ou para a realização de tarefas com um certo grau de complexidade. Sendo uma abordagem por competências a avaliação deve centrar-se nos saberes, nos saberes fazer e nos saberes ser de cada área curricular, uma das recomendações do DORC (2006). No entanto, para que seja mais justa, mais objetiva e sirva, também, para remediar as dificuldades é preciso rigor na definição dos critérios e indicadores de correção, pois é a partir deles que o professor organiza uma atividade de

remediação. Estamos conscientes de que responder a esta demanda requer a formação contínua de professores, ao longo do processo de introdução das inovações, para que estejam munidos de ferramentas que lhes permitam diversificar técnicas e instrumentos de avaliação e fazer escolhas que adequem a cada disciplina e a cada situação de aprendizagem.

Estamos cientes de que as conclusões e as recomendações deste estudo constituirão pistas importantes para futuros estudos sobre a implementação da abordagem curricular por competências. No entanto, é necessário alarga-lo a outras escolas, fazer um *follow-up* no sentido de perceber a evolução e a sustentabilidade da própria implementação.

Referências bibliográficas

- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M. & Rojas, A. (2008). *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. – Brasília : UNESCO, OREALC. Recuperado em 19 de junho de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>
- Alves, M. D. & Guareschi, T. (2011). *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. In A. C. P. Siluk (Org.). *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora. Portugal.
- Allal, L. (2004). *Aquisição e avaliação das competências em situação escolar: o enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Barbot, M. & Camatarri, G. (2001). *Autonomia e Aprendizagem – A Inovação na Formação*. RÊS-EDITORA. Lda. Porto – Portugal.
- Benavente, A. (1992). *A Reforma Educativa e a Formação de Professores*. In A. Nóvoa & T. S. Popkewits (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Educa – Professores, Lisboa.
- Bersch, R. & Machado, R. (2011). *Tecnologia assistiva - TA: aplicações na educação*. In A. C. P. Siluk (Org.). *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- Bertrand, Y. (2001) *Teorias contemporâneas de educação* (2.^a ed.). Lisboa. Instituto Piaget.
- Bruno, I. & Santos, L. (2010). *Evolução da Escrita Avaliativa num Contexto de Trabalho Colaborativo*. Revista da Educação, Vol. XVII, nº 2, 2010 | p. 61-92. Recuperado em 16 de outubro de 2016, de http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/440603/mod_resource/content/1/Evolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20escrita%20avaliativa.pdf
- Calado, S. & Neves, I. P. (2012). *Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização*. Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25 (1), 53-93. Universidade de Lisboa, Portugal. Recuperado em 17 de Julho de 2017, de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3016/2433>
- Carneiro, A., Oliveira, A., Castro, C., Cabral, I., Alarcão, I., Machado, J., Trigo, L. R., Gama, M., Roldão, M. C., & Afonso, M. (2014). *Coordenação, supervisão e liderança – Escola, projetos E aprendizagens*. Porto: Universidade Católica editora.
- Cavalcante, B. R., Calixto, P. & Pinheiro, K. M. M. (2014). *Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método*. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. Recuperado em 13 de julho de 2016, de <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>
- Coelho, M. C. & Martinez, T. S. (2016) *Avaliação da implementação do programa de Português em escolas secundárias de Sintra*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 43-6. Recuperado em 14 de junho de 2017, de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2855>

- Coutinho, P. C. & Chaves, H. J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, pp. 221-243. Universidade do Minho, Portugal.
- Corts, A. V. & De la Vega, M. L. C. (2006). *Matemática para aprender a pensar*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Cotta, R. M. M., Mendonça E. T. & Costa, G. E. (2011). *Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde*. Rev. Panam Salud Publica. 30(5): 415–21. Recuperado em 12 de Setembro de 2017, de <https://pdfs.semanticscholar.org/47cf/bd1a726c79d24c62f454c55752359622ab64.pdf>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao (1998). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, UNESCO. Ministério da Educação e Desporto, Brasil.
- De Ketele, J. M. (2006). *Caminhos para a Avaliação de competências*. Revista portuguesa de pedagogia. P. 135-147. Universidade Católica de Lovaine. Recuperado em 25 de Maio de 2017, de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1172/620>
- Dias, S., I. (2010). *Competência em Educação: Conceito e Significado pedagógico*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14. Número 1, Janeiro/Junho, PP. 73-78. Recuperado em 10 de julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>
- Estrela, A. (1992). *Formação Contínua de Professores: uma exigência para a inovação educacional*. In A. Nóvoa & T. S. Popkewits, (Orgs.). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Educa – Professores, Lisboa.
- Fachada, O. (2014). *A prática da Liderança. A liderança na Prática* (2.^a edição). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Felizardo, D. (2004). *Área de Projeto: propostas de atividades*. Porto-Portugal: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.). *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, pp. 81-107. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. Recuperado em 08 de agosto de 2017, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5664/1/Avaliar%20para%20melhorar...%20D.%20Fernandes.pdf>
- Franco, M. A. R. S. (2016). *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551. Recuperado em 18 de outubro de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>
- Gaspar, M.I. (2004). *Competência em Questão: Contributo para a formação de professores*. Universidade Aberta. Portugal.

Gaspar, I. M. & Roldão, M. C. (2005). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Gaspar, I. M., Pereira, A., Oliveira, I. & Teixeira, A. (2015). *Modelos para ensinar: escolhas do professor*. Lisboa: Chiado Editora.

Jerónimo, F. L. (2013). *Mastery Learning: Que contributos para o ensino-aprendizagem de alunos de Português no 10º ano?*. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de mestre em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa. Recuperado em 20 de Outubro de 2016, de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2954/1/DISSERTA%C3%87AO%20MSVP.pdf>

Jesus, D. M. (2013) & Effgen, A. P. S. (2012). *Formação Docente e Prática Pedagógica: conexões, possibilidades e tensões*. In T. G. Miranda & T. A. Galvão Filho (Orgs.) *O Professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks California. Recuperado de, http://elearning.uab.pt/pluginfile.php/371878/mod_resource/content/1/Interviews.pdf

Leite, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Universidade de Aveiro. Recuperado em 07 de Agosto de 2017, de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>

Liell, C. C. & Bayer, A. (2016). *Projetos Interdisciplinares: Uma Alternativa para o Trabalho com Temas Ambientais nas Aulas de Matemática*. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 9(2), pp.329-347. Universidade Luterana do Brasil. Recuperado em 26 de agosto de 2017, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/1982-5153.2016v9n2p329/32876>.

Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Macenhan, C., Tozetto, S. S. & Brandt, C. F. (2016) *Formação de professores e a prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525. Recuperado em 20 de maio de 2017, de <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Martins, L. M. & Duarte, N. (2010). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP. Recuperado em 09 de Junho de 2017, de <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>

Medina, J. (2010). *Aumente o poder do seu cérebro*. [Tradução Ana Ban]. GMT Editores Ltda. Rio de Janeiro: Sextante

Miranda, M. E. (2007). *Ensino Superior: novos conceitos em novos contextos*. Revista de Estudos Politecnicos Polytechnical Studies Review 2007, Vol V, no 8, 161-182. Recuperado em 16 de janeiro de 2016, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/tek/n8/v5n8a08.pdf>

Moreira, M. A. (2010). *Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente*. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro

Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. Recuperado em 15 de maio de 2017, de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>

Moreira, M. A. (2012). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Instituto de Física – UFRGS. Porto Alegre – RS. Recuperado em 2 de agosto de 2017, de <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>

Moreira, D. C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. Portugal.

Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. RAC, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747. Recuperado em 14 de junho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4>

Mutti, R. (2006). *Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis. PP. 679-84. Recuperado em 13 de junho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>

Nascimento, A. D. & Hetkowski, T. M. (2009). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA. Recuperado em 13 de Junho de 2017, de <http://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e formação docente*. Recuperado em 17 de Julho de 2017, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Oliveira, I. & Courela, C. (2013). *Mudança e Inovação em Educação: O Compromisso dos Professores*. *Interações*, 27,97-117. Recuperado em 12 de julho de 2016, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404/2719>

Oliveira, C. L. (2008). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Revista Educação, Cultura, Linguagem, Arte. Travessias ed, ISSN, pp. 1982-5935. Recuperado em 07 de julho de 2016, de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>

Pereira, A. B. (2010). *Manuais escolares: estatuto e funções*. Revista Lusófona de Educação. Recuperado em 13 de Junho de 2017, de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n15/n15a14.pdf>

Perrenoud, P. (2000) *Pedagogia diferenciada: Das Intenções à Acção*. Porto Alegre:Arted.

Pieroni, V., Fermino, A. & Caliman, G. (2014). *Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Brasília: Liber Livro Editora Lda.

Pinto, J. & Santos, L, (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa. Universidade Aberta.

Prates, M. L., Aranha, A. & Loureiro, A. (2010). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual*. EDUSER: revista de educação, 2(1). Recuperado em 15 de Junho de 2017, de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3446/1/41-134-1-PB.pdf>

Ricardo, C. E. (2010). *Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas*. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p. 605-628. São Paulo. Recuperado em 13 de julho de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>

Roegiers, X. & De Ketele, J. M. (2004). *Uma Pedagogia da Integração: competências e aquisições no ensino* (2.ª Edição). Porto Alegre: Artmed.

Roegiers, X. (2010). *Abordagem por competências e a pedagogia da integração explicadas aos professores*. Recuperado em 22 de maio de 2017, de http://www.ebief.be/angola/courses/AP11/document/APC_brochura_verde.pdf?cidReq=AP11

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Recuperado em 05 de junho de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

Roldão, M. C. (2009). *O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências?* *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, 11 (3), pp.585-596. Recuperado em 05 de maio de 2017, de <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/2833/1868>

Roldão, M. C., Figueiredo, M., Campos, J. & Luís, H. (2009). *O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso*. Da formação ao reconhecimento social. *Revista brasileira de formação de professores – RBFP*. Vol. 1, n. 2, p.138-177. Recuperado em 06 de Junho de 2017, de <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>

Sá, P. & Paixão, F. (2013) *Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2013, 26(1), pp. 87-114 © 2013, CIED - Universidade do Minho. Recuperado em 10 de maio de 2017, de <file:///C:/Users/Asus/Documents/CAPÍTULO%20-%20Discussão%20e%20análise%20dos%20resultados/Competência.pdf>

Sacristán, J., G., (2013), (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.

Santos, F. V. (2013). *Formação contínua de professores em contextos laborais colaborativos – seus reflexos nas conceções e práticas profissionais*. Tese para a obtenção do grau de doutor em Educação especialidade Formação de Professores. Universidade de Lisboa-Instituto de Educação. Recuperado em 23 de novembro de 2017, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8744>

Santos, E. F. (2007) *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Tese para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Minho, Portugal, recuperado em 15 de Julho de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7033/1/TESE%20DE%20EVA%20SANTOS.pdf>

Schaffer, R. H. (2004). *Introdução à psicologia da criança*. Lisboa, Instituto Piaget.

Silva, E. Araújo, C. & Vieira, M. V. (2013) *Práticas docentes na Saúde: contribuições para uma reflexão a partir de Carl Rogers*. *Psicologia Esc. Educ.* 17(1), Maringá June 2013. Recuperado em 14 de maio de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100010

Silva, T. S. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção: Indução e Desenvolvimento Profissional Docente. Edição: Universidade de Aveiro. Recuperado em 23 de

julho de 2017, de

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2724/1/Curr%C3%ADculo%20e%20Necessidades.pdf>

Silva, A., Leite, T., (2015) *Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo, Da Investigação às Práticas*, 5 (2), 44 - 62. Recuperado em 13 de agosto de 2017 de, <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/80/html>

Silva, A. M. P. A. (2017). *Interdisciplinaridade e Integração Curricular por meio da Pedagogia dos Projetos - Um desafio para os docentes*. Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências. Universidade Federal de Itajubá. Brasil. Recuperado em 26 de agosto de 2017, de

https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/729/dissertacao_alves_e_silva_2017.pdf?sequence=1

Souza, A. N. & Boruchovitch, E. (2010). *Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. Universidade Aberta.

Souza, J., Kantorski, L. P. & Luís, M. A. V. (2011). Análise Documental e Observação Participante na Pesquisa em Saúde Mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228. Brasil. Recuperado em 25 de agosto de 2016, de <http://docplayer.com.br/19023223-Analise-documental-e-observacao-participante-na-pesquisa-em-saude-mental-documentary-analysis-and-participant-observation-in-mental-health-research.html>

Souza, M. V. S., Lopes, E. S. & Silvana, L. L. (2013). *Aprendizagem significativa na relação professor-aluno*. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, 13(2), pp. 407-420. Recuperado em 15 de julho de 2017, de <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol13/artigo3evol13-2.pdf>

Santos, E. F. (2007) *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Tese para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Minho, Portugal.

Sonneville, J.J., & Jesus, F.P. (2009). *Complexidade do ser humano na formação de professores*. In: Nascimento, A. D. & Hetkowski, TM. (orgs). *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 296-319. Recuperado em 10 de maio de 2017, de <http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-14.pdf>

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (2001). *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Tradução- Emília Laura Seixas. RÊS-Editora Lda. Porto-Portugal.

Tuckman W. B. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tunes, E. Tacca, R. V. & Júnior, B. S. (2005). *O professor e o ato de ensinar*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698. Recuperado em 10 de maio de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e*

qualidade. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. Recuperado em 21 de agosto de 2017, de http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf

Urban, C. A. Maia, M. C. & Sheibel, F. M. (2009). *Didática: organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: IESDE Brasil, 340. Recuperado em 15 de maio de 2017, de https://gislenedutra.files.wordpress.com/2010/03/didatica_organizacao_do_trabalho_pedagogico1.pdf

Varela, B. L. (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação-Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Recuperado em: 26 de fevereiro de 2016, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19988/1/TESE%20de%20Bartolomeu%20Varela_Outubro.2011_final.pdf

Varela, B. L. (2012). *Abordagem por competências no currículo escolar em cabo verde: desfazendo equívocos para uma mudança significativa nas políticas e práxis educacionais*. Recuperado em 19 de outubro de 2016, de <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2461/1/Abordagem%20por%20competencias%20no%20curriculo%20escolar%20em%20Cabo%20Verde.pdf>

Varela, B. L. (2014). *Perspectivas e desafios actuais da política educativa e curricular em Cabo Verde*. Recuperado em 15 de março de 2016, de https://bartvarela.files.wordpress.com/2014/10/fundamentos-e-perspetivas-de-inovac3a7c3a3o-educativa-e-curricular_2014_final2.pdf

Vieira, M. A. (2012). *Reformas curriculares em Cabo Verde*. Recuperado em 27 de fevereiro de 2016, de <http://www.portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/1517/2/Artigo%20REC%20-Reformas%20curriculares%20emCaboVerde.pdf>

Vieira, M. A. (2014). *Análise das Necessidades de Formação Contínua de Professores do Ensino Secundário de Cabo Verde no contexto da Revisão Curricular*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. Portugal. Recuperado em 15 de outubro de 16, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35616/1/Arlindo%20Mendes%20Vieira.pdf>

Zeichner, K. M. (2008). *Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente*. Educ. Soc. , Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554. Recuperado em 04 de junho de 2017, de <http://www.cedes.unicamp.br>

Referências Normativas

Constituição da República de Cabo Verde. (2010). 2ª Revisão Ordinária. Assembleia Nacional. 4.ª edição.

Decreto-lei n.º 32/2009, de 14 de setembro- Regula os novos planos curriculares do ensino básico e secundário.

Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio – Revê a Lei de Bases do Sistema Educativo de Cabo Verde.

Documento Orientador da Revisão Curricular, de 28 de Agosto de 2006.

ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de observação de aulas



Departamento de Educação e Ensino a Distância
MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Práticas pedagógicas inovadoras e promotoras de desenvolvimento de competências: estudo realizado na Escola Básica Narciso Ramalho

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Nome do(a) professor(a). Eunice Cardoso

Turma: Simples

Pólo: n.º VI de Fajã

Escola: Escola Narciso Ramalho

Data: ___/___/___

N.º de alunos: 24

Ano de escolaridade..... Período: Tarde

Disciplina(s) observada(s):

PARÂMETROS	VARIÁVEIS	ANOTAÇÕES			
		Primeira observação Data: ___/___/___	Segunda observação Data: ___/___/___	Terceira observação Data: ___/___/___	Síntese interpretativa das três observações
Plano de aula	1. O plano apresenta coerência entre os conteúdos programáticos, as atividades propostas e a avaliação?				

	2. As atividades previstas são direcionadas para a construção da competência visada?				
	3. O plano considera as necessidades específicas dos alunos?				
	4. As estratégias utilizadas são inovadoras?				
	5. As estratégias são promotoras do desenvolvimento de competências?				
	6. Planifica tendo em conta a integração?				
	7. Aborda os conteúdos programáticos por forma a que os alunos possam mobilizá-los em situações do quotidiano?				
	8. Trabalha os conteúdos programáticos em profundidade para que os alunos possam mobilizá-los na realização de tarefas complexas?				

Prática do professor	9. Utiliza tecnologias de comunicação e Informação (TIC) para explorar os conteúdos programáticos?				
	10. Que outros recursos didáticos utiliza/explora, além do quadro preto?				
	11. Cria situações de aprendizagem significativa a partir dos conhecimentos prévios dos alunos?				
	12. Diversifica as estratégias pedagógicas por forma a que todos os alunos atinjam a competência visada?				
	13. Fornece um feedback de qualidade e em tempo oportuno sobre as atividades realizadas?				
	14. Propõe medidas de remediação para as dificuldades identificadas?				
	15. As atividades realizadas na sala de aula contribuem para que o aluno construa gradualmente a sua autonomia?				
	16. O professor faz registos com critérios estabelecidos				

	visando a avaliação dos alunos?				
	17. Organiza atividades que facilitam a interação (trabalho a pares, trabalho em grupo, discussão em grande grupo...)?				
	18. Faz elogios e críticas construtivas aos alunos?				
Prática do aluno	19. Os alunos interagem de forma positiva e colaborativa?				
	20. Encontram-se motivados durante toda a aula?				
	21. Realizam as atividades com autonomia?				
	22. São capazes de mobilizar os saberes, os saberes fazer e os saberes ser para resolver situações do cotidiano?				
	23. Conseguem mobilizar os recursos da competência (saberes, saberes fazer, saberes ser) para realizarem tarefas complexas?				

	24. Evidenciam compreensão e apropriação dos saberes trabalhados na aula?				
	25. Demonstram uma atitude crítica perante o conteúdo abordado pelo professor?				
	26. Sentem-se à vontade para intervir de forma espontânea na aula e para interagirem com os colegas?				
	27. Exploram convenientemente os materiais disponibilizados pelo professor?				
	28. O tempo disponibilizado pelo professor é suficiente para realizarem as atividades?				

Momento pós-observação		
Síntese da autoanálise reflexiva e da autoavaliação do observado		
Síntese do feedback do observador		
Pontos fortes	Aspetos que requerem melhorias	Recomendações

O (A) professor(a)

O (A) observador(a)

Modelo adaptado de Trindade (2007).

Anexo 2 – Guião de entrevista destinado a professores

GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO A PROFESSORES

No presente estudo, a entrevista semiestruturada foi planificada no sentido de recolher dados sobre a perceção dos professores, da coordenadora pedagógica e do gestor relativamente ao conceito de competência, abordagem por competências, sobre o modo como está a ser implementada a abordagem por competências, no que concerne às práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências e sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento de competência dos alunos. Como esta entrevista é dirigida a professores em exercício de funções letivas na escola Narciso Ramalho encontra-se organizada em duas partes. Na primeira, pretendemos recolher os dados pessoais e profissionais que permitam a caracterização dos entrevistados e na segunda parte contemplamos três dimensões, começando por tentar obter informações sobre o que os professores pensam sobre o conceito de competência:

1. Entendimento sobre competências e abordagem por competências;
2. Perceção dos professores sobre o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
3. Perceção dos professores sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências dos alunos.

A partir das dimensões foram identificadas as subcategorias, os objetivos e as questões que deverão ser colocadas aos entrevistados.

1. Caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

1.1 – Sexo: Masculino Feminino

1.2 – Idade (em 31/12/2016)

20 a 25 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	45 a 50 anos	+ 50 anos

12.º ano	1.ª Fase de Formação em Exercício	2.ª Fase de Formação em Exercício	Magistério primário mais 2.º fase de formação em exercício	Instituto Pedagógico	Bacharelato	Licenciatura	Outra (refira qual)

1.3 - Habilitações académicas

1.4 – Situação profissional _____

1.4 – Anos de serviço _____

1.5 – Tempo de serviço prestado nesta escola _____

1. 6 – Cargo que já desempenhou na escola _____

2. Percepção dos professores sobre:

- competências e abordagem por competências;
- o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
- pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências dos alunos.

Dimensões	Subcategorias	Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • Entendimento sobre o conceito de competência e abordagem por competências 	Conceito de competência	Analisar a ideia que os professores têm sobre competência.	Competência é um termo que foi ganhando novos significados com o passar dos tempos. O que é que você entende por competência?
	Relação entre competência e abordagem curricular por competências	Compreender como os professores relacionam competência com abordagem curricular por competência.	<p>A abordagem curricular por competências introduz mudança no ensino, exigindo do professor novas opções em termos de modelos, métodos e técnicas de ensino. Para si em que consiste a abordagem curricular por competência? Que principais mudanças são introduzidas nas práticas de sala de aula?</p> <p>Qual é o papel do professor na abordagem curricular por competências? E o aluno, qual é o seu papel nesta abordagem curricular?</p>

<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos professores relativamente ao modo como está a ser implementada a abordagem por competências 	<p>Introdução de novos programas e manuais escolares</p>	<p>Apurar qual é a percepção dos professores relativamente à qualidade dos programas e dos manuais escolares.</p>	<p>Com a nova revisão curricular o currículo passou a ser organizado por competências, por isso foram elaborados novos programas e manuais escolares. Qual é a sua opinião sobre os novos programas? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência? Que apreciação faz sobre os novos manuais? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos professores sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências 		<p>Identificar o que é preciso melhorar para que os programas e manuais contribuam para a melhoria da qualidade dos conhecimentos e das competências dos alunos.</p>	<p>Tem enfrentado dificuldades em utilizar os novos programas? E os manuais? Refira algumas dessas dificuldades.</p> <p>O que é preciso melhorar para que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade das aprendizagens e das competências dos alunos?</p>
	<p>Planificação de aulas</p>	<p>Analisar as apreciações dos professores sobre as planificações e sua relação com o desenvolvimento das competências dos alunos.</p>	<p>Com a implementação da abordagem por competências que alterações introduziu no modo como faz a planificação das aulas? Em que medida a forma como planifica contribui para o desenvolvimento de competências?</p>

dos alunos		Averiguar a apreciação dos professores sobre uma planificação adequada às características individuais dos alunos e sua relação com qualidade das competências dos alunos.	De que modo a forma como planifica permite aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais (NEE) desenvolverem competências?
	Execução de aulas	Analisar as perceções dos professores sobre a escolha de métodos, estratégias e recursos tecnológicos e sua relação com a mobilização de conteúdos pelos alunos na resolução de situações do quotidiano.	O que acha sobre a metodologia, as estratégias, os recursos didáticos e tecnológicos que utiliza? Parecem-lhe indicados para esta nova abordagem curricular? Como é que os alunos estão a reagir? Em que medida estão a conseguir mobilizar os recursos construídos (saberes, saberes fazer e saberes ser) para resolverem situações do quotidiano? Apresente alguns exemplos.
		Investigar a perceção dos professores sobre o atendimento diferenciado no desenvolvimento das competências básicas dos alunos.	A abordagem por competências é uma abordagem inclusiva, esperando-se do professor um atendimento diferenciado. Em que medida o atendimento diferenciado contribui para o desenvolvimento das competências básicas de todos os alunos. Como tem procedido a esse atendimento? Dê exemplos de casos de sucesso na sua sala de aula.

	Área de projeto	Analisar a percepção dos professores sobre a área de projeto e sua influência no desenvolvimento de competências dos alunos.	A área de projeto é uma área não curricular criada no sentido de promover a interdisciplinaridade. Qual é a sua opinião sobre esta área? Acha que contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos? De que modo?
	Avaliação de conhecimentos e competências	Conhecer qual o grau de importância atribuído à avaliação de competências	Como encara a avaliação de competências? Como tem procedido à essa avaliação?
		Conhecer as opiniões dos professores sobre os efeitos das inovações introduzidas na avaliação das competências dos alunos.	Os registos da avaliação contínua e sumativa são uma das exigências do caderno de orientações para a avaliação dos conhecimentos e das competências. Em que medida o registo dos vários elementos de avaliação pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos? O portefólio é um dos instrumentos alternativos contemplado nas orientações da Direção Nacional de Educação para a avaliação dos conhecimentos e das competências, principalmente para os alunos com NEE. Como tem organizado os portefólios dos seus alunos? Que dificuldades sente na implementação dos portefólios? Que apreciação faz sobre a contribuição do portefólio na avaliação das competências dos alunos?

Anexo 3 – Guião de entrevista destinado à coordenadora pedagógica

GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO À COORDENADORA PEDAGÓGICA

Este guião de entrevista semiestruturada será aplicado à coordenadora que faz o acompanhamento pedagógico dos professores da escola Narciso Ramalho, pois ela vem acompanhando a implementação da abordagem curricular por competências, desde o seu início até a presente data. Assim, permitirá a recolha de dados e informações sobre a perceção da coordenadora, relativamente ao conceito de competência e abordagem por competências, sobre o modo como a ser implementada a abordagem curricular por competências, no que concerne às práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências e sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento de competência dos alunos. É neste sentido, que se encontra estruturado em duas partes. Na primeira, pretende mos coletar dados que permitam a caracterização da entrevistada e na segunda parte contemplamos três dimensões:

4. Conceções acerca de competência e abordagem por competências;
5. Perceção da coordenadora pedagógica sobre o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
6. Perceção da coordenadora pedagógica sobre práticas pedagógicas inovadoras e sobre os efeitos dessas práticas no desenvolvimento de competências dos alunos.

A partir das dimensões foram identificadas as subcategorias, os objetivos e as questões que deverão ser colocadas a coordenadora.

3. Caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

1.1 – Sexo: Masculino Feminino

1.2 – Idade (em 31/12/2016)

20 a 25 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	45 a 50 anos	+ 50 anos

3.3 Habilitações académicas

12.º ano	1.ª Fase de Formação em Exercício	2.ª Fase de Formação em Exercício	Magistério primário mais 2.º fase de formação em exercício	Instituto Pedagógico	Bacharelato	Licenciatura	Outra (refira qual)

1.4 – Situação profissional _____

1.4 – Anos de serviço _____

1.5 – Tempo de desempenho do cargo de coordenadora pedagógica _____

4. Percepção da coordenadora sobre:

- o conceito de competência e abordagem por competência;
- o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
- práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências e seus efeitos no desenvolvimento de competência dos alunos.

Dimensões	Subcategorias	Objetivos	Questões
• Entendimento sobre o conceito de competência e abordagem por competência	Conceito de competência	Analisar a ideia que a coordenadora tem sobre competência.	Competência é um termo que foi ganhando novos significados com o passar dos tempos. O que é que você entende por competência?
	Relação entre competência e abordagem curricular por competências	Compreender como a coordenadora pedagógica relaciona competência com abordagem curricular por competência.	A abordagem curricular por competências introduz mudança no ensino, exigindo do professor novas opções em termos de modelos, métodos e técnicas de ensino. Para si em que consiste a abordagem curricular por competência? Que principais mudanças são introduzidas nas práticas de sala de aula? Qual é o papel do professor na abordagem curricular por competências? E o aluno, qual é o seu papel nesta abordagem curricular?

<p>Percepção da coordenadora relativamente ao modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência</p>	<p>Introdução de novos programas e manuais escolares</p>	<p>Apurar qual é a percepção da coordenadora relativamente à qualidade dos programas e dos manuais escolares.</p>	<p>Com a nova revisão curricular o currículo passou a ser organizado por competências, por isso foram elaborados novos programas e manuais escolares. Qual é a sua opinião sobre os novos programas? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência? Que apreciação faz sobre os novos manuais? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência?</p>
		<p>Identificar o que é preciso melhorar para que os programas e manuais contribuam para a melhoria da qualidade dos conhecimentos e das competências dos alunos.</p>	<p>Bem sabemos que a senhora vem acompanhando a implementação da abordagem curricular por competências na escola básica Narciso Ramalho desde o seu início até este ano letivo e tem participado, também, nos encontros de preparação metodológica, realizados trimestralmente e nos encontros de planificação, realizados, quinzenalmente/mensalmente. Os professores têm manifestado dificuldades em utilizar os novos programas? E os manuais? Refira algumas dessas dificuldades. Quais são as possíveis causas das dificuldades? O que é preciso melhorar para que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade das aprendizagens e das competências dos alunos?</p>

	Formação dos professores e coordenadores pedagógicos	Conhecer a opinião da coordenadora pedagógica relativamente à formação dos professores e dos coordenadores.	Para a implementação da abordagem curricular por competência foi necessário realizar ações de capacitação de coordenadores e professores. Na qualidade de coordenadora pedagógica, quantas formações recebeu no âmbito da abordagem curricular por competência? Qual é a sua opinião sobre as formações ministradas aos professores e aos coordenadores?
	Acompanhamento da implementação feito pelos coordenadores e pela DNE	Apurar qual é a perceção da coordenadora No que tange ao acompanhamento da implementação feita pelos coordenadores pedagógicos e pela DNE.	Como coordenadora pedagógica, fez o acompanhamento da implementação da abordagem curricular por competências. Qual é a sua opinião sobre o seu nível de preparação para fazer o acompanhamento desta abordagem curricular? Que constrangimento tem enfrentado no acompanhamento dos professores? Refira a alguns? O que tem feito para superá-los?
<ul style="list-style-type: none"> • Perceção da coordenadora sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no 	Planificação de aulas	Analisar a apreciação da coordenadora sobre as planificações e sua relação com o desenvolvimento das competências dos alunos.	Com a implementação da abordagem curricular por competências que alterações foram introduzidas no modo como os professores fazem a planificação das aulas? Em que medida a forma como planificam contribui para o desenvolvimento de competências?

desenvolvimento de competências dos alunos		Averiguar a apreciação da coordenadora pedagógica sobre uma planificação adequada às características individuais dos alunos e sua relação com qualidade das competências dos alunos.	De que modo a forma como os professores planificam permite aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais (NEE) desenvolverem competências?
	Execução de aulas	Analisar a perceção da coordenadora pedagógica sobre a necessidade de os professores escolherem métodos, estratégias e recursos tecnológicos adequados à abordagem curricular por competências e sua relação com a mobilização de conteúdos pelos alunos na resolução de situações do quotidiano.	<p>Uma das suas atribuições é fazer o acompanhamento da implementação da abordagem curricular por competências. Nas visitas que realizou, provavelmente, observou como é que ela está sendo implementada.</p> <p>Que apreciação faz sobre a metodologia, as estratégias, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados pelos professores nesta nova abordagem? Parecem-lhe indicados para esta nova abordagem curricular?</p> <p>Como é que os alunos estão a reagir? Em que medida estão a conseguir mobilizar os recursos construídos (saberes, saberes fazer e saberes ser) para resolverem situações do quotidiano?</p> <p>Apresente alguns exemplos.</p>

		Investigar a percepção da coordenadora pedagógica sobre o atendimento diferenciado no desenvolvimento das competências básicas dos alunos.	<p>A abordagem por competências é uma abordagem inclusiva, esperando-se do professor um atendimento diferenciado.</p> <p>Em que medida o atendimento diferenciado contribui para o desenvolvimento das competências básicas de todos os alunos.</p> <p>Como é que os professores têm procedido a esse atendimento? Dê exemplos de casos de sucesso.</p>
	Área de projeto	Analisar a percepção da coordenadora pedagógica sobre a área de projeto e sua influência no desenvolvimento de competências dos alunos.	A área de projeto é uma área não curricular criada no sentido de promover a interdisciplinaridade. Qual é a sua opinião sobre esta área? Acha que contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos? De que modo?
		Conhecer qual o grau de importância atribuído à avaliação de competências.	<p>Como encara a avaliação de competências? Como é que os professores têm procedido à essa avaliação?</p> <p>Como é que os alunos têm reagido a esta nova forma de avaliar?</p>

	<p>Avaliação de conhecimentos e competências</p>	<p>Conhecer a opinião da coordenadora sobre os efeitos das inovações introduzidas na avaliação das competências dos alunos.</p>	<p>Os registos da avaliação contínua e sumativa são uma das exigências do caderno de orientações para a avaliação dos conhecimentos e das competências.</p> <p>Em que medida o registo dos vários elementos de avaliação pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos?</p> <p>O portefólio é um dos instrumentos alternativos contemplado nas orientações da Direção Nacional de Educação para a avaliação dos conhecimentos e das competências, principalmente para os alunos com NEE. Como é que os professores têm organizado os portefólios dos seus alunos? Que dificuldades têm manifestado na implementação dos portefólios?</p> <p>Que apreciação faz sobre a contribuição do portefólio na avaliação das competências dos alunos?</p>
--	--	---	--

Anexo 4 – Guião de entrevista destinado ao gestor

GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO AO GESTOR

Este guião de entrevista semiestruturada foi elaborado no sentido de recolher dados qualitativos sobre a perceção do gestor, relativamente ao conceito de competência e abordagem por competências, sobre o modo como a ser implementada a abordagem curricular por competências, no que concerne às práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências e sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento de competência dos alunos. É neste sentido, que se encontra estruturado em duas partes. Na primeira, pretendemos coletar dados que permitam a caracterização dos entrevistados e na segunda parte consideramos três dimensões:

1. Concepções acerca de competência e abordagem curricular por competência;
2. Perceção do gestor sobre o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
3. Perceção do gestor sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências dos alunos.

Com base nas dimensões foram identificadas as subcategorias, os objetivos e as questões que deverão ser colocadas ao gestor.

4. Caracterização do entrevistado

Dados pessoais e profissionais

1.1 – Sexo: Masculino Feminino

1.2 – Idade (em 31/12/2016)

20 a 25 anos	31 a 35 anos	36 a 40 anos	41 a 45 anos	45 a 50 anos	+ 50 anos

a. Habilitações académicas

12.º ano	1.ª Fase de Formação em Exercício	2.ª Fase de Formação em Exercício	Magistério primário mais 2.º fase de formação em exercício	Instituto Pedagógico	Bacharelato	Licenciatura	Outra (refira qual)

1.4 – Situação profissional _____

1.4 – Anos de serviço _____

1.5 – Tempo de desempenho do cargo de gestor _____

5. Percepção do gestor sobre:

- o conceito de competência e abordagem por competência;
- o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência;
- práticas pedagógicas inovadoras e promotoras do desenvolvimento de competências e seus efeitos no desenvolvimento de competência dos alunos.

Dimensões	Subcategorias	Objetivos	Questões
<ul style="list-style-type: none">• Concepções sobre o conceito de competência e abordagem por competência	Conceito de competência	Analisar a ideia que o gestor tem sobre competência.	Competência é um termo que foi ganhando novos significados com o passar dos tempos. O que é que você entende por competência?
	Relação entre competência e abordagem curricular por competências	Compreender como o gestor relaciona competência com abordagem curricular por competências.	A abordagem curricular por competências introduz mudança no ensino, exigindo do professor novas opções em termos de modelos, métodos e técnicas de ensino. Para si em que consiste a abordagem curricular por competência? Que principais mudanças são introduzidas nas práticas de sala de aula? Qual é o papel do professor na abordagem curricular por competências? E o aluno, qual é o seu papel nesta abordagem curricular?

<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do gestor sobre o modo como está a ser implementada a abordagem curricular por competência. 	Formação de professores	Analisar a percepção do gestor sobre a qualidade das formações e sobre o nível de preparação dos professores para trabalhar na nova abordagem curricular por competências.	<p>Quantas formações foram ministradas aos professores no âmbito da abordagem curricular por competências?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre a qualidade dessas formações?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre o seu nível de preparação dos professores para trabalhar nesta nova abordagem curricular?</p> <p>Que conteúdos ou temas poderão ser aprofundados? Refira a algumas necessidades de formação?</p>
	Introdução de novos programas e manuais escolares	Investigar a percepção do gestor relativamente à qualidade dos programas e dos manuais escolares.	<p>Com a nova revisão curricular o currículo passou a ser organizado por competências, por isso foram elaborados novos programas e manuais escolares. Qual é a sua opinião sobre os novos programas? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência?</p> <p>Que apreciação faz sobre os novos manuais? De que modo auxiliam o professor na concretização da nova abordagem curricular por competência?</p>

	<p>Seguimento dos professores durante a abordagem curricular por competências</p>	<p>Compreender como o gestor percebe o seguimento feito pelos coordenadores pedagógicos e pela Direção Nacional de Educação (DNE).</p>	<p>Para a implementação da nova abordagem curricular por competências foi necessário fazer o seguimento dos professores. O seguimento foi assegurado pela DNE e pela equipa de coordenação pedagógica.</p> <p>Que apreciação faz do acompanhamento feito pelos coordenadores?</p> <p>Qual é a sua opinião sobre o acompanhamento feito pela DNE?</p> <p>De um modo geral que apreciação faz sobre a implementação da nova abordagem curricular? O que vai bem? O que precisa melhorar?</p>
--	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do gestor sobre práticas pedagógicas inovadoras e seus efeitos no desenvolvimento de competências dos alunos 		<p>Identificar o que é preciso melhorar para que os programas e manuais contribuam para a melhoria da qualidade dos conhecimentos e das competências dos alunos.</p>	<p>Sendo gestor, seguramente faz visitas de acompanhamento pedagógico aos professores da Escola Narciso Ramalho e realiza encontros para refletirem sobre os problemas enfrentados durante a implementação da nova abordagem curricular por competências, onde foram introduzidos programas e manuais escolares adaptados para esta abordagem.</p> <p>Os professores têm revelado dificuldades em utilizar os novos programas? E os manuais? Refira algumas dessas dificuldades.</p> <p>O que é preciso melhorar para que efetivamente contribuam para a melhoria da qualidade das aprendizagens e das competências dos alunos?</p>
	Planificação de aulas	<p>Analisar a apreciação do gestor sobre as planificações e sua relação com o desenvolvimento das competências dos alunos.</p>	<p>Com a implementação da abordagem curricular por competências que alterações foram introduzidas no modo como os professores fazem a planificação das aulas?</p> <p>Em que medida a forma como planificam contribui para o desenvolvimento de competências?</p>
		<p>Averiguar a apreciação do gestor sobre uma planificação adequada às características individuais dos alunos e sua relação com qualidade das</p>	<p>De que modo a forma como os professores planificam permite aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com Necessidades Educativas Especiais (NEE) desenvolverem competências?</p>

	Execução de aulas	<p>Analisar a percepção do gestor sobre a necessidade de os professores escolherem métodos, estratégias e recursos tecnológicos adequados à abordagem curricular por competências e sua relação com a mobilização de conteúdos pelos alunos na resolução de situações do cotidiano.</p>	<p>Uma das atribuições do gestor é realizar visitas de acompanhamento pedagógico aos professores. Nas visitas que realizou, provavelmente, observou como está sendo implementada a abordagem curricular por competências.</p> <p>O que acha sobre a metodologia, as estratégias, os recursos didáticos e tecnológicos utilizados pelos professores nesta nova abordagem? Parecem-lhe indicados para esta nova abordagem curricular? Como é que os alunos estão a reagir? Em que medida estão a conseguir mobilizar os recursos construídos (saberes, saberes fazer e saberes ser) para resolverem situações do cotidiano? Apresente alguns exemplos.</p>
		<p>Investigar a percepção do gestor sobre o atendimento diferenciado no desenvolvimento das competências básicas dos alunos.</p>	<p>A abordagem por competências é uma abordagem inclusiva, esperando-se do professor um atendimento diferenciado.</p> <p>Em que medida o atendimento diferenciado contribui para o desenvolvimento das competências básicas de todos os alunos.</p> <p>Como é que os professores têm procedido a esse atendimento? Dê exemplos de casos de sucesso.</p>
	Área de projeto	<p>Analisar a percepção do gestor sobre a área de projeto e sua influência no desenvolvimento de competências dos alunos.</p>	<p>A área de projeto é uma área não curricular criada no sentido de promover a interdisciplinaridade. Qual é a sua opinião sobre esta área? Acha que contribui para o desenvolvimento das competências dos alunos? De que modo?</p>

	<p>Avaliação de conhecimentos e competências</p>	<p>Conhecer qual o grau de importância atribuído à avaliação de competências.</p>	<p>Como encara a avaliação de competências? Como é que os professores têm procedido à essa avaliação?</p> <p>Qual é a reação dos alunos perante esta nova forma de avaliar?</p>
		<p>Conhecer a opinião do gestor sobre os efeitos das inovações introduzidas na avaliação das competências dos alunos.</p>	<p>Os registos da avaliação contínua e sumativa são uma das exigências do caderno de orientações para a avaliação dos conhecimentos e das competências. Em que medida o registo dos vários elementos de avaliação pode contribuir para o desenvolvimento das competências dos alunos?</p> <p>O portefólio é um dos instrumentos alternativos contemplado nas orientações da Direção Nacional de Educação para a avaliação dos conhecimentos e das competências, principalmente para os alunos com NEE. Como é que os professores têm organizado os portefólios dos seus alunos? Que dificuldades têm manifestado na implementação dos portefólios?</p> <p>Que apreciação faz sobre a contribuição do portefólio na avaliação das competências dos alunos?</p>