Universidade Aberta

A Educação Básica e Secundária e a Formação do Cidadão-Trabalhador do Séc. XXI – Gestão Estratégica das Competências?

Alexandre Lopes de Oliveira

Doutoramento em Educação

Tese Orientada pelo Professor Doutor António Moreira Teixeira e Coorientada pelo Professor Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa

2014

AGRADECIMENTOS

João Barroso (1995) partilhando um aviso que recebera de Jacques Wittwer, referia que "uma tese é uma navegação solitária". No casco de um barco ou nas asas de uma gaivota temos muitas vezes apenas o céu como horizonte, que se apresenta ora carregado de nuvens ora límpido e azul, mas a vontade de chegar a um porto de abrigo e de partilhar o nosso espólio tem de ser superior aos receios que nos invadem e às incertezas que nos angustiam.

Contudo a nossa viagem foi acompanhada por um conjunto de pessoas que, sem a terem feito, participaram, de algum modo, nela, tornando-a possível. E como sublinha a cultura popular espanhola, "Ser-se bem-nascido é ser-se bem-agradecido", e nós somo-lo. Assim, ao terminar este trabalho, sentimo-nos compelidos a consignar alguns agradecimentos não obrigados pela tradição, nem por obediência protocolar, mas estimulados por um sentimento genuíno de gratidão, muito embora tenhamos plena consciência de que jamais se agradece a alguém a quem se fica em dívida para sempre.

Assim, não podemos deixar de expressar, à cabeça, ao Professor Doutor António Teixeira da Universidade Aberta, o nosso orientador científico, cuja distância física foi sempre inversamente proporcional à proximidade no apoio, por me ter ajudado sempre a questionar-me, a pôr em causa os pressupostos, apresentando-me a novas perspetivas e horizontes, o que fez com a perseverança até ao último momento e com o rigor científico e a humildade que lhe são publicamente reconhecidos, contagiando-me com o seu exemplo de amor crítico à Educação e à Ciência.

O nosso reconhecimento e profunda gratidão ao Coorientador, Professor Doutor António Magalhães da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, referência central num percurso de formação, na sua dupla qualidade, de Coorientador Cientifico e amigo, que soube sempre associar amizade, gentileza com rigor científico e persistência em doses invulgares para levar-nos a vencer todos os obstáculos com que nos fomos confrontando, relacionados com as nossas obrigações profissionais, a escassez de tempo e algumas reticências daí advindas. Queremos igualmente reafirmar, o nosso reconhecimento, apreço e consideração pela sua permanente disponibilidade em sugerir caminhos e perspetivas teóricas, partilhar pontos de vista e ajudar-nos a encontrar soluções, sempre com grande frontalidade e rigor sociológico, o que nos permitiu crescer

intelectualmente. O Professor António Magalhães desempenhou um papel decisivo na concretização deste projeto.

Aos professores participantes no estudo (que não identificamos por razões óbvias), sem os quais nada teria sido possível a quem agradeço o tempo, a disponibilidade e a confiança, que espero retribuir pela fidelidade aos seus discursos; ao Nelson, ao Bruno e ao Luís que colaboraram no arranjo gráfico; à Conceição e ao Fernando, nossos tradutores de serviço. A elas e a eles estamos profunda e reconhecidamente gratos.

Não posso esquecer alguns dos que connosco trabalham e/ou trabalharam nas várias Escolas por onde fomos fazendo o nosso percurso profissional: companheiros de jornada – mulheres e homens -, de uma viagem a portos desconhecidos, mas de bússola apontada a um Norte muito claro, onde mora a vontade, ontem, hoje e sempre, de fazer melhor pelas crianças e jovens, famílias e comunidade a quem servimos. Crescemos juntos, de todos busquei conselho e encorajamento.

Aos meus amigos Gapenses primeiros ouvintes e críticos das preocupações e concetualizações que aqui ganham a luz do dia, bem como pelas palavras de incentivo, pelo carinho que colocaram num empreendimento que não era o seu. Este meu trabalho de investigação também é deles. Permitam-nos destacar a Maria João pela sua amizade, cumplicidade, generosidade e leitura científica do nosso trabalho.

Agradeço as ideias de todos os Autores que, consciente ou inconscientemente, interiorizei e fiz minhas. Foi a sua incorporação na minha própria trajetória pessoal, autorreflexiva que abriu horizontes à concretização deste meu trabalho de investigação. Espero ter construído a minha própria "voz" a partir de outras "vozes".

Agradeço muito especialmente aos meus pais, Casimiro e Joaquina, por todas as portas que abriram para que eu pudesse avançar e pelo exemplo de aprendizagem constante, trabalho e dedicação incondicional aos filhos. Aos meus irmãos e família (de sangue e de coração), pelo carinho, pela amizade, compreensão e estímulo.

Quanto a ti, Dulce, é tua a minha vida. Aceita-a e fico grato. Que mais te posso pedir? Que mais te posso doar, que mais posso dizer? Da Maria João e da Maria Inês, as nossas filhas, e do João Pedro nosso neto, recebi a compreensão e a ajuda, os sorrisos que simbolizam a solidariedade e a cumplicidade e dão felicidade, essa conquista de todos os dias.

Dedico este trabalho

À
memória
do meu pai Casimiro,
da minha mãe Joaquina, do
meu sogro António, do Sr. Albano
e da D.ª Emília. Aos meus irmãos(ãs),
cunhados(as), sobrinhos(as). À D.ª Alice e ao Ivo.
Para as "minhas" Marias: Dulce, João e Maria Inês e
para meu neto João Pedro. Aos meus amigos. Cada qual à sua maneira.

RESUMO

A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário, corporizadas através do Dec.-Lei nº 6/2001 e Dec.-Lei nº 74/2004, respetivamente, introduziram no contexto educativo português o conceito de competência como eixo estruturante das políticas curriculares. Assumindo, por um lado, a polissemia do conceito e a multiplicidade das suas implicações, tomando em linha de conta a sua origem (mundo do trabalho) e difusão através de organizações e contextos supranacionais e, por outro lado, a relevância fundamental do papel dos professores enquanto gestores pedagógicos, capazes de determinar o sucesso ou insucesso das políticas educativas, na medida em que, pela sua ação de recontextualização, o currículo prescrito se transforma em currículo real, entendemos como essencial conhecer as formas de apropriação do conceito de competência por parte dos professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário, assim como as suas implicações na gestão pedagógica (práticas curriculares de planificação, lecionação e avaliação).

Face aos objetivos definidos, delineámos a metodologia de investigação recorrendo à entrevista semiestruturada como técnica de recolha de dados/informação e a análise de conteúdo como técnica de análise desses dados/informação. Concretamente falando, construímos, validamos e aplicamos uma entrevista semiestruturada, referente ao conceito de competência e às suas implicações na gestão pedagógica levada a cabo pelos professores, aplicada a docentes de diferentes disciplinas e dos diferentes níveis do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na região do Porto e Grande Porto (Gaia, Gondomar, Maia, Valongo, Resende).

Os resultados do estudo parecem-nos apontar no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência, encontrando reduzida tradução ao nível da gestão pedagógica dos professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Termos-chave: Competência(s), Gestão Pedagógica, Globalização, Mudança Educacional, Política Educativa

ABSTRACT

The Curricular Reorganization of Basic/Elementary Education and the Reform of Secondary Education systems, determined by Decree-Law nº 6/2001 and Decree-Law nº 74/2004, respectively, introduced into the Portuguese educational context the concept of Competence as a structural axis of curriculum policies. Considering, on the one hand, the polysemy of the concept and the multiplicity of its implications and taking into account its origins (labour/work) and diffusion through organizations and supranational contexts, and, on the other hand, the fundamental relevance of the role of teachers while pedagogical managers who, are able to determine the success or failure of educational policies, to the extent, that through their actions the prescribed curriculum becomes real. We understand how essential it is to know the forms of adequacy of the concept of competence/ competency on the part of teachers of the Basic/Elementary and Secondary Education systems, as well as its implications on educational management (curricular planning practices, teaching and evaluation/assessments).

To meet our defined objetives, a form of research methodology was established which involved using semisstructured interviews as a technique for collecting data/ information and the content analysis as a technique for analysing the acquired data/ information. Specifically speaking, we devised, validated and applied a semisstructured interview referring to the concept of competence/competency and its implications in pedagogical management/orientation undertaken by teachers. This undertaking was applied to teachers of various different subjects and levels of Basic/Elementary and Secondary education systems in the Porto and greater Porto region (Gaia, Maia, Maia, Valongo, Resende).

The results of the study seem to direct us towards a superficial appropriation of the concept of competence/competency therefore, encountering a reduced interpretation/translation at the level of pedagogical management of teachers in Primary and Secondary Education.

Key-Terms: Competence(s), Educational Management, Globalization, Educational Change, Restructuring Curriculum, Curricular Reform)

RÉSUMÉ

La réorganisation curriculaire de l'Enseignement Basique et la réforme de l'Enseignement Secondaire incarnées par le décret-loi nº 6/2001 et le décret-loi nº 74/2004, respectivement, ont introduit dans le contexte éducatif portugais le concept de compétence comme axe structurant des politiques curriculaires. En assumant d'un côté, la polyssémie du concept et la multiplicité de ses implications, en tenant compte de son origine (monde du travail), de sa diffusion à travers des organisations et contextes supranationaux et d'un autre côté, l'importance fondamentale du rôle des professeurs en tant que gestionnaires pédagogiques, capables de déterminer le succès ou l'échec des politiques éducatives étant donné que c'est à travers leur action que le curriculum prescrit se transforme en curriculum réel. Nous pensons qu'il est essentiel de connaître les formes d'appropriation du concept de compétence de la part des professeurs de l'Enseignement Basique et de l'Enseignement Secondaire ainsi que ses implications dans la gestion pédagogique (pratiques curriculaires de plannification,leçon et évaluation).

Face aux objectifs définis, nous avons tracé la méthodologie de recherche en ayant recours à des interviews semistructurées commme technique de saisie de données/ information et l'analyse de contenu commme technique d'analyse de ces données données/information. En fait, nous avons construit, nous avons validé et nous avons apliqué une interview semistructurée, liée au concept de compétence et à ses implications dans la gestion pédagogique menée par les professeurs,appliquée à des enseignants de différentes disciplines et de différents niveaux de l'Enseignement Basique et de l'Enseignement Secondaire, dans la région de Porto et dans les villes de la banlieue de Porto (Gaia, Gondomar, Maia, Valongo, Resende).

Les résultats de l'étude paraissent pointer dans le sens d'une appropriation superficielle du concept de compétence et ceux-ci démontrent une réduite expression au niveau de la gestion pédagogique des professeurs de l'Enseignement Basique et de l'Enseignement Secondaire.

Termes clefs: Compétence(s), Gestion Pédagogique, Globalisation, Changement éducatif, Réorganisation Curriculaire, Réforme Curriculaire

Índice

Introdução 1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17
CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E O REFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO Erro! Marcador não definido. 19
1. Considerações sobre a problemática e seu interesse/pertinência 21
2. Referencial teórico – o "ciclo de políticas" de Stephen Bell 30
3. Sobre os conceitos operacionais 49
3.1. Gestão pedagógica 49
3.2. Mudança educativa 51
CAPÍTULO 2 - AS COMPETÊNCIAS COMO PEDRA ANGULAR DA REFORMA DO(S) SISTEMA(S) EDUCATIVO(S) 53
1. Dos conhecimentos às competências: o conhecimento como mercadorização? 55
2. A emergência das competências no discurso político e pedagógico contemporâneos 67
2.1. Os constrangimentos sociais 68
2.2. As expetativas da economia e do trabalho 70
2.3. "Crise" do sistema educativo 76
2.4. O(s) (novos) mandato(s) endereçados à Escola 79
3. A(s) competência(s): tempos novos para velhos desígnios? 82
4. Competência(s), um conceito/termo fluido, polissémico: diferenciação de conceitos afins 88
4.1. Competência(s) versus Capacidades 95
4.2. Competência(s) versus Habilidades 98
4.3. Competência(s) versus Aptidões 100
4.4. Competências versus Objetivos 102
4.5. Competência(s) versus Desempenho (Performance) 109
5. Para uma aproximação ao conceito de competência 114
CAPÍTULO 3 - PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO 129
1. Perguntar e observar não basta, é preciso analisar e interpretar: definição do quadro metodológico 131
1.1. Opção metodológica - a metodologia qualitativa 134
1.2. Instrumentos de recolha de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada 139
1.3. Descrição da Amostra 147
1.4. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo 149
2. Apresentação dos dados 157
PARTE II - TEMPO(S) DE RECONFIGURAÇÕES E DE RESSIGNIFICAÇÕES 167
CAPÍTULO 4 - AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS E A(S) POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S) 169
1. "Onde Vivemos?" A complexidade, contingência e (in)transparência da(s) sociedade(s) contemporânea(s) 171
2. O "capitalismo desorganizado": o pós-fordismo e o fim da replicação do "quadrado mágico" do desenvolvimento fordista 180
2.1. A emergência do neoliberalismo 182
3. Relevância do enfoque das competências e o "individualismo possessivo" do discurso neoliberal 191
4. A Flexibilidade do emprego e a vulnerabilidade dos indivíduos e das relações sociais 203
CAPÍTULO 5 - A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS 217
1. A Globalização e seus impactes na educação e formação 219

1.1. As relações entre Globalização e Educação 222
2. A globalização e o(s) processo(s) de transnacionalização das políticas educativas ou a regulação transnacional 231
2.1. A singularidade do caso português: do "OCDEísmo" à "europeização" das políticas educativas portuguesas 243
CAPÍTULO 6 - AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS NA DÉCADA DE 1997/2006 – A VIRAGEM DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BASEADA NO(S) CONHECIMENTO(S) PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM FUNDADO NAS COMPETÊNCIAS 257
1. O Ensino Básico e Secundário na transição do século XX para o século XXI: apontamentos para um enquadramento do contexto politico-educativo 259
2. O processo de revisão curricular (1997-2004) 264
2.1. O "tecido" da Reorganização Curricular do Ensino Básico – Gestão flexível do currículo 269
2.2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a matriz educacional fundada nas competências 274
2.3. A ambiguidade das competências nos documentos instituintes da Reorganização Curricular do Ensino Básico 283
3. A Reforma do Ensino Secundário 290
4. A Escola e a formação para o mundo do trabalho - O Ensino Profissional e a reforma de 2004 301
4.1. O Ensino Profissional e as Competências 308
PARTE III - AS PERCEÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DOS EFEITOS DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NA GESTÃO PEDAGÓGICA 315
CAPÍTULO 7 - "NAVEGANDO" SOBRE AS ENTREVISTAS 317
1. Área de análise A - Competências: "moda" ou "motor de mudança" 319
2. Área de análise B - Explicação para as mudanças curriculares operadas entre 2001-2004 330
3. Área de análise C - Perceções e opiniões dos professores sobre a ideia/conceito de competência(s) 337
3.1. Área de análise C1 - Definição de competência(s) 337
3.2. Área de análise C2 - Relação das competências com os "objetivos" 339
3.3.Área de análise - C3. Avaliação de competências 342
4. Área de análise D - Inexistência de documentação de apoio ao currículo do Ensino Secundário baseado em competências 352
5. Área de análise E - As práticas docentes e sua alteração (ou não) 357
5.1. Área de análise E1 - Apropriação das "orientações curriculares" 358
5.2. Área de análise E2 - Práticas de planificação 361
5.3. Área de análise E3 - Metodologia(s) de ensino-aprendizagem 364
6. Área de análise F - Resistências docentes à mudança 382
7. Área de análise G - Sucesso escolar/educativo 388
8. Área de análise H - Competências privilegiadas/ignoradas pela educação escolar 394
9. Área de análise I - O aluno competente 401
9.1. Área de análise I1 - Aluno competente no 1º Ciclo 403
9.2. Área de análise I2 - Aluno competente em Português 407
9.3. Área de análise I3 - Aluno competente em Matemática 411
9.4. Área de análise I4 - Aluno competente em Ciências Físicas e Naturais 417
9.5. Área de análise I5 - Aluno competente em Biologia/Geologia 419
10. Área de análise J - Constrangimentos/obstáculos ao currículo fundado em competências 423

11. Área de análise K - Professores e formação (inicial e contínua) 434
12. Área de análise L - Recentração curricular nas "disciplinas essenciais" operada em 2011 448
CAPÍTULO 8 - DOS RESULTADOS DAS MUDANÇAS CURRICULARES OPERADAS À MODIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIA POLÍTICA 459
1. A (In)eficiência do sistema escolar 461
2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário e os resultados escolares 469
3. O fim das competências no discurso educativo oficial 477
CONCLUSÕES 489
1. Sobre os discursos das organizações internacionais e a sua influência na(s) política(s) educativa(s) nacionais – contexto de influência 493
2. Sobre os discursos das políticas curriculares para o Ensino Básico e o Ensino Secundário – contexto de produção 499
3. Sobre os efeitos das políticas curriculares (Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário) nos resultados escolares – Contexto dos resultados 503
4. Sobre os efeitos das políticas curriculares (Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário) nos resultados escolares – Contexto dos resultados 516
BIBLIOGRAFIA 519
Apêndices 625

LISTA DE ABREVIATURAS

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

AGEE - Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

BM – Banco Mundial

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum

CIPES - Centro de Investigações e Políticas do Ensino Superior

CNE – Conselho Nacional da Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

DAPP – Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento

EFA – Educação e Formação de Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

GETAP – Gabinete da Educação Tecnológica, Artística e Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LBE – Lei de Bases da Educação

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCC – Projeto Curricular de Ciclo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

SIGO – Sistema de Informação e Gestão a Oferta Educativa e Formativa

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

TIMSS - *Trends in International Mathematics and Science Study*

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre Capacidade e Competência	97
Quadro 2 – Diferenças entre Pedagogia por Objetivos e a Pedagogia das Competências	108
Quadro 3 – Desenho em "cascata" da Competência	124
Quadro 4 – Guião da Entrevista	144
Quadro 5 – Critérios de seleção dos professores	149
Quadro 6– Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores	159
Quadro 7 – Listagem dos *Benchmarks* europeus para 2010 e 2020	255
Quadro 8 – Evolução do peso do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais	306
Quadro 9 - Alunos do Ensino Básico com Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento e seu peso relativo face ao total de alunos por ano de escolaridade e por ciclo do Ensino Básico	466
Quadro 10 – Retenção e desistência (%) nos Ensino Básico e Secundário Regular, por nível de ensino em Portugal e Continente (1996-2009)	471
Quadro 11 - Número de professores e educadores de infância por grau académico no Continente	476

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – O "ciclo de políticas"	45
Figura 2 - Delimitação do conceito Competência	89
Figura 3 – O conceito de competência e sua significação partilhada	94
Figura 4 – Definição das capacidades	98
Figura 5 – Processo de estudo empírico	165
Figura 6 – O processo de globalização e as políticas educativas nacionais	242

Introdução

«(…) Ditosa voava solitária na noite de Hamburgo. Afastava-se batendo as asas energicamente até se elevar sobre as gruas do porto, sobre os mastros dos barcos, e depois regressava planando, rodando uma e outra vez em torno do campanário da igreja.

- Estou a voar! Zorbas! Sei voar! - grasnou ela, eufórica, lá da vastidão do céu cinzento.

O humano acariciou o lombo do gato.

- Bem gato, conseguimos - disse ele suspirando.

- Sim, à beira do vazio compreendeu o mais importante - miou Zorbas.

- Ah, sim? E o que é que ela compreendeu? - perguntou o humano.

- Que só voa quem se atreve a fazê-lo (…)».

Luís Sepúlveda, 1997: 120-121

Vivemos numa sociedade em que as transformações emergem de forma continuada, onde as preocupações do presente nos remetem para um futuro que se adivinha mais complexo e, talvez por isso, nos habituamos a referi-lo como algo muito distante e incerto. No entanto, é no passado que perscrutamos o que desejámos inovar na sociedade a que pertencemos e na qual queremos participar. Contudo, esquecemos que se trata do passado, que já não volta, que já não podemos alterar, tornando-se antes necessário concentrar a nossa visão e reflexão no presente, para melhor vislumbrar o futuro e, assim, de forma a introduzir mudanças de qualidade nos espaços de ação pessoal e social de cada um.

A imprevisibilidade, a incerteza, a velocidade vertiginosa da mudança e suas dinâmicas que atravessam o mundo, desencadeiam transformações profundas e complexas que afetam as dimensões da vida humana nos seus múltiplos aspetos físicos, políticos, sociais e económicos, culturais e ético-morais, com repercussões no domínio do conhecimento científico e da sua produção constituindo, por isso, outras tantas interpelações que apelam ao ensaio e ao desenho de respostas educativas que capacitem para agir reflexivamente face a todas estas modificações que atravessam as nossas existências, torna-se necessário que as diversas instituições sociais tentem compreender esta nova realidade e reconhecer os novos desafios que ela transporta. A instituição escolar em geral e, a educação básica e secundária, em particular, não pode nem deve ficar à margem destas mudanças.

A sociedade está a reconfigurar-se e, com ela, a educação (Marchesi & Martín, 2003), bem como o papel da escola na sociedade. As múltiplas pressões para a mudança suscitam novas ideias de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e já não restritas a um período específico da vida das pessoas, bem como alteram o conceito de escola, uma organização empreendedora, aprendente, portadora de sentido e não de um mero espaço físico, despersonalizado e tutorado por controlo remoto, isto é, pelo poder central.

Por outro lado, reivindicam o desenho de currículos que se adequem às exigências de uma contemporaneidade em permanente e vertiginosa transformação e de públicos cada vez mais heterogéneos (capacidades, recursos económicos e culturais), que contribuam verdadeira e eficazmente para a construção de projetos educativos, exigem professores habilitados, conscientes da necessidade de transformação ao longo da sua vida profissional e da responsabilização que esta acarreta, e visem uma escola em que novas relações e novas dinâmicas de trabalho proporcionem uma aprendizagem realmente significativa a todos os alunos. Desta maneira, a escola será capaz de, por um lado, veicular não apenas uma gama alargada de conhecimentos aos seus alunos, mas capacitá-los para selecionar, processar e comunicar essas matérias, por outras palavras, incrementar o "aprender a aprender"[1] (Correia, 1991; Roldão, 2001, entre muitos outros) e, por outro lado, responderá aos reptos inerentes à massificação do ensino, através do acolhimento de estratégias flexíveis e de diferenciação pedagógica, que proporcionem aprendizagens significativas a todos os alunos, tornando-os mais competentes.

Com efeito, neste clima de vertiginosa mudança, ou de "vendaval [de] mudanças" para utilizar uma expressão de Marchesi & Martín (2003), a escola deve olhar para a aprendizagem como uma estratégia não apenas de "sobrevivência" mas, sobretudo, de "vivência" nesta sociedade. Esta ideia resulta do facto de a mudança ter que ser encarada como uma realidade obrigatória sendo, por isso, o desígnio, primeiro e último, da educação o de gerar uma "sociedade que aprende", logo, "um mundo que aprende" (Fullan, 2002: 153). Acompanhamos variadíssimos autores para quem as organizações e, concomitantemente, as

[1] Não basta que o jovem acumule, no começo da vida, uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, essencial aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer os primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Assim, aprender pressupõe, antes de tudo, "aprender a aprender" (Delors, 2003).

sociedades que se fundam numa aprendizagem e ensino permanentes nos trabalhos de todos os níveis, dominarão o século XXI (Unesco, UE, OCDE).

Neste contexto, o "Livro Branco da Comissão Europeia sobre Educação e Formação" (1995) definia já três grandes "choques motores" da necessidade de promover uma "sociedade cognitiva ou educativa": (i) a mundialização da economia e das mudanças; (ii) a sociedade da informação e comunicação; (iii) o desenvolvimento de uma civilização científica e técnica.

Na mesma linha, o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, "Educação, um Tesouro a Descobrir" (Delors, 2003), refletindo sobre algumas características das sociedades ocidentais atuais – a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual -, propõe, como pensamento central, colocar a educação durante toda a vida no âmago da sociedade. Esta noção extravasa as distinções clássicas entre a educação básica ou inicial e permanente, em que as possibilidades de aprendizagem e de realização do potencial de cada um não conhecem limites de idade, género ou condição social.

Não sendo recente, o conceito de competência tem vindo a ganhar, a conquistar um espaço proeminente nos discursos políticos e educativos nacionais e internacionais relativos à educação e à formação. Originária de um contexto empresarial, a sua introdução na escola deu-se a nível da formação profissional enquadrada numa conjuntura de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Roldão, 2004). Este discurso, articulado com o da qualificação, relaciona-se com a valorização de uma aprendizagem contextualizada e em ação, em resposta à evolução rápida dos conhecimentos e das práticas profissionais (Pacheco, 2005).

Conceito que em termos educativos, estende as suas raízes quer ao comportamentalismo e à pedagogia por objetivos, quer ao construtivismo, a competência tem-se revestido de múltiplos significados ao longo dos tempos, tornando-se num "conceito catavento", para usar uma expressão de J. Azevedo (2000), um conceito "polissémico" (Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003), cuja abrangência abarca uma pluralidade de definições contrastantes e até mesmo conflituantes.

Nos tempos mais recentes, o conceito parece ter (re)assumido a vanguarda dos discursos organizadores do ensino como uma dimensão global, nos quais a influência das organizações transnacionais s supranacionais se faz sentir de forma marcante. Sob a bandeira

do desenvolvimento da "sociedade do conhecimento e da informação" (Carneiro, 2003; Castells, 2002; Drucker, 2003; Hargreaves, 2003; Naisbitt, 1988; Robin, 1988), influenciada pelo desenvolvimento rápido as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e da mundialização dos mercados e da concorrência, o conceito tornou-se uma presença constante nos discursos e publicações de organizações/instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial (BM) ou a União Europeia (UE), presença essa contextualizada por uma racionalidade de "capital humano", orientada para a formação de trabalhadores flexíveis, capazes de enfrentar os desafios que a organização "pós-fordista" do trabalho lhes impõe (Lyotard, 1989; Magalhães, 1998; Sacristán, 2003; Santos, 1994, 1998; Stoer e Magalhães, 2002). A influência que admitimos ser crescente, destes planos de decisão sobre o currículo e a sua gestão (Dale, 2001, 2008), incita-nos ou convida-nos a uma análise mais aprofundada dos seus mecanismos e impactos.

No âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 6/2001)[2], consubstanciada no "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais" (ME, 2001) e da Reforma do Ensino Secundário (Dec.-Lei nº 74/2004)[3] em que o nosso trabalho se situa, foram introduzidos novos princípios na dinâmica curricular e pedagógica das escolas portuguesas. Passar de um currículo de conteúdos e disciplinas, onde impera uma lógica de ensinar conteúdos devidamente estruturados em programas e apoiados em manuais, para um currículo orientado para o desenvolvimento de competências, onde é suposto prevalecer uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno é chamado a desenvolver um conjunto de competências essenciais – transversais e específicas – de acordo com as suas capacidades e dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é uma tarefa fácil, em particular, porque esta integração pressupõe novas práticas de gestão pedagógica e curricular, que

[2] O termo "Reorganização Curricular" será por nós utilizado ao longo do nosso trabalho de acordo com a sua conexão à terminologia que referenciou, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o movimento que correspondeu a uma reorganização do currículo existente no Ensino Básico e que, tal como se pode depreender da terminologia, não rompeu com os programas das disciplinas mas procurou que eles tivessem uma nova interpretação à luz de competências a desenvolver nos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação. Justifica-se ainda, talvez, o termo Reorganização Curricular se o conceito de currículo nacional for associado ao conceito de projeto, que deveria ganhar sentido a nível local, através de processos de recontextualização.

[3] O termo "Reforma" será por nós utilizado ao longo do nosso trabalho de acordo com a correspondência à terminologia que referenciou nos anos de 2000, o movimento de mudança curricular do Ensino Secundário. O termo Reforma expressa, nesse âmbito, um projeto político educativo, implementado a nível nacional sob a responsabilidade da Administração Central no que levou a cabo algumas alterações significativas no Ensino Secundário ao nível curricular.

permitam transformar o Currículo Nacional num projeto contextualizado, com vários graus de complexidade (Projeto Educativo de Escola, [PE], Projeto Curricular de Ciclo [PCC] e Projeto Curricular de Turma [PCT]), condizentes com os alunos a que se referem e com as decisões da escola, novas práticas didático-pedagógicas, novas formas de entender e viver a profissão docente (de especialista de uma dada disciplina, a gestor e decisor do processo curricular e pedagógico), implicando um postura profissional mobilizadora de conhecimentos especializados, implícitos a uma gestão curricular e pedagógica participadas e fundadas em valores e atitudes próprias do trabalho cooperativo (Hargreaves, 1998).

Estas mudanças colocam, parece-nos, o professor perante dois desafios principais: reinventar a sua escola enquanto local de trabalho e reinventar-se a si próprios enquanto pessoas e profissionais pelo que uma boa parte deles vê-se obrigada a viver em condições e em contextos profissionais com um novo desenho, assim como a assumir desafios intelectuais e emocionais diferentes daqueles que situam o contexto no qual aprenderam a ser professores (Thurler, 2002).

Neste entendimento, impunha-se, pensamos, a necessidade de discutir a apropriação, a interpretação, e implementação destes processos reformistas no terreno das escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário, tendo em consideração que existem vários níveis de decisão (macro, meso e micro) que devem ser tomados em linha de conta ao pensar o currículo pois, como é sabido, existem desajustamentos significativos entre a definição das políticas, o currículo decretado (nível macro), o currículo concretizado nas escolas (nível meso) e o currículo efetivamente aprendido pelos alunos (nível micro). [Pacheco, 2005]

O(s) professor(es), um dos grupos de atores que nela são protagonistas centrais, joga(m), aqui, um papel nuclear, já que «(…) o futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula» (Perrenoud, 2001a: 18),

Situando-se no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário (1997-2006), a problemática que deu origem ao presente trabalho de investigação consiste na reflexão sobre as formas como as escolas, e sobretudo, os professores interpretam o discurso oficial o mesmo é dizer, dos modos pelos quais estes textos são lidos e apropriados pelos seus interlocutores no interior das escolas, e a presumível tensão, conflito entre as novas proposições e as práticas já consolidadas, e ainda de forma mais relevante, no reconhecimento da necessidade de avaliar os efeitos da organização curricular por

competências no Ensino Básico e no Ensino Secundário, nomeadamente no que concerne à gestão pedagógica (práticas pedagógicas, planificação, avaliação) e das alteração que nela imprimiram (ou não).

Consideração que na investigação qualitativa se trabalha, fundamentalmente, com textos/discursos e que a interpretação dos mesmos é um meio essencial para compreender a realidade social, esta investigação foi sendo desenvolvida com o recurso a fontes secundárias (textos de política – normativos legais e documentos oficiais, nomeadamente os Dec.-Lei nº 6/2001, Dec.-Lei nº 74/2004, o "Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais" e os programas disciplinares de algumas das disciplinas curriculares) e principalmente em fontes empíricas (entrevistas semiestruturadas) aplicadas aos principais protagonistas (os professores) do processo investigado. Dos primeiros, procuramos fazer uma abordagem desses discursos a partir do domínio da hermenêutica, ou seja, a partir da interpretação e do olhar para além do explícito e da descoberta de sentidos, poisos diferentes discursos educativos são construídos através de uma linguagem (símbolos e significados) que promovem um interesse aparentemente público e universal, assim ocultando a real heterogeneidade da sociedade e a diversidade dos interesses. As políticas educativas são textos ideológicos construídos dentro de um dado contexto histórico e político particular. A tarefa de desconstrução começa com o reconhecimento explícito deste contexto. Os segundos, foram tratados recorrendo à técnica de análise qualitativa de conteúdo.

A escrita, segundo o testemunho de Torres (1995), a propósito da elaboração de um texto seu, é uma caminhada intelectual de descoberta e de diálogo. O plano de redação que adotamos, decorrendo diretamente da própria problemática e foi construído recorrendo a um vaivém constante entre a recolha, a análise dos dados, o debate e a sua apresentação escrita, de forma a viabilizar esse processo de descoberta e de diálogo apontado anteriormente.

Na sua forma final, embora seja difícil separar em partes/capítulos algumas das ideias que atravessam este trabalho de investigação, e nem tenha sido essa a nossa intenção no percurso que fizemos (pois, como diz o poeta, o caminho faz-se caminhando), por razões estritamente organizativas estruturamos o texto em três partes.

Assim, na Parte I, "Enquadramento Teórico", é explicitado o quadro teórico de análise da problemática em estudo. Para tal, dividiu-se tal enquadramento em três capítulos e suas respetivas seções.

No Capítulo 1, "O problema e o referencial de investigação", num primeiro momento, "Considerações sobre a problemática e seu interesse e pertinência", procuramos delimitar a problemática do nosso estudo, bem como explicitar o seu interesse e pertinência e as questões que orientaram o nosso estudo e as opções metodológicas que foram tomadas para o seu desenvolvimento.

Na seção "Referencial teórico – o "ciclo de políticas de Stephen Ball", identificamos o referencial teórico "ciclo de políticas de S. Ball" (1992, 1994) pois, como o autor, olhamos para as políticas educativas como complexos sistemas de negociação, nos quais diferentes atores - desde os legisladores e desenhadores e produtores de documentos oficiais, que atuam ao nível macro, até aos professores que atuam no terreno, nível micro -, interatuam num processo conjunto de produção daquelas políticas, ressignificando-as nos sentidos que comportam.

Este referencial não é por nós entendido como normativo e generalizável, mas antes sustentado numa conceção de abertura e flexibilidade, constituindo o objeto de uma escolha com a intenção de empreender uma investigação de referências simultaneamente universais e contingentes, possibilitando a interpretação da(s) mudança(s) pressuposta(s) pela Reorganização Curricular do Ensino Básico e pela Reforma do Ensino Secundário. Deste modo, ele vai servir de eixo estruturante a partir do qual se organiza o nosso trabalho.

Na seção "Sobre os conceitos operacionais", explorámos, ainda que de uma forma sucinta, alguns conceitos teóricos que julgamos mais pertinentes, tendo em consideração o estudo a realizar: gestão pedagógica e mudança educativa. Um outro conceito fundamental que atravessa todo o nosso trabalho, o conceito de competência, será objeto de tratamento à parte, no capítulo seguinte.

No Capítulo 2, "As competências como pedra angular da reforma dos Sistemas Educativos", e suas diferentes seções, temos como principal propósito contribuir, através da análise reflexiva de perspetivas avançadas por diferentes autores, para a clarificação do conceito de competência, assumindo uma perspetiva global e integradora desta noção que assuma a sua pluridimensionalidade. Para tal, analisaremos o conceito enquanto reconstrução curricular no quadro sociocultural e económico em que emerge, uma breve evolução, a importância da clarificação concetual de competência em função das controvérsias que suscita o conceito no plano da praxis curricular, por confronto com outros referentes concetuais a que

os professores se reportam (capacidades, habilidades, aptidões, objetivos…), e sistematização das principais divergências e convergências encontradas nos vários autores.

Tal como muitos outros conceitos, o conceito de competência não deixa de estar associada a diferentes perspetivas. A dificuldade da sua definição passa pela sua associação a palavras próximas que, por vezes, são utilizadas com sinónimos (por exemplo, capacidade, habilidade, aptidão, destreza, desempenho, objetivo). Jonnaert entende que «(…) a arquitetura das competências repousa sobre um conjunto complexo e diversificado de capacidades» (2009: 54) e de habilidades, associadas a conteúdos, pelo que tanto a capacidade como a habilidade e a aptidão são elementos constitutivos de uma competência.

No Capítulo 3, "Percurso de Investigação", analisamos a problemática objeto da nossa investigação, análise da viragem de uma educação escolar básica e secundária baseada numa "lógica dos conhecimentos" para uma educação escolar básica e secundária fundada na "lógica das competências" e seus impactes sobre a gestão pedagógica, bem como averiguamos as questões de investigação avançadas. Para tal, desenhámos um mapa dos procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas, e permitindo a replicação do estudo.

Na seção "Perguntar e observar não basta, é preciso analisar e interpretar: definição do quadro metodológico", procurámos deixar alguns contributos para a delimitação da metodologia qualitativa, elucidando as suas potencialidades e limitações, tendo em linha de conta os objetivos da investigação. Posteriormente, na seção "Apresentação dos dados", descrevemos de modo mais concreto as opções metodológicas tomadas para o nosso trabalho, nomeadamente no respeitante aos instrumentos de recolha de dados/informações (entrevista semiestruturada), aos procedimentos de tratamento de dados (análise de conteúdo), e aos procedimentos de amostragem elegidos.

Na Parte II, "Tempo(s) de Reconfigurações e de Ressignificações", movidos pela necessidade de entender o tempo presente, os seus conflitos e dilemas, assim como os seus impactes nas políticas educativas nacionais, organizámo-la em três capítulos e suas respetivas seções.

No Capítulo 4, "As transformações Económicas, Políticas, Sociais e Culturais e as Políticas Educativas", começamos por refletir sobre as grandes transformações (económicas,

políticas, sociais, culturais e educacionais) que aconteceram nas últimas duas décadas do século XX e primeira década do século XXI.

No Capítulo5, "A Globalização e os seus impactes", iniciamos por situar-nos face ao fenómeno da globalização, que entendemos como fundamental para a compreensão dos processos de decisão política educativa ao nível do contexto nacional. Os processos e práticas de educação (e formação) estão cada vez mais integrados em agendas homogéneas (Dale, 2001; Teodoro, 2003; Azevedo, 2000) cujo eixo de influência se situa, no caso português, no quadro comum das políticas da União Europeia (UE) e de outros organismos, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial. Tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário (e mesmo no Ensino Superior), as orientações educativas subordinam-se a um processo de decisão supranacional, a uma "agenda globalmente estruturada"[4], deixando-se para os governos de cada Estado-membro decisões que em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados.

Na seção "A singularidade do caso português: do OCDEismo" à "europeização" das políticas educativas nacionais", centramos a atenção na OCDE e na União Europeia, investigando o modo como a educação em Portugal tem sido, ao longo de décadas, "influenciada" pela OCDE e nas dinâmicas de "europeização", procurando compreender o modo como o processo de integração europeia constitui um contexto relevante para a formulação de políticas educativas nacionais.

No Capítulo 6, "As Políticas Educativas Portuguesas na Década de 1997/2006: desafios e dilemas", ocupamo-nos, num primeiro momento, de uma análise do Ensino Básico e Secundário na transição do século XX para o século XXI, levando a cabo um levantamento de um conjunto de apontamentos para um enquadramento do contexto politico-educativo.

Nesse contexto, traçamos um olhar sobre o projeto de "Reflexão Participada do Currículo do Ensino Básico (1996/1997) e o Projeto de Gestão Flexível do Currículo (1997),berço da Reorganização Curricular do Ensino Básico, trazendo à reflexão e ao debate algumas ideias sobre os princípios, fundamentos e das conceções curriculares em que se sustentou centração curricular no desenvolvimento de competências, o currículo como projeto e, como tal, como algo que se afastado mero ensino-aprendizagem dos conteúdos

[4] O que origina um sistema educativo mundial. É como os corredores aéreos para os aviões. Não se vêm mas sabemos que estão lá.

programáticos prescritos a nível nacional, apelando para a centralidade da escola e para a autonomia do professor, para a criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania, as áreas curriculares não disciplinares. Não menos importante é a criação das Áreas Curriculares não disciplinares, Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto, e das suas potencialidades inovadoras.

Na seção "A ambiguidade das competências na Reorganização Curricular do Ensino Básico, tratamos de abordar a fragilidade da operacionalidade do conceito de competência, espinha dorsal do currículo, no documento orientador "Currículo do Ensino Básico – Competências Essenciais", bem como da sua fragilidade nas operacionalizações que dele foram feitas nos referenciais de competências essenciais, das várias disciplinas, quer no plano da sua consistência teórica, quer no da sua aplicabilidade prática.

Na seção, "A Reforma do Ensino Secundário", procuramos, por um lado, contextualizar e esclarecer a decisão política que terá orientado a filosofia e estratégia subjacente à conceção da mudança curricular do Ensino Secundário e, por outro lado, evidenciar as linhas de orientação, as opções estratégicas que subjazem à reforma do Ensino Secundário, apresentada como inevitável, bem como as alterações introduzidas na organização, gestão e estrutura curricular. Discutimos, também, o lugar das competências no currículo deste nível de ensino.

Na seção "A Escola e a Formação para o mundo do trabalho: o Ensino Profissional e a Reforma de 2004", depois de um breve olhar sobre a evolução do ensino de caráter profissionalizante em Portugal, centramo-nos na aposta renovada levada a cabo pelo XVII Governo Constitucional, com a abertura das escolas secundárias da rede pública à educação e formação profissional, com a última revisão curricular do Ensino Secundário, como um facto incontornável, no contexto de uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses. Se é verdade que tal abertura veio possibilitar um arrojado salto no seu desenvolvimento, também não lhe é alheia a sua crescente valorização e consolidação no contexto da ação educativa. Examinamos igualmente as suas dimensões pedagógica e programática, bem como a orientação modular dos programas que continuam a orientação inaugurada pelas Escolas

Profissionais. Terminamos referindo algumas dificuldades e constrangimentos decorrentes da sua integração nas escolas secundárias públicas.

Na seção "O Ensino Profissional e as competências", explicitamos que os cursos profissionais de nível secundário apresentam-se como um percurso alternativo assente numa estrutura curricular modelar e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem, preparando os jovens para o exercício profissional qualificado e incidindo sobre o desenvolvimento de competências.

Na Parte III, "A voz de alguns professores", damos conta do desenvolvimento do nosso trabalho empírico realizado junto a um conjunto de professores do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) e do Ensino Secundário, dividindo-a em dois capítulos.

No Capítulo 7, "Navegando sobre as entrevistas", problematizam-se, questionam-se e interpretam-se os dados apresentados no capítulo anterior, à luz dos aportes teóricos antes propostos, contribuindo para o seu esclarecimento. O nosso exame percorre, uma a uma, todas as áreas de análise propostas. Aqui, para além de darmos voz aos atores, convocamos igualmente autores de referência que corroborem ou infirmem as falas dos professores.

No Capítulo 8, "Dos Resultados das Mudanças Curriculares Operadas à Modificação da Estratégia Política", questionamos as mudanças operadas e seus impactes no sistema e nos resultados dos alunos para terminarmos com a mudança de estratégia política levada a cabo pelo XIX Governo Constitucional e o desaparecimento da linguagem das competências do discurso educativo oficial.

Na secção "(In)Eficiência do Sistema Escolar", fazemos uma pequena viagem em torno de algumas das variáveis a partir das quais pode ser lida e interpretada a (in)eficiência do sistema educativo, nomeadamente o insucesso e o abandono escolares, os apoios complementares (sociais e escolares).

Na seção "Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário e os resultados escolares", discutimos alguns dos efeitos ou resultados que tais políticas tiveram no sistema educativo e na melhoria concreta dos resultados escolares dos alunos, convocando, para tal, alguns números fornecidos pela Administração Central, bem como resultados obtidos pelos alunos portugueses nos testes internacionais (PISA, TIMSS, PIRLS).

Na secção "O fim das competências no discurso educativo oficial", tratamos da mudança de estratégia política operada pelo atual Ministério da Educação e Ciência (MEC), mudança esta que aboliu com as competências do currículo nacional e privilegiando as "disciplinas essenciais". Esta estratégia política pode ser interpretada como uma estratégia de desmantelamento, significando um verdadeiro recuo ou regresso do currículo do passado em nome de uma Escola que, segundo essa ideologia deve ser libertada das "garras" da pedagogia e da modernização.

A terminar, em "Conclusões", e tendo em linha de conta os pressupostos iniciais, o quadro teórico de referência, os dados recolhidos no trabalho empírico e a sua análise, apresentaremos as principais conclusões (inconclusivas) do estudo, reconhecidas as suas limitações, e apontadas direções de futuro para novas investigações que retomem esta problemática.

Em "Apêndices", incluímos o tratamento de informação empírica, a análise pormenorizada de duas entrevistas. No Volume 2, incluímos a transcrição integral de todas as entrevistas realizadas (vinte e quatro).

Quanto à interrogação do título – Gestão estratégica das competências? – poderá assumir ou ser interpretada em diversos sentidos, poderá ser olhado como uma mera pergunta, uma interrogação retórica. Mas, aqui queremos sinalizar a necessidade de manter em aberto a questão da qualidade e do valor das competências no contexto escolar, assim como a natureza incerta e sempre inacabada de qualquer processo de mudança.

Gostaríamos de lembrar a todos, se preciso fosse, que as leituras que fizemos e a forma como nos apropriamos das obras dos autores por nós citados e referenciados são pessoais e intransmissíveis, com isso querendo, além de isentar os diferentes autores da responsabilidade por qualquer ideia aqui explicitada, reafirmar, mais do que o direito, o compromisso de cada leitor para com as suas próprias crenças e utilizações das obras, acreditando, entretanto, estar a contribuir, ainda que modestamente, para a difusão de pensamento que me tem vindo a encantar e à minha vida profissional académica nos últimos dez anos, ajudando-me a refletir e a investir nas possibilidades emancipatórias da ação educativa pois «O reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica naquilo que nos é mais próximo». (Santos, 1994: 106)

O leitor, segundo R. Barthes, ao interpretar o texto multiplica-o quanto a significados. Citar um texto é (re)criá-lo porque é retirá-lo do seu contexto e atribuir-lhe uma nova significação, possivelmente muito fragmentada e alheada do discurso, mas mesmo assim com validade por si mesmo. Quer dizer, a leitura busca, então, a hipertextualidade, o comentário, que será múltiplo mas que estará sempre descontextualizado do autor, porque o texto aparece sempre incompleto perante o leitor que é quem o fecha, o complementa e lhe dá sentido. Podemos dizer, pois, que o leitor coopera com o texto.

Por outro lado, para "fundamentar" a profusão das nossas citações, permitam-nos convocar o pensamento E. Prado Coelho:

> «Gostaria de tornar bem claro como o gosto da citação tem a ver com um amor intenso das palavras. Por vezes citação que excita pela convicção de que alguém encontrou uma dia *as palavras certas* – isto é, *os nomes próprios* – para dizer que algo que em nós foi expressão confusa e enrodilhada. Aqui a citação tem *um efeito de evidência*. Que é sempre, acreditem, motivo de júbilo» (1992: 113)[5].

No que concerne à bibliografia, e como R. Iturra, julgamos que a por nós usada «(…) é como "deve ser": larga, ampla, cheia. Uma biblioteca» (1994: 161).

Uma nota final para a atualidade do tema da nossa investigação, pois na altura em que era desenvolvido o labor de investigação, o Ministério da Educação e Ciência (MEC), pela mão do ministro Nuno Crato, decretava ou "despachava" o fim das "Competências Essenciais" (Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro)[6] e, simultaneamente, anunciava uma "profunda" Revisão da Estrutura Curricular que «(…) abre caminho a reformas curriculares mais profundas» sobe pressupostos que assentam na definição de objetivos «(…) claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis», apontando para uma conceção de escola centrada na «(…) aprendizagem das disciplinas essenciais», com um currículo preocupado com os «(…)conhecimentos fundamentais» permanentemente medidos por exames a realizar desde os primeiros ciclos da educação básica (4º, 6º e 9º Anos).

[5] Itálico no original.

[6] O despacho revoga o documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais: a) O documento supracitado deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal; b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais.

Na mesma senda, o MEC fez publicar o Dec. Lei nº 94/2012, de 3 agosto que revê a organização curricular dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, no sentido de reforçar a aprendizagem de "disciplinas essenciais" como a Língua Portuguesa e a Matemática.

Não obstante, achamos de todo pertinente continuar com a nossa investigação e apoiados em três razões fundamentais: em primeiro lugar, o "enterrar" das competências não foi feito com base em qualquer estudo, avaliação sobre o real impacto das competências na gestão pedagógica das escolas e no (in)sucesso escolar e educativo dos alunos, bem como nenhum estudo de desenvolvimento curricular que suportasse a opção do Governo/Ministério da Educação. A este propósito, um comentário de natureza científico-técnico se nos impõe relativamente a esta mudança ministerial: a improvisação e a superficialidade que, em nosso entender, conduziram todo o processo.

De facto, não há uma única referência a trabalhos sobre os novos modos de produção de conhecimento e suas implicações na organização curricular. Apenas referências, que nós podemos apelidar de um senso comum conservador, às disciplinas "essenciais", "estruturantes" e aos "conhecimentos fundamentais", que não têm qualquer suporte em investigação séria, tanto produzida no campo da educação como no das neurociências.

Por outro lado, o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ)[7], de que Portugal é um dos signatários, continua a expressar-se em termos de competências e, tanto quanto julgamos saber, o Governo português não rasgou o compromisso.

Finalmente, e como é sabido, são frequentes os desajustamentos entre as políticas educativas desenhadas pela administração central e as práticas quotidianas das escolas e dos professores, ou seja, entre as políticas e as práticas de escolarização, como sugere Apple (1996). Portanto, não é por um responsável político (ministro) num mês ou dois, apagar determinados termos/conceitos que estes passam a ter menos peso em termos educacionais e políticos. Isso mesmo reclama um professor-informante que tivemos oportunidade de entrevistar:

[7] O Quadro Europeu de Qualificações, adotado em 2008 pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho, consiste num quadro de referência comum que permite fazer corresponder e comparar os sistemas de qualificações de vários países. Na realidade, funciona como um dispositivo de tradução/comparação dos níveis de qualificação de diferentes países, que visa tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre sistemas e promover a mobilidade dos aprendentes e trabalhadores entre países.

> «Aqui na escola continuámo-nos a guiar pelas competências, embora não seja isso que agora está em vigor. Eu falo por mim, mas acho que não estou sozinha. Ninguém ficou com essa mudança na cabeça. (…) mas acho que a maioria continuou a trabalhar da mesma maneira». (E211C)

Muitos tem sido aqueles que, nestes últimos anos, têm afirmado que as mudanças em educação não se dão por decreto (Benavente, 1991; Thurler, 1994; Bolívar, 2003 entre muitos outros), ou seja, que não bastou a publicação do decreto que regulava a (Re)organização Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei, 6/2001) e a Reforma do Ensino Secundário (Dec. Lei nº 74/2007), que o currículo tenha passado a ser aberto e flexível e que as escolas e os(as) professores(as) passaram a envolver-se de forma ativa em projetos de gestão curricular, e pela mesma ordem de razão não será também, provavelmente, pela mera publicação do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro e do Dec. Lei nº 94/2011, de 3 de agosto, que as competências se esfumarão do panorama educativo português, sem a verdadeira implicação e envolvimento dos seus destinatários, de maneira especial, os professores.

A história de todo o sistema educativo dá exemplos de que as reformas tentaram mudar a escola, mas o que aconteceu (quase) sempre, foi que a escola é que mudou a reforma. É este o sentido normativo da mudança que é intrínseco ao insucesso de todos os diplomas que tentam impor por esta via a mudança nas escolas.

Pensa-se que basta introduzir nos documentos legais determinados conceitos (autonomia curricular, gestão flexível, autonomia pedagógica, aprendizagem construtivista, avaliação formativa, competências…), apresentando-os como os mais modernos, relevantes e pertinentes, para que os professores se sintam estimulados a adotá-los, que alterem todas as suas práticas e rotinas e até os seus conhecimentos adquiridos e (re)construídos durante os seus anos nas salas de aula, pela influência desses conceitos e normativos legais. O que geralmente se consegue é forçar os professores que, utilizem até ao limite as expressões, conceitos nos seus documentos mais ou menos burocráticos.

A. Benavente, nos princípios dos anos de 1990, advertia já que, «(…) a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior» (1991: 178).

M. Thurler recorda-nos que «(…) a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir ativamente» (1994: 33).

De facto, o que mais parece influir são as representações que os(as) professores(as) fazem dessas mudanças, o modo como a elas aderem e o sentido que lhes atribuem. A mudança realiza-se dentro da escola para que não seja encarada como movimento marginal (Bolívar, 2003) através dos diferentes e múltiplos processos de organização pedagógica e de ação educativa podendo ou não ser orientada ou apoiada pelos documentos oficiais.

Consideramos que os sentidos das abordagens aqui propostas onde nos parece ser possível situar alguns pontos essenciais da análise e reflexão da mudança das práticas no Ensino Básico e no Ensino Secundário, em particular das motivadas por um currículo e uma prática pedagógica orientado para o desenvolvimento de competências, contribuam para compreender o conhecimento escolar e/ou profissional como espaço sujeito a mudanças e flutuações e não como uma realidade atemporal, fixa e imutável e possibilitem discutir como é que os discursos políticos influenciam as práticas educativas.

A realização deste trabalho também propiciou outras formas de valorizar o aprender a ser crítico e criativo, revelando-se como vetores essenciais a educação compreensiva, capazes de facilitar formas múltiplas de conhecimento, pensamento e moralidade, de compreender as subjetividades, do ponto de vista emocional, desencadeando uma relação de proximidade entre os professores-informantes e o investigador.

Apesar de todo o esforço e cuidado colocado na sua elaboração, este nosso trabalho de investigação é suscetível de conter possíveis falhas ou deficiências pelo que apelamos para a compreensão e benevolência dos leitores, na certeza de que nos empenhamos ao máximo para a diminuição desse risco.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E O REFERENCIAL DE INVESTIGAÇÃO

«A natureza complexa, multidimensional e processual da inovação (…), obriga-nos a trabalhar com um modelo integrador e compreensivo da inovação, que nos permita contemplar a diversidade de dimensões de tipo pessoal, institucional, cultural, política e profissional que a configuram, assim como a multiplicidade de factores que influenciam e determinam o surgimento da mudança nas escolas. Se queremos ultrapassar alguns dos problemas e obstáculos à mudança do currículo e das práticas que o concretizam, precisamos ter uma visão relacional dos factores que favorecem ou limitam essa mudança, utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência». (Alonso, 1998: 344)

1. Considerações sobre a problemática e seu interesse/pertinência

Estamos a viver uma época em que pensar a sociedade é uma ocupação tão difícil como apaixonante. A turbulência no meio da qual nos temos de orientar, parece colocar-nos perante a exigência de "prever o presente" (Innerarity, 2009). Mas, o presente já não é algo que simplesmente se ofereça ao nosso olhar, sem empenhamento teórico, interpretativo[8] e antecipatório.

Procurar o sentido das coisas, procurar entender algumas das (re)configurações ou (re)significações do mundo contemporâneo, tentando não sacrificar a sua complexidade ao altar de uma lei única que pudesse explicar a paisagem social, afigura-se-nos como uma tarefa deveras complexa. Disto mesmo nos dão conta alguns dos mais destacados pensadores sociais (Bell, 1976; Santos, 2001; Sennett, 2001, 2007; Stiglitz, 2002, 2007; Castells, 2002, 2003; Bauman, 2007, entre outros). As suas investigações dão-nos a imagem de um campo desestruturado e não a de um objeto iluminado pelo saber e cujos elementos se inscrevem num todo coerente. É inquestionável que vivemos numa sociedade que parece querer escapar-se à nossa compreensão teórica e ao nosso domínio prático numa medida mais inquietante que noutras épocas menos perplexas acerca de si próprias (Beck, 1998a).

Podemos imaginar a sociedade como um lugar que é, simultaneamente, algo real e imaginário - virtual; as relações que a tecem são realidades, bem como o são também os significados que os diferentes atores sociais lhes atribuem. Tudo isto oferece-se-nos com uma configuração sem precedentes que tem a ver com uma certa virtualização crescente da sociedade nas mais diferentes áreas. Muitas coisas já não são o que eram: o poder, o Estado-Nação, o território, a cidadania, a comunicação, o risco, a economia, o trabalho e as relações laborais.

Tudo isto, de uma forma ou de outra, tem contribuído, parece-nos, para o desmoronamento da conceção segundo a qual a história possui um sentido (Lyotard, 2003), pelo que o futuro deixou de ser o horizonte que guia o discorrer e abre expectativas novas à(s) sociedade(s): aquilo que nos parece ter sido aniquilado é a certeza do progresso histórico e a confiança no futuro (Beck, Giddens e Lash, 1996). O mito propriamente moderno,

[8] M. Foucault em *As Palavras e as Coisas* insiste que «(…) o que é próprio do saber não é ver nem demonstrar, mas interpretar» o que significa que na sua bela expressão, «(…) restituir a bela planície das palavras e das coisas. Em fazer falar tudo (…) em fazer nascer, por sobre as marcas, o discurso ulterior do comentário» (2005: 95).

assegurando que "hoje é melhor do que ontem e amanhã será melhor do que hoje", está moribundo ou mesmo enterrado. A incerteza invadiu o futuro (Beck, 1996; 1998a; Bauman, 2007).

Para este "ocaso" do futuro não será alheio, provavelmente, o ambiente de "flexibilidade universal" e da insegurança profunda e desalentadora que parece impregnar todos os aspetos da vida individual contemporânea. E, como observa Bauman, «Quando a insegurança se torna permanente e é assumida como tal, os planos para o futuro tornam-se transitórios e inconstantes. Quanto menor for o domínio que uma pessoa tenha sobre o presente, menos "futuro" pode abarcar no seu desenho» (2007: 131).

Pelo facto de a imprevisibilidade afetar especialmente o futuro, torna-se cada vez menos dispensável a "adivinhação". Como tal, um dos objetivos do nosso trabalho passa pela necessidade de entender o tempo presente e de sublinhar a relação entre a mudança paradigmática das sociedades atuais, e como tal mudança está a ser plasmada nas políticas educativas desenhadas para ensino básico e secundário (tanto ao nível das instituições como ao nível do sistema) para, deste modo, quiçá, esboçar um possível roteiro para o futuro.

Esta dificuldade de perceber o presente aparece, sem prejuízo de outras perspetivas, associada a uma muito intensa dinâmica transformacional. As transformações são, ao mesmo tempo, económicas, sociais, políticas e culturais, por um lado, e epistemológicas, por outro, uma vez que o atual momento parece transportar consigo não só novas formas de organização, de produção e de consumo, mas também novas formas de conhecimento e uma nova conceção acerca daquilo que o conhecimento quer significar (Santos, 1987, 1989, 2002; Toffler, 1991; Hargreaves, 1998; Tedesco, 2001; Castells, 2002, 2003).O campo da educação, enquanto ponto de interseção destes vetores, não consegue ficar, nem é desejável que fique, imune a esta voragem transformacional.

Neste contexto, uma das transformações mais visíveis que estamos a presenciar parece-nos ser a cada vez maior centralidade que a educação[9], a informação, o conhecimento e a performatividade estão a adquirir em todo este processo. Ou seja, na(s) sociedade(s) contemporânea(s) está a acontecer uma transformação do conhecimento em fator de produção e a performatividade na "crisálida de ouro" para utilizar uma expressão feliz de Stoer,

[9] Perante os desafios globais e processos de transformação, a educação é amplamente vista como um investimento importante e um bem positivo, quer para o indivíduo quer para a sociedade (OCDE, 2001; Recomendação 2005/601/CE; Decisão 2005/600/CE; Resolução 2007/C 300/01).

Magalhães & Rodrigues (2004), ao mesmo tempo que parece estar a esquecer-se ou a renegar-se o processo de formação para a pessoa, para o humanismo, quer dizer, «O antigo princípio de que a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso» (Lyotard, 2003: 18).

O conhecimento e o seu papel educacional, de condutor iluminado/iluminante, de elemento essencial na formação e desenvolvimento pessoal e social do(s) indivíduo(s) estão a ser revistos e a reconfigurar-se, tendencialmente, em "competências" e *performance* «(…) munindo-o(s) com capacidade de resposta a situações mais ou menos restritas e mais ou menos complexas, mas não interferindo com a sua formação enquanto tal» (Stoer e Magalhães, 2005: 38).

O conhecimento, neste sentido, e apoiando-nos agora em Magalhães e Stoer,

> «(…) em vez de qualificar o indivíduo transforma-o num conjunto de competências de tipo cognitivo. O conhecimento deixa de educar os indivíduos e a sociedade, tornando-se antes num instrumento que permite posicionar os indivíduos (ou excluí-los do) no mercado de trabalho. Uma das consequências desta transformação é o processo de individualização em que os indivíduos são reduzidos à sua "performance" (à semelhança da noção de "indivíduo privatizado" de Castoriadis) [2002: 52].

A informação e o conhecimento são, agora, os valores em alta ou os bens mais preciosos, o supremo substituto de outros recursos na "economia super simbólica" emergente[10] (Bell, 1991; Toffler, 1991; Hargreaves, 1998; Tedesco, 2001; Castells, 2002; Stoer & Magalhães, 2002; Edvinsson, 2003; Lyotard, 2003; Drucker, 2005).

O sociólogo D. Bell, já nos idos anos de 1970, traçou as características de uma mutação económica que então já se vislumbrava: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava cingida à produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a força de trabalho se encontrava cada vez mais concentrada nos serviços, nas ideias e na comunicação. Segundo o autor, uma boa parte desta nova tendência dependeria cada vez

[10] Para Toffler a economia da sociedade da informação é super simbólica pois ela fundamenta-se num sistema de símbolos e de símbolos de símbolos que exigem grande conhecimento para serem bem geridos. Por exemplo, os títulos de investimento, são símbolos de conjuntos de títulos (ações e obrigações), que são símbolos de dinheiro investido, que é símbolo de riqueza.

mais de pessoas e de organizações que produzissem conhecimento. A "sociedade pós-industrial" é

> «(…) uma sociedade do conhecimento num duplo sentido: primeiro, as fontes de inovação procedem, cada vez mais, da investigação e do desenvolvimento; (…) segundo, o peso da sociedade – medido por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e através de uma maior fatia do emprego – situa-se, cada vez mais, no campo do conhecimento» (Bell, 1991: 212)[11].

Por seu turno, Lyotard, na década de 1980, enfatizava que «Sob a forma de mercadoria informacional, indispensável à capacidade produtiva, o saber já é, e será, uma aposta maior, talvez a mais importante, na competição mundial pelo poder» (2003: 19-20); por sua vez, A. Toffler sublinhava que o conhecimento «(…) reduz a necessidade de matérias-primas, mão de obra, tempo, espaço e capital», tornando-se no «(…) recurso fulcral da economia avançada» (1991: 110). O conhecimento é sinónimo de poder, mais do que isso, «(…) é o conhecimento acerca do conhecimento que mais conta» (1991: 150).

A convergir com esta linha de pensamento, temos ainda J. C. Tedesco e P. Drucker. O primeiro entende que,

> «Existe consenso em reconhecer que o conhecimento e a informação estão a tomar o lugar dos recursos naturais, da força e/ou do dinheiro, como variáveis-chave da criação e distribuição do poder da sociedade. Se bem que o conhecimento sempre foi uma fonte de poder, agora, será a sua fonte principal, o que tem efeitos importantes na dinâmica interna da sociedade» (2001: 98).

Por seu turno, o economista P. Drucker sublinha que o recurso económico básico da sociedade já não é o capital ou o trabalho. Pelo contrário,

> «O recurso económico básico – "os meios de produção", para utilizar o termo dos economistas – deixou de ser o capital, ou os recursos naturais (a "terra") ou o "trabalho". *É e será o conhecimento*. As atividades centrais criadoras de riqueza não serão nem a alocação do capital

[11] A "sociedade do conhecimento" tem três dimensões. A primeira, tal como descreveu Bell, compreende uma esfera científica, técnica e educativa alargada; a segunda envolve formas complexas de processamento e de circulação do conhecimento e da informação numa economia baseada nos serviços; a terceira implica mudanças na forma como as organizações empresariais funcionam, de modo a que possam desenvolver uma inovação contínua nos produtos e nos serviços, criando sistemas, equipas e culturas que maximizem as oportunidades de uma aprendizagem mútua e espontânea.

> pelas áreas produtivas, nem o "trabalho" – os dois pólos da teoria económica do século XIX e XX, quer clássica quer marxista, keynesiana ou neoclássica. Agora o valor é criado pela "produtividade" e "inovação", qualquer delas aplicações do conhecimento no trabalho» (2005: 21).

Ao tornar-se capital informacional e comunicacional, o conhecimento parece mudar de natureza: Os enunciados sobre o mundo e a sociedade são traduzidos em *bytes* de informação através dos quais pode circular na rede. Se os *bytes* se sobrepuseram aos átomos, também a mente parece estar a sobrepor-se à matéria como principal fonte de criação de riqueza e, deste modo, o valor está cada vez mais no conhecimento, ou melhor, na nossa capacidade de transformar informação em conhecimento e este em produtos e serviços (Bell, 1991).

O conhecimento é sinónimo de poder, mais do que isso «(…) é o conhecimento acerca do conhecimento que mais conta» (Toffler, 1991: 150). O valor reconhecido ao conhecimento como fonte de captura e de exercício do poder e como instrumento de regulação e orientação social, confere-lhe uma importância decisiva na(s) sociedade(s) contemporânea(s), tornando imperiosa a necessidade de cada país desenvolver mecanismos para a sua produção e difusão.

Do que ficou dito, pode inferir-se que o conhecimento possui hoje um valor económico e social vital para o desenvolvimento humano à escala mundial. Ele, como referem Stoer e Magalhães (2002), é como o capital e, como este, espera-se que flua. Ele tornou-se na principal fonte de geração de valor e de riqueza, não só a nível das organizações mas também a nível dos Estados-nação (Edvinsson, 2003)[12].

Para sublinhar mais ainda este aspeto, se preciso fosse, poderíamos chamar à colação Castells que, com o termo "informacional" procura apreender o facto do conhecimento se ter transformado no principal fator de produção. Assim,

> «No novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de produção de conhecimentos, de processamento de informação e de comunicação de símbolos. Na verdade, conhecimentos e informação são cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo se baseia sempre em algum grau de

[12]É por via deste facto, estamos em crer, que uma grande variedade de autores, utiliza expressões do tipo "sociedade da informação" (Naisbitt, 1988; Castells, 2002), da "sociedade do conhecimento" (Bell, 1991), de "sociedade cognitiva (Castells, 2002; Carneiro 2003; Drucker, 2003), "sociedade de informação e do conhecimento", "sociedade cognocrática" (Carneiro, 2003), de "sociedade da aprendizagem" (Delors *et al*), da "sociedade da inteligência" (Toffler, 1970) e da "sociedade da pós-informação" (Negroponte, 1996; Finkielkraut e Soriano, 2002), para se referirem à arquitetura social emergente

> conhecimento e no processamento da informação. Contudo, o que é específico ao modo informacional de desenvolvimento é a ação do conhecimento sobre o próprio conhecimento como fonte principal de produtividade» (2002: 20).

A informação e o conhecimento transformaram-se, pois, numa questão estratégica nas sociedades contemporâneas e, daí, a evidência das relações entre o seu processo de produção e a educação. Neste quadro, vários investigadores sociais e conselheiros políticos dos vários quadrantes estão a reconhecer que uma educação (pública) de elevada qualidade é essencial para o desenvolvimento de "trabalhadores do conhecimento" (Drucker, 2005)[13] e da sociedade do conhecimento, em todo o lado pois, «A nova riqueza das nações repousará cada vez mais, no decurso deste século XXI, na massa cinzenta, no saber, na informação, na pesquisa, na capacidade de inovação, e já não na produção de matérias-primas» (Ramonet, 2002: 15)[14].

Neste contexto ainda, Darling-Hammond sugere que «Nunca antes o êxito, quiçá a sobrevivência das nações e das gentes, esteve tão fortemente ligada à capacidade de aprender. O nosso futuro, portanto, depende hoje mais do que nunca da nossa capacidade de ensinar» (2001: 37); nunca, como hoje, foi tão grande a interdependência entre educação, por um lado, e a inclusão/exclusão, por outro, e entre sistema de ensino e mercado de trabalho (Castells, 2002, 2003; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004)[15]; nunca como hoje o emprego e o desemprego estiveram tão articulados, pelo menos em termos discursivos, com a instrução, com a qualificação e com a certificação escolar.

Na verdade, caminhamos a passos largos para uma nova conjuntura mundial, fortemente dependente da posse de determinados conhecimentos, mas onde os recursos mais valiosos continuam a ser as pessoas e a educação se assume como a via decisiva para a inclusão ou a exclusão social (CNE, 1997). A riqueza das nações, o valor das sociedades atuais, sugere Castells (2003), relaciona-se diretamente com o nível de formação dos cidadãos

[13] Conceito cunhado por vários autores mas consagrado por P.Drucker, em *Landmarks of Tomorrow. A Report on the New "Post-Modern" World* (1959), para definir aqueles que aplicam os seus recursos intelectuais – não as suas capacidades físicas – no desempenho do seu trabalho e de que o seu trabalho produziria mais riqueza do que o dos trabalhadores manuais.

[14] Esta ideia só pecará por alguma incorreção se os trabalhos que atualmente se desenvolvem no âmbito do genoma humano por um lado, e com a genética e clonagem, por outro, levarem a que a massa cinzenta seja considerada matéria-prima.

[15] Os autores sustentam que «O exercício da própria cidadania tornou-se dependente do facto de se ter um trabalho e ser excluído significou, em larga medida, não ter lugar no processo de trabalho» (2004: 59). Muitos outros autores, nomeadamente Castel (1995), Schnapper (1998), Sennett (2001, 2007), Bauman (2005) enfatizam esta relação.

e as capacidades de inovação e de empreendimento que possuem pois, os novos processos do "capitalismo informacional", são os dos produtores de conhecimento e os dos processadores de informação, cuja contribuição é grandemente valiosa para as empresas, para as regiões e para as economias nacionais.

Na mesma linha, A. Giddens (1999) entende que a melhoria da educação e da formação é fundamental, particularmente para os filhos dos grupos mais desfavorecidos - se quisermos que também estes beneficiem da nova economia e sejam nela integrados/incluídos. Numa lógica de redistribuição de oportunidades, o investimento na educação manifesta-se essencial, um imperativo governamental.

Torna-se, assim, relevante o papel social e cultural da educação, tanto no respeitante ao desenvolvimento de capacidades e da personalidade de cada indivíduo – imperativos imprescindíveis à sua autonomia e convivência social – como à integração e mobilização social dos saberes e conhecimentos. Aprender e aprender a aprender, passaram a constituir-se nos atributos mais importantes para triunfar na "sociedade do conhecimento" (Carneiro, 2001)[16].

Esta(s) tendência(s), por outro lado, conduz-nos à perceção de que «(…) a sociedade está a mudar e, com ela, a educação» (Marchesi e Martín, 2003: 17) assim como o papel da escola na sociedade. Neste sentido, Fernandes refere que as,

> «(…) pressões para a mudança originam novas concepções de educação e de formação, agora necessárias ao longo da vida e não circunscritas a um período determinado, e alteram o conceito de escola, uma organização dinâmica, portadora de sentido e não de um espaço físico, despersonalizado e tutelado à distância, pelo poder central» (2000: 32-33).

A educação tem que ter e ser uma dinâmica envolvente do ser humano, quase diríamos, do berço à tumba. «O projeto educativo é incontornavelmente, para cada pessoa, o projeto de uma vida inteira» (Carneiro, 2003: 10). Por outro lado, levanta(m) algumas questões sobre o tipo de conhecimento/educação escolar que estão a ser disponibilizados aos

[16] No espaço da UE a expressão "Europa do Conhecimento" ganhou centralidade com a "Declaração da Sorborne" (1998) e a "Declaração de Bolonha" (1999), avançou deliberadamente esse mesmo conceito. A "Estratégia de Lisboa" (2000) e os objetivos por ela fixados, até 2010 (tornar a Europa na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e com maior coesão social) mostra à saciedade que a UE não pretende ficar à margem da competição pela força produtiva emergente – o conhecimento.

nossos alunos no sentido de eles enfrentarem com sucesso a mudança e incerteza, a erosão das famílias tradicionais, a fragmentação das nossas instituições e comunidades e o desafio de manter intacta a nossa própria integridade.

Tomando de empréstimo o pensamento de Castells, entendemos que,

> «O conceito de educação deve distinguir-se do conhecimento especializado, que pode tornar-se obsoleto com rapidez mediante uma mudança tecnológica e organizacional. A educação ou instrução (…) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem a capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas. Qualquer pessoa instruída, no ambiente organizacional adequado, poderá reprogramar-se para as tarefas em contínua mudança no processo produtivo» (2003: 464-465).

A reconfiguração do conhecimento, parece ter como correlato educacional (ao nível da retórica política, das políticas educativas e curriculares, ao nível da organização curricular, dos programas e da pedagogia) a centralidade das competências. Estas, surgem, crescentemente, como o "interface" entre a educação escolar e o mercado de trabalho. A(s) competência(s) contribui(em) de modo credível para a transformação do conhecimento em dinheiro, pois quem é competente tem uma outra valia meritocrática. Para Bernstein «Há um novo conceito de conhecimento e sua relação com aqueles que o criam, um conceito verdadeiramente secular. O conhecimento deve fluir, tal como o dinheiro, para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros» (1996: 217-218).

Aprofundando esta perspetiva, Stoer e Magalhães sublinham o «(…) processo de transformação do conhecimento em *throughput* (o conhecimento funciona como se fosse moeda, passando pelos indivíduos sem o alterar)» (2003b: 1183), processo este, e poder-se-á colocar como hipótese argumentativa, que remonta à arqueologia do discurso de competências.

Barnet, cujo pensamento, pese embora se referir ao ensino superior, mas pode ser generalizado aos restantes níveis educativos, afirma:

> «O novo vocabulário da educação superior evidencia que a sociedade moderna está a chegar a outras definições de conhecimento e raciocínio. As noções de habilidades, vocação, capacidade de transmissão, competências, resultados, aprendizagem pela experiência capacidade e iniciativa,

> tomadas em conjunto, são sinais de que as definições tradicionais de conhecimento já não são consideradas adequadas para os problemas da sociedade contemporânea (…). O novo vocabulário não é um mero enfeite, mas representa uma mudança epistemológica, do que na universidade é chamado de razão». (2001: 107-108)

É aqui que radica a problemática do nosso trabalho: a viragem de uma educação escolar baseada na "lógica do(s) conhecimento(s)" para uma educação escolar baseada numa "lógica das competências" e nos impactos (reais) de tal viragem na gestão pedagógica levada a cabo pelos professores na escola e nas salas de aula.

Tal viragem manifestou-se para nós evidente com a clarificação de currículos nacionais organizados em termos de competências, que caracterizou as mudanças curriculares em vários países na década de 1990 (Finlândia, Noruega, Irlanda, Reino Unido, Portugal, entre outros) e que correspondeu, no plano político-social, a uma tentativa de resposta mais adequada ao insucesso e abandono escolares, à heterogeneidade crescente dos públicos escolares e, simultaneamente, à necessidade de assegurar com mais eficácia as aprendizagens curriculares essenciais, associando-se esta maior eficácia a processos de autonomia, contextualização e diferenciação (Abrantes, 2001; Skilbeck, 1994; Roldão, 1999a, 2003; Perrenoud, 2001a).

A evidência no caso português, mostra-se no processo de reforma educativa iniciada em 1996, com a Gestão Flexível do Currículo, e continuada em 2001 com a Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro)[17], consubstanciada no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais" (DEB/ME, 2001), prosseguido pelo processo da Reforma Curricular do Ensino Secundário (Dec.-Lei nº 74/2004, de 26 de março) e "completado" pela "Lei de Bases da Educação"[18].

[17] Tem as suas raízes no projeto denominado "Reflexão Participada Sobre os Currículos do Ensino Básico". O objetivo essencial deste projeto «(…) era contribuir para a melhoria da contextualização e adequação do currículo e do ensino e, em última análise, para a construção de uma Escola mais humana e inteligente, onde a formação e o desenvolvimento integral de todos os alunos se promovessem através de aprendizagens realmente significativas» (Costa, Martins e Abelha, 2008: 58). Deste processo resultou o relatório Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico (DEB, 1997).

[18] A LBE foi uma proposta de lei do XV Governo Constitucional, e aprovada na Assembleia da República pela maioria política PSD/CDS-PP, mas posteriormente vetada pelo então Presidente da República, Jorge Sampaio.

O desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (Decreto-Lei nº 387/99, de 28 de setembro; Despacho conjunto nº 1083/2000, de 20 de novembro[19], consolidado no "Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Básico" - e "Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário", também nos parecem beber da mesma filosofia educativa.

Em conformidade com o "Acordo para a Reforma da Formação Profissional", o Dec.-Lei nº 396/2007, de 31 de dezembro, que estabeleceu o Sistema Nacional de Qualificações, criou, igualmente, no seu artigo 8º, a "caderneta individual de competências"[20].

Em 2009, e inserido na "Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional", o ME lançou o "Projeto Metas de Aprendizagem" que, globalmente falando, consiste na conceção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, a desenvolver sequencialmente pelos diferentes anos de escolaridade. Tais referentes,

> «Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos específicos dos alunos (…), no entendimento de que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e nos domínios transversais, preconizados nos documentos curriculares de referência (Currículo Nacional, quando existe) e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar» (Afonso, 2010: 2).

No ano letivo 2010-2011, o ME lançou o "Programa Educação 2015" que tem por objetivo «Elevar as competências básicas dos alunos portugueses» (ME, 2010: 1) e aprofundar o envolvimento das escolas na concretização dos compromissos em matéria de política educativa.

Relativamente ao Ensino Secundário, a arquitetura curricular baseada na(s) competência(s) está, aparentemente, ausente, pois a opção estratégica é «(...) promover o aumento da qualidade das aprendizagens, indispensável à melhoria dos níveis de desempenho

[19] Alterado pelo Despacho conjunto nº 650/2001, de 20 de julho, retificado pela Declaração de Retificação nº 2145/2001, de 21 de setembro).

[20] Esta caderneta, que veio a ser aprovada posteriormente por Portaria dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação (Portaria nº 475/2010, de 8 de julho), possibilita que se registe as competências adquiridas e formações realizadas pelo indivíduo ao longo da vida que se encontrem referenciadas ao "Catálogo Nacional de Qualificações", bem como de outras ações de formação não inseridas neste catálogo. A caderneta possibilita aos empregadores uma avaliação mais imediata da adequação das competências dos candidatos aos postos de trabalho.

e qualificação dos alunos e ao favorecimento da aprendizagem ao longo da vida». (Preâmbulo, Dec.-Lei nº 74/2004) O currículo nacional é apresentado como o «(…) conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo» (ponto 1, art.º 2º, Dec.-Lei nº 74/2004).

Com a viragem de um ensino-aprendizagem fundado nos conhecimentos para o ensino orientado para o desenvolvimento de competências, e como se irá argumentar e fundamentar mais adiante, o ME assumiu as conclusões de alguns organismos transnacionais com influência na educação (Comissão Europeia, OCDE) e o Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos (PISA) da própria OCDE, sobre o ensino-aprendizagem das "competências-chave" como um meio de melhorar a qualidade e equidade do sistema educativo.

Com efeito, esta influência manifesta-se já com algum grau de evidência, pelo menos para nós, no "Livro Branco sobre Crescimento, Competitividade e Emprego – Os desafios e as pistas para entrar no século XXI" (1993) da Comissão Europeia ao propor, entre os seus objetivos primeiros para a sociedade de aprendizagem, a criação de um sistema europeu que permitisse comparar e difundir as definições de "capacidades-chave" e as formas mais apropriadas de adquiri-las, avaliá-las e certificá-las.

No Livro Branco da Comissão Europeia, "Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva", essa evidência parece-nos ser ainda maior quando, E. Cresson, utiliza o argumento da necessidade de introdução da noção de competências nas políticas educativas e curriculares com base na assunção da necessidade de responder aos «(…) três choques motores: a mundialização das trocas, o advento da sociedade da informação e a aceleração da revolução científica e tecnológica» (1995: 6).

O Conselho Europeu de Lisboa (2000) veio reforçar esta necessidade pois, à exigência-padrão de um novo limiar de escolarização – estudos secundários completos - acrescenta a necessidade de desenvolver novas competências básicas ou essenciais (nomeadamente, competências em tecnologias da informação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais).

Desde então, essas conclusões foram reiteradas nos diversos Conselhos Europeus que se seguiram e que encontraram eco também em outras deliberações da UE, por exemplo no

"Pacto da Juventude", no "Programa Educação e Formação 2010", nas "Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego 2005-2008", etc. Foi neste contexto que o Conselho e o Parlamento Europeu adotaram, no final de 2006, um quadro europeu de competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida[21] e, «À educação na sua dupla função - social e económica - cabe um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade a estas alterações». (UE, 2007: 3)

Este "Quadro de Referência" definiu, pela primeira vez a nível europeu, as competências essenciais de que os cidadãos necessitam para a sua realização pessoal, a inclusão social, a cidadania ativa e a empregabilidade na "nossa" sociedade do conhecimento[22].

Esta recomendação impõe, portanto, aos Estados-membros que se preocupem em fornecer aos jovens, através da reforma dos seus currículos uma educação que lhes possibilite desenvolver as suas competências essenciais a um nível que os prepare para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, bem como possibilite aos adultos serem capazes de desenvolver e atualizar as suas competências essenciais ao longo da vida.

Se nos ativermos ainda a analisar alguns documentos produzidos no seio da OCDE[23], também ficaremos esclarecidos quanto a este objetivo de colocar o enfoque nas "competências". O relatório da OCDE, *Human Capital Investment* (1998), ao reconhecer as potencialidades do conceito de capital humano, enfatiza "poderosamente" a importância do fator humano numa economia baseada nos conhecimentos e nas competências.

Neste quadro, no referido relatório é proposto, a nosso ver, um aprofundamento do conceito de capital humano, o qual pretende uma definição que não se limite à educação

[21] Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu (UE: 2007).

[22] O "Quadro de Referência" estabelece oito competências essenciais: «1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência em Matemática, ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empreendedor e, 8) Sensibilidade e expressão culturais» (UE, 2007: 3).

[23] A título de exemplo, e para mencionar apenas os mais importantes, poderíamos evocar: *Human Capital Investment: An International Comparison* (1998); *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations* (1999); *Cross-Curricular Competencies Project, International Adult Literacy Survey, Human Capital Indicators Project* (2001), *Defining and Selecting Key Competencies* (2001a), *Knowledge and Skills ForLife: First Results from Pisa* (2001b); *Quel avenir pour nos écoles?*(2001c), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (2003).

formal, remetendo para a integração do termo competência na definição. Com efeito, é nele claramente referido que os indivíduos combinam, de diferentes formas, os conhecimentos, capacidades, competências e outros atributos tendo em conta o contexto da sua utilização: desenvolver capacidades de adaptação, de comunicação, de trabalho em equipa, de espírito de iniciativa, são algumas dessas competências.

O Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) e a Confederação Europeia de Sindicatos (CES) puseram em circulação um amplo conjunto de documentos de trabalho nos quais expressões como "análise de competências", "certificado de competências", "competências-chave", competência geral", "unidades de competência" ocuparam o centro da atenção dos especialistas.

Indiscutivelmente, a noção de "competência(s)" essenciais e estruturantes (transversais, gerais e específicas) aparece como o elemento aglutinador em torno do qual se ergue o edifício curricular do Ensino Básico e Secundário em Portugal. Os programas das diferentes áreas disciplinares e das diferentes disciplinas que as desenvolvem, consideram-nas como um referente essencial para aprender, ensinar e avaliar.

Seja como reflexo de uma efetiva mudança, como uma moda, ou, ainda, como antecipação dessa mudança, esta "súbita" centralidade da(s) competência(s) no discurso educativo e nos desenhos curriculares, não nos pode deixar indiferentes implicando, pois, uma atitude reflexiva, tão aprofundada quanto possível, que permita evidenciar os seus possíveis significados.

Por outro lado, e na esteira de vários autores, esta mudança curricular orientada para o desenvolvimento de competências, exige mudanças significativas na gestão pedagógica, nomeadamente a promoção de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto, "novos" modos de ensinar e de aprender para que os alunos aprendam mais e de formas mais significativas. (Abrantes, 2001a; Legendre, 2008). Constata-se ainda, neste registo, que o professor passou, muito rapidamente, de especialista de uma disciplina, a gestor e decisor do processo curricular, o que pressupõe novas formas de entender e viver a profissionalidade docente.

Assim, a justificação do interesse ou pertinência deste estudo está em perceber como reagem as escolas e, sobretudo, os professores, como contextos de investigação, a esta mudança (ocorrida no período 1997/2006), assim como a avaliação das formas de apropriação

do conceito de competências por parte dos professores do ensino básico e do ensino secundário. Importará igualmente identificar e interrogar as eventuais mudanças operadas e/ou a operar no nosso modelo de educação escolar em virtude da já referida substituição do "conhecimento" como conteúdo do processo de ensino-aprendizagem pelo conceito de "competências"[24], bem como investigar esse duplo movimento de produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da organização curricular que se pretende e o modo como estes são apropriados, recontextualizados e adaptados pelas escolas/professores. O mesmo é dizer, até que ponto o currículo fundado nas competências em uso é o resultado de uma decisão política ou (também) é um espaço de construção ao nível das escolas e das salas de aula?

No movimento de apropriação ou recontextualização (Bernstein, 1986) as prescrições novas, ao confrontar-se com os discursos e práticas já consolidadas, constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar e imprimem movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e até dentro de uma mesma escola. Em qualquer dos casos, o «(…) o futuro de uma reforma joga-se nas instituições e nas salas de aula» (Perrenoud, 2001a:18).

Concorreram, ainda, para a realização do nosso estudo um conjunto de aspetos que, pela sua pertinência, destacamos:

(i) a constatação, na literatura (e nas conversas da sala de professores), dos frequentes desfasamentos entre as decisões tomadas pela administração central e a prática quotidiana das escolas, ou seja, entre as políticas e as práticas educacionais ou práticas de escolarização, como sugere Apple (1996). Se ao nível do discurso político é (relativamente) fácil prescrever mudanças educativas, estas só produzirão efeitos se forem assimiladas, apropriadas, adaptadas e/ou readaptadas pelas escolas, alterando os métodos de trabalho habituais, ou seja, alterando cultura escolar existente (Bolívar, 1996; 2003);

(ii) a constatação da veiculação por parte das políticas (nomeadamente pelo Decretos-Lei nº 6/2001, pelo Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e nº 74/2004, que estabeleceram a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do

[24] Entendemos, na esteira de outros autores (Perrenoud, 2001a), que a Reorganização Curricular do Ensino Básico, sobretudo, pelos seus princípios e medidas, pressupõe implicações na gestão pedagógica, bem como que os processos de gestão flexível do currículo para que aponta a dita Reorganização Curricular não se desenvolvem por decreto, mas antes de forma gradual e sustentada, fundados em tomadas de decisão concertadas e adequadas às especificidades dos contextos e dos alunos.

Ensino Secundário, respetivamente) de um discurso que apela formalmente à autonomia curricular das escolas e ao poder decisório do professor sobre o seu trabalho[25]. De uma forma ou de outra, estas conceções instalaram-se no discurso apropriado pelas escolas e professores a partir dos anos de 1990 (Projeto "Gestão Flexível do Currículo"), ainda que continue difusa a apropriação e transposição, mesmo para o nível da organização do trabalho docente;

(iii) a reconhecida necessidade de um maior envolvimento das estruturas locais, particularmente a escola, nas tomadas de decisão, com o consequente compromisso de todos os atores da comunidade educativa local no processo de planificação e desenvolvimento curricular (Sarmento, 1993b).

A realidade educacional dos nossos dias reclama uma nova dinâmica, para que a escola, como refere Lima não seja «(...) apenas um *locus* de reprodução mas também um *locus* de produção» (1992a: 170); que a escola seja um espaço social de produção/transformação cultural e política (Leite, 2003), onde permanentemente se jogam poderes, mas onde, igualmente, sempre se tomam decisões.

(iv) a assunção do campo da gestão pedagógica como a essência do fenómeno educacional, um espaço crucial de decisão, compromissos e lutas, pois é o "locus" da interação com os alunos, onde se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, se bem que obedecendo às múltiplas condicionantes oriundas do sistema institucional e da própria sociedade; finalmente, o reconhecimento público de que é necessário converter a escola numa instituição de referência social, enquanto fonte cultural abrangente e centro de participação de toda a comunidade humana.

Em face do exposto, importará identificar e interrogar as eventuais mudanças operadas e/ou a operar no nosso modelo de educação escolar em virtude da já referida substituição do "conhecimento" como conteúdo do processo de ensino-aprendizagem pelo conceito de "competências". Por outro lado, passar de uma lógica de ensino de conteúdos, devidamente estruturados em programas e apoiados por manuais escolares, para uma lógica de aprendizagem, em que cada aluno é chamado a desenvolver um conjunto de competências essenciais – transversais e disciplinares -,de acordo com as suas potencialidades e

[25] De acordo com o quadro proposto pelas orientações da Administração central, os professores passam a ser olhados como profissionais a quem compete identificar e compreender os problemas educativos e buscar soluções para os mesmos, no âmbito do currículo nacional, devendo assumir, assim, o protagonismo na gestão do currículo o que exige uma indiscutível mudança das práticas de gestão pedagógica nas escolas.

dificuldades, numa integração complexa de saberes, não é uma tarefa fácil, em particular, porque esta integração pressupõe a existência de um Projeto Curricular real, construído a diferentes níveis de decisão.

Importará ainda investigar esse duplo movimento de produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da organização curricular que se pretende (nível macro) e o modo como estes são apropriados, recontextualizados e adaptados pelas escolas (professores) [nível micro].O mesmo é dizer, até que ponto o currículo fundado no desenvolvimento de competências é o resultado de uma decisão política ou (também) é um espaço de construção ao nível das escolas e das salas de aula.

Assim neste trabalho estabelecemos a seguinte pergunta principal de investigação: Quais são os efeitos/resultados, da mudança de uma educação escolar fundada no conhecimento para uma educação escolar orientada para o desenvolvimento de competências (Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário) na gestão pedagógica dos professores e no sucesso escolar dos alunos? (contexto dos efeitos/resultados)

Para responder a esta pergunta principal formulamos seis perguntas específicas de investigação que correspondem a cada um dos contextos do "ciclo de políticas" de Ball, do seguinte modo:

1.1. Quais são os discursos (e os atores) que fizeram com que as competências se convertessem no núcleo curricular para a educação básica e secundária em Portugal? (contexto de influência)

1.1.1. Esta mudança, operada pelo ME, consubstanciará uma "adaptação" do sistema educativo português às exigências internacionais (emanadas das organizações transnacionais com influência na educação) ou é uma cedência aos discursos políticos que enfatizam a necessidade de articular as necessidades educativas com as necessidades do desenvolvimento económico ou, ainda, é o resultado de um efeito combinado de ambas? (contexto de influência)

1.2. Como se desenvolve o processo mediante o qual se definem os textos de políticas que mobilizam a mudança curricular operada? (contexto de produção do texto)

1.3. Quem são os atores protagonistas do processo e como se executam estas mudanças? (contexto da prática)

1.3.1. Que papéis são atribuídos aos professores e que papéis são, na realidade, por eles assumidos?

1.3.2. Como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário interpretam, "rescrevem" a(s) política(s) educativa(s) emanada(s) do(s) governo(s)?.

1.4. Quais os efeitos das mudanças educativas operadas no contexto do Ensino Básico e do Ensino Secundário nos resultados escolares dos alunos? (contexto dos resultados)

Estas são questões que pretendemos clarificar com o trabalho empírico.

Em continuidade das questões de investigação, o objetivo geral que orientou a nossa investigação foi compreender as formas desse duplo movimento: a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores de educação e formação que se pretende e o modo como estes são apropriados e adaptados pela escola e pelos professores. Discute-se, assim, a hipótese de que, nesse movimento de apropriação, as prescrições novas, ao confrontar-se com discursos e práticas já consolidadas, imprimem movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar.

A partir desse objetivo geral e como possibilidade de uma maior aproximação ao tema/problema, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as políticas educativas de Portugal, no período que vai de 1997 a 2006, no contexto da rede global da sociedade e da economia do conhecimento.
- Examinar a organização curricular orientada para o desenvolvimento de competências no contexto do Ensino Básico e do Ensino Secundário português (1996-2004).
- Averiguar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular pelos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário.
- Analisar as práticas docentes no sentido da inclusão (ou não) do conceito de competência, nomeadamente ao nível da planificação, da lecionação e da avaliação.
- Indagar o modo como os professores valorizam as competências curriculares e pedagógicas que lhes são atribuídas

- Recolher elementos que permitam conhecer as perceções dos professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário, sobre a estrutura da organização curricular que se organiza em torno das competências?
- Refletir e questionar sobre a sensibilidade de uma mudança das práticas pedagógicas que o modelo curricular centrado nas competências parece implicar.
- Perceber como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário "rescrevem" a(s) política(s) educativa(s) dimanada(s) pelos governos.

Neste quadro, e consciente das vantagens e inconvenientes ou fraquezas que a nossa opção pode representar, delimitamos o problema do nosso estudo à importância de identificar e interrogar, junto de alguns professores (de algumas disciplinas curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário) as eventuais mudanças operadas e/ou a operar na sua gestão pedagógica (a nível da planificação, da lecionação e da avaliação) pela substituição do "conhecimento" como conteúdo do processo de ensino-aprendizagem pela centralidade das "competências".

Como em ciência não há questões de investigação brancas e só se encontra aquilo que se procura, preferimos, à cabeça, formular de uma forma clara a hipótese que nos orientou: o enfoque nas competências é suscetível de acrescentar valor à(s) maneira(s) de pensar acerca da gestão pedagógica, podendo ser olhada como tendencialmente democratizadora e favorecer processos formativos de maior qualidade e equidade. Mas, tal opção, supõe uma transição do ensino para a aprendizagem e, consequentemente, uma mudança na cultura pedagógica que torne possível a passagem da escola do ensinar para a escola do aprender. Por outro lado, ensinar de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências dos alunos, entendidas como "saberes em uso" ou "saberes mobilizáveis", implica uma restruturação do próprio pensamento do(s) professor(es).

2. Referencial teórico – o "ciclo de políticas" de Stephen Ball

Assumimos que o nosso trabalho implica a análise das mudanças ocorridas no sistema educativo português, no período de 1997/2006, por efeito das mudanças sociais, políticas, económicas e culturais ocorridas a nível global ("transnacionalização das políticas") e da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário, da responsabilidade do Ministério da Educação. É, de facto, um estudo da complexidade que, entre outras formas, se expressa em políticas de influência, processos de resistência, acomodações, subterfúgios, atores múltiplos e interpretações peculiares, dentro e entre os contextos de formulação, implementação e uso de um programa ou de uma política de reforma educativa.

No plano da micropolítica, abordaremos o lugar as escolas e, sobretudo, dos professores na configuração prática das medidas de política educativa e curricular, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração central. Aliás, como reconhece Ball (1997), uma teoria da política da educação não pode ser limitada à perspetiva do controlo do Estado porque as políticas são imperfeitas e simples enquanto que a prática é sofisticada, contingente, complexa e instável, o que equivale a dizer que nesse plano existem estruturas de poder, redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo nas decisões curriculares.

Adicionalmente, implica uma compreensão das contradições, por exemplo, a da configuração dos Estados e sociedades periféricas ou semiperiféricas (como é o caso de Portugal) com padrões desenhados a partir dos Estados denominados de centrais ou do primeiro mundo. Por tal razão, a demanda de um marco teórico e de um dispositivo analítico para o nosso trabalho conduziu-nos até ao "ciclo de políticas" de Stephen Ball (Bowe et al, 1992; Ball, 1992, 1994) que, de acordo com Stoer e Magalhães (2005) se oferece como um referencial[26] que permite a análise crítica das políticas educativas desde a sua formulação até à sua implementação e seus efeitos, e indo ao encontro do caráter complexo e controverso da política educativa, a imprescindibilidade da articulação dos processos macro e micro, com os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas a nível local, bem como mostra que não é estática nem linear, mas dinâmica e reflexível.

[26] Entende-se como um esquema de inteligibilidade que suporta toda a investigação numa abordagem de pesquisa da situação (Ardoino, 1996).

Conquanto que tal dispositivo se desenvolva no contexto sociopolítico dos países do centro, e mais concretamente no contexto britânico para analisar as políticas educativas neoliberais desse espaço geográfico-cultural[27], e a nossa investigação se debruce sobre a realidade portuguesa, no contexto temporal que vai de 1997 a 2006, consideramos que o enfoque no "ciclo de políticas" é uma hipótese válida para dar conta do propósito do nosso trabalho. A nossa investigação analisa o modo como os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário se apropriaram das mudanças decorrentes dos contextos de decisão aos níveis político-administrativo e, esta situação permite, julgamos, que modelos analíticos pensados e criados em contextos e tradições culturais diferentes possam ser extrapolados respeitando-se, obviamente, as singularidades do contexto, no caso, as singularidades portuguesas pois, e concordando com Balibar e Wallerstein,

> «Não há senão uma única via de conhecimento: a do estudo da singularidade das situações históricas a partir da especificidade das contradições e dos constrangimentos que lhes impõem as estruturas globais de que elas fazem parte». (1997: III)

Como o autor, olhamos para as políticas educativas como complexos sistemas de negociação, nos quais diferentes atores - desde os legisladores e desenhadores e produtores de documentos oficiais, que atuam ao nível macro, até aos professores que atuam no terreno, nível micro -, interatuam num processo conjunto de produção daquelas políticas, resignificando-as nos sentidos que comportam.

A abordagem do ciclo de políticas opera com a complexidade dos contextos[28], articulando o local com o global, o mesmo é dizer, relacionando os microcontextos (escola) com os macrocontextos em diversas vias, examinando as influências de uns sobre os outros e

[27] Ball defende, nos seus estudos sobre políticas educativas e curriculares inglesas dos anos de 1990, um modelo de análise que procura garantir a conexão entre propostas curriculares e o modelo de produção económica que o governo de M. Tatcher, no final da década de 1980, adotou, mas com efeitos significativos em muitos outros lugares ou espaços geográficos. Com este propósito, defende um modelo analítico fundado na conceção de que as políticas (educativas e curriculares): (i) constituem-se num conjunto de textos (representações) e de discursos (práticas); (ii) estão imersas numa rede de discursos; (iii) não são a-históricas, nem independentes dos poderes e interesses que se espraiam e (iv) têm os seus significados alterados pela migração dos textos e discursos de um contexto a outro, pro processos de recontextualização que produzem híbridos culturais.

[28] Estes contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão sequencial ou temporal, bem como não são momentos lineares. Por outro lado, cada um desses contextos apresenta campos, lugares e grupos de interesse e, cada um deles, envolve conflitos e disputas (Ball, 1992).

as mudanças que ocorrem resultado das suas interações, sublinhando inclusive as potencialidades dos microcontextos.

Não é uma perspetivação dicotómica macro-micro, pois entende o autor que ambos estão imbrincados e em permanente relação. Ball, (1992) formulou um ciclo contínuo composto inicialmente, por três contextos, consistindo cada um numa série de cenários de ação, alguns públicos e outros privados e, segundo Mainardes, «(…) esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles representa arenas, lugares e grupos de interesses e envolve disputas e conflitos». (2006: 28)

Ainda que cada contexto tenha as suas particularidades, todas se relacionam num ciclo dinâmico de relações, ações e produções. "Momentos" como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser entendidos como associados.

Assim, inicialmente, o âmbito no qual as políticas públicas de educação são planeadas e os discursos políticos são construídos definem o uso que Ball (1994; Bowe, Ball e Gold, 1992) faz da noção de influência. Assim, é significativo que a formulação das políticas seja compreendida tendo em conta as instâncias sociais geradoras de ideias e os conflitos e disputas entre elas, constituindo-se na primeira instância de análise. De facto, é aí onde acontecem os confrontos entre os grupos de interesses, os quais lutam para influenciar as definições, as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado, constituindo o marco ideológico das políticas – atuam nesse contexto, fundamentalmente, as redes sociais dentro e à volta dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, os sindicatos, comissões e grupos representativos formais das agências multinacionais cujas políticas são referência. É neste contexto que os conceitos ganham legitimidade e formam o discurso-base para a política.

Os trabalhos de Ball também têm em consideração as influências globais e internacionais na definição das políticas nacionais, destacando as formas como estas se disseminam (Mainardes, 1996), a saber: (i) o fluxo internacional de ideias (Popkewitz, 1984) por meio de redes políticas e sociais; (ii) pelas recomendações dos organismos supranacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, no caso concreto de

Portugal, a Comissão Europeia (CE) e a OCDE são duas forças muito influentes sobre o curso das políticas educativas[29].

Tal convergência não legitima, porém, pensar as políticas educativas e curriculares no mundo globalizado como homogéneas. Em casos desse tipo, afirma-se que as políticas são recontextualizadas no interior dos contextos nacionais específicos (Ball, 1998b, 2001; Robertson, 1995; Edwards *et al*, 2004). Particularmente no contexto da prática, os efeitos das políticas educativas são condicionados por questões institucionais e disciplinares (Ball, 1992), pelas suas diferentes histórias, conceções pedagógicas e formas de organização que produzem diferentes experiências, competências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as e recontextualizando-as. Em resumo, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores/atores, num constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994).

Segundo Ball. (1992), o contexto de influência mantém uma relação estreita, uma relação simbiótica mas não evidente nem simples com o segundo contexto, o da produção de textos das definições políticas, localizado no poder central propriamente dito.

Entretanto, as influências que se relacionam com a articulação de interesses rígidos e de ideologias dogmáticas, os textos políticos estão, normalmente, articulados com a linguagem do interesse público geral. Os textos políticos representam a política. Tais representações podem assumir diversas formas: a mais evidente ou comum, textos legais oficiais e textos políticos, observações formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, etc., tais textos não são, necessariamente, coerentes nem claros, bem como também podem ser contraditórios. A política não é feita nem acabada nos gabinetes ministeriais ou na Assembleia da República e os textos têm que ser lidos tendo sempre como referência ao tempo e ao lugar específico da sua produção. Os textos políticos são o resultado de múltiplas influências e a sua formulação envolve disputas, conflitos e

[29] A transferência de significados de um contexto a outro é sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação (Bowe *et al*., 1992). A partir da relação entre o contexto de influência e o contexto de produção dos textos das definições políticas no mundo globalizado, é possível identificar a produção de uma convergência de políticas. Além de uma ação direta via exigências para o funcionamento das políticas em países periféricos, tal contexto é capaz de produzir "comunidades epistémicas" – intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente investigadores em educação, escrevendo em revistas científicas da especialidade ou publicando livros e fornecendo consultadorias, com o apoio ou não da agências multilaterais – que garantem a circulação de ideias e/ou de presumidas soluções para os problemas educativos. Tais comunidades são capazes de construir redes de relações saber-poder atuando no desenho de políticas curriculares.

acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção do texto, competem entre si para controlar as representações da política. (Ball, 1992)

Como consideram Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas são intervenções textuais que, contudo, são possuídos por limitações materiais e possibilidades. No sentido de tratar tais limitações, Ball (1993) propôs-se pensar a política como "texto" e como "discurso", duas concetualizações complementares e implícitas uma na outra.

A "política como texto" diz respeito aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, numa pluralidade de níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de uma maneira complexa que possibilita uma multiplicidade de leituras em função da multiplicidade de leitores. Isso pressupõe admitir a(s) política(s) como mediação(ões) por parte das autoridades políticas, e descodificadas, igualmente de maneiras complexas, pela interpretação levada a cabo pelos atores envolvidos, conferindo significados em função das suas histórias, experiências e possibilidades (Ball, 1994).

Tal compreensão, no exercício de uma análise de uma política pública, acarreta a necessidade da identificação dos distintos grupos sociais envolvidos no processo político e suas institucionalidades, bem como de ter em consideração as diferentes formas de relação e interação existentes com esses grupos, apesar do enfoque na ação do(s) governo(s).

A concetualização da "política como discurso" aponta para as lutas do poder, pelo controlo dos bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagem e legitimidade sociais. Sublinha os limites impostos pelo próprio discurso que não é falado, mas que nos fala. Embora a variedade de discursos seja uma realidade, uns dominam sobre ou outros, construindo e possibilitando as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Atuam no terreno do que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Deste modo, constroem certas possibilidades (pensamentos, ideias, conceitos) e excluem contribuindo para que as disputas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva móvel que relaciona e condiciona as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (Ball, 1994).

De acordo com Mainardes (2006), enquanto a "política como discurso" enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso a "política como texto" sublinha o controlo que está

nas mãos dos leitores. A distinção é complementar, mas, sobretudo, decisiva para estabelecer os limites entre o que é permitido pensar, e tem o efeito de legitimar discursos, e aquilo com que o leitor se envolve enquanto intérprete criativo

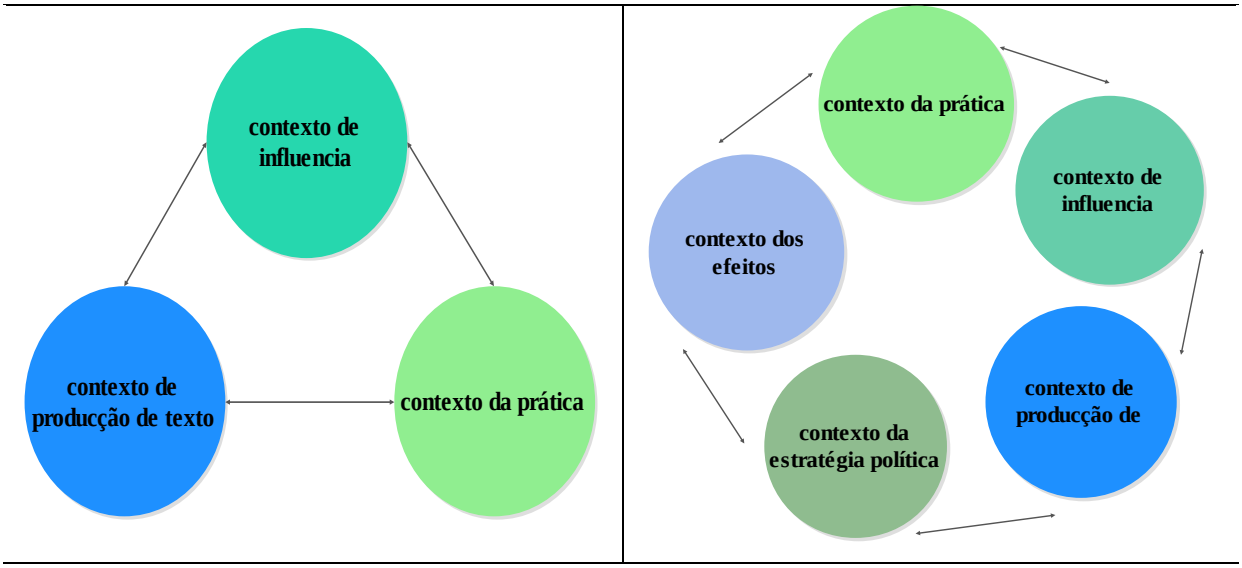
O contexto da prática, onde as definições curriculares são reinterpretadas, redefinidas e recriadas, consequentemente produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações assinaláveis à política original. O ponto central é que a política não é simplesmente recebida e implementada pelos seus destinatários. A este propósito, Ball afirma que,

> «Os praticantes não confrontam os textos como leitores ingénuos, eles são portadores de histórias, experiência, valores e propósitos individuais, eles têm interesses no significado da política. As políticas serão interpretadas de forma diferente tal como as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que fazem qualquer arena diferir. A questão é que os autores da política não podem controlar os significados do seu texto. Partes dos textos serão recusadas, seleccionadas, ignoradas, deliberadamente incompreendidas, as respostas podem ser insignificantes, etc. (...) Diferentes interpretações concorrem umas com as outras, uma vez que estão relacionadas com interesses diferentes. Uma ou mais interpretações predominam, embora leituras desviantes ou minoritárias possam ser importantes». (1992: 22)

Esta abordagem assume, portanto, que os docentes e todos os atores envolvidos são protagonistas ativos no processo de interpretação e de reconfiguração das políticas e que, deste modo, as suas valorações e sentidos que atribuem aos textos políticos, mais influentes ou menos influentes, têm implicações relevantes no contexto das práticas. No que se refere à política curricular, por exemplo, é evidente que na sala de aula os professores têm uma margem de manobra considerável que lhes permite recusar ou aceitar, de acordo com os seus interesses ou as suas convicções, a normatividade curricular decretada.

Mais tarde no seu livro *Education reform: a critical and postestructural approach*, Ball (1994) ampliou o ciclo de políticas adicionando mais dois contextos: o "contexto dos resultados/efeitos" (*outcomes*) e o "contexto da estratégia política".

Figura 1 - O Ciclo de Políticas



Nesse âmbito, Ball (1994) sugere que a análise de certa política pública deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política, as suas implicações e a sua articulação com outras políticas setoriais e com o conjunto dessas políticas.

O "contexto dos resultados" ocupa-se de explicar que as políticas, mais que resultados têm efeitos e interessam-se pelos assuntos relacionados com a justiça, igualdade e liberdade individual. Tendo em consideração tais noções, as políticas deveriam ser analisadas em relação ao seu impacte e à sua interação com as desigualdades existentes.

O mesmo autor classifica os efeitos em duas categorias: gerais e específicos, esta divisão sugerem que as políticas devem ser analisadas no contexto dos seus efeitos, mas também nos efeitos produzidos no seu conjunto ou na sua relação com outras políticas setoriais. Pode-se destacar que o impacte das políticas sobre grupos específicos e localizados, tais como os de género, raça, classe, necessidades especiais, entre outros, pode ser considerado neste momento da discussão.

O autor desenvolve igualmente uma distinção entre efeitos de primeira e segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura, evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo e os de segunda ordem ao impacte dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (Mainardes, 2006). Neste âmbito, Ball (1994, 1998, 2001) vem desenvolvendo esforços no

sentido de identificar as variáveis que causam impactes sobre os resultados das políticas públicas.

O último contexto do ciclo de políticas é, como já foi referido, o da estratégia política. Este contexto diz respeito à identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas, que seriam imprescindíveis para enfrentar as desigualdades criadas e reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994) esta é uma componente fundamental do que ele denomina de investigação social crítica e do trabalho daqueles que Foucault (1993) chama de intelectuais específicos, porque é produzido para usos estratégicos em especial em situações particulares e de luta mediante o que o próprio Foucault refere e colocada em evidência, a violência política exercida pelas instituições, pretensamente neutrais e independentes, de tal forma que seja possível opor-se a ela.

A principal questão que o estudo da estratégia política coloca é a da reflexão conjuntural sobre as desigualdades sociais provocadas ou reproduzidas pela política ou pelos programas de mudança educativa. Nesse âmbito, o aspeto essencial da análise é a compreensão crítica das ações e dos compromissos políticos das intervenções governamentais planeadas nos serviços de educação.

Posteriormente, colocado perante a questão da focalização de muitos investigadores apenas nos três contextos primários, olvidando os contextos de "resultados" e de "estratégia política", Ball responde que eles «(…) deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respetivamente» (2009). Assim, para o autor,

> «Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem[30] decorrem de tentativas de mudar s ações ou o comportamento de professores ou de profissionais, que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto de ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso

[30] Nas formulações de Ball, efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto destas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

das políticas pode ser mudado pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência» (2009)

De facto, quando se aborda o "contexto da estratégia política" necessitamos, parece-nos, de retornar ao "contexto de influência" ou a outros contextos. Consciente desta necessidade de retorno, Ball defende que, por exemplo, «(…) dentro do contexto da prática, (…) poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação». (2009).

Esta opção metodológica revelou-se ainda como a mais adequada para servir de eixo estruturante, a partir do qual organizamos o nosso trabalho. Revelou-se como a mais adequada para o estudo que realizámos sobre conceções e princípios que evidenciam os discursos sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário, ao nível das influências internacionais e globais no processo de formulação de políticas a que estão sujeitos os países semiperiféricos como Portugal, no sentido de uma convergência de políticas nacionais ("contexto de influência")[31], das políticas curriculares e da gestão pedagógica ("contexto de produção de texto"), e dos quotidianos escolares ("contexto da prática"). Assim, ao nível do:

(i) "contexto de influência", focámos a análise da "contaminação" e "empréstimo" que existe ao nível de transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países à escala mundial[32];

[31] De acordo com Ball (1994), a disseminação das influências internacionais pode ser interpretada, pelo menos, de duas maneiras: a primeira e mais direta, é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (i) circulação internacional de ideias, (ii) o processo de "empréstimo de políticas" e (iii) os grupos e indivíduos que "vendem" as suas soluções no mercado político e académico por meio de jornais/revistas, livros, conferências e performances de académicos que viajam para vários lugares para partilhar as suas ideias, etc.. A segunda, refere-se ao patrocínio e, em alguns aspetos, à imposição de algumas "soluções" oferecidas e/ou recomendadas por agências multilaterais (OCDE, Banco Mundial, FMI, UNESCO). Vários estudos têm revelado que há uma dialética entre o global e o local e mostram ainda que a globalização promove a migração de políticas, mas essa migração não é uma mera transposição e transferência, pois as políticas são recontextualizadas e reinterpretadas dentro de contextos nacionais específicos (Ball, 1994; Teodoro, 2001).

[32] Temos para nós que o governo português assume, com as decisões legislativas (Dec.-Lei no 6/2001) as conclusões dos organismos internacionais com influência na educação (OCDE e a Comissão Europeia) e o Programa para a Avaliação Internacional dos Alunos (PISA) da própria OCDE sobre o ensino e aprendizagem das competências básicas como um meio de melhorar a qualidade e a equidade do sistema educativo. A incorporação das competências básicas no currículo é uma primeira aposta para aproximar o sistema educativo português às exigências internacionais.

(ii) "contexto de produção", recorremos a textos legais oficiais (Leis, Decretos-Lei, Despachos, Portarias, Pareceres e outros documentos orientadores da política curricular e de conceção, organização e desenvolvimento do currículo;

(iii) "contexto da prática", recorremos à entrevista semiestruturada, entrevistando um conjunto de professores(as) de várias disciplinas curriculares e com diferentes anos de serviço enquanto professores(as). Foi solicitado a estes professores que, face às questões colocadas, apresentassem a sua perceção e opinião

(iv) "contexto dos resultados", recorremos aos números do (in)sucesso e do abandono escolares, disponibilizados pela administração central, bem como aos estudo comparativos internacionais (PISA, PIRLS, TIMSS).

O contexto "estratégia política" não é menos importante que os anteriores, mas não será objeto de tratamento na nossa investigação pois como sublinha Ball toda a investigação relacionada com o poder e a justiça social é uma investigação crítica e, como tal, não queremos cair na arrogância e na ingenuidade de assumir que este trabalho teria, por si mesmo, a capacidade de superar as desigualdades socioeducativas que (ainda) caraterizam Portugal[33].

Este trabalho sequer pretende concluir com recomendações para dizer o que fazer ou o que não fazer, o que de forma humilde pretendemos é colocar nas mãos das pessoas interessadas, um trabalho que, porventura, as faça pensar de forma alternativa sobre as luzes e as sombras de 10 anos na História da Educação e Portugal. De qualquer maneira, a mudança social (consequentemente, a mudança na educação) é uma criação coletiva da sociedade portuguesa.

[33] Se o acesso escolar foi democratizado (escola de massas), o mesmo não podemos dizer relativamente ao sucesso escolar e educativo.

3. Sobre os conceitos operacionais

No capítulo 2 centraremos a nossa análise na clarificação do conceito de competência(s), conceito que vai percorrer este trabalho no seu todo, para compreender o fenómeno da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário e sua orientação curricular para o desenvolvimento de competências. Torna-se, contudo igualmente importante clarificar aqui dois outros conceitos que vão ser muito importantes para a economia do nosso trabalho. São eles os conceitos de gestão pedagógica mudança educativa.

3.1. Gestão pedagógica

A área pedagógica, de todas as dimensões da gestão escolar (organizacional, profissional e pedagógica [Nóvoa, 1992]), é a mais importante, constituindo-se no principal espaço a transformar, pois é o "locus" da interação com os alunos e, por outro lado, é a que está mais diretamente envolvida com o foco principal da escola que é o de promover a aprendizagem e para a qual todas as demais convergem ou deveriam convergir.

Qual é o objetivo primeiro e último da escola? A resposta lógica (reconhecida por todos) a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver todo seu potencial, as habilidades, capacidades e competências necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar. A gestão pedagógica será a gestão por excelência da escola.

Com efeito, é nesse espaço que se constroem as condições objetivas e subjetivas do trabalho dos professores e formadores ainda que, obviamente, contextualizadas pelas múltiplas determinações advindas do sistema e da sociedade. Desempenha um importante papel de articulação entre as metas e as linhas propostas pelo sistema e as concretizações da ação escolar. É nesse espaço que se escolhem as metas, os objetivos, sejam eles gerais ou específicos e se define as linhas de ação (PEE), a gestão curricular (as adaptações programáticas), as interações didáticas, o ensaio de agrupamento distinto de alunos (turmas

independentes, turmas contíguas[34]), as modalidades de apoio educativo (reforço curricular, apoio pedagógico acrescido, grupos de nível, tutorias), trabalho em projetos, clubes escolares, estudo orientado, estudo acompanhado ou trabalho autónomo, em consonância com as caraterísticas, os interesses dos alunos e as solicitações da comunidade envolvente.

Assim, a gestão pedagógica torna-se em fator primordial para o sucesso da escola e funciona como uma espécie de ponte para a escola atingir a sua função social a partir da ação educativa que deve considerar a aprendizagem escolar em decorrência de relações sociais, afetivas e cognitivas que se estabelecem dentro e fora dela.

São os gestores escolares e os professores que gerem as políticas educativas no seio das escolas, através do PEE, e que dinamizam processos de gestão articulada no quadro de uma maior flexibilidade, que procura encontrar respostas adequadas às necessidades dos alunos e aos contextos em que os professores trabalham. Importa ter presente que estes processos de gestão só são possíveis em regime de "autonomia da escola" que resulta, como afirma Barroso, «(...) da confluência de vários interesses, políticos, profissionais e pedagógicos, que é preciso gerir, integrar e negociar». (2005: 109).

Por tudo o que acabamos de apresentar, julgamos poder considerar que a gestão pedagógica se dá no campo da reflexão e da ação curriculares que se constitui numa realidade instituída através de procedimentos didáticos, administrativos, políticos e económicos e outros, os quais escondem pressupostos, ideias, esquemas de racionalidade, crenças e valores, etc.. (Gimeno Sacristán, 1988). Este comportamentos, em última instância, revelam as disputas político-ideológicas em torno do quê e do como ensinar, sobre o quê e como avaliar, sobre qual decisão a tomar em relação aos alunos que patenteiam dificuldades no seu processo de socialização e/ou de aprendizagem, entre outras, e, não obstante, sobre a legitimidade dos sues integrantes para opinar e decidir sobre estes aspetos.

[34] Entende-se por turmas contíguas, na esteira de Formosinho e Machado (2009), as que partilham um número substancial de professores (núcleo duro), um horário semelhante, o mesmo Conselho de Turma, podendo igualmente ter o mesmo Diretor de Turma.

3.2. Mudança educativa

No âmbito do nosso trabalho defendemos uma mudança com implicações na transformação através de estratégias que respeitem os juízos discricionários dos professores e formadores e apoiem o seu desenvolvimento profissional (Hargreaves, 1998).

De uma forma geral, os processos de mudança advêm de reformas desenhadas pelos centros de decisão governamentais, obedecendo a uma lógica vertical, de cima para baixo (*top-down)* e são acompanhadas por medidas que se concretizam na base de um controlo burocrático muito forte, sufocantes para as escolas e os professores. De acordo com esta perspetiva, vulgarmente designada de "estadocêntrica", estas seriam a tradução do "mandato educativo"[35] (Dale, 1989) em normativos de ação que os professores e educadores, bem como os outros atores subordinados ao Estado têm que cumprir da maneira mais precisa.

Neste contexto, é relativamente frequente existirem dissemelhanças e distorções marcantes entre os objetivos das políticas e as políticas implementadas nas escolas e pelos professores assim como também é relativamente frequente que os responsáveis político-administrativos dediquem boa parte das suas energias a procurar os responsáveis, ou melhor, os culpados de tais discrepâncias e, as mais das vezes, os professores são acusados de serem profissionais fracamente competentes e resistentes à mudança[36]. (Gimeno Sacristán, 1998)

Para Hargreaves, a análise significativa da mudança requer que se relacione as diferentes partes do contexto com o todo «(…) a reforma específica com o propósito e o contexto do seu desenvolvimento» (1998: 9). Assim, para compreender como a mudança educativa implica os professores, torna-se importante perceber qual o seu papel no processo de mudança.

[35] De acordo com Dale, «Mandatos são as disposições que contêm as conceções do que é desejável e legítimo que o sistema educativo venha a produzir ou a gerar» (1989: 66)

[36] De facto, no contexto nacional, os professores foram responsabilizados pela maior parte, senão mesmo pela maioria das "doenças" do sistema educativo. Esta atribuição de culpas e/ou de busca de um "bode expiatório", não é algo que se confine à imprensa popular (populista) ou de "qualidade", é mesmo parte da linguagem de alguns cientistas sociais e decisores políticos. Como exemplos poderíamos referir, F. Mónica (2001; 2008), J. M. Fernandes (2001), Mário Pinto (2001a; 2001b), Vital Moreira (2001), A. Barreto (2001a; 2001b), Santana Castilho (2001), Guilherme Valente (2001a; 2001b; 2012), N. Crato (2006) para citar apenas estes. Mónica (1997), por exemplo, atribui à ação proporcionada pelo conhecimento sobre a educação (as ciências da educação) a responsabilidade da descida generalizada do nível académico e educativo do sistema de educação em Portugal. «É como se os intelectuais que trabalham no campo da educação, no caso português, não tivessem as bases para poder produzir conhecimento reflexivo sobre ele». (Magalhães e Stoer, 2002: 27).

A mudança realiza-se dentro da escola para que não seja encarada como movimento marginal (Bolívar, 2003) através dos diferentes e múltiplos processos de organização pedagógica e de ação educativa podendo ou não ser orientada ou apoiada pelos documentos oficiais. As propostas de mudança só se concretizam se os professores as adotarem na realização das práticas de ensino.

De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), se a mudança educativa não envolver o professor e não for por ele apoiada, acaba, de forma geral, por não refletir qualquer transformação o que é a negação da própria mudança.

CAPÍTULO 2 - AS COMPETÊNCIAS COMO PEDRA ANGULAR DA REFORMA DO(S) SISTEMA(S) EDUCATIVO(S)

«(...) a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades». (Gimeno Sacritán, 2011: 8)

1. Dos conhecimentos às competências: o conhecimento como mercadorização?

A modernidade celebrou o conhecimento, e sobretudo enquanto conhecimento científico[37], como a pedra angular da emancipação dos indivíduos organizados em Estados-nação. Conhecer o mundo (natural ou social) correspondia a conhecer as suas leis de modo a que esse(s) mundo(s) pudesse(m) ser apreendido(s) pelos seres humanos que, assim, se assumia como o sujeito central da história, a possibilidade de a escrever ou ditar, conduzindo à emancipação do sujeito que, deste modo, veria o mundo e a sua ação sobre ele, liberto da tradição ou da mão divina, quando lidávamos com questões epistemológicas, éticas e estéticas[38].

Uma nova ordem civilizacional, política e epistemológica emerge, nova ordem esta que à tradicional hegemonia política da aristocracia opõe tanto a noção de Estado, entendido como uma instância na qual os cidadãos delegam uma parte do seu poder, como a noção de comunidade, perspetivada como o conjunto de cidadãos que partilham interesses e vontade comuns, bem como se mostram capazes de assumir o seu próprio governo (Silva, 1997); à supremacia da metanarrativa religiosa como instrumento de estruturação das cosmogonias particulares do mundo feudal, opõe a noção de Razão, garantia de acesso ao saber verdadeiro, o qual legitimaria, assim, o direito de explicar aos outros, desprovidos desse saber, aquilo que deviam fazer, como comportar-se, que fins deveriam perseguir e com que meios é que o poderiam realizar (Magalhães, 1998); nova ordem que afirma a necessidade de afirmação e emancipação do Indivíduo face aos constrangimentos arbitrários do costume, da tradição, da superstição como uma das suas principais finalidades.

O conhecimento racional forneceria aos sujeitos, um potencial de consciência, de ação sobre o mundo e de cidadania, que como que o tornaria em dono e senhor do seu próprio destino[39]. Este otimismo parece-nos aparecer de uma forma particularmente evidente em Hegel, autor que assume a perspetiva de que a própria liberdade individual encontra a sua

[37] A ciência, descobrindo sucessivamente possibilidades de felicidade humana terrestre, substitui-se, em grande parte, à religião que, nos séculos anteriores, impulsionara a instrução popular com objetivos transcendentes: a crítica substituiu o dogma e as ciências positivas e exatas substituíram a fé e a teologia.

[38] É o acesso ao conhecimento que constitui a finalidade educativa primordial, assegurando-se, então, tanto a possibilidade de se transitar historicamente da servidão para a liberdade (Matos, 1999), como de se valorizar, neste âmbito, o papel atribuído à razão humana. É esta que se afirma, aliás, quer como possibilidade dessa transição quer como produto subsequente da mesma.

[39] No âmbito da modernidade, a trindade Estado/Razão/Indivíduo é construída em torno da centralidade da razão.

realização máxima na figura do cidadão, isto é, na figura do indivíduo enquadrado pelo Estado pois, e segundo as suas próprias palavras, é aí «(…) onde a liberdade adquire a sua objetividade e vive a sua própria realização» (Hegel,1965: 11)[40].

O filósofo, ao defender a necessidade da Escola contribuir, sob a órbita do Estado, para a formação de cidadãos vinculados a uma pátria, contribui, por esta via, para valorizar, em primeiro lugar, de forma decisiva e explícita, a dimensão política subjacente ao modelo de educação escolar e, contribui, em segundo lugar, para assim ampliar o espaço formativo atribuído à Escola. Um espaço que se define de forma mais ousada do que as finalidades relacionadas com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos ou o acesso ao conhecimento fazem supor. Um espaço que, de acordo com M. Matos, visa expressar a necessidade de se pensar «(…) a formação do Homem como um projeto ético e social» (1999: 94).

Esta dimensão iluminista do conhecimento projetou-se de diferentes maneiras sobre as conceções de educação e sobre o papel que o conhecimento deveria assumir no processo educativo das crianças e dos jovens. Foi com base neste desenho que a modernidade assumiu a escola[41] e/ou os sistemas educativos, como um dos meios centrais da sua realização (Magalhães, 2003): ao educar os indivíduos estava-se a contribuir para a formação de cidadãos pois, «Só o sujeito instruído – esclarecido ou ilustrado - é que pode exercer a sua liberdade de pensamento, de opinião e de comportamento responsável» (Gimeno Sacristán, 2003: 219). A «(…) reforma da humanidade faz-se então pela iluminação do espírito, pela instrução» (Matos,1999: 80).

Neste entendimento, o conhecimento emerge, por um lado, como o mediador entre a ignorância e o saber e, por outro, como organizador da relação entre a natureza e a humanidade. O ser humano, como ser natural, através da socialização escolar, constrói-se num ser social. É precisamente neste ponto que a pedagogia e o contrato social moderno convergiram. A "viragem da pedagogia" operada por J. J. Rousseau (Magalhães e Stoer, 2002) logrou, a partir deste ponto de vista, uma importante dimensão pois, ao afirmar que o

[40] Hegel foi um dos autores que reconheceu mais plenamente as implicações "dramáticas" do Iluminismo o que, acompanhando Habermas (1990), nos legitima a dizer que terá sido ele quem inaugurou o discurso da modernidade.

[41] Os Estados Nacionais, a partir do século XIX, revelaram-se os principais interessados, impulsionadores e financiadores da Escola, assumindo uma atuação determinante, também, na sua organização. Nela viam «(…) um poderoso instrumento para a formação de uma cultura (homogénea e leal) e de uma identidade nacionais» (Enguita, 2007: 64), ou seja, para a construção do Estado-nação. Para a sua eficácia contribuiu a sua constituição enquanto processo de "doutrinação" sistemático e forçado, mas legitimado, na infância.

núcleo do processo ensino-aprendizagem deveria ser a pessoa do aprendiz ou o sujeito da aprendizagem com as suas idiossincrasias e não o corpo do saber, o que ele sublinhava era, fundamentalmente, a importância da mediação da pedagogia entre o natural e o social (Rousseau, 1990)[42].

Daqui decorre que o conhecimento, assumido pelo paradigma sociocultural da modernidade como potenciador da formação dos indivíduos surja, simultaneamente, como um poderoso instrumento de regulação social. Queremos com isto significar que o aceder ao conhecimento das leis que comandavam a Natureza e a sociedade, tornou-se num meio de controlo/domínio dessa mesma Natureza e sociedade. Saber e poder passam a "andar de mãos dadas" (Magalhães, 2003).

Quando a modernidade se combinou com o capitalismo, assistimos à reconfiguração do mandato dirigido à escola: «(…) a cidadania foi repensada também a partir do papel produtivo dos indivíduos» (Magalhães, 2003: 41). Na mesma linha, Popkevitz fala em «(…) rutura nos sistemas de conhecimento através dos quais os indivíduos se deviam tornar membros produtivos de uma sociedade» (1994: 187). Ou seja, já não bastava que o sistema escolar conduzisse às "luzes" e à sua emancipação (ao seu desenvolvimento pessoal e social), mas ele deveria igualmente contribuir para a formação de "bons operários" e de "operários bons" (honestos, pontuais, obedientes e disciplinados) (Tofler, 1970; Mónica, 1973; Planchard, 1974; Alaluf, 1993; Popkevitz, 1994; Magalhães, 2003).

As necessidades sociais exigiam um grande exército de potenciais trabalhadores, tecnicamente preparados para a nova situação profissional e adaptados a um novo padrão de vida em que a máquina era o referencial determinante. Com a emergência da sociedade industrial, a influência do mundo do trabalho na (escola)rização faz-se sentir, essencialmente por duas vias: por um lado, pelo facto da Escola, com o desaparecimento da aprendizagem por ofícios constituir um contexto de "antecipação da fábrica", onde se aprendem (reproduzem) as relações próprias da industrialização. Por outro lado, pela pressão a que enquanto organização está sujeita perante o êxito dos modos de organização do trabalho das empresas «(…) que pela sua eficácia são de imitar» (Enguita, 2007: 44).

[42] J. J. Rousseau exalta o indivíduo emancipado, porque liberto dos constrangimentos sociais que o impedem de afirmar-se como pessoa no seio de uma comunidade de iguais, como referente primeiro do projeto educativo que perfilha. Assim, para ela o fim primeiro e último da educação é permitir que o educando se autodesenvolva e, deste modo, apoiando-nos em Matos «(…) possa ser o que, por natureza, deve ser» (1999: 76).

Massificar o ensino, «(…) foi a máquina engenhosa criada pelo industrialismo para arranjar o género de adultos que precisava» (Toffler, 1970: 273). Adquirir competências técnicas, construir um novo tipo de ser humano, vão ser objetivos essenciais a ter em conta para a escola se tornar numa instituição de utilidade social[43]. Disciplinar e instruir vão assumir-se, então, como duas finalidades que se codefinem em função de um objetivo mais amplo, o da Escola se assumir como uma instituição capaz de contribuir para a resolução quer de problemas educativos quer de problemas de caráter social.

O capitalismo, por um lado, e os aparelhos de regulação social, por outro, racionalizaram o conhecimento incorporando-o nos seus processos. Por outras palavras, a racionalização passou a estar incorporada nos processos produtivos e na organização social.

No respeitante ao modo de produção, o conhecimento foi integrado como fator produtivo (como ciência e tecnologia), bem como ao nível da própria organização (científica) do trabalho, do qual a racionalização taylorista nos parece ser um bom exemplo[44]; já no que concerne à organização social, também se assistiu a uma dupla integração do conhecimento: primeiro, como fator de legitimação que surgiu frequentemente, e com toda a evidência, nas narrativas do Estado-nação ou nas tradições lendárias nacionais e, depois, como elemento estruturante da própria vida social de que a organização burocrática do Estado e da vida civil em geral, nos parece ser esclarecedor.

Esta articulação da racionalidade iluminista com a lógica capitalista e com a da organização do Estado teve, como é óbvio, (amplos) efeitos nos mandatos dirigidos ao sistema educativo/escola[45], efeitos esses visíveis não só na já referida formação de "bons operários", como também na própria conceção do papel do conhecimento no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Ou seja, o conhecimento de condutor iluminado, de elemento essencial na formação, emancipação e desenvolvimento dos indivíduos, reformulou-se como instrumento que confere competências ao serviço dos mesmos, sobretudo ao serviço do seu posicionamento no mercado de trabalho/emprego:

[43] Gimeno Sacristán, especifica mais e afirma que «A metáfora industrial fornece os valores e o modelo processual adequados aos esquemas teórico-práticos do currículo» (1985: 15), isto é, aos fundamentos e organização da escola.

[44] A grande preocupação do taylorismo foi a eficiência; o campo de análise foram os métodos de trabalho; o fim, aumentar ao máximo a produção. Organizar cientificamente o trabalho consistia, então, em encontrar as formas mais eficientes (*the one best way*) de produção.

[45] Conjunto de perspetivas do que a sociedade considera desejável e legítimo que o sistema educativo/escola procure originar/produzir e que é da sua responsabilidade mais que de qualquer outra instituição (Dale, 1988).

> «O conhecimento, neste sentido, em vez de qualificar o indivíduo transforma-o num conjunto de competências de tipo cognitivo. O conhecimento deixa de educar os indivíduos e a sociedade, tornando-se antes num instrumento que permite posicionar os indivíduos (ou excluí-los do) no mercado de trabalho. Uma das consequências desta transformação é o processo de individualização em que os indivíduos são reduzidos à sua "performance" (à semelhança da noção de "indivíduo privatizado de Castoriadis")» (Magalhães e Stoer, 2002: 52).

É neste processo de reconfiguração do conhecimento que poderão estar os fundamentos do atual "discurso competencialista" que invade os vários domínios sociais. As mudanças introduzidas pela "3ª revolução industrial" (Enguita, 2007), onde o sistema de produção (sobre)valoriza a posse de mais ou distinta informação e conhecimento e onde tendem a desaparecer os trabalhos intermediários (operacionalizáveis por máquinas), cresce de forma espetacular o papel da qualificação que, de acordo com Enguita, «(…) depende essencialmente – ainda que não apenas -, da estrutura das oportunidades educativas e do funcionamento do sistema educativo» (2007: 54). A educação vê, assim, renovado e fortalecido o seu significado económico, ainda que a manutenção de métodos tradicionais em pouco contribua para uma resposta adequada às novas exigências e oportunidades do mercado no novo capitalismo, inclusive àquela que lhe parece ser a mais promissora: a ênfase na autonomia e na iniciativa para responder à flexibilidade.

Analisando-se o suporte doutrinal (ideológico) do neoliberalismo na reconfiguração das políticas educativas (Pacheco, 2001b) constatar-se-á que o conhecimento, considerado cada vez mais como investimento, é a principal força económica de produção ainda que se configure a hipótese de trabalho formulada por Lyotard: a de que «(...) o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna». (2003: 3)

O conhecimento reconfigura-se como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, e sobretudo ao serviço destes no mercado de trabalho. A competência contribui de modo credível para a transformação do conhecimento em dinheiro, pois quem é competente tem um outro valor meritocrático. Para Bernstein «Há um novo conceito de conhecimento e sua relação com aqueles que o criam, um conceito verdadeiramente secular. O conhecimento deve fluir, tal como o dinheiro, para qualquer lugar onde possa criar vantagens e lucros» (1996: 217-218).

Aprofundando esta perspetiva, Stoer e Magalhães enfatizam o «(…) processo de transformação do conhecimento em *throughput* (o conhecimento funciona como se fosse moeda, passando pelos indivíduos sem o alterar)» (2003: 1183), processo este e poder-se-á colocar como hipótese de argumentação, que remonta à arqueologia do discurso das competências.

A globalização recupera e atualiza a noção de competência, atribuindo-lhe novos significados oriundos do mundo do trabalho e direcionando-a para a ordem do saber-fazer em função de contextos competitivos e flexíveis e para o "paradigma da educação contábil". (Lima, 1997)

Hoje em dia, a desterritorialização da produção, a procura das competências e, sobretudo, a crescente "individualização do trabalho" (Castells, 2003) está a transformar-se «(…) na principal forma de emprego na maior parte dos países desenvolvidos, bem como em certos mercados de trabalho das economias mais avançadas» (Castels, 2003: 84)[46].

Um pouco por todo o lado, os sistemas educativos são confrontados com pressões muito fortes no sentido de preparar os sujeitos para competir a nível global (Lima, 1997, 2006; Lima e Afonso, 2002), contribuindo para a competitividade geral do Estado, mas competindo desde logo pelo seu próprio lugar no mercado.

Perante estes "desafios", a flexibilidade dos mercados de trabalho adquire um novo fôlego. O acento tónico passa a ser colocado na "empregabilidade", um conceito que faz deslocar a responsabilidade do emprego do Estado para o indivíduo, para os seus atributos e competências pessoais (Giddens, 2007). A responsabilização do indivíduo pela sua própria qualificação, presente em documentos europeus como o Livro Branco "Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva" (1995) é um dos pontos mais controversos deste discurso (Afonso e Antunes, 2001), no qual a pedagogia por competências assume um papel importante:

[46] Estes movimentos estão a destruir «(…) a base económica e organizacional da mão de obra estruturada, enfraquecendo os sindicatos e destituindo os trabalhadores do seu instrumento de defesa coletivo» (Castells, 2003: 164) e, consequentemente, são suscetíveis de expressar a deslocação de importantes polos de conflito social do tradicional teatro das organizações para o terrenos dos indivíduos. Por outras palavras, a nova competição entre os indivíduos, em torno dos empregos e das competências, pode ter como consequência o esbater e a substituição da anterior dinâmica tensional/conflitual entre assalariados e patrões, para um processo de "negociação individualizada" (Castells, 2003). Este processo «(…) leva a uma diversidade extraordinária de contratos de trabalho, atribuindo grande valor aos trabalhadores com qualificações únicas, mas tornando muitos outros facilmente substituíveis» (Castells, 2003: 165-166).

> «(…) acresce sublinhar a mudança do sentido dos trajetos de mobilidade profissional e o claro incentivo ao desenvolvimento de estratégias individualizadas para assegurar e melhorar a própria empregabilidade. (…) São disto um claro exemplo o apelo da União Europeia em 1996 para a "Aprendizagem ao Longo da Vida", tal como os discursos que deslocam a noção e o sentido da qualificação para a de competência(s), deslocando, ao mesmo tempo, o investimento na formação das instituições – de formação e de trabalho – para os indivíduos no sentido de os tornar empregáveis, mantendo-os "em estado de competência e de competitividade no mercado"» (Silva, 2005: 2073).

Ao consolidar a noção da "economia do conhecimento" (Giddens, 2007), a globalização privilegia a aquisição de competências como fator de qualificação das pessoas, já que se torna premente a necessidade de educar na base de novas competências para o mercado de trabalho global e do conceito de aprendizagem ao longo da vida. Daí que se possa constatar que os sistemas de educação e formação tenham como tarefa primeira, nesta "agenda transnacional", apetrechar os alunos com competências para responder aos novos modelos de produção, distribuição e consumo.

Enquanto que o sistema de produção fordista apelava para uma força de trabalho "confiável e disciplinada", a economia "pós-fordista"/"pós-capitalista" reclama por trabalhadores «(…) com a capacidade de aprender rapidamente e trabalhar em equipe de formas confiáveis e criativas» (Morrow e Torres, 2004: 28).

Uma análise detalhada das medidas que vêm sendo promovidas pelas principais instituições supranacionais (UE, OCDE, BM, FMI, OMC), nas últimas décadas, permite constatar, com relativa facilidade, como os sistemas educativos, apesar das diferenças políticas, os autores[47] encontram convergências nas políticas educativas, nomeadamente o objetivo (principal) da preparação dos jovens para competir por postos de trabalho, «(…) seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências (e assim, qualificações

[47] Em torno destas preocupações foi organizado o *Projeto Reguleducnetwork* que levou a cabo a comparação das modalidades da regulação pública ao nível do ensino secundário de cinco países (Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal), e procurou estudar o modo como a emergência de novas modalidades de regulação têm contribuído, ou não, para um agravamento das desigualdades escolares (Maroy, 2006). As conclusões apresentam modos de regulação variáveis e complexos que ultrapassam o estudo da regulação pública desviando-se de uma análise localizada, central ou intermédia, acabando por evidenciar outras regulações resultantes das interações nos contextos educativos – regulação de "quasi-mercado" (que consiste na expansão de mecanismos de mercado como a promoção de livre escolha por parte dos pais/encarregados de educação) a regulação interna das escolas (que diz respeito às lógicas de ação de cada comunidade escolar.

educacionais) exigidas de maneira ostensiva dos trabalhadores num mundo globalizado» (Morrow e Torres, 2004: 31-32).

Como argumentam Lima e Afonso, «A democratização, a participação e a autonomia, a ideia de "projeto educativo" e de "comunidade educativa", são ideias que não desapareceram (…); pelo contrário ressurgem com maior intensidade e frequência, mas concentrando novos significados» (2002: 24), que decorreu das orientações emanadas por políticos e instituições. A escola é uma "empresa", como se afiançava em documentos da Unesco (1988), ou como argumentava o ex-primeiro ministro francês J-P Chevènement, é uma "empresa educativa" (1985: 203), ou ainda é uma "indústria de mão-de-obra" (OCDE, 1984). «A administração escolar é sobretudo, e acima de tudo, "administração" e muito menos "escolar"» (Lima e Afonso, 2002: 24). No contexto nacional também encontramos afirmações análogas, como, por exemplo, no "Exame das Políticas Educativas Nacionais" (ME, 1984)

Os mandatos dirigidos aos sistemas de ensino foram, deste modo, colocados em discussão e/ou reconfigurados com a entrada em mercados competitivos a nível global (Young, 2007), conduzindo a uma concentração nos resultados (*outcomes*) em prejuízo do(s) conhecimento(s)/conteúdos e dos processos. As escolas são, deste modo, cada vez mais orientadas e controladas por metas (de aprendizagem) e *rankings*, entendidos como formas de (re)centralizar o controlo curricular.

É inquestionável que a componente económica da educação esteve presente desde a institucionalização da escola pública (século XIX), já que a escola responde a finalidades económicas, sociais, culturais e políticas - a escola tem sido prevalentemente pensada numa lógica económica (Santomé, 2000, 2006; Charlot, 2007)[48]. Ao nível dos discursos, processos a práticas educativas, podemos observar a prevalência, ao longo do tempo de duas lógicas justificativas fundamentais para a educação: a lógica humanista, pessoal e social (predominante em trabalhos como o de P. Freire, 1974, 1987, 1992; Gimeno Sacristán, 2001; Dewey, 2002, entre outros), que sublinha o papel da escola na formação integral do(s)

[48] Conscientes de que as relações estabelecidas entre o sistema educativo e o sistema económico são complexas, conflituais porque contraditórias; se bem que, rigorosamente falando, não se possa dizer que o sistema escolar seja totalmente determinado pelas necessidades da economia (Azevedo, 2000), porque os dois subsistemas são interdependentes, no nosso modesto entendimento, as relações escola/economia, não deixam de refletir uma forte dependência da primeira em relação à segunda (embora de modos sempre variados e com adequações conjunturais frequentes).

indivíduo(s); e a lógica económica (essencial em trabalhos como os de Hirt, 2001, OCDE, 1994) que sublinha a formação como resposta a necessidades do mercado de trabalho.

É indiscutível que a relação entre o sistema produtivo e o sistema educativo tornou-se, nas sociedades modernas, um dos *interfaces* estratégicos mais decisivos para o desenvolvimento socioeconómico e, nos últimos tempos, tem-se verificado uma convergência de discursos no sentido de se estreitar as relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo.

Tais discursos, embora resultem de uma confluência de duas correntes ideológicas que, ainda que utilizem um vocabulário semelhante (nomeadamente, o das competências, da qualidade, da excelência académica…), não têm necessariamente as mesmas perspetivas: uns, inspirados na ideologia neoliberal, desejam que a escola "produza" indivíduos "adaptados" ao mundo económico, enquanto consumidores, trabalhadores ou mesmo desempregados; outros apregoam e desejam uma escola "emancipadora", "libertadora", que contribuam para o desenvolvimento de pessoas que produzam juízos e ações livres e autónomas.

Não obstante, acompanhamos Magalhães e Stoer (2004) quando estes sociólogos reconhecem ser pouco correto, pouco rigoroso, opor educação como articulação das exigências do mercado de emprego e a educação como formação integral do indivíduo independentemente das exigências desse mesmo mercado. E isto por duas ordens de razões: a primeira, tem a ver com o facto de que os projetos dos indivíduos serem, sempre, indissociáveis das possibilidades efetivamente disponíveis que, no caso concreto, são aquelas que um mercado do trabalho capitalista oferece, e que, atualmente, se expande de uma forma global e assume características distintas[49]; a segunda, relacionada com o trabalho, mesmo na sua forma mais mercadorizada, e apesar da demarcação em primeira instância, para utilizarmos uma expressão de Harvey (1989), não é a única nem a total delimitação. Aí reside, aliás, uma situação paradoxal peculiar: ao mesmo tempo que o capitalismo se nos apresenta como "única" solução da história, mesmo o seu fim, torna-se mais volátil, alargando as suas malhas de fixação, abrindo janelas para novas formas de ação social e cultural.

Mas, se a interdependência dos subsistemas (economia e educação) é para nós uma evidência, e sem prejuízo do referido anteriormente, já não se nos afigura aceitável que o

[49] As consequências desta expansão, como é sabido, ainda não são conhecidas na sua totalidade, estando abertas muitas possibilidades e, como tal, nós os professores temos especiais responsabilidades por seguir por trilhos que possam oferecer as melhores oportunidades aos nossos jovens

sistema educativo fique sujeito, subdimensionado, diminuído, bloqueado, refém pela sua relação com o sistema económico ou, pior ainda, que a educação escolar se organize em função da economia, porque, temos para nós que na medida em que o sistema económico for injusto (e é-o, de facto), todo o processo educativo irá sofrer de injustiça radical. E convenhamos que, nas orientações neoliberais, a palavra "escola" designa um certo modelo escolar que olha para a educação como um bem essencialmente privado e, cujo valor é, antes de tudo, económico (Laval, 2003)[50].

Poder-se-á argumentar que a lógica da eficiência (eficácia, qualidade, rendimento e excelência), presente em muitos dos documentos de organizações transnacionais e supranacionais com influência nas políticas nacionais, apela a conceitos-chave partilhados pela lógica de mercado. Uma análise minimamente cuidada desses documentos, onde podemos incluir também os programas de orientação estratégica dos governos nacionais, regista-se que se trata de conceitos ligados à produtividade e competitividade dos mercados educacionais que giram em torno da economia do conhecimento, operacionalizáveis através da estratégia das "boas práticas".

De acordo com Lima,

> «(…) A obsessão pela eficácia e pela eficiência definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso omnipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, etc. vem assim definindo a "educação que conta" (…) revalorizando concepções mecanicistas das organizações e da administração educativas (…) apoia-se em regras burocráticas e em tecnologias estáveis e rotineiras, promove a decomposição e fragmentação dos processos educativos em unidades elementares e mais simples, passíveis de "mercadorização"» (1996: 290).

Estas políticas acabam por conduzir a uma visão empobrecedora do valor da educação e do conhecimento: a escola é entendida como um negócio, a inteligência é circunscrita a um instrumento para atingir uma dada finalidade e, o currículo, é restringido aos acontecimentos e habilidades empregáveis no setor produtivo (Moreira e Kramer, 2007). Na economia do conhecimento, o conhecimento e, consequentemente, a educação, são, crescentemente,

[50]Nunca é demais recordar que a conquista da escolaridade obrigatória e com caráter público foi uma aquisição política e não uma causa empresarial. Tratava-se, como tivemos oportunidade de ver, a seu tempo, da construção e sedimentação da cidadania dos Estados (Gómez Llorente, 2001)

perspetivados como mercadorias e produtos, podendo falar-se de uma "mercadorização do conhecimento": «A analogia do mercado na educação vê os estudantes como consumidores, os pais como responsáveis pela escolha do consumo, as escolas e os professores como provedores de serviços e os currículos como ofertas a escolher (…)». (Gimeno Sacristán, 2001: 56)

A orientação no sentido de uma economia do conhecimento é acompanhada por uma procura por parte dos Estados de desenvolver nos seus cidadãos as competências e habilidades – isto é, desenvolver o "capital humano"[51] – como uma agenda fundamental da política educacional, mas não seres humanos preocupados pelos assuntos públicos: a justiça e a equidade nas nossas sociedades, as formas de discriminação e marginalização, os modelos e estruturas de participação democrática, as repercussões de determinados modelos de globalização, as guerras do petróleo, o neocolonialismo cultural, político e económico, etc..

Vemos, assim, de que forma os Encontros de Ministros da Educação do G8, num dos seus pronunciamentos públicos, a "Declaração de Moscovo" (2006), destacam essa dimensão mercantilista do conhecimento quando ao referir-se aos sistemas educativos revelam a sua preocupação não por todas as disciplinas, mas sim unicamente por «(...) elevar os padrões em matemática, ciências, tecnologia e línguas estrangeiras». (Art.º 13º) Não aplicam essa mesma recomendação a matérias como filosofia, sociologia, literatura, arte, música ou educação física, disciplinas que, a cada dia que passa, vão perdendo peso no sistema educativo.

De igual modo, desde os anos de 1980, em que se constituiu, em Paris, a *The European Table of Industrialists* (ERT), um dos mais influentes *lobbies* empresariais no quadro da UE, e entre cujos principais membros encontramos diretores de grandes empresas multinacionais (Telefónica, Volvo, Rolls-Royce, Renault, Wolkswagen, Pirelli, Nestlé, British Airways, Nokia, Bayer, Danone, entre outras), tem também a educação como um dos seus focos de atenção privilegiado. O (forte) peso desse tipo de empresas nas economias dos países europeus facilita que se possa pressionar eficazmente os governos para orientar cada vez mais as políticas educativas em direção aos setores produtivos por elas representados.

[51] No "*Thesaurus* Europeu dos Sistemas Educativos", a noção de capital humano é definido como as «(…) aptidões, competências e atributos inerentes a cada indivíduo e que favorecem o seu bem-estar pessoal, social e económico» (Eurydice, 2008: 90). Pacheco (2001) olha para esta noção como o berço conceptual do neoliberalismo educacional, o que, de alguma maneira, demonstra a tendência ou a existência de uma relação estreita entre educação e crescimento económico. Mais, a educação como um dos pilares fundamentais do edifício económico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto, bem de consumo e não propriamente como serviço público (Pacheco, 2001).

«Porque o mundo é cada vez mais competitivo, os alunos (vistos como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência» (Apple, 2001: 25), aumentar o nível global da educação da força de trabalho poderá representar uma vantagem importante na melhoria da produtividade e competitividade de um Estado-nação no espaço global.

A par do investimento nas competências da população em geral, é dada particular atenção à aprendizagem ao longo da vida, como forma de garantir que os adultos que já abandonaram os bancos da escola tenham oportunidade de se munir das competências essenciais em permanente mudança.

2. A emergência das competências no discurso político e pedagógico contemporâneos

No contexto das políticas educativas, o conceito de competência(s), embora não seja novo, mesmo quando é apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares (como julgamos verificar-se na Reforma do Ensino Secundário – Dec.-Lei nº 74/2004), aparece como categoria central nas diretrizes curriculares.

Como se explicará a relevância ou centralidade que o conceito ganhou nas últimas décadas, quer nos debates políticos internacionais e nacionais, quer nos documentos de muitas organizações transnacionais com influência notória na educação (UNESCO, OCDE, Comissão Europeia), quer ainda no discurso pedagógico contemporâneo (Abrantes, 2001a, 2001b, 2001c; Perrenoud, 1995, 1999a, 1999b, 2001a; Roldão, 2003, 2004)[52] ?

Uma pluralidade de fatores poderá explicar tal fenómeno. Assim alguns atribuem esta "irresistível ascensão" (Romainville, 1996) do termo competência em educação às mudanças diretamente associadas à globalização (Lima, 1997; Pacheco, 2009) e ao neoliberalismo (Pacheco, 2001); outros imputam às transformações nas políticas educativas dos países da OCDE em resposta à identificada ausência de referenciais objetivos sobre os níveis de aprendizagem que os alunos deveriam atingir em cada etapa escolar (Romainville, 1996); outros, a uma espécie de contágio do mercado de trabalho sobre o terreno da educação escolar, reforçado pela revitalização de uma preocupação mais antiga com a "crise" do sistema educativo (Perrenoud, 1999a); outros ainda acreditam que a sua amplitude e flexibilidade permitiriam que correntes opostas o adotassem como bandeira, o que acabou por reforçar definições cada vez mais genéricas (Alaluf e Stroobants, 1994).

Independentemente da "paternidade", um dado inquestionável que se pode observar é que a noção de competência tem sido objeto de altercações, tornando-se num conceito-chave.

Olhando para o fenómeno numa perspetiva diacrónica, trata-se de um novo movimento de procura da reconfiguração curricular, o mesmo é dizer de (re)atribuição de significado ao saber curricular que a escola é responsável por difundir e fazer apropriar pelas crianças e jovens (Abrantes, 2001a, 2001b; Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003, 2004; Rey *et al*, 2005).

[52] Está presente em trabalhos de investigação, no léxico dos professores e em textos institucionais, que funcionam como imposições oficiais aos docentes.

Numa análise sistémica, globalizante é forçoso compreender esta recontextualização da(s) competência(s) à luz da realidade económica, social e política atual, bastante mais complexa, exigente e incerta que em tempos passados recentes (Michel, 1993).

Encontrando-se a instituição escolar, instituição social de natureza curricular (Roldão, 2000; 2003), no *interface* entre a cultura de uma sociedade e os seus mandatos, ou seja, a difusão da cultura, da língua e da ciência nacionais, a formação do indivíduo, a formação de cidadãos e, finalmente, a formação de "bons" trabalhadores e de trabalhadores "bons" (Tofler, 1970; Planchard, 1974; Alaluf, 1993; Magalhães, 2003), a distância entre os resultados conseguidos pela educação escolar e as necessidades sociais da cada época, suscita sempre tensões, críticas que levam à necessidade de reconfiguração do currículo, da organização escolar e das práticas pedagógicas. É neste quadro que, em nosso entendimento, se pode "arrumar" a centralidade das competências no debate curricular e educativo contemporâneos.

2.1. Os constrangimentos sociais

As políticas educativas foram profundamente afetadas pelo "esgotamento" do projeto desenvolvimentista e pela globalização da economia, levando à reforma do Estado e à amplificação da influência das agências internacionais de políticas públicas, incluindo as educacionais. O estado é chamado a atuar como estimulador da competição: flexibilidade, descentralização, autonomia passam a ser as palavras-chave e a educação é sublinhada como base da competitividade, em detrimento do seu papel na igualdade de oportunidades sociais e culturais e na formação da cidadania.

Neste sentido, a pressão social atual sobre a instituição escolar vai no sentido desta garantir de forma mais conseguida ou eficaz um conjunto de competências tidas por essenciais (básicas, chave, fundamentais) – que não parecem resultar diretamente dos vários saberes que integram o currículo – pressão esta produzida a vários níveis:

(i) um primeiro nível e, talvez o mais forte, resulta claramente das "altas pressões" do lado da economia, do mercado de trabalho, crescentemente competitivo nas sociedades contemporâneas, e face ao qual a formação escolar parece ser deficitária em muitos domínios

– daí o interesse em garantir o domínio de competências, consideradas indispensáveis à vida profissional.

(ii) uma segunda linha de pressão relaciona-se com inquietações de natureza democrática, cívica e de desenvolvimento social (Oliveira-Martins, 1993; Ambrósio, 1999; Gimeno Sacristán, 2003) e, como tal, do âmbito da justiça social: na sequência do ideal democrático de uma escola de oportunidades para todos (de acesso e de sucesso escolares) como nuclear em sociedades democráticas e preocupadas - ainda que, com alguma frequência, inspiradas numa perspetiva de mera conveniência política -, por níveis globais de qualidade de vida, convive-se mal com a não concretização desse ideal para largos estratos da população, saídas da escola com baixo nível de competências (Gimeno Sacristán, 2000; Roldão, 2003)[53].

Poderíamos neste plano falar do "direito à competência"[54], como um direito dos cidadãos, independentemente da sua diversidade sociocultural, étnica, racial e de género, que não pode ser, nesta perspetiva, penalizante nem discriminatória (Canário *et al*, 2001).

(iii) um terceiro campo, ainda que menos visível, provavelmente em virtude do seu menor poder ou peso económico, social e, consequentemente, menor peso pedagógico, associada a preocupações e a ideários relacionados com o personalismo[55] e/ou humanismo cristão (Mounier, 1967; Antunes, 1973; Cunha, 1993), têm vindo a sublinhar a necessidade de a escola se preocupar em garantir as "competências culturais, pessoais e interpessoais" indispensáveis a uma sociedade que, sendo constituída por pessoas mais competentes no plano humano, cultural e relacional (Cabanas, 2002), se tornará, nesta perspetiva, menos individualista, mais justa, mais igualitária, mais humana e mais solidária pois, o ser humano não está destinado só a viver com os outros, mas também a viver para eles (Gimeno Sacristán, 2003).

---

[53] Poderíamos argumentar também com as sucessivas tentativas de reforma, os constantes reajustamentos e transformações que têm procurado introduzir-se no campo educativo numa tentativa de reabilitar uma escola que mais tem reagido do que agido, parecendo teimar em afastar-se de uma sociedade da qual é parte integrante.

[54] Competências essenciais à sua integração e intervenção na sociedade, bem como daquelas competências imprescindíveis aos complexos desafios com que as pessoas são frequentemente confrontadas.

[55] A filosofia personalista visa a superação do individualismo, das ideologias da coisificação do ser humano, do "homem-máquina" (Antunes, 1973), da fragmentação do ser humano, para estabelecer o próprio ser humano enquanto ponto de partida e de chegada da sua própria reflexão e construção do seu destino. Nessa conceção, a escola não pode visar, primeiramente, a instrução nem a preparação pura e exclusiva de uma profissão ou do desempenho de uma determinada função social, nem do desenvolvimento de uma personalidade pré-estabelecida e pré-determinada. A meta de toda a educação é o "despertar da pessoa", o desabrochar da existência verdadeiramente humana (Mounier, 1967).

2.2. As expetativas da economia e do trabalho

As empresas e as instituições, confrontadas com a complexidade e a incerteza de uma economia globalizada (com mercados mais desregulamentados e, consequentemente, mais voláteis); de uma concorrência desenfreada que põe em confronto não apenas empresas mas igualmente países/Estados (Afonso, 2001; Antunes, 2001)[56], começa-se a sublinhar a necessidade da Educação, através dos seus agentes (pais, professores/formadores, instituições de ensino/formação, Estado, etc.) de formar cidadãos para uma "sociedade aprendente" (Assmann, 1998; Fullan e Hargreaves, 2000) ou para uma "sociedade da informação"/"sociedade do conhecimento" (Naisbitt, 1988; Robin, 1988; Castells, 2002; Carneiro, 2003; Drucker, 2003; Hargreaves, 2003) e/ou "sociedade pós-industrial" (Touraine, 1969; Bell, 1973, 1991; Lyotard, 2003); a expansão das TIC e o ritmo diabólico da inovação tecnológica colocam novas exigências aos setores produtivos pressupondo uma progressiva "intelectualização da atividade económica" (Rodrigues, 1998) e, consequentemente, as empresas e as organizações que operam o seu seio não procuram mais uma força de trabalho como a anterior "sociedade industrial", mas cérebros (poder de pensar, de aprender, de criar, de inovar, de sentido de risco), competências[57], pessoas competentes[58], transportando-nos para uma "economia do conhecimento" (Castells, 2002).

De facto, o novo modelo de produção - "pós-fordista" ou "pós-capitalista" (Lyotard, 1989; Santos, 1994, 1998; Magalhães, 1998; Stoer e Magalhães, 2002; Sacristán, 2003) - exige recursos humanos que sejam capazes de enfrentar as imprevistas e as permanentes mudanças e, como tal, estão a contribuir para desviar o eixo de referência das competências: as competências motoras (destreza, força física) vão sendo progressivamente substituídas pelas cognitivas e pelas interpessoais, que tenderão a proliferar nos vários tipos de modelos e

[56] Os Estados são compelidos a competir entre si para atrair o investimento das empresas transnacionais e para apoiar as suas próprias empresas na competição global, ou seja, têm que procurar a chamada "competitividade estrutural", esse condicionamento pode revelar-se determinante das decisões políticas.

[57] Não é de espantar que o debate em torno das competências se tenha desenvolvido primeiro ao nível da formação profissional e sofra grandes pressões do lado da economia e do mercado de trabalho na sua implementação – o que nem sempre se revela pacífico.

[58] Ora, por muito maleável que seja a estrutura organizacional, os desafios que se colocam exigem naturalmente que as empresas se dotem de indivíduos com as qualificações necessárias a este desiderato e, como sugere Ceitil, «A questão central é pois a de saber em que medida será possível dotar as empresas das pessoas com as necessárias aptidões e dos processos organizacionais adequados ao desenvolvimento das novas competências. (…) É assim que vemos confluírem, nas abordagens de gestão por competências, as preocupações da gestão empresarial e da gestão das pessoas, confluência esta que aparece menos clara nas perspetivas mais tradicionais da gestão de recursos humanos» (2010: 17).

organizações (Lopes e Pinto, 1999) e, consequentemente, a concorrer para uma "reconfiguração do trabalho"[59] (Rocard, 1997; Freire, 2002; Magalhães, 2003, 2007; Lima Santos, 2004; Alves, Estêvão e Morgado 2006; Auge 2007; Silva, 2007; Ceitil, 2010). Esta, exige uma "recomposição de competências" (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004) ou exige novos perfis de competências requeridas aos trabalhadores. Aquilo que parecia fazer-nos "competentes" para um dado trabalho ainda há alguns anos atrás, exige hoje um afinamento e especificidade bem maiores das referidas competências.

No quadro desta transformação global que nos é dado viver, é natural que se assista, sobretudo a partir dos anos de 1980/1990 (Barreira e Moreira, 2004; Roldão, 2004; Esteves, 2009), a uma preocupação em sintonizar os instrumentos de educação e sincronizar a aprendizagem com o ritmo destes tempos (Trilling e Fadel, 2009), procurando-se corresponder à exigência que é feita aos sistemas educativos no sentido de que estes proporcionem às crianças e jovens bases que lhes permitam corresponder ao desafio curricular colocado pelos debates sobre as implicações da globalização (Castells, 2002) e da massificação da educação escolar (obrigatória e pós-obrigatória) e, consequentemente, corresponder a uma necessidade de adaptação às mudanças que no saber se estão a verificar, para que a "sociedade da informação" seja uma "sociedade do conhecimento"[60], bem como à ideia de que há cada vez mais empregos que requerem que as pessoas sejam "trabalhadores do conhecimento" (Drucker, 2000, 2005).

Muito se tem escrito acerca de quais as competências necessárias para "navegar" ou movimentar-se nesta sociedade, tomando como referência os conceitos de "cidadania" e "empregabilidade".

A UE tem vindo a analisar esta questão há alguns anos a esta parte. Ela assumiu o discurso das competências enquanto pilar da construção da sociedade da economia do conhecimento, associando-o a uma preocupação com a educação ao longo da vida dos cidadãos e com as competências necessárias para a sua adaptabilidade a um mercado de

[59] Sem prejuízo de outras interpretações, as consequências/efeitos da reconfiguração do trabalho (e da identidade de ocupação) parece ser, por um lado, a centralidade do desempenho/performance como uma cultura da aprendizagem e, por outro lado, a precaridade do emprego, de desemprego. Isto estará a criar situações em que muitas pessoas se sentem cada vez mais sozinhas, socialmente falando e, a sensação de risco de serem atiradas para as margens da sociedade (marginalização social).

[60] Embora os documentos orientadores das políticas educativas, nomeadamente os portugueses, se tenham mantido notavelmente silenciosos quanto a definir que conhecimento é este. A este propósito, julgamos interessante e pertinente a dúvida de Young: «Trata-se mais conhecimento disciplinar, à maneira antiga, ou de um novo conhecimento transdisciplinar, mais transitório e local?» (2010: 57).

trabalho competitivo e em rápida mudança, ao qual o domínio de um grupo fixo de conhecimentos já não é bastante para responder.

Perante uma política europeia de educação e formação abertamente relacionada com a política económica e de emprego, a noção de competência assume o papel de pedra angular:

(i) da educação, através da definição de "competências-chave", que deverão ser adquiridas por todos para enfrentar com sucesso os desafios da sociedade de informação e da economia do conhecimento e tirar o máximo proveito das oportunidades que elas oferecem, de entre as quais recebem especial atenção as competências de literacia e numeracia, associadas às ciências e tecnologias, às TIC e às línguas estrangeiras (Eurydice, 2002);

(ii) da formação ao longo da vida e da política de segundas oportunidades, centradas na promoção ou reciclagem da empregabilidade pessoal, que deveriam oferecer a cada um a possibilidade de, a qualquer momento, renovar as competências que lhes permitam ser competitivos, e para as quais a competência de "aprender a aprender" é imprescindível;

(iii) do emprego, já que a empregabilidade está estreitamente ligada com as competências adquiridas e constantemente reconfiguradas pelo indivíduo.

Com a publicação, pela Comissão Europeia, do documento "Competências Essenciais para a Formação ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu" (2007), a noção de competência adquire uma nova clareza e realce mas também um maior grau prescritivo. No que respeita, em particular, à formação inicial, recomenda-se que esta ofereça «(…) a todos os jovens os meios para desenvolverem as suas competências essenciais a um nível que os prepare para a vida adulta e que constitua uma base para a aprendizagem futura e vida profissional» (2007: 7)[61].

Estas competências essenciais parecem vir fortalecer a enfatização que já antes era atribuída à aprendizagem das línguas estrangeiras, das tecnologias e da matemática e ciências. Deste modo, concordando com Pacheco, parece que nos estamos a encaminhar para uma situação em que «Numa perspetiva muito pragmática, mas redutora do papel da educação, admitir-se-á que a escola tem a função de veicular saberes, cuja importância é mais validade

[61] As "competências essenciais" contempladas no "Quadro de Referência" são: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e empreendedorismo e sensibilidade e expressão culturais. Para cada competência, são esclarecidos ainda os conhecimentos, aptidões e atitudes correspondentes, o que, sem prejuízo de outros pontos de vista, nos parece pressupor uma visão da competência como um somatório desses elementos. (CE, 2007)

pelo empregador que pelo professor» (2006: 123) e que o conceito de competência, a par das "competências-chave", tal como têm vindo a ser definidas a nível europeu concorrem para esse panorama.

Uma outra instituição também ela fortemente vinculada com a pedagogia das competências, é a OCDE. Esta, criou inclusivamente, nos finais de 1997, o Programa de Desenvolvimento e Seleção de Competências: Fundações teóricas e conceptuais (DeSeCo) com os objetivos de: (i) identificar e definir, através de uma abordagem científica interdisciplinar, um conjunto de competências vitais para que os indivíduos levem vidas responsáveis e de sucesso e para que a sociedade enfrente os desafios do presente e do futuro; (ii) avançar os conhecimentos teóricos acerca da competência e (iii) oferecer pontos de referência válidos para a validação de indicadores de avaliação e oferecer *feedback* em relação às políticas educativas (OCDE, 1998).O seu pensamento identifica quatro domínios principais de competências que se requerem desenvolvidas em todos os jovens: resolução de problemas, capacidades de comunicação e negociação, conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia, capacidade de autoavaliação e de autorresponsabilização pela sua aprendizagem e seu próprio desenvolvimento.

Os argumentos avançados para justificar esta preocupação com a definição de "competências essenciais" e a sua avaliação, bem como a comparação a nível internacional, são a tecnologia e a globalização:

> «Os indivíduos, as comunidades, as organizações de trabalho e as nações reconhecem de forma crescente que os seus futuros dependem de elevados níveis de conhecimentos, capacidades e competências.
>
> Este reconhecimento, em conjunto com um foco crescente nos resultados da educação, levou os decisores políticos a procurar informação acerca dos níveis de capacidades da população e acerca dos efeitos da educação, formação e aprendizagem informal sobre essas capacidades.
>
> Para informar o processo de decisão política, a OCDE está a desenvolver indicadores internacionalmente comparáveis de capacidades e competências, e dos seus papéis na promoção do bem-estar individual, social e económico» (Salganik, Rychen, Moser e Konstant, 1999: 5).

Temos que, assim, o foco nas competências aparece associado de perto a uma preocupação com os resultados (*outcomes*) escolares, entendidos numa perspetiva de capital

humano como forma de garantir o sucesso das sociedades perante os desafios colocados pelos processos de globalização e o aparecimento das TIC.

Com Barnett entendemos que, «(...) em princípio, não pode existir uma objeção ao uso desses termos (competência e resultados) no contexto do processo educacional. Porém, se caraterizamos os processos educacionais primordialmente nesses termos, podemos entrar num terreno preocupante». (2001: 108)

Para o desenvolvimento das duas dimensões anteriormente evocadas (cidadania e empregabilidade), parece urgente mudar, então, os "ambientes de aprendizagem"[62], promovendo, nos professores e alunos, as competências básicas ou essenciais da flexibilidade[63], da reflexão sobre a experiência pessoal, da abertura à inovação e à pesquisa, do diálogo e trabalho colaborativo com profissionalismo e sentido ético, do comunicar com perspicuidade, do liderar e gerir projetos e a fazer uso das novas tecnologias, do respeito pela diferença, todas elas necessárias para "aprender a aprender" e "aprender a continuar aprendendo" (Perrenoud, 2001a; Gilbert e Parlier, 1992; Gimeno Sacristán, 2001; Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004; Rey *et al*, 2005;Alves, Estêvão e Morgado, 2006).

A capacidade de aprender, a competência para "aprender a aprender" e para "aprender pela vida fora"[64] (aprendizagens *lifelong* e *lifewide*) numa sociedade em mudança permanente, é a competência mais importante, a mais útil e necessária, pois, o percurso profissional efetuar-se-á numa lógica de progressão contínua das competências (Comissão Europeia, 1996, 2000): na "sociedade do conhecimento" as competências que devem ser desenvolvidas, para além daquelas anteriormente mencionadas, fundar-se-ão na aprendizagem contínua[65] e na resiliência na construção do percurso profissional, com dedicação e investimento, assumido a

[62] Como sublinha Morgado, «(…) este modelo de ensino (enfoque nos conhecimentos) foi-se revelando deficitário para munir os estudantes de competências indispensáveis à sua futura realização pessoal, social e profissional, e, consequentemente, de os apetrechar com as capacidades necessárias para prosseguirem a aprendizagem ao longo da vida, em contextos de mudança e inovação contínuas» (2009: 55).

[63] Como afirma Perrenoud, «As empresas não esperam da escola trabalhadores formados "por medida", para um único tipo de tarefas; afirmam desejar que a escola forme em vez de pessoas "adaptadas", pessoas capazes de se adaptarem (flexibilidade) às numerosas e imprevisíveis mutações que os esperam, o que realça a capacidade de antecipar, de compreender, de aprender, de regular, de comunicar de colaborar, de inovar, de contribuir para a melhoria da qualidade» (2001a: 16).

[64] E de preferência "aprender a aprender depressa".

[65] Com Charlot, entendemos que «(…) nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode "tornar-se" apropriando-se do mundo» (1997: 59). Somos "seres programados para aprender" (Freire, 2001). A educação permanente não é simplesmente uma exigência política, ideológica ou económica. É mais radicalmente a consequência da finitude do ser humano e da consciência que ele tem dessa finitude (Freire, 2001). Não existindo aprendizagem desvinculada da vida, enquanto há vida há aprendizagem. Como seres humanos não paramos de nos educar.

responsabilidade pela gestão da própria carreira e envolvendo-se no sucesso da organização de que faz parte.

Nestes tempos de "modernidade líquida" (Bauman, 2004), pretende-se ou exige-se que os adultos sejam aquilo a que o autor anteriormente citado designa de "mísseis expeditos" (Bauman, 2007), capazes de identificar as suas debilidades em termos educativos, formativos e de aprendizagem e de as solucionar[66]. Esta passou a ser da responsabilidade de cada um de nós e a estratégia competitiva das empresas[67], favorecendo aquilo a que Apple (2002) chama de "individualismo possessivo", bem como uma crescente "individualização do trabalho" (Castells, 2002)[68].

Alguma da polémica associada à temática das competências terá a sua origem, precisamente, nesta sua procedência original, ou seja, a atenção que o mundo económico e do trabalho lhes dispensou e dispensa, deu origem a algumas suspeições sobre as suas reais intenções e, em consequência, sobre o valor e as repercussões que poderia ter a sua aplicação ao campo educativo (Perrenoud, 2001; 2002a; 2002b; Hirtt, 2002; Gambôa, 2003; Hutmacher, 2003, Pacheco, 2009, entre outros).

Para este receio terá igualmente contribuído os distintos tipos de avaliação como os levados a cabo por algumas instituições internacionais com nítido poder de influência sobre a educação/formação, como os *International Association for Educational Achievement* (IEA) nos Estados Unidos e o Projeto PISA da OCDE[69].

[66] Estes mísseis surgem como alternativa aos "mísseis balísticos" da Modernidade que se orientavam para um único e determinado alvo. Ao contrário dos "mísseis balísticos", os "mísseis expeditos aprendem enquanto fazem o seu percurso e, uma vez que não possuem um destino pré-definido são capazes de identificar alvos móveis, que apresentam formas variadas em função das características e condições de desenvolvimento dos mercados, no contexto da globalização e de economias cada vez mais contingentes e imprevisíveis (Bauman, 2007c).

[67] Os "colaboradores"/trabalhadores tendem a ser selecionados menos pelo que já sabem fazer e mais pelo que podem aprender a fazer, o mesmo é dizer, pela sua disponibilidade para aprender, para construir conhecimento de forma compartilhada.

[68] Ainda que se lhe chame "flexibilidade", com este novo modelo de avaliação dos trabalhadores e das pessoas em geral, é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que cada um tem de, permanentemente, provar aos outros e a si próprio que é competente, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados do conceito (ver Quadro 1).

[69] Neste quadro «(…)para uma parte da esquerda, impõe-se a conclusão: os programas orientados para as competências são uma invenção das classes dominantes e das forças conservadoras que comandam o planeta. Portanto, é preciso denunciá-los e combatê-los e, para isso, reafirmar o caráter republicano dos saberes. Esquematizando, defender os saberes seria de "esquerda", propor programas escolares orientados para as competências seria de "direita"» (Perrenoud, 2002: 2).

Mas será pertinente referir que esta questão das competências não se esgota, contudo, nessa aproximação às expectativas do mundo da economia e do mercado do trabalho. Ela não tem a ver apenas com,

> «(…) a resposta técnica à evolução dos sistemas de trabalho, uma vez que ela modifica profundamente também os sistemas de formação, sendo, também, no âmbito destes sistemas que as questões relacionadas com a competência têm emergido, quer em termos de orientações políticas, quer em termos de gestão do próprio processo de ensino e aprendizagem» (Silva, 2008: 17).

2.3. "Crise" do sistema educativo

Assim, um outro fator a considerar na nossa análise tem a ver com a questão, muito falada, sobretudo a partir dos anos de 1980, da alegada inoperância e falência da escola ou o que muitos outros, nomeadamente os "intelectuais dos jornais", para utilizar uma expressão de Nóvoa (2000), designam de "crise da escola"[70]. É inquestionável que, a nível dos mais diversos discursos sociais e políticos, a escola é colocada "sob suspeita" (Sousa e Fino, 2007), ela aparece como se estivesse a viver, simultaneamente, uma crise de legitimidade e de eficácia (Teodoro, 2003).

Para este sentimento de "suspeita", de "crise" terão contribuído as transformações globais da sociedade, «(…) sob o impulso quer do reforço dos valores democráticos no pós-guerra, quer das novas pressões resultantes do desenvolvimento do mercado de trabalho» (Roldão, 2000: 71) e que encontram a sua face mais visível, ao nível das escolas, numa dimensão e diversidade da população estudantil nunca antes vista. Contemplado e prescrito por via legislativa, o acesso de todos à escola, uma vez concretizado, faz emergir fenómenos que revelam o desajustamento das respostas educativas conhecidas ao novo perfil do seu público e obrigam a escola a (re)colocar em questão a sua natureza e função (Roldão, 2000).

[70] De uma forma simples - porventura demasiado simples - a "crise da escola", para as consciências progressistas, a esquerda "pedagógica", reside no seu anacronismo, no seu apego ao passado; para os conservadores, direita "performativista", a crise será produto da sua massificação, da presença nos bancos das escolas de uma população culturalmente impreparada para frequentá-la e cumprir as suas exigências. Para uma esquerda ortodoxa, a crise é intrínseca à escola burguesa, reprodutora de desigualdades sociais e inculcadora de ideologias estranhas aos "interesses históricos" dos trabalhadores. Cada qual põe as suas lentes para olhar e analisar a "crise da escola".

Por outro lado, é importante considerar a tomada de consciência de que a "cultura escolar" existente nos contextos educativos institucionais, consubstanciada numa estagnação rotineira quer dos modos de organização, quer dos processos instituídos de trabalho pedagógico (centração sobre a transmissão de conhecimentos, formalizados e organizados em corpos disciplinares, transmissão esta ritualística de conteúdos que permanecem largamente inertes, isto é, que não estão "em uso") [Gimeno Sacristán, 2008], já não fazem muito sentido para as crianças e jovens que hoje estão na escola[71] e que têm o direito a uma educação de qualidade (de ser bem ensinadas), nem sempre facilita a projeção do aprendido ao viver quotidiano nem à vida profissional/laboral (Rosnay, 1999; Perrenoud, 2001a; Pérez Gómez, 2007; Gimeno Sacristán, 2008; Silva, 2009; Trilling e Fadel, 2009)[72], apontando-se para a necessidade de levar a cabo reformas na educação escolar[73], entre as quais se pode sublinhar a exigência de novos modos de organizar e gerir o trabalho educativo.

O modo de organizar e gerir o "trabalho de ensinar e aprender" passa, de acordo com vários autores e instituições (Rey, 1996, Rey *et al*, 2005; Abrantes, 2001a, 2001b, 2001c; Perrenoud, 2001a, 2001b; Roldão, 2002, 2003; Méndez, 2008; Silva, 2009; Trilling e Fadel, 2009; OCDE, 2001a, 2002; Comissão Europeia, 2004, 2007, 2008), por um currículo orientado para o desenvolvimento de competências ou de uma "pedagogia das competências", pois tal(ais) modelo(s), parecia(m) poder ajudar no processo de solução dos problemas educativos relacionados com uma questão nuclear, já clássica, sobre a mediação entre conhecimento e ação (ou com a falta de continuidade e de articulação entre a teoria e a prática)[74], e que a noção de competência e os dispositivos de formação nela baseados

[71] Crescentemente diversa (económica, social, cultural, etnia e de interesses) quebrando o padrão de homogeneidade que inspirava a organização escolar em tempos ainda não muito afastados de nós (Barroso, 1999; Roldão, 2000, 2003).

[72] É interessante e pertinente sublinhar a este propósito a argumentação de J. Rosnay, segundo o qual «Não se trata apenas de oferecer um quadro de referências mais amplo, de motivar os estudantes para lhes permitirem agir com mais eficácia, mas também de os ajudar a adquirirem uma cultura de complexidade e, portanto, uma cultura do mundo de amanhã. Porque, com toda a evidência, o mundo de amanhã será cada vez mais complexo. Ora a cultura não é tudo saber sobre um pequeno nada. Também não é saber pequenos nadas sobre um pouco de tudo, tal como se passa muitas vezes com pessoas ditas cultas. A cultura é uma argamassa, um cimento que permite construir sentido ao integrar os conhecimentos» (1999: 437-438).

[73] Reformas essas que, as mais das vezes, foram justificadas pelas necessidades da economia (Giroux, 1984; Apple, 1990; Zeichner, 1991; Afonso, 1998; Magalhães, 2000; Correia e Matos, 2001a; Teodoro, 2004; Canário, 2005), condicionando o pensamento da opinião pública, levando-a «(…) a aceitar que a causa principal da deterioração das condições económicas e sociais é consequência da crise na educação, passando a imputar essa responsabilidade às instituições educativas» (Afonso, 1998: 116).

[74] A complexidade, a imprevisibilidade, a incerteza que assolam a vida das pessoas, constituem outras tantas interpelações que apelam ao ensaio e à construção de respostas educativas que capacitem as pessoas para a ação

procuram responder garantindo, deste modo, que a transferência dos saberes e do saber-fazer, trabalhados na escola para uso social dos cidadãos se faria[75] e, assim, seria assegurado o progresso da vida pessoal, social e económica das sociedades escolarizadas.

2. 4. O(s) (novos) mandato(s) endereçados à Escola

Uma outra razão essencial da (re)emergência da noção de competência centrar-se-á numa resposta mais essencial a uma questão que a sociedade de que a escola participa, formula cada vez mais insistentemente: «(…) saber para quer serve a escola» (Rey *et al*, 2005: 30), para que serve a formação que a escola dispensa. Em que competências individuais e sociais se traduz (ou não) a sua atividade?

Sem prejuízo do que dissemos anteriormente, uma estrutura institucional como a escola encontra a sua significação e justificação social no facto de garantir que um certo número de aprendizagens e de competências (essenciais, básicas, fundamentais, chave…) são adquiridas. Aliás, terá sido para isso, e por isso, que ela foi "inventada" nos finais do século XVIII (Roldão, 1998; 2000; 2003; Perrenoud, 1995, 2001a). A organização e os modos de o conseguir são incumbência sua.

Mas, com a expansão da escolaridade (a universalização da escolaridade básica e da progressiva massificação do ensino secundário e do ensino superior) e a consequente heterogeneidade crescente da sua população «(…) com interesses cada vez mais variados e afastados da Escola, enquanto discurso e práticas» (Magalhães, 2000: 21) – escola que, por seu turno, não alterou quase nada o seu modo de funcionamento enquanto organização. De facto, as escolas permanecem presas aos princípios modernos da fábrica e do mosteiro. Elas continuam a ser reguladas pelas campainhas, pelos períodos escolares e pelas turmas e as crianças e jovens são agrupadas por idades e aprendem conhecimentos memorizáveis através

---

reflexivamente orientada e teoricamente informada. Para esta capacitação, a prática como mera atividade é simplesmente insuficiente porque fonte de um conhecimento imanente ao sentido das situações concretas. A teoria, é igualmente limitada porque não deixa de ser uma interpretação provisória e parcial da realidade espácio-temporalmente contextualizada.

[75] Posicionamento que entende que a funcionalidade deve ser a meta da educação, ou seja, que o aprendido possa ser mobilizado como recurso ou capacidade adquirida no desempenho de qualquer ação humana, não só as de caráter manual, mas também as comportamentais, intelectuais, expressivas, comunicacionais e relacionais (Gimeno Sacristán, 2008).

de um currículo estandardizado testado de uma forma convencional. Há que implementar melhorias na sua organização, no seu modo de funcionamento, nas práticas profissionais dos professores que são quem exerce a atividade pela qual a escola é responsável – ensinar e fazer aprender (Roldão, 1998; 2000; 2003; Perrenoud, 1995, 2001), "dar a aprender", ensinar a aprender (Delval 2001; Savater, 2006) -, pois o sistema de organização curricular, de cariz uniforme e transmissivo e pensado para grupos sociais mais homogéneos, é naturalmente incapaz de garantir a aprendizagem de todos. Os resultados são cada vez menos conseguidos com efeitos negativos para todos os atores (professores, alunos, famílias, cientistas sociais, políticos), mas mais graves para aqueles jovens que abandonam a escola com os "bolsos cheios" de conteúdos/conhecimentos, mas "(in)competentes"[76].

Numa "sociedade do conhecimento", que exige uma crescente qualificação das pessoas, e muito em especial ao nível do mercado de trabalho, todos necessitam dela (competência). Não cumprirmos ou sermos incapazes de almejar este desiderato não se constitui, como alguns ingenuamente possam pensar, num problema meramente escolar/educativo/formativo (das escolas e dos professores/formadores) mas constitui-se, antes, e cada vez mais, num problema social e político.

Uma síntese que ilustra bem o conjunto, algo contraditório, de diferentes preocupações e/ou pressões identificáveis na conceptualização valorativa da(s) competência(s), em que se cruzam linhas de força bem distintas das sociedades atuais, é a conhecida relação dos "quatro pilares" e/ou quatro aprendizagens fundamentais do(s) sistema(s) educativo(s) do século XXI, que constam do Relatório da UNESCO, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação presidida por J. Delors, e declinados até à exaustão no discurso de quase todos os quadrantes políticos e culturais:

> «(…) *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado

[76] «(…) a arte de ensinar a aprender consiste em formar fábricas e não armazéns. Certamente, tais fábricas funcionarão no vazio se não contarem com provisões armazenadas a partir das quais é possível elaborar novos produtos, mas são algo mais que uma perfeita coleção de conhecimentos alheios» (Savater, 2006: 41).

que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta» (Delors *et al*, 2003: 77)[77].

É neste contexto que ganha acuidade a aquisição e o desenvolvimento de "competências de vida" ou "competências-chave" (essenciais, fundamentais, nucleares, básicas) que permitam às pessoas compreender e participar na "sociedade do conhecimento", mobilizando através delas o saber, o ser e o saber resolver os problemas com que o mundo atual em mudança as confronta constantemente. O conceito de "competências essenciais" ultrapassará, deste modo, o seu cunho tecnicista original, adquirindo uma orientação mais construtivista e ecológica que aponta para a capacidade de "agir " e "reagir" de forma adequada perante situações mais ou menos complexas, através da "mobilização" e "combinação" de "conhecimentos", "atitudes" e "procedimentos" pessoais, num "contexto" determinado, significativo e informado por "valores".

Os discursos da reforma propõem como palavra talismã, como ícone de identidade, o conceito de "competências" em torno do qual se propõe articular toda a estrutura do sistema educativo, e que, ainda que seja um conceito que se presta a múltiplas interpretações e debates, parece guardar em si, como recurso metafórico, a quintessência que garantirá a melhoria de todo o sistema e a superação de tanto mal que se anuncia e diagnostica. (Méndez (2008)

Neste quadro, sobretudo a partir de 1990, vários sistemas educativos se orientaram para a redação de "bases de competências" ("listas de competências") associadas às principais etapas de escolaridade. Assim, nos EUA aparecem, a partir de 1992, as competências num sistema escolarizado, como indica o "Relatório da Comissão SCANS para a América 2000". O que o trabalho espera das escolas", do Departamento de Trabalho. Algo de análogo se verifica no Quebeque (Canadá) que o "Novo Programa de Formação Escolar" (2000) se apresenta como um referencial de competências. Na Suíça, o "Plano Curricular para o Ensino Secundário" estabelece as competências que um aluno no final do seu percurso escolar deve ser portador, embora em determinados cantões (Genebra, nomeadamente) o programa curricular do ensino básico seja constituído por competências.

O mesmo acontece em muitos países do espaço da UE que integraram já, nos seus currículos de educação básica obrigatória, o desenvolvimento de competências-chave. Com

[77] Itálico no original.

efeito, a noção de competência inspirou uma reescrita mais ou menos radical dos currículos e dos programas em França, ao nível do ensino primário, e a par dos programas tradicionais, existem desde 1991, "listas de competências" que os alunos devem dominar no final de cada ano. Na Bélgica francófona existem, desde 1997, os "Núcleos de Competências" que definem o que deve ser conseguido durante a escolaridade obrigatória e no primeiro ano do ensino secundário, ao passo que as listas de "Competências Finais" determinam os objetivos a atingir no termo do ensino secundário. Inglaterra, Escócia e País de Gales (2000), Portugal (2001) e Espanha (LOE, 2006)[78]. Alemanha, Áustria, Luxemburgo, Irlanda do Norte e Bélgica germanófila e flamenga prestam especial atenção às competências-chave nos seus documentos de política geral, debatendo a possibilidade de integração das competências-chave nos seus currículos. Os restantes países não preveem nenhuma mudança nos seus currículos, mas, implícita ou explicitamente, referem-se às competências em geral (Eurydice, 2002).

[78] A *Ley Orgânica de la Educación* (LOE) estabelece as competências básicas como um novo componente do currículo e define uma série de competências básicas a que cada uma das disciplinas escolares deve contribuir para a sua aquisição e desenvolvimento.

3. A(s) competência(s): tempos novos para velhos desígnios?

Um primeiro esclarecimento que nunca é despiciendo tentar fazer, embora de há muito tenha sido assinalado, é a da diferença entre o conceito de competência no singular (a competência) e o conceito usado no plural (competências).

Segundo Esteves dizer «(…) a competência, em sentido global, ou uma competência, em sentido analítico ou particular, faz toda a diferença em termos conceptuais» (2009: 39). Na primeira forma, a *competência*, o conceito é tomado (…) como um traço global inerente à ação do indivíduo ou do grupo profissional, traço sobre o qual é possível emitir um juízo de valor. Já nas formas "uma competência", "as competências" «(…) o conceito remete para um certo número de traços particularizáveis evidenciados na ação, que podem ser observados e descritos sem que necessariamente se lhes tenha que atribuir um valor» (2009: 38). O somatório daqueles "traços particularizáveis" entendidos «(…) em sentido analítico tão pouco habilitará por si só à emissão de juízos de valor sobre a competência global de um profissional» (2009: 38). Não obstante, e por uma questão de facilidade, utilizaremos indistintamente o singular e o plural do conceito.

A compreensão da essência da(s) competência(s) será facilitada, julgamos, pelo rastreio da sua origem. A(s) competência(s), enquanto conceito científico-pedagógico e enquanto termo da linguagem corrente (senso comum), não constitui obviamente uma novidade (Alves, Estêvão e Morgado, 2006).

Apoiando-nos em Bronckart e Dolz (2004), o termo terá sido utilizado pela primeira vez na língua francesa nos finais do século XV, para se referir ao poder outorgado a uma determinada instituição para tratar de certos assuntos e desempenhar tarefas específicas. Tal definição partilha, em grande parte, da conotação jurídico-legal que o conceito guarda até hoje[79], referindo-se à autoridade de cada instância em decidir e agir em determinadas situações. A partir do século XVIII, porém, o conceito foi ganhando uma conotação mais complexa, associando-se à ideia de capacidade individual oriunda do saber e/ou da experiência.

[79] Na dicionarização da palavra, um primeiro significado de competência tem a ver com a esfera jurídica (aptidão, idoneidade, capacidade legal, atribuição, poder), estando o segundo ligado a capacidade, conhecimentos e habilidades, a autoridade no domínio do saber ou do fazer (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

Apesar do conceito/termo aparecer em trabalhos do âmbito da psicologia há mais de um século, e se possam encontrar casos de formação profissional baseada nas competências desde os anos de 1920, no quadro da articulação entre desenvolvimento industrial e formação profissional (Esteves, 2009), parece ser consensual que o mesmo se tornou objeto de debate científico apenas na década de 1960, com N. Chomsky (1968), no contexto da linguística generativa. O autor passou a utilizar sistematicamente a oposição entre os termos "competência" e "desempenho"/"performance"[80].

Desta conceção vai nascer a visão da competência como "potência geradora", característica interna aos sujeitos, que possibilita e condiciona os seus comportamentos, não se confundindo com estes.

A teoria construtivista, designadamente a partir dos trabalhos de J. Piaget (1967, 1977a, 1977b), complementa esta noção de competência enquanto dimensão interna (Dolz e Ollagnier, 2004), com destaque para o conceito de "esquema mental" e para o processo da sua evolução descrito pelo autor que, como é sabido, decorre pelos mecanismos de assimilação, acomodação e equilibração, numa interação permanente entre o mundo interior e o meio exterior. O esquema mental é portador de um certo grau de invariância que permite explicar e prever o comportamento, não se confundindo com ele e, simultaneamente, é flexível, construído e evolutivo.

No contexto da psicologia da educação e da pedagogia, as últimas décadas podem ser caracterizadas pelo caminhar para uma convergência para esta terminologia (noção comportamentalista da competência), associada à noção de *skill* (habilidade) e ligada a trabalhos como os de B. Bloom (1956) ou R. Mager (s/d) - anos 1950/1960- que buscavam uma definição muito exata e prescritiva dos comportamentos a desenvolver, estruturando-os em sequências de complexidade crescente de modo a conduzir a aprendizagem (Roldão, 2004), sendo um processo inerente à "pedagogia por objetivos" ou "ensino por objetivos",

[80] Chomsky utilizou de forma pioneira a noção de competência linguística, que assumiu um papel fundamental na "revolução cognitiva", contrapondo-se às teorias comportamentalistas da aquisição da linguagem. A competência linguística é a capacidade que o falante possui de, a partir de um número finito de regras, produzir um número infinito de sequências, de frases; o desempenho ou performance é determinado pelo contexto onde o falante está inserido (Chomsky, 1994). A competência seria o que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao seu potencial biológico (a capacidade que, desde muito pequenos, os seres humanos têm de entender frases novas e de produzir mensagens novas e inéditas), e o desempenho/performance (a realização dessa capacidade, entendendo e produzindo mensagens novas com uma velha língua) estaria relacionado com o comportamento observável, que não passa de um reflexo imperfeito daquela (Dolz e Ollagnier, 2004).

principalmente quando se fala de "objetivos de transferência" (Boavida, 1999) e de "pedagogias invisíveis" (Bernstein, 1996).

Foi neste período que tivemos a oportunidade de assistir, sucessivamente, e um pouco por todo o lado, a reformas dos currículos escolares de forma a centralizá-los em objetivos comportamentalistas de aprendizagem e às reformas dos programas de formação de professores fundados ou centrados na aquisição de competências entendidas como comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou melhoria dos resultados escolares dos alunos (Esteves, 2009).

Será, porém, D. McClelland (1973), o pioneiro do movimento moderno da(s) competência(s)[81] quando, no âmbito da gestão dos recursos humanos, argumenta que os tradicionais testes de aptidão e inteligência e os exames académicos não garantiam por si só nem o desempenho no trabalho, nem o êxito na vida pessoal, requerendo a demanda de outras variáveis para o predizer, as competências. O autor não definiu expressamente o termo competência, adotando-o apenas como «(…) símbolo para uma abordagem alternativa aos tradicionais testes de inteligência» (1973: 7)[82], mas fazendo-a corresponder a características fundamentais do indivíduo que têm relação com um desempenho de nível superior. Por outras palavras, e na esteira de Fleury e Fleury, 2001), nesta definição, a competência diz respeito ao volume de recursos que o sujeito possui, designadamente, a nível da inteligência e da personalidade, embora desponte desde logo uma preocupação em acomodar essas competências às necessidades dos diferentes cargos desempenhados.

G. Malglaive (1995) ganha relevo na abordagem deste tema, mas no âmbito da formação de adultos. No âmbito profissional, mas orientada para a formação de professores, podemos destacar as propostas de Morin (2000), de Perrenoud (2000a). Entre nós também constamos alguma produção teórica orientada por uma lógica das competências, sobretudo no domínio da formação de professores de que podemos destacar o "Projeto FOCO – Formação

[81] Este interesse pelas competências por parte do professor de Harvard aparece no contexto de uma investigação sua sobre o porquê de algumas pessoas terem mais êxito do que outras no trabalho. Este seu trabalho levou-o à conclusão de que não havia uma correlação entre os profissionais de maior quociente intelectual e o êxito, mas que este dependia de outras características pessoais como aptidões e motivação.

[82] O autor entende a competência como uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

por Competências" (Estrela, 1989)[83], bem como em Alarcão e Sá-Chaves (1994), Alarcão (2001), Gaspar (2004), entre outros.

Mas é no âmbito do discurso do mundo empresarial e do trabalho (tendo como referente principal a gestão de recursos humanos) que esta noção progride verdadeiramente e, «Terá percorrido um caminho em que, depois de se debater com o conceito de qualificação, o tem substituído» (Gaspar, 2004: 57). Tal competência incorpora saberes do "mundo do agir" a serem mobilizados por um profissional em resposta a situações-problema (Le Boterf, 1997). Será daqui que transitará para o universo escolar através da formação profissional inicial e contínua[84], enquadrado num contexto de pressões do mercado de trabalho e dos interesses económicos (Ramos, 2004; Roldão, 2004; Le Boterf, 2005)[85].

De acordo com M. C. Roldão (2004),

> «Não admira que este debate em torno das competências se tenha desenvolvido primeiro ao nível da formação profissional e sofra grandes pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação o que nem sempre é pacífico. Foi por aí – o mercado de trabalho - que a inadequação ou insucesso da preparação trazida da escola começou a tornar-se mais óbvia». (2004: 9)

Também Le Boterf (2005) justifica o enfoque na lógica das competências no mundo das empresas e organizações como resposta aos desafios da competitividade, à terceirização da economia e à economia do conhecimento, entre outros aspetos. De igual forma, para B. Charlot (2005), a noção de competência tem a sua origem na empresa e tende a invadir hoje em dia a escola, em detrimento da noção de saber. Neste sentido, a noção de competência tem a ver com a dificuldade de reagir – nos planos teórico e prático – às novas exigências atribuídas aos sistemas educativos. Poder-se-á dizer, consequentemente, que a competência é algo que nasce no exterior da escola.

---

[83] Projeto dirigido por A. Estrela nos anos de 1980.

[84] Mais do que um simples agir, a competência, tal como julgamos ter sido o seu uso na formação de adultos e na didática profissional (tendo em conta a nossa experiência profissional), traduz-se na resolução de problemas colocados pela prática, em que o "saber é tirado da ação", e na relação entre saberes teóricos e práticos, com vista à problematização do trabalho profissional.

[85] Sendo sistematicamente citada por McClelland (1973), Charlot (1999), Nyan (1991), Ropé e Tanguy (1994), Mertens (1996), Levy-Leboyer (1996), Bertrand (1997), Le Boterf (1994, 1997, 1998, 2005), Lopes e Suleman (2000), Suleman (2000), Abrantes (2001b, 2001c), Perrenoud (2001a; 2002a, 2002b), Roldão (2002, 2003, 2004), Almeida e Rebelo, (2004), Cascão (2004), Bravo (2005), Ceitil (2006), Méndez (2008), Silva (2008), entre outros.

O conceito vai renascer ainda nos anos de 1980, nos EUA, com a reforma do seu sistema educativo, para rebentar em força e conhecer a sua "irresistível ascensão" (Romainville, 1996), sobretudo a partir dos anos de 1990 (Perrenoud, 2001a; Barreira e Moreira, 2004; Roldão, 2004; Esteves, 2009) e arrolado à aprendizagem dos alunos e na pretensão de ele traduzir um conceito claramente definido e assumido dentro dos Sistemas Educativos[86]. O termo passou ainda ser profusamente utilizado nos domínios da formação dos professores e da formação profissional em geral, assumindo conteúdos e sentidos não necessariamente análogos nessas duas áreas[87] e, com isso, contribuindo para discordâncias importantes mesmo entre os investigadores dos campos referidos, «(…) para já não falar dos sentidos ainda mais díspares presentes nos discursos dos professores e dos formadores» (Esteves, 2009: 38)[88].

A discussão, teórica e política, do conceito de competência vem atravessando os sistemas educativos, principalmente no que ao currículo diz respeito, desencadeando processos de ensinar e aprender aparentemente novos: "aprender a aprender", orientação do trabalho para a prática (o "fazer"), o desenvolver projetos com os alunos, o trabalho regular de resolução de problemas, a valorização do espírito crítico e das práticas de avaliação formativa, a funcionalidade do que se aprende motiva o interesse inicial, manter a atenção e o esforço num trabalho de continuidade, a aplicação, concretização do conhecimento ao meio sociocultural, laboral e noutros contextos académicos, etc.[89]

Não devemos, no entanto, supor que a ênfase nas competências ou na "pedagogia das competências" constitua uma visão original do processo de ensino-aprendizagem, uma novidade dos tempos atuais. Temos para nós que, e sem prejuízo de outras leituras, as

[86] Como exemplos poderiam ser referidos o Canadá, a Suíça, a Bélgica e o Reino Unido (Rey, 2005).

[87] No Reino Unido, o *National Vocational Qualifications* (NVQ's) tem dado alguma razão à distinção do significado dos dois termos, tanto no discurso relativo à educação como no discurso relativo ao emprego: *competency* e *competence*: a primeira, traduz um conceito atomístico, usado para aptidões delimitadas e destinadas a situações específicas; à segunda, é atribuída um significado mais amplo, abarcando mesmo uma vasta gama de capacidades, sendo algumas relacionadas com as qualidades ou características individuais das pessoas.

[88] Segundo Perrenoud (2001a), essa "moda" simultânea da mesma palavra/conceito em campos variados, esconde interesses parcialmente diferentes.

[89] Estas referências de propostas de ensino-aprendizagem são, frequentemente, ignoradas, apresentadas de forma fragmentada e anacronicamente descontextualizadas, assumidas como novidades, negando-se os fundamentos e as finalidades que animam as pedagogias e as abordagens metodológicas que na verdade recriam, não raramente em sentidos opostos aos caminhos originariamente propostos.

competências significarão, tão-só, uma retoma de princípios pedagógicos com um percurso centenário.

De facto, podemos encontrar um largo espectro de autores e perspetivas teóricas que caminharam nesta direção, nomeadamente, Montessori (1907), Decroly (1907), Dewey (1916), Kilpatrick (1918), Steiner (1919), Ferrière (1920), Freinet (1920), o movimento educacional denominado "Escola Nova" e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

No contexto nacional, poderíamos referir A. Sérgio (1915), Faria de Vasconcelos (anos de 1920) e S. Niza (anos 1990). A promoção de um pensamento crítico e de resolução de problemas, por exemplo, são defendidas já por filósofos e educadores desde a Antiga Grécia (Silva, 2009; Trilling e Fade, 2009). A própria paternidade do conceito de competência poder-se-á remontar a Henri Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço que idealizou a educação como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmónico de todas as capacidades (inteligências) humanas, que se revelam na tríplice atividade da mente, das mãos e do coração (*head*, *hand* e *heart*), isto é, na vida intelectual, moral e artística ou técnica do indivíduo (Larroyo, 1970).

Se é verdade que «Mais do que a mudança, o que define a escola é essa permanência, que a construiu como instituição social», também não é menos que verdadeiro que no interior da instituição escolar «(…) todos os dias há quem procure reinventar o quotidiano, dispor-se para desregular o estabelecido e inaugurar os trajetos para outros modos de ser» (Sarmento, 1996: 173). A acompanhar as apostas decididas destes autores e movimentos, devemos ainda destacar o trabalho esforçado e, frequentemente, fecundo, desenvolvido por professores preocupados e ocupados em identificar o valor de aplicação do aprendido. Professores que não se perdem em dicotomias estéreis (pedagogia/performance, boas/más competências, ciência/técnica, teoria/prática (Magalhães e Stoer, 2002) e que não entendem a prática como oposta à teoria, mas como uma evolução natural do conhecimento e da compreensão.

Desde há muito, associada à escolarização[90], que desde há muito está presente nos textos curriculares, ainda que o conceito nem sempre seja verbalizado tal e qual e a tradição das práticas pedagógicas predominantes da escola em décadas sucessivas (com pequenas

[90] Há alguns anos atrás, tempos em que as taxas de escolarização eram reduzidas, quando as famílias de mais parcos recursos mandava estudar um filho, esperavam legitimamente que ele viesse, por essa via, a tornar-se "mais competente" que os outros seus pares, para poder ter um "emprego limpinho" e, por essa via, aceder melhor a uma mobilidade social ascendente – "subir na vida", como então se dizia.

abertas e naturais exceções) tem esbatido a verdadeira finalidade do que nela é desenvolvido, ou seja, "fazer com que alguém aprenda" (Roldão, 2000, 2002, 2003). Desenvolver competências na escola será, como dizem, entre outros, Perrenoud (1999a, 1999b) e Roldão (2003) mais um regresso às origens, às razões de ser da instituição escolar.

Mas se as competências não são algo de realmente novo, se elas constavam desde há muito dos textos curriculares, mesmo que não de uma forma explícita, como se explicará o seu renascimento nos últimos anos do século XX?

4. Competência(s), um conceito/termo fluido, polissémico: diferenciação de conceitos afins

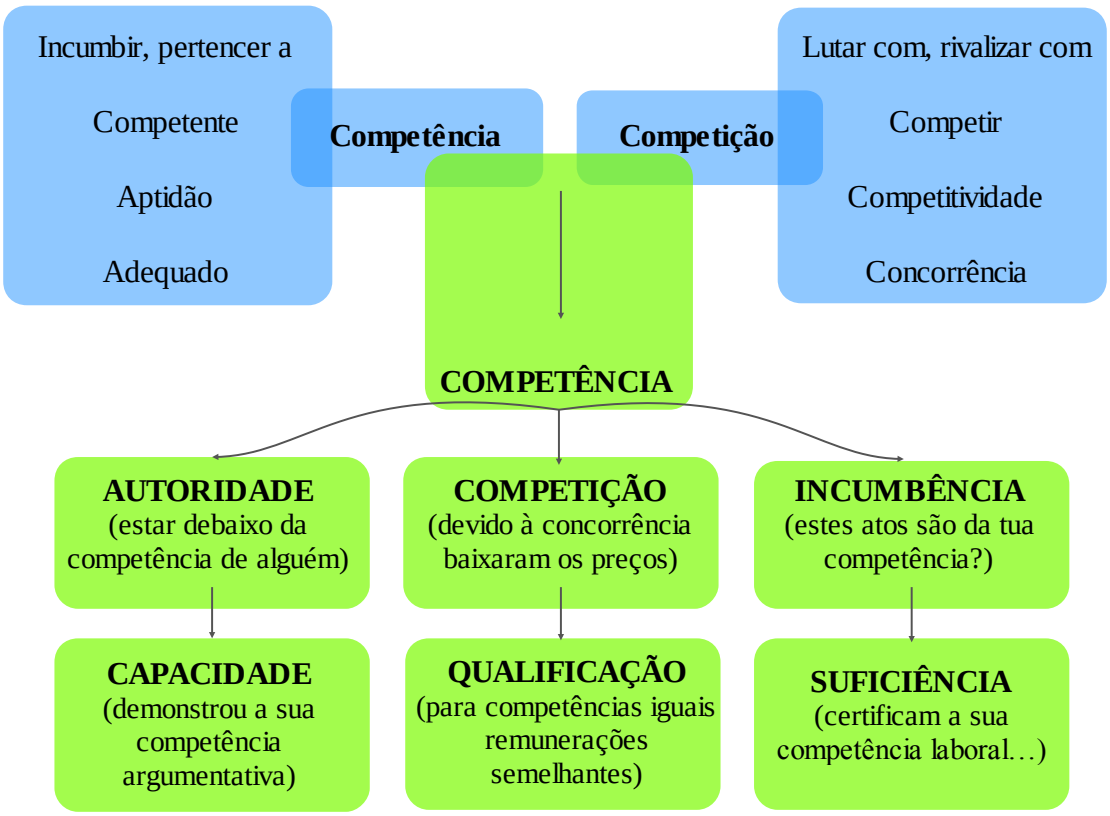
A respeito da(s) competência(s) poderíamos afirmar algo semelhante àquilo que Santo Agostinho confessava em relação ao tempo: «Se ninguém mo pergunta, eu sei; se o quiser explicar em quem me fizer a pergunta, já não sei». (2008: 371). Casos, situações, há que seria possível dizer que quanto mais nos explicam mais entendemos que não nos dizem o que pensávamos que pretendiam dizer.

Sabemos o que significa o adjetivo "competente" porque se diz sobre alguém, que ele se refere a um determinado saber-fazer e fazer bem e de modo positivo. Possuir competências para algo torna os sujeitos competentes. É o poder no sentido de ser capaz ou de ter capacidade para conseguir algo como também compreendemos quando dizemos que alguém é incompetente. A confusão instala-se quando nos confrontamos com o substantivo "competência", no sentido abstrato porque não podemos relacioná-la a algo (competências para…).

Assim, etimologicamente falando, competência tem a sua raiz no vocábulo latino *competere* ("ser capaz de…") que, por seu turno, apresenta duas interpretações: (i) convir, ou seja, reunir a…, estar em estado de ou ser conveniente para…, criar ou juntar condições adequadas a…, incumbência, poder ou atividade própria de alguém (alude para capacidades humanas) e (ii) concorrer, disputar, lutar, rivalizar, com o sentido de poder e que conduz à noção de competir (competição). Assim, pode constatar-se que "competência" e "competição" têm, pois, a sua origem no mesmo étimo latino (ver Figura 2).

Na dicionarização da palavra, um primeiro significado de competência tem a ver com a esfera jurídica (aptidão, idoneidade, capacidade legal, atribuição, poder), estando o segundo ligado a capacidade, conhecimentos e habilidades, a autoridade no domínio do saber ou do fazer; capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto, quer dizer, ser competente, recorrer à competência de um especialista. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)

Figura 2 – Delimitação do conceito Competência



Nesta secção e no nosso trabalho pretendamos focar o conceito de competência a propósito da educação e formação, será inevitável referir outros campos do saber científico e de ação onde o mesmo é utilizado, até para operarmos a sua distinção, por oposição, no campo que nos interessa. Para o senso comum, competência é um termo utilizado para se referir uma capacidade reconhecida quase sempre qualificadora de alguma função ou ação (pessoa qualificada). O seu oposto não implica apenas a negação desta capacidade, mas conserva igualmente um sentimento pejorativo, negativo, chegando mesmo a sinalizar ou a prever que a pessoa (incompetente) se verá brevemente atirada para as margens do circuito de trabalho (mercado de trabalho) e, consequentemente, do reconhecimento e "exclusão social" (Eurydice, 2002;Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004). Nesta linha, diz-se que a (in)competência ou «(…) a "não-competência é a doença dos países pobres e subdesenvolvidos» (Cavaco, 2010: 57). Uma sociedade que pretenda desenvolver todo o

potencial das pessoas, não se pode permitir dividir a população entre ricos e pobres no que às competências diz respeito.

Ao contrário de outras ciências, em que a maioria dos conceitos têm para a comunidade científica um significado claro e delimitado e partilhados pela comunidade que os coloca em circulação, nas Ciências Sociais e da Educação é frequente encontrar termos/conceitos que respondem a significados autorais, quer dizer, nascidos à luz de uma teoria ou contexto estabelecido por um determinado autor. Na atualidade, tal circunstância parece-nos poder ser verificada nas Ciências da Educação, nomeadamente com o termo/conceito "competência(s)".

Tal como Weinert (2001) enfatizou no seu trabalho,

> «Não há fundamento para uma definição ou classificação teoricamente fundadas a partir do inventário aparentemente contínuo e infindável das formas em que é utilizado o termo competência. Será igualmente uma desilusão se restringirmos a pesquisa do conceito de competência a um "núcleo" de definições baseadas numa mera base científica». (2001: 46)

Existem diferentes abordagens teóricas e as significações veriam dependendo da perspetiva e dos objetivos associados ao uso do termo/conceito quer no plano científico (Psicologia, Sociologia, Linguística, Ciências do Trabalho, Ciências da Educação), quer no plano sociopolítico: «Ela apresenta-se, de facto, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece o seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos» (Ropé e Tanguy, 1994: 16). Os mesmos autores, num outro trabalho (1997) evidenciam o caráter polimorfo do conceito. A competência sofre daquilo a que Weinert (2001) apelida de "inflação conceptual", onde a falta de uma definição exata ou rigorosa, é acompanhada por um excesso de significado[91]. Da mesma forma, Perrenoud expressa que «É verdade que não existe, hoje em dia, qualquer definição consensual do conceito de competência (…) a sua definição é controversa (2001a: 10).

Temos que, assim, e como sucede com muitos dos conceitos em educação, também o conceito de "competência" é suscetível de múltiplas formas de definição e de interpretação, quer nos coloquemos numa perspetiva sincrónica e consideremos o seu uso num mesmo

[91] No seu Relatório para o Projeto DeSeCo da OCDE, evidencia a existência de uma diversidade de enfoques teóricos que o conceito de competências recebeu.

tempo mas em espaços diferentes, quer observemos a evolução histórica dos sentidos dominantes que foi adquirindo.

É nesta perspetiva que são compreensíveis alguns dos epítetos que lhe são colados como o de "atractor estranho" (Le Boterf, 1994)' "camaleão conceptual" (Le Boterf, 2000), "conceito frágil" (Perrenoud, 2001a), "vago e confuso" (Silva, 2009; Trilling e Fadel, 2009), conceito "nómada", "volátil", "bastardo" (Jonnaert, 2002), um conceito vago e fluido, polissémico (Perrenoud, 2001a; Roldão, 2003), um "campo semântico brumoso" (Perez Gómez, 2007).

Para esta polémica contribuirá igualmente as inúmeras descrições de conjuntos de "competências básicas" ou "competências-chave", "competências-nucleares", "competências essenciais" (Rychen e Tiana, 2005). Em relação a estas a Eurydice descreve-as como sendo, um conjunto articulado, transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes indispensáveis à realização e desenvolvimento individuais, à inclusão social e ao emprego. Estas competências deverão ser desenvolvidas no âmbito da escolaridade obrigatória ou da formação inicial e funcionar como alicerce de aprendizagens posteriores numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2004). Do elenco fazem parte a comunicação linguística, matemáticas, conhecimento e interação com o mundo físico, ciências sociais e cidadania, conhecimento cultural e artístico, tecnologias da informação e da comunicação, aprender a aprender, autonomia e iniciativa pessoal (Eurydice, 2002). E ainda, "competências individuais", competências profissionais/laborais, competências genéricas ou transversais (instrumentais, interpessoais e sistémicas) e específicas (Lizarraga, 2010), de competências das organizações, como também os sentidos diversos assumidos e decorrentes dos usos múltiplos de que é objeto (psicologia, linguística, recursos humanos, ciências do trabalho, ciências da educação e da formação).

Podemos chamar também à colação as diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicos e culturais diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas, qualitativamente diferentes, e buscam a hegemonia dos seus próprios projetos políticos (Chomsky, 1978, 1994; Gilbert e Parlier, 1992; Levy-Leboyer, 1996; Le Boterf, 1994, 1997, 1998, 2005; Rey, 1996, 2005; Pires, 2000; Suleman, 2000; Perrenoud, 2000,

2001a; Weinert, 2001; Ramos, 2002; Aubret e Gilbert, 2003; Almeida e Rebelo, 2004; Barreira e Moreira, 2004; Neves e Faria, 2005; Esteves, 2009).

Segundo a análise desenvolvida por Jonnaert (2002) sobre a evolução do conceito no âmbito das Ciências da Educação pode-se constatar que existem duas perspetivas sobre o mesmo: (i) uma que o apresentava como polissémico, considerando-o "nómada" e mesmo "volátil"; (ii) outra que propunha uma visão mais redutora que declarava que «(…) as competências não seriam mais do que uma reformulação dos objetivos operacionais». (2002: 26) No entanto, as abordagens no âmbito educacional não conferiam autonomia ao conceito, recorrendo frequentemente a definições emprestadas de outros campos disciplinares. Atualmente, e de acordo com o autor, fruto do labor de alguns autores, o conceito é firmado por uma estrutura teórica fiável e desenvolve-se independentemente de outras disciplinas[92].

A tradução para o português do termo, ou melhor, a utilização do termo no discurso pedagógico português também tem contribuído para a fluidez do conceito. As competências - espinha dorsal do currículo perspetivado pela Reorganização Curricular do Ensino Básico (2001) - enquadradas num paradigma holístico, integrador e construtivista, não são muito claras no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais", como teremos oportunidade de mostrar. Neste contexto, e em virtude das duas razões avançadas pelo referido documento - a importância nuclear do mesmo e a ampla reflexão a que foi submetido - era expectável encontrar um texto inequívoco nos planos conceptual e linguístico, compreensível pelos diversos agentes educativos. No entanto, e no nosso modesto entendimento, não é isso que se verifica.

Com efeito, a análise permite-nos inferir tratar-se de um texto que, além de negligenciar e/ou desvirtuar saberes importantes oriundos da psicologia e da pedagogia, suscetíveis de fundar com solidez opções curriculares, deita mão de uma linguagem algo redundante e obscura. Estes dois aspetos conjugados, podem ter (e parece que têm tido) como

[92] Como refere Jonnaert (2002), esta estrutura teórica que firma o conceito de competência, parte de duas correntes distintas (a anglo-saxónica e a francófona) que propõem abordagens diferentes do conceito de competência mas que se vão complementando dando corpo a uma ideia mais sustentada do conceito. O caminho percorrido pela tendência anglo-saxónica foi de uma perspetiva estritamente behaviorista e prescritiva para uma abordagem mais relativista, que começa a integrar conceitos cognitivistas. A corrente francófona atual considera que o conceito de competência alude, no mínimo, a (i) um conjunto de recursos, (ii) que o sujeito pode mobilizar, (iii) para tratar uma situação, (iv) com sucesso.

consequências mais imediatas e evidentes a multiplicidade de interpretações e a instalação de dúvidas capitais[93].

Se nos detivermos apenas no conceito de competência (sem equacionarmos, portanto, a pertinência e a essência das competências gerais, bem como a sua operacionalização aos nível transversal e específico) constatamos que alguns dos seus principais ideólogos, Perrenoud (2001), Abrantes (2002), Roldão (2002) e o próprio ME, em última instância o primeiro responsável por ela, têm reconhecido dúvidas que a sua definição sugere. Por exemplo, a revista *Noesis*, nos seus números 58 e 69[94] e a revista *online* da Direção do Ensino Básico (DEB), no seu número 4, dedicaram-lhe amplo espaço, mas esse equacionamento, não acrescentou, na nossa opinião, esclarecimentos relevantes. E, desde aí até hoje, se continua sem perceber o significado claro e rigoroso de competência e como se transpõe concretamente para o plano das práticas pedagógicas[95].

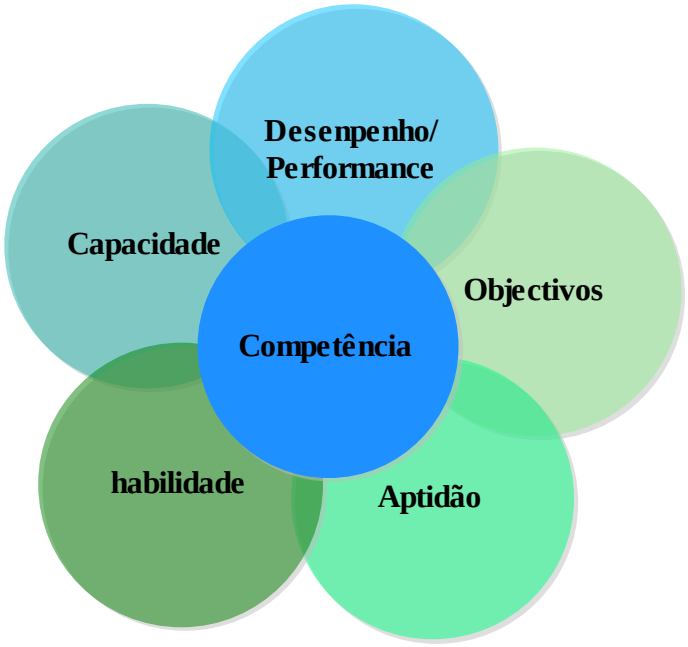
Por conseguinte, parece-nos de todo pertinente a clarificação do próprio conceito de competência e dos termos com eles relacionados e com os quais partilha a sua significação (ver Figura 3) como os de capacidade (poder para…, talento, qualidade), aptidão (presença de qualidades), habilidade (capacidade e disposição para algo) que se relaciona com destreza (precisão para fazer coisas). Também parece ser uma espécie de conhecimento prático ou procedimental (para fazer coisas, resolver situações), bem como sugere desempenho/performance (uma ação que produz efeitos). Todos estes termos apontam para a perícia, para a possibilidade, para o estar capacitado para algo a realizar, a concluir, a ser capaz de responder a solicitações que devem ser respondidas com certo rigor, precisão e mestria.

[93] Ora, uma tal circunstância faz gorar, pelo menos em parte, a intenção do texto: ser um guia curricular orientador à escala nacional

[94] Este número da revista dá um contributo para a discussão sobre quais as competências mobilizáveis em todas as situações e para toda a vida, que os aprendentes devem ter à saída do Ensino Básico.

[95] Pela nossa parte, da leitura dos parágrafos onde consta a definição de competências, extraímos a seguinte síntese: o termo "competência" integra conhecimentos, capacidades e atitudes, ou seja, pressupõe a aquisição de um certo número de conteúdos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais. Melhor, diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades e estratégias). Pode ser entendida como um saber em ação ou em uso e aproxima-se do conceito de literacia. Mas esta síntese é, no mínimo, falaciosa pois remete para um conjunto de termos de sentido impreciso.

Figura 3 - O conceito de competência e sua significação partilhada



Esta aclaração é por nós assumida como indispensável na economia do nosso trabalho, até porque tais conceitos são frequentemente utilizados, no discurso político sobre a educação e nos discursos de muitos professores, para se referirem, pelo menos parcialmente, a realidades semelhantes. Por outro lado, algumas definições do conceito de competência começam pela frase "Uma competência é uma capacidade de..."; outras provocam confusão entre os referidos conceitos. Por exemplo, OCDE definiu competência: «O saber-fazer designa as competências, ou seja, a capacidade de fazer alguma coisa». (2000: 15). D'Hainaut forneceu exemplos de "competências" e nos quais utilizou invariavelmente os termos competência e capacidade: «Competências pedagógicas. (...) Capacidades de pilotar um avião em diversas situações. (...) Capacidade de convencer os outros. (...) Capacidade de dirigir um negócio». (1988: 472); outras ainda, nomeadamente a avançada por Legendre, substituem a palavra capacidade pelo termo habilidade: «Competência: habilidade adquirida, graças à assimilação de conhecimentos pertinentes e à experiência, e que consiste em circunscrever e resolver problemas específicos». (1988: 109)

Nesta ordem de ideias, se pretendemos desenvolver uma abordagem consistente rumo ao desenvolvimento de competências no sistema educativo, então é necessário desenvolver uma tarefa conceptual inicial que é essencial.

4.1. Competência(s) *versus* Capacidades

Vários são os autores que utilizam na definição de competência, os termos "capacidade" e "competência" como sinónimos. Rychen e Tyana, apresentam a definição do conceito de competência, concebida no âmbito do Projeto DeSeCo, como «(...) a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada atividade ou tarefa». (2005: 33)

Dolz e Ollagnier (2004) consideram que o conceito de competência se refere à articulação de diferentes capacidades (diferenciação, adaptação, integração e combinação) constituindo-se, deste modo, como um sistema complexo funcional. Escarnilla, Lagares e Fraile, olham para as competências como «(...) capacidades relacionadas, de maneira prioritária, com o saber-fazer» (2006: 112)[96]. Por seu turno Pérez Gómez (2007) entende que as competências são capacidades para enfrentar exigências externas e desenvolver atividades e projetos de maneira satisfatória em contextos complexos.

O termo "capacidade" corresponde ao conjunto de recursos e aptidões que um indivíduo possui para desempenhar uma determinada tarefa (Roegiers, 2001). Ela é «Uma atividade intelectual estabilizada e reprodutível nos mais diversos campos do conhecimento» (Meirieu, 1990: 181). As capacidades são por excelência transversais exprimindo as potencialidades de uma pessoa (pode ser cognitiva, psicomotora, sócio afetiva) independentemente dos conteúdos específicos de determinada área do saber. Não são atitudes inerentes, mas manifestam-se e desenvolvem-se para favorecer a aprendizagem (Cardinet, 1993). Saberes ou saberes-fazer constatados em comportamentos, realizações e desempenhos: "identificar", "memorizar", "observar", "analisar", "comparar", "interpretar", sintetizar", "classificar", "seriar", "abstrair"… são capacidades.

Embora na maior parte das situações, nos tenhamos deparado com imprecisões relativamente ao uso do termo "capacidade" na definição do conceito de competência, alguns autores evidenciam preocupação com o rigor, apresentando o seu entendimento referente ao conceito em causa. Lasnier (2000) entende a "capacidade" como uma "saber-fazer" de complexidade média, integrando habilidades (cognitiva, afetiva, psicomotora ou social) e de

[96]A este propósito, os autores esclarecem que a consideração do caráter funcional da competência não faz dela algo meramente mecânico. No seu entendimento, o saber-fazer é portador, igualmente, de uma dimensão de caráter teórico-compreensivo e uma dimensão atitudinal.

conhecimentos declarativos (conteúdos disciplinares ou o domínio experiências de vida. A competência é entendida como um saber fazer complexo resultante da integração, mobilização e adequação de capacidades e habilidades (pertinentes à situação e tarefa específica) e de conhecimentos utilizados eficazmente em situações que tenham um caráter comum (situações similares, não generalizável a qualquer situação).

Roegiers e De Ketele distinguem capacidade e competência, sendo que o primeiro conceito desenvolve-se com o tempo e o segundo é "observável" diante da resolução de problemas/situações-problema concretas.

Uma competência pode ser definida como um conjunto de capacidades, práticas e conhecimentos organizados para realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas, satisfazendo exigências sociais precisas. As competências manifestam-se sempre por «(…) comportamentos específicos e totalmente observáveis» (Rey, 1996: 28). "Organizar e atualizar documentação", por exemplo, é uma competência que coloca em prática algumas capacidades como "informar-se", "documentar-se", "interpretar dados", ter "conhecimentos específicos" sobre o que está a ser objeto de tratamento, "conhecer métodos de classificação e codificação".

Assim, apesar da débil distinção entre capacidades e competências, estes dois conceitos não devem ser tomados como sinónimos (Perrenoud, 2001b; Tejada 2005). Perrenoud, propôs o uso do vocábulo capacidade para designar operações que não consideram o conjunto de uma situação e ficam relativamente independentes de contextos e falar de competência quando se designam disposições que subentendem a gestão global de uma situação complexa e contextualizada.

Uma coisa é "ser capaz" e outra diferente é "ser competente" diz J. Tejada (2005). As competências implicam as capacidades, sem elas seria quase impossível chegarmos a ser competentes. Ainda assim, as competências amplificam a força das capacidades criando uma espiral centrífuga que vais das capacidades às competências e destas regressa às capacidades, estabelecendo um anel contínuo. Por outro lado, as competências somente se geram na ação. Deste modo, o simples facto de possuirmos capacidades muito desenvolvidas não faz de nós seres mais competentes pois, a competência não reside nos recursos (capacidades), mas na mobilização desses recursos ou capacidades (Le Boterf, 1994).

Roegiers (2001) e Jonnaert (2002) levam a cabo a diferenciação entre competência(s) e capacidade(s) que sintetizamos no quando seguinte:

Quadro 1 -Diferenças entre capacidade e competência

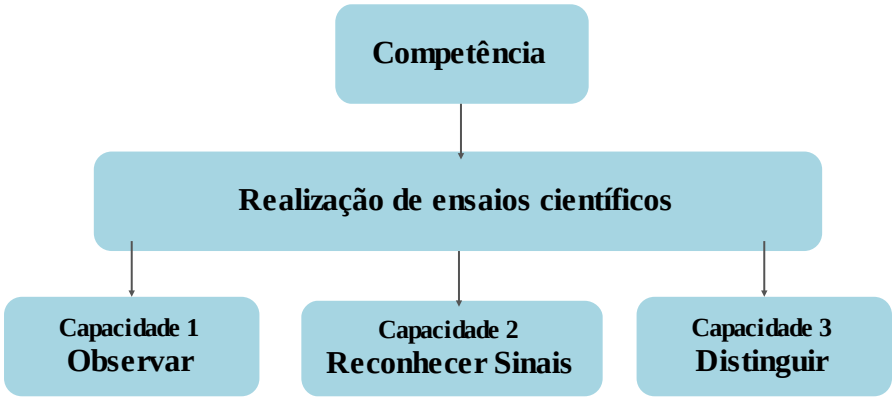
Capacidade	Competência
Atua sobre conteúdos precisos e definidos.	Mobiliza conteúdos e capacidades na resolução de um determinado problema.
A mesma capacidade pode atuar sobre conteúdos diferentes (transversalidade).	Cada competência restringe-se a uma determinada categoria de situações (famílias de situações).
Não possui caráter integrador.	A sua mobilização contribui para a integração dos adquiridos (saberes, capacidades).
Pode ser realizada sem caráter finalizador /a título gratuito).	Enquadra-se numa função social (resolução de um problema).
Especialização em termos de saber-fazer, saber-estar, saber tornar-se.	Especialização em termos de execução de uma tarefa.

Fonte: X. Roegiers (2001) e Ph. Jonnaert (2002)

Num sentido mais amplo, a ideia que impera é que as competências podem ser identificadas com as capacidades definidas em alguns currículos de teor construtivista mais recentes. Pelo menos, e de acordo com Rychen e Tiana (2005), essa e a visão expressa por alguns especialistas em desenvolvimento curricular.

A correspondência entre capacidades e competências não é direta. Uma mesma capacidade pode manifestar-se numa multiplicidade de competências (por exemplo, a capacidade de "Aplicação de regras" manifesta-se na competência necessária para realizar ensaios científicos) e, por outro lado, uma competência apela para múltiplas capacidades (por exemplo, para a realização dos ditos ensaios científicos, manifesta-se necessário colocar em ação capacidades como "observar", "reconhecer sinais", "distinguir", "deduzir"…).

Figura 4 – Definição das capacidades



4.2. Competência(s) *versus* Habilidades

O vocábulo "habilidade" é próximo do de capacidade, podendo querer significar uma atividade trivial, costumeira, eminentemente prática e automatizada, frequentemente de ordem sensório-motriz e remete para uma operação específica – vulgarmente associada a uma capacidade adquirida ou a um saber-fazer (Gaspar, 2004), ou como sugere McClelland (1973) a demonstração de um talento particular na prática.

O termo será, também, um produto específico da competência**.** A diferença entre elas é determinada pelo contexto. Uma habilidade, num determinado contexto, pode ser uma competência, por envolver outras habilidades mais específicas. Por exemplo, a competência "resolver problemas" envolve diferentes habilidades – nomeadamente a de procura e processamento informação. Mas a habilidade de "processar informação", em si mesma, envolve habilidades mais específicas como "saber ler", "saber calcular", "saber interpretar dados", "tomar decisões", "registar por escrito". Logo, dependendo do contexto em que se considera, a competência pode ser uma habilidade, ou vice-versa.

Em geral as habilidades são consideradas como algo menos amplo que as competências. Deste modo, a competência seria constituída e traduzível por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. Alguém, por exemplo, que tenha uma boa expressão verbal (aceitando que isso seja uma habilidade) pode utilizá-la para ser um bom professor, um bom advogado, um bom locutor radiofónico ou

mesmo um bom político ou, ainda, um demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará a fazer parte de competências diferentes.

Perrenoud (1999b) considera não fazer sentido em distinguir competências e habilidades. As competências são traduzidas em domínios práticos das situações quotidianas que necessariamente passam pela compreensão da ação empreendida e do uso a que essa ação se destina. As habilidades são representadas pelas ações em si, ou seja, pelas ações determinadas pelas competências de forma concreta (como escovar o cabelo, escrever, pintar, montar e desmontar, tocar um instrumento musical).O autor enfatiza que

> «Existe a tentação de reservar a noção de competência para as ações que exigem um funcionamento reflexivo mínimo, que são ativadas somente quando o ator pergunta a si mesmo: O que está ocorrendo? Porque estou em situação de fracasso? O que fazer?
> A partir do momento em que ele fizer "o que deve ser feito" sem sequer pensar porque já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência (…). Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança a sua máxima eficácia» (1999b: 26).

Ao contrário, J. M. Prieto (1997), leva a cabo uma análise contrastante entre os termos "competência", "habilidades" (e "destrezas"), através das diferentes línguas faladas na União Europeia. Assim, para o autor, na investigação psicológica, quando se fala da competência (*competence*)[97], refere-se à desenvoltura e destreza com que uma pessoa controla, efetivamente, os seus próprios assuntos, enfrenta os problemas quotidianos, manuseia e altera o seu meio mais próximo; quando se fala de habilidades e destrezas (*skills*), refere-se à perícia que permite sair de forma airosa, com elegância de uma tarefa, situação ou trabalho (Prieto, 1997).

De qualquer dos modos, habilidades e competências estão relacionadas pois ambas são atributos do indivíduo, são duas vertentes afins do desempenho humano, porém são conceitos diferentes. Utilizando uma metáfora, o autor considera que a competência tem que ver com o

[97] Na cultura anglo-saxónica podemos constatar a distinção entre *Competence/Competences* e Competency/Competencies: *competence(s)* é um conceito relacionado com o trabalho, que se refere às áreas do trabalho em que a pessoa é competente e *competecy(ies)* é um conceito relacionado com as pessoas que se refere às dimensões do comportamento que estão na base de uma performance competente. Esta dupla dimensão conduz, à consideração, pelos diferentes autores, de duas perspetivas diferentes do conceito: a perspetiva das competências como traços ou características de uma pessoa e a perspetiva das competências como comportamentos ou ações. (Armstrong, 2004; Davies e Ellison, 1999).

conduzir um automóvel num dado percurso longo, levando os passageiros até ao destino, sãos e salvos e dentro de um período de tempo razoável; as habilidades e destrezas servem para manobrar corretamente o volante e os pedais, resolvendo as incidências que podem verificar-se no automóvel e na viagem. Ambas entram em jogo, combinando-se. As capacidades constituem o substrato que torna possível a aquisição, o desenvolvimento e a aplicação das competências.

No âmbito do "Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*), faz-se a diferenciação entre "conhecimento", "habilidades" (*skills*) e "competência", sendo esta considerada como a «(…) capacidade provada de usar conhecimento, habilidades e capacidades metodológicas pessoais ou sociais, em situações de trabalho ou de estudo, e no desenvolvimento pessoal e profissional» (CE: 2009c: 11).

4. 3. Competência(s) *versus* Aptidões

O termo aptidão também é próximo do conceito de capacidade e de habilidade. Ele designará a pré-disposição que permite desenvolver a capacidade de realizar convenientemente tarefas ou trabalhos (uma determinada motricidade complexa e/ou atos cognitivos) com agilidade e exatidão. As aptidões são «(…) a capacidade de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas» (Comissão Europeia, 2006: 18). Aqui é feita a distinção entre aptidões cognitivas e aptidões práticas; as competências são concebidas como «(…) a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões (…)». Além disso, a competência é descrita «(…) em termos de responsabilidade e autonomia» (Comissão Europeia, 2006: 18).

No contexto do "Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida" a aptidão é entendida como

> «(…) a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizar recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descrevem-se as aptidões como cognitivas (incluindo a utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e

práticas (implicando a destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos»[98]

Por seu turno, a competência é olhada como

«(…) a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal. No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações, descreve-se a competência em termos de responsabilidade e autonomia».

Weinert (2001) propõe a referência a aptidões como determinados pré-requisitos que, na sua essência, podem ser totalmente automatizados, ao passo que o termo competência possui um contexto mais lato que, por seu turno, inclui as próprias aptidões.

O projeto DeSeCo[99] (2002) utiliza o termo para designar a capacidade de desempenhar uma determinada motricidade complexa e/ou atos cognitivos com facilidade e precisão, bem como a capacidade de adaptação à mudança, enquanto o termo competência designava, essencialmente, um sistema de ação complexo que, por seu turno, envolve aptidões cognitivas, atitudes e outras componentes não cognitivas.

Perrenoud associa o conceito de competência a aptidão. De acordo com as suas próprias palavras,

«Uma competência não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos agindo com discernimento. Para isso, há duas condições a cumprir: dispor de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores; conseguir mobilizá-los e pô-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz» (2002: 9).

[98] No mesmo sentido nos parece ir a compreensão adotada na Portaria que regula o Quadro Nacional de Qualificações (Portaria nº 782/2009, de 23 de julho: «(…) capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo, criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais e ferramentas e instrumentos».

[99] Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceptuais" (DeSeCo, 2002). Este projeto, visa fornecer uma base teórica e conceptual para a definição e seleção de competências-chave (essenciais) para a vida das pessoas e para o bom funcionamento da sociedade, numa perspetiva de formação permanente e para a avaliação dessas competências.

Competência tem um sentido mais amplo que aptidão, sendo que, e de acordo com Rychen e Tiana (2005), muitos analistas consideram mesmo que uma competência inclui várias aptidões. Se aceitarmos esta diferenciação, então também temos de aceitar que o conceito de competência deve ser encarado como sendo portador de um nível mais lato, mais geral e mais elevado de cognição e complexidade do que o próprio conceito de aptidão. Mas esta distinção nem sempre é fácil de captar na literatura corrente.

O termo inglês *ability*, inclui, sem distingui-las, as duas noções de aptidão e capacidade. Mas a tradição francófona dá o nome de "capacidade" a um saber-fazer adquirido, enquanto a "aptidão" é entendida como uma potencialidade ou talento natural da pessoa, a qual pode vir a ser aprimorada ou pode ficar desaproveitada se não é estimulada, desenvolvida (McClelland, 1973). Deste modo, é-se capaz de contar porque se possui aptidão para o cálculo e, sem dúvida, também porque se aprendeu a contar.

M. Laeng (1978), no seu "Dicionário de Psicologia", também distingue os dois termos/conceitos, quando define a habilidade como a capacidade adquirida (no que se distingue da aptidão que se considera inata ou congénita) de agir e fazer, com o máximo de resultado e o mínimo de esforço. Todavia, a seguir, afirma que a habilidade exige a aptidão: a habilidade pressupõe um elevado grau de adaptação entre meios e fins: o que exige, além da aptidão o exercício. O autor refere esta exigência sob a relação de pressuposição ao definir a aptidão: «Indica uma característica individual considerada do ponto de vista do rendimento, ou seja, uma disposição natural para ser bem-sucedido em determinada atividade. As aptidões são o pressuposto fundamental da habilidade a adquirir» (Laeng, 1978: 45).

A investigação psicológica e educacional distingue várias categorias de aptidões que designa por sensoriais, sensoriomotoras, intelectuais (Gauquelin e Gauquelin, 1980), e afetivo-emocionais e comportamentais, acrescentamos nós. Numa sociedade em que a mudança se desenrola a uma velocidade vertiginosa, a promoção de aptidões para adaptar-se à mudança, aprender a aprender, resolver problemas e inovar preterem aquelas que resultam da aprendizagem de factos e acontecimentos e do simples saber-fazer.

4. 4. Competências *versus* Objetivos

Apesar de concetualmente diferentes, objetivo e competência são iguais em termos pedagógicos. No passado (ainda recente), desenvolvia-se um ensino dirigido a objetivos pré-definidos, centrados em saberes e organizados segundo uma lógica sequencial e linear. Hoje, as propostas curriculares, nomeadamente a portuguesa, apontam para um ensino dirigido ao desenvolvimento de competências. Haverá diferenças ou trata-se apenas de uma mudança de terminologia? Qual é, afinal, a diferença? É portanto necessário saber se a competência substituirá aquilo que tem orientado o trabalho dos professores denominado por "objetivos"(Perrenoud, 1999a, 2001a; Roldão, 2004). Ramos, aborda a questão argumentando que podem ser observadas duas tendências de análise:

> «(…) uma delas, nega essa associação, identificando a noção de competência como algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e económicas da nossa época; a outra, aceita a associação, num primeiro momento, mas identifica o ponto em que a competência se distingue de objetivo». (2002: 223)

Ainda que distintos do ponto de vista concetual, a associação entre objetivo(s) e competência(s) é ineludível. De acordo com Rey «A noção de competência reenvia para a pedagogia por objetivos, passando-se da lógica do conhecimento para a lógica do saber-fazer» (1996: 28), ainda que, e acompanhando Perrenoud, «Não existe nenhuma razão para limitar a noção de competência a *savoir faire* "práticos" sobre as coisas. Qualquer conhecimento permite operar sobre o real e, portanto, sobre o próprio indivíduo, sobre o seu corpo e espírito». (2004: 49)

Por seu turno, Pacheco (2001; 2003a; 2005) entende que a noção de competência é, por um lado, algo que faz parte da linguagem dos objetivos e que há, por outro, uma relação estreita entre "pedagogia por objetivos" e "pedagogia por competências", nomeadamente quando intersetadas por uma conceção comportamentalista da aprendizagem direcionada para a eficiência dos resultados[100]. A pedagogia por competências «(…) é, numa perspetiva de

[100] A denominada pedagogia por objetivos é uma pedagogia centrada na aprendizagem, que procura responder a imperativos de objetividade, cientificidade e racionalização, ao serviço de um modelo tecnológico do currículo, que submergiu a discussão sobre os valores que subjazem às escolhas curriculares (Sacristán, 1986) e entronca-se num movimento de procura de uma maior eficiência da ação educativa (De Landsheere e Landsheere, 1983),

ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da "pedagogia por objetivos"» (2003a: 59), inserindo-se na continuidade do modelo da gestão científica do conhecimento:

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

Nesta perspetiva curricular, na qual se favorece a noção de competência operacional, «(…) a noção de comportamento, antes confundida com o próprio conteúdo da capacidade, daria lugar ao de competência» (Ramos, 2002: 227). Assim, como observa Jonnaert,

> «Teoricamente, os objetivos operacionais são as caraterísticas observáveis das competências dos alunos: correspondem a espécie de modelos definidos *a priori* que se procuram observar junto dos alunos. Para a formulação de um objetivo operacional, um professor pode precisar, *por exemplo*, que no termo de uma atividade, os seus alunos serão capazes de pôr em concordância um particípio passado empregue com o auxiliar ter. A tecnicidade da redação dos objetivos precisa os critérios que permitem que o professor observe se, sim ou não, os seus alunos atingiram esse objetivo. Com os seus critérios de sucesso, o objetivo operacional é um modelo que corresponderia ao nível das *competências* dos psicólogos e dos linguistas. A ação do aluno na sala de aula quanto trata a situação proposta pelo professor, seria antes da ordem do desempenho». (2012: 30-31)

Ainda que para este autor, o sincronismo concetual entre objetivo e competência enganador «Estes dois conceitos inscrevem-se em paradigmas muito diferentes. "objetivos operacionais" e "competências" nem são vizinhos, nem são próximos: pertencem a universos diferentes». (2012: 31)

---

resultante de um esforço de aproximação às práticas do mundo empresarial, nomeadamente na medida em que assume uma perspetiva utilitarista, eficaz da educação escolar, relegando a discussão curricular a uma dimensão instrumental, o mesmo é dizer, concebendo o currículo como um meio para atingir fins que são externamente definidos, e não como sede de decisão sobre os objetivos a definir para a educação (Gimeno Sacristán, 1985).
A competência, para Ramos, «(…) configura o rejuvenescimento da teoria do capital humano e nesse sentido pode ser a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista». (2002: 40)

A pedagogia por competências será um prolongamento da pedagogia por objetivos, pelo menos em quatro situações: (i) na visão comum do culto da eficiência e na noção instrumental do currículo (objetivos gerais ou competências essenciais são instrumentos de regulação do currículo nacional); (ii) na enfatização dos resultados – percebendo-se que, e apoiando-nos em Rey, «(…) a conceção da competência como comportamento é fortemente associada às noções de *performance* e de eficácia» (1996: 29); (iii) na aplicação de uma linguagem performativa, promovendo-se a substituição do termo objetivo pelo de competência e (iv) na formulação de objetivos de *transfert*.

O termo objetivo significa, em termos muito gerais, um resultado visado (*performance*) ou algo a ser alcançado ou que se deseja alterar, ou seja, «(…) é aquilo que pretendemos que o aluno aprenda numa dada situação de ensino e aprendizagem e face a um determinado conteúdo ou conhecimento» (Roldão, 2004: 21). Para Boavida (1999), um "objetivo" é um enunciado claro que estabelece procedimentos e ações e expressa a antecipação dos respetivos ganhos ou resultados. O autor postula um conjunto de elementos que o objetivo deve ser portador:

> «(…) a) uma determinada intenção; b) concretizada pela descrição; c) da modificação comportamental e atitudinal que se deseja; d) a qual deverá ser controlada; e) em aspetos concretos e visíveis; f) mediante níveis de performance e de competência previamente considerados como desejáveis» (1999: 18).

Esta perspetiva patenteia de uma forma clara que subjacente a ela está uma visão comportamentalista, quer pelo sublinhar da modificação de comportamentos observáveis, quer pela equação entre o estímulo que se propõe e a resposta a obter. Permitam-nos ainda sublinhar que, nesta definição, o termo competência é utilizado como sinónimo de desempenho. Contudo, nem todos os objetivos se direcionam para a construção de uma competência, embora qualquer finalidade apontada com intencionalidade, seja um objetivo. «A competência é, no fundo, o objetivo último dos vários objetivos que para ela contribuem. Ou como dizia um aluno meu, a competência é afinal o objetivo que dá sentido aos objetivos» (Roldão, 2004: 22). A título de exemplificação, podemos, ter como objetivo que os alunos (i) memorizem as capitais dos países da União Europeia, ou que esses mesmos alunos (ii) saibam

fazer corresponder as capitais aos respetivos países e (iii) sejam capazes de as localizar no mapa. Todas estas formulações correspondem a objetivos educacionais.

A partir deste exemplo julgamos poder concluir que, no primeiro caso, temos nitidamente um objetivo, mas que, por si só, não aponta para uma competência a construir, ao passo que os dois casos seguintes (articulados com o primeiro), indiciam claramente para uma competência (ser capaz de situar e relacionar locais no espaço e na sua representação em mapas).

Embora as competências não devam ser confundidas com "objetivos específicos" (identificação de tarefas), por estes serem portadores de um caráter reducionista, não deixam de ter algumas semelhanças com os "objetivos gerais", por estes serem mais abrangentes, amplos e por possibilitarem o seu desdobramento em inúmeros comportamentos observáveis. Se a pedagogia por objetivos define, operacionaliza e controla unicamente objetivos a curto prazo, sobretudo quando se trabalha com objetivos operacionais, na pedagogia por competências há uma visão mais global e duradoura do objetivo:

> «(…) a preocupação em definir metas em termos de competências a desenvolver supera, em certa medida, o caráter fragmentário e restritivo dos objectivos comportamentais (…). Os objectivos possuem, nestas condições, uma maior capacidade de *transfert*, uma vez que não estão adstritos a um conteúdo concreto, são mais dinâmicos visto que, não estando limitados por uma meta prévia, são mais susceptíveis de interligação funcional com outros objetivos, e correspondendo à estrutura da personalidade, adequam-se a certas componentes clássicas como as aptidões e as atitudes». (Boavida, 1999: 68).

Sem ignorar que a ação da escola e do professor/formador pressupõe objetivos educacionais a alcançar, a abordagem curricular por competências representa um rompimento com a perspetiva dos "objetivos comportamentais observáveis", característica designada "pedagogia por objetivos". O desenvolvimento de verdadeiras competências não se identifica com o adestramento para, em momentos específicos, produzir respostas ou executar tarefas previamente estabelecidas.

Retomando a noção de objetivo que tomámos de Boavida (1999), e comparando-a com a definição de competência enquanto "saber em uso" ou da(s) competência(s) composta(s) por "saber-saber", "saber-fazer" e "saber-ser", encontramos fortes pontos de contacto ao nível da

definição prévia de um resultado final esperado por parte do aluno. A competência sublinha, porém, ainda que não acrescente de forma precursora, o interesse na aplicação e transferência do conhecimento, acrescentando, as definições mais exigentes, a dimensão de resolução de problemas complexos e novos e a combinação e mobilização dos recursos ao dispor do sujeito.

Em nosso entender há, de facto, uma diferença marcante: enquanto os objetivos são atingidos (é possível afirmar-se que um dado aluno atingiu ou não um dado objetivo), as competências desenvolvem-se. Por outras palavras, há diferentes níveis de desenvolvimento de competências, pelo que a mesma competência pode ser trabalhada ao longo de todo um ciclo de estudos, ou mesmo de vários ciclos. Trata-se, assim, de um processo que, como a própria designação indica, está em permanente construção, com diversos níveis ou graus de desenvolvimento.

Analisando-se a organização curricular do Ensino Básico, em Portugal, tal como está definida desde 2001 (Dec.-Lei nº 6/2001), constata-se a tendência das competências ocuparem o lugar dos objetivos, sobretudo quando se fala de competências específicas de cada área e/ou disciplina (Seabra, 2010). Tal prática significa o fim da formulação dos objetivos como guias da aprendizagem dos alunos, servindo de farol que orienta o aluno por percursos definidos em termos de comportamentos cognitivos, afetivos e motores?

De modo algum, a pedagogia por competências representa o fim dos objetivos educacionais pois, e como argumenta Rey *et al* «(...) a originalidade do currículo, em forma de listagem de competências recai no facto de promover atividades subordinadas a um objetivo (previamente identificado pelos alunos» (2005: 184).

Tendo em consideração o que se deixou dito, a competência não veio substituir a lógica dos objetivos. A noção de competência estará sempre associada a objetivos, conquanto o objetivo seja um ponto de partida e a competência um ponto de chegada, já que o domínio de saberes que uma competência pode mostrar pode tornar-se mais evidente se as aprendizagens foram ou não orientadas por objetivos. O trabalho a partir de diferentes objetivos deve visar a construção da competência, como objetivo de integração ou de transferência, enfatizando a dimensão de aplicação e transferência dos conhecimentos. Em relação à pedagogia por objetivos, a pedagogia das competências transporta consigo, assim, mudanças significativas, como podemos observar no quadro 2.

Através das competências, o processo de ensino-aprendizagem dá um salto expressivo, isto é, ultrapassa-se a fase da reprodução daquilo que se deu na aula, do discurso do "mestre" (ensino tradicional/metodologia expositiva), a fase de desenvolvimento das capacidades (pedagogia por objetivos), para se procurar resolver problemas em contexto e proceder à integração dos adquiridos (domínio das competências - Conjunto de saberes, capacidades, automatismos, competências dominadas pelo(s) aluno(s) num determinado momento e que são mobilizados para dar resposta a novas situações). Assim sendo, qual o papel dos objetivos numa aprendizagem orientada para a construção ou para o desenvolvimento de competências?

Quadro 2 - Diferenças entre a Pedagogia por Objetivos e a Pedagogia das Competências

Pedagogia por Objetivos	Pedagogia das competências
• Behaviorista (o aluno é capaz de…) • As atividades são reduzidas a "objetivos", rigorosamente ensinados e controlados • O aluno deve "saber-fazer" o que lhe é proposto; a resposta é, por vezes, única e estandardizada • Todos os alunos devem aprender um certo número de "saberes-fazer" • Todos os alunos podem alcançar os mesmos objetivos (é uma questão de tempo) • O professor assume uma postura semidiretiva, conduzindo o aluno a alcançar os objetivos propostos	• Socioconstrutivista (o aluno trabalha a informação e integra os saberes) • Apresentação de situações que o aluno é incitado a analisar • A situação deve ser analisada em todas as suas dimensões • A competência caracteriza-se por ser criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em consideração os diversos componentes) • O professor deixa de ser o protagonista, torna-se um formador (compete-lhe sustentar a aprendizagem, organizar situações complexas, inventar problemas e desafios) • O professor deve ser autónomo, criativo, animador, mais que transmissor de conhecimentos • O professor negoceia projetos com os alunos • (pedagogia diferenciada)

Fonte: C. Bosman, F-M. Gerard e X. Roegiers (2000).

Se percebermos os objetivos como a definição intencional de algo que se pretende que o aluno aprenda numa determinada situação de ensino e aprendizagem e face a um determinado conteúdo ou conhecimento (Roldão, 2004a), poderemos considerar que sempre que os objetivos são definidos num quadro curricular de formação de competências no sentido integrador que lhe podemos atribuir, e não como uma mera soma ou classificação de condutas

ou tarefas sem uma finalização competencial, fará todo o sentido continuar a utilizá-los, enquanto marcas orientadoras ou pontos de referência do processo de aprendizagem tendente à formação da competência ou sistema de competências desejáveis, por exemplo, numa determinada unidade didática ou atividade integradora. Sinteticamente chamamos à colação a relação estabelecida por E. Peixoto, entre objetivo(s) e competência(s):

> «Os objetivos traduzem o que o aluno sabe sobre determinados conteúdos; as competências, sendo da ordem da mobilização dos saberes, definem o que o aluno será capaz de fazer com os saberes que possui (e que se encontram delimitados pelos objetivos); os objetivos referem-se a conhecimentos, atitudes e procedimentos adquiridos através da aprendizagem de conteúdos curriculares; as competências pressupõem o agir em situação, mobilizando, nessa ação, de forma equilibrada e integrada, conhecimentos, capacidades e atitudes, incorporando-se uns nos outros, conduzem à capacidade de fazer, pensar ou apreciar alguma coisa» (2010: 1)

4.5. Competência(s) *versus* Desempenho (Performance)

A aproximação ou confusão entre a(s) competência(s) e a *performance* pode ser particularmente vulgar e, tendo em consideração a nossa experiência profissional e os contactos e conversas que mantemos com muitos colegas de ofício, é-o de facto. Nesta confusão parecem estar envolvidos dois pressupostos que tentaremos problematizar. Assim, julgamos não ser correto ou não ser adequado ligar competência(s) a *performance* por uma relação de causa e efeito. Por outras palavras, a(s) competência(s) não provoca(m) automaticamente a *performance*, na medida em que julgamos existir fatores, de ordem organizacional e de ordem individual que impedem esta relação. No discurso dos gestores ou dos teóricos das organizações existem uma diversidade de termos para dar conta do conceito de *performance*, designadamente, eficácia, eficiência, produtividade, utilidade, competitividade, rentabilidade, finalidade, desempenho, resultados, entre outros. Ela significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação (Ball, 1999).

Deste modo, a passagem da(s) competência(s) para a *performance* depende das características da organização e da gestão do trabalho escolar e da motivação dos professores

e dos alunos em quererem mobilizar os seus conhecimentos e capacidades[101]. A mobilização dos recursos e sua transformação em competências, o agir competentemente depende do saber agir, do poder agir e do querer agir (Le Boterf, 1998).

Por outro lado, competência difere significativamente de desempenho e esta diferenciação tem sido sublinhada por vários autores, sendo que o desempenho é um comportamento orientado para a visibilidade de destrezas práticas e a competência é um conhecimento integrado que vai mais além do que a mera lógica dessas destrezas, ainda que possa ser avaliada de acordo com determinados indicadores de desempenho. A título de exemplo, poderia ser referida uma avaliação docente na qual os resultados dos alunos são tidos em conta. A ser assim, e deitando mão a um Dicionário de Didática[102], o desempenho (*performance*) é não só um «(…) processo de atualização da competência, bem como «…) tem subjacente a competência» (2001: 370).

Nos critérios para a formulação de objetivos, o da *performance* e o da competência, Boavida estabelece a seguinte diferenciação:

> «Enquanto a performance (…) se refere a uma concretização de actividades, à sua realização concreta e actual, a competência refere-se a aspectos qualitativos e potenciais, mais susceptíveis de efeitos a longo prazo. Enquanto a performance se refere a uma actividade que implica um resultado comportamental mensurável, a competência tem que ver com uma capacidade ou predisposição, não imediatamente verificável, mas com um maior e mais variada possibilidade de aplicação a outros domínios. Enquanto a performance, sendo o resultado de uma actividade restrita e localizada, se refere à aula ou a uma situação de ensino, as competências não são facilmente localizáveis em relação a um dado período escolar a uma dada actividade didáctica, sendo porém o seu valor perdurável e precisamente ilimitado». (1999: 70)

Perrenoud, não obstante entender existir um núcleo comum a unir os dois termos, o desempenho «(…) é uma ação situada, datada e observável» e a competência corresponde a «(…) uma qualidade mais duradoura do indivíduo que não pode ser observada como desempenhos comparáveis, a fim de neutralizar os fatores aleatórios», a competência é«(…) o que subjaz ao desempenho» (2004: 56). Esta ideia vai ao encontro da perspetiva linguística,

[101] Pode impor-se um dado modo ou ritmo de trabalho, mas não se pode impor, a todos os atores escolares, a exteriorização de todas as suas competências: as competências manifestadas não são sempre reveladoras do universo das competências possuídas.
[102] Dicionário de Metalinguagens da Didática. Porto: Porto Editora.

de origem chomskiana, que já tivemos oportunidade de visitar, perspetiva que também nos parece ser seguida por L. Allal. A autora considera que «A distinção entre competência e desempenho – entre *o que sei* e *o que faço*[103], entre as estruturas ou funções mentais que explicam a ação do sujeito e os comportamentos observáveis que dela resultam - é muito antiga» (2004: 80). A competência «(…) torna-se numa disposição mental supraordenada que convoca e coloca em cena elementos subalternos (conhecimentos, atitudes)». (2004: 86)

Porém, de acordo com a mesma autora, a distinção pode deixar de fazer sentido, e os dois termos podem ser percebidos como equivalentes, se a competência, por um lado, for reduzida a referenciais de desempenho, o que se verifica no contexto profissional, e se, por outro, for entendida como a «(...) própria mobilização de recursos cognitivos e afetivos» (2004: 87).

Bernstein (1998) distingue competência de desempenho. Assim, o conceito de competência, para o autor, está relacionado, no campo educativo, a um significado emancipatório, associado à ideia de que não existe défice cultural, de que o sujeito é ativo na criação de significados e práticas sociais; de que a aprendizagem é um processo interno, tácito e invisível e que não pode ser regulado externamente. Diferentemente, o conceito de desempenho coloca o acento tónico no produto final, isto é, diz respeito a um texto específico que o aluno deveria produzir e às habilidades necessárias para a concretização desta produção. Para Bernstein, as finalidades e as orientações da educação variam tanto no modelo de desempenho como no das competências.

O desempenho/*performance* pode ser olhado como um comportamento norteado para a visibilidade de destrezas/habilidades práticas e a competência é um conhecimento integrado que ultrapassa a mera lógica dessas habilidades/destrezas, ainda que possa ser avaliada de acordo com determinados indicadores de desempenho, a título de exemplo, uma avaliação docente em que os resultados dos alunos são considerados. Dito assim, a *performance*/desempenho é não só um «(…) processo de atualização da competência», bem como «(…) tem subjacente a competência» (2001: 370). Contudo, os dois termos podem ser equivalentes (levando ao desaparecimento da distinção) se a competência, por um lado, for

[103] Temos a competência em saber que 8:2=4, mas quando erramos uma conta, erramos no fazer e, portanto, erramos na *performance.*

reduzida a referenciais de desempenho, e se, por outro, for definida como a «(…) própria mobilização de recursos cognitivos e afetivos» (Allal, 2004: 87).

A este propósito. Ph. Jonnaert, pergunta: «É possível definir uma competência sem precisar como é que ela se atualizará em situação, quer dizer, sem nomear uma performance?» (2002: 19). Neste entendimento, considera que competência e *performance* são difíceis de dissociar em contexto escolar, em pedagogia: «(…) competência e *performance* fundem-se numa única noção (2002: 19), pois a complexidade das "situações educativas" e, sobretudo as suas "múltiplas referências" deve levar-nos a considerar um sistema complexo no seio do qual, a diferenciação entre competência e desempenho, parece artificial. Assim, pela sua própria natureza, a situação educativa torna difícil a utilização do par competência/desempenho como desfasados um do outro[104].

Exemplificando, quando um professor realiza uma dada atividade numa sala de aula, a sua maneira de gerir efetivamente a turma (o seu desempenho) depende tanto das interações (professor-alunos, alunos-alunos e alunos-professor) que nela se desenvolvem (uma das caraterísticas da situação educativa), como da preparação da mesma, feita antecipadamente e transposta para uma ficha. Deste modo,

> «O desenvolvimento das competências realiza-se em situação. No interior dessas situações, é muito difícil, ou mesmo impossível, diferenciar o que depende do desempenho e o que depende da competência. (...) A ação do sujeito em situação exige a fusão da competência com o desempenho num único e mesmo conceito». (Jonnaert, 2012: 29-30)

O desfasamento entre os dois termos é levada a cabo pelos psicólogos, como constitutivo do desenvolvimento, e transposta para o contexto escolar. Porém, os professores não podem ou não devem olhar para tal desfasamento como "normal" no momento de avaliar e certificar os seus alunos pois a sociedade espera deles a garantia (por meio da certificação) de que os seus alunos dominam as competências para que foram formados:

> «A sociedade espera que um eletricista diplomado tenha adquirido competências suficientes para realizar, sem problemas, a instalação elétrica de uma nova construção. Do mesmo modo, um médico diplomado (logo, certificado como "competente") beneficia da confiança do paciente que

[104] Enquanto nos contextos não formal e informal competência aproximação do conceito de qualificação (qualidades a adquirir pelo aprendente com vista ao desempenho de um papel ou de uma função).

> opera a uma apendicite. Ninguém compreenderia o fracasso desses profissionais com o pretexto de que, estando em "desenvolvimento", não dominam necessariamente todas as competências que se esperam deles!...». (Jonnaert, 2012: 26)

O que cada um de nós sabe é suscetível de ser avaliado, medido, por indicadores de desempenho, para os quais a teoria da avaliação centrada nos referenciais tem contribuído significativamente (Alves, 2004), mas nem sempre é suscetível de ser vertido num juízo de valor sobre o grau de domínio de uma dada competência. Esta, para além de ser entendida como comportamento observável e mensurável, também se expressa, frequentemente, pelo menos no terreno das línguas, na capacidade geral de comunicação interpretação.

5. Para uma aproximação ao conceito de competência

Tendo em consideração o quadro até aqui desenhado, para alguns autores, seria então o caso de, em Educação, se dever pura e simplesmente abandonar um termo/conceito que se presta a tão grandes confusões. Não nos reconhecemos em tal posição. Não obstante o conceito não se encontrar estabilizado, não inibe a sua exploração analítica.

> «Para as ciências humanas e as ciências cognitivas, nada é mais normal. Ainda não conhecemos completamente o espírito humano, a sua génese, o seu funcionamento, a conexão entre o conhecimento, o pensamento e a ação. Estamos reduzidos a modelos parciais e contraditórios, muitas vezes a metáforas» (Perrenoud, 2001a: 10).

Com muita frequência, como diz o poeta, "O caminho faz-se caminhando" (Machado, 1999). O ser humano aprende a andar, andando e constrói progressivamente os fundamentos racionais das suas práticas. A razão da imprecisão é inerente não só ao campo teórico em que foi elaborado, mas também ao campo social a que se refere, o da educação.

Embora a experiência da mudança comece por ser, frequentemente, uma experiência de perda, de "desaprendizagem", efetivamente, ela não implica necessariamente destruição de conhecimento, mas a sua reinterpretação, sentido em que pode ser conceptualizada como uma forma de construção e apropriação de aprendizagens. Para tal, e no que às competências diz respeito, um primeiro passo para tal, passará pelo esclarecimento do conceito. E, embora se saiba que qualquer tipo de análise que se faça em torno da natureza e do funcionamento das competências esteja longe de terminar, podendo, como diz Perrenoud (2000a), tornar-se numa viagem sem fim à vista e permanecermos eternos viajantes, começa-se por arriscar algumas definições de "competência(s)".

Não cabendo na economia do nosso trabalho uma recensão dessas várias definições[105], nem tampouco de escolher aquela que seria a definição mais correta ou a mais verdadeira, uma vez que uma tal escolha não existe em abstrato mas apenas em função de objetivos e perspetivas, aproximarmo-nos de uma definição será, neste ponto do nosso trabalho, a nossa tarefa, trazendo para o debate várias definições recolhidas da literatura.

[105] Canário (1999) refere dois autores que, em 1993, recensearam 120 definições de competência o que nos parece ser suficiente não só para mostrar a polissemia do mesmo, como também a tarefa hercúlea que seria a tentativa de um recenseamento amplo.

No contexto da ação profissional a competência é definida como a colocação em prática do conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e capacidades que uma pessoa possui e que são necessárias para encarar de forma efetiva, com o nível de qualidade que se requer numa profissão, para poder resolver os problemas emergentes de forma autónoma e criativa, colaborando na organização do trabalho e no meio sócio laboral.

É o resultado da integração dos quatro componentes básicos: "saber" que corresponde à competência técnica, "saber-fazer" competência metodológica, "saber estar" competência participativa (cooperar e acolher os outros) e "saber ser" competência pessoal (Echevarria, 1996, 2002). Por seu turno, Le Boterf (1998), considera que agir com competência pressupõe considerar três componentes: saber-agir (possuir os recursos necessários); querer agir (componente motivacional da competência) e poder agir (legitimidade da ação)[106].

Ainda neste âmbito, R. Boyatzis apresenta uma definição considerada hoje já como clássica, segunda a qual uma competência é «(…) uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efetiva ou superior performance na realização de uma atividade» (1982: 21). Esta característica, ou o conjunto de características interligadas, podem ser «(…) um motivo, um traço, uma habilidade, aspetos da autoimagem ou do papel social, ou ainda um corpo de conhecimentos que a pessoa utiliza» e que resultam em «(…) performance eficaz» (1982: 21). Esta, por sua vez, consiste no «(…) alcance de resultados específicos (*outcomes*) requeridos por uma atividade, através de ações específicas, consistentes com as políticas, procedimentos e condições concretas do ambiente organizacional» (1982: 12)[107].

O relatório Delors (2003), parte da ideia de "habilidade" (ver supra) muito cara ao campo empresarial, reclama a "competência" como uma composição própria de cada indivíduo que articula a "capacitação e qualificação" adquirida para a formação "técnica e profissional", com o "comportamento social", a aptidão para o trabalho em equipa, a iniciativa o gosto pelo risco, etc. No conceito de competência aparece integrado o "saber", o "saber-fazer" e o "saber-ser".

O trajeto do conceito pode associar-se às diferentes racionalidades que se têm cruzado no campo da educação (Kemmis, 1993). Assim, numa racionalidade predominantemente técnica,

[106] Às componentes avançadas por Echevarria, e na continuidade de Le Boterf, Ramos e Bento (2010), acrescentam o "querer-fazer" (relacionado com os aspetos motivadores) e o "poder-fazer" (disponibilidade de todos os meios e recursos necessários ao desempenho de comportamentos associados às competências).

[107] Como se pode verificar esta definição enfatiza claramente a perspetiva das competências como características ou traços das pessoas, profunda e solidamente estruturados na sua personalidade.

tendência que se materializou sobretudo na(s) corrente(s) behaviorista(s) dos anos de 1950 e 1960, e só se fez sentir em Portugal sobretudo a partir da década de 1970. Desenvolveram-se nos Estados Unidos os conhecidos movimentos *Competency-Based Teacher Education* (CBTE) ou *Based Teacher Education* (PBTE),[108] incidindo justamente sobre o enfoque no desenvolvimento de competências e «(…) no campo específico da formação de professores, movimento que posteriormente viria a alastrar a outros campos da formação profissional» (Esteves, 2009: 39), definindo-as como «(…) algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado legalmente para "ser admitido a" ou "como ser capaz de"» (Gaspar, 2004: 61).

O conceito de competência – na aceção behaviorista mais divulgado como *skill* (capacidade) – que se desenvolveu dentro desta linha de trabalho (Gaspar, 2004), tinha sobretudo uma conotação analítica, de acordo com a lógica taxonómica que então foi dominante e amplamente difundida por B. Bloom, (1957) e R. Mager (s/d), e que inspirou quer o desenvolvimento do programa de ação educativa que ficou conhecido por "Ensino para a Mestria" ou "Pedagogia da mestria" (Marques, 1998) quer a própria configuração de um outro programa de gestão curricular que ficou conhecido por "Pedagogia por Objetivos"/"Ensino por Objetivos" (Landsheere e Landsheere, 1981; Mager, s/d), os quais constituem, entre outros, a expressão da valorização do primado da eficiência técnica na educação (Pacheco, 1996), o mesmo é dizer, procurando racionalizar, padronizar e medir os resultados da formação e tomando a evidência dos mesmos como indicador de pertinência.

De facto, nos anos de 1960, os pressupostos e procedimentos adotados para a construção de dispositivos de formação de competências foram claramente marcados por conceções inspiradas na psicologia comportamentalista (Thorndike, Skinner, de Bloom e de Mager) procurando racionalizar, padronizar e medir os resultados da formação e tomando a visibilidade dos mesmos como indicador de pertinência (Monteiro, 1987). A noção de competência aparecia associada à necessidade de expressar claramente os objetivos de ensino em termos de comportamentos e de práticas observáveis.

A aprendizagem e a formação eram pensadas como uma sequência articulada de *skills* a dominar – e a saber aplicar - que se desenvolviam por treino específico e, em grande parte, segmentar, consoante os níveis pretendidos. Acreditava-se, à época, que através da definição

[108] Este movimento conheceu um sucesso assinalável, particularmente nos EUA e no Reino Unido (entre os anos de 1960/1980), em boa medida devido ao apoio e consagração que recebeu das políticas educativas concretizadas pelos respetivos governos (Esteves, 2009).

de taxonomias educacionais (domínio cognitivo, afetivo, psicomotor), as quais permitiam classificar aqueles comportamentos e práticas que expressam os resultados pedagógicos desejáveis a alcançar, se poderia determinar de um modo objetivo o desempenho esperado, pelos professores, que um aprendente deveria ser capaz de manifestar.

Discutia-se, então (e, embora noutros termos, ainda hoje se discute) se «(…) uma competência é o mesmo que uma performance, mas na aceção dominante em que a competência era tomada até aos anos 80 (comportamento diretamente observável), convenhamos que ambas se confundiam efetivamente» (Esteves, 2009: 39).Neste quadro, em que a competência aparece definida nos estritos limites da performance (o mesmo é dizer, colocando a ênfase no produto [*output*] do processo pedagógico contra a ênfase colocada no próprio processo), assume um cariz claramente normativo, estatuindo o resultado da formação, estruturando-a e finalizando-a.

As críticas feitas a este paradigma educativo/formativo sublinham que o resultado/comportamento observável não nos permite compreender a aprendizagem e muito menos ainda atuar sobre ela. Uma outra crítica é que tal modelo ignora os diferentes saberes que lhe estão associados e, ainda, de que subvaloriza os aspetos cognitivos, emocionais, interacionais, contextuais, políticos e sociais (Gimeno Sacristán, 1982; Eisner, 1985; Gimeno Sacritán e Pérez Gómez, 1985; Monteiro, 1987). Numa tentativa de ultrapassar o behaviorismo e a focalização da educação nos objetivos, encontramos vários investigadores que tratam a problemática das competências, dos quais podemos destacar Argyris (1991), Gilbert e Parlier (1992), Le Boterf (1994, 2005), Malglaive (1995), Perrenoud (1999a, 2001a), Alonso (2000), Lasnier (2000), Jonnaert (2002), Roldão (2004), entre outros.

Jonnaert (2002) faz notar que o caminho feito pela corrente anglo-saxónica sobre o conceito de "competência", talvez se revele interessante anotar que se passou de uma perspetiva estritamente behaviorista e normativa para uma abordagem mais relativista, que começa a integrar elementos/conceitos cognitivistas. Ao longo da década de 1960, nos Estados Unidos da América, para além das efémeras listas de "competências", fragmentadas e avaliadas em termos de «(…) comportamentos específicos e totalmente observáveis» (Rey, 1996: 28), foram despontando outras abordagens que apelavam ao intelecto do indivíduo, à sua dimensão cognitiva (habilidades, conhecimentos, capacidades, saberes processuais, saberes declarativos, etc.).

Numa perspetiva cognitivista, Feldman, citado por Jonnaert (2002), definiu competência como sendo o pôr em prática as capacidades e habilidades cognitivas numa situação. Foi a tomada de consciência de que a "situação", pela sua natureza complexa, não admite um discurso normativo sobre a ação a desenvolver, que veio reconfigurar a dinâmica sobre o conceito de "competência", compelindo os especialistas das Ciências da Educação a procurar posições menos prescritivas e menos aprioristas para a definição de competências nos currículos escolares (Jonnaert, 2002).

Para Malglaive, embora preocupado não com a educação em geral, mas com a formação do adulto, a necessidade de ultrapassar aquela perspetiva fundamenta-se no facto de os adultos, diferentemente daqueles que estão na formação inicial, recorrerem a novos períodos de formação em função das exigências explícitas da sua ação social e profissional.

Segundo o mesmo autor, a "estrutura dinâmica das capacidades" baseia-se nos "saberes em uso", compreendida como a ação do pensamento sobre os saberes que orientam uma ação material ou simbólica, estruturante de novos saberes. Os "saberes em uso" recaem sobre o saber teórico ou formalizado e sobre o saber prático ou não formalizado. O saber teórico, que define a realidade a partir dela própria, quando investido na ação, desdobra-se em saber técnico (define o que se deve fazer) e em saber metodológico (como se deve fazer); o saber prático recai sobre o conhecimento gerado na ação, expresso mais em atos do que em palavras. É a reunião desses conceitos que estrutura as aptidões, cujo cariz dinâmico está na sua mobilização.

Esta perspetiva de competência de Malglaive está relacionada, parece-nos, com o que Zarifian (1995, 2003) chama de "competências em último plano" ou de "competências recurso", ou seja, consiste naquilo que se aprende de mais estável e de mais duradoiro das atitudes face ao real e à vida social, que poderia sustentar, especificamente, as competências profissionais.

Nesta noção de competência, utilizada quase que exclusivamente relacionada com a ação e com a inteligência prática, a estrutura dinâmica das competências incorpora, de acordo com Malglaive (1995), a ideia de "construção" do conhecimento da teoria piagetiana.

É nesta linha do construtivismo e da ultrapassagem do sentido mais tecnicista original do conceito "competências" (Alonso, 2000) que, as várias concetualizações de competência apontam no sentido da motivação intencional e da realização profissional, onde as

configurações verbais "mobilizar" (Le Boterf, 1994, 2005; Perrenoud, 2000, 2001a, Lasnier, 2000; Roldão, 2004; Bravo, 2005), "colocar em ação" (Gilbert e Parlier, 1992; Le Boterf, 1994; Roldão, 2004), "articular", "construção intersubjetiva" (Argyris, 1991)[109], "tarefas" (Rey *et al*, 2005) expressam operações que podem ser tomadas como implícitas, paralelamente aos termos "valores" (elementos culturais e pessoais), "conhecimentos" (saberes teóricos e práticos) e "aptidões" e "habilidades" (resultado da construção das competências básicas que se consolidaram na forma do saber-fazer). No entanto, deveremos estar de sobreaviso para o referido por Meirieu, «A utilização desta noção não está totalmente isenta de um fundo behaviorista, sendo necessário dissipar a ilusão de que uma combinação de habilidades mecanicamente adquiridas poderia conduzir ao verdadeiro conhecimento» (2005: 9), bem como poder constituir um disfarce modernista de práticas mais tradicionais e seletivas.

A competência constitui-se, acompanhando Tardiff, como um,

> «(…) sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), bem como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que possibilitam, no seio de uma família de situações, não só a identificação dos problemas, mas também a sua resolução por uma ação eficaz» (1996: 32).

O autor privilegia a competência como um "sistema de conhecimentos" complexo que congrega e articula conhecimento, dispositivos de operacionalização e capacidade discriminatória e mobilizadora em situação.

Para Le Boterf, um autor central neste domínio, embora mais ligado ao campo das competências profissionais, a competência é mais que simples acumulação de recursos (conhecimentos, saberes-fazer variados, aptidões e qualidades, recursos do contexto, recursos fisiológicos, etc.) uma vez que agir competentemente propõe um saber combinatório, convocando os recursos necessários para uma dada situação. A competência implica um

[109] O autor define competência como um "poder" e um "querer" que resultam na ação (Argyris, 1991). Porém, a premissa das ações competentes, é a de que os atos sejam guiados por conhecimentos validados por uma construção intersubjetiva, de modo a que a competência assuma um caráter estável e suscetível de revisão. Deste modo, a competência apresenta-se como uma construção formal de procedimentos objetivados em esquemas de ação, ou seja, de capacidades, para selecionar, organizar e aplicar conhecimentos, habilidades e comportamentos numa dada situação.

processo contínuo de construção que se exprime pela própria "capacidade mobilizadora" dos saberes, saberes-fazer ou técnicas possuídas, respondendo a novas situações:

> «A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer (…); todos os dias, a experiência mostra que as pessoas na posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de maneira pertinente e no momento oportuno. A atualização do que se sabe num contexto singular (marcado por relações de trabalho, uma cultura institucional, fatores aleatórios, imposições temporárias, recursos…) é reveladora da "passagem" à competência. (…)A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades…) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do "saber mobilizar"». (Le Boterf, 1994: 16-18)

A reflexão de Boterf em torno da(s) competência(s), é sustentada numa ideia de plasticidade da mesma e, deste modo, entende- a(s) como um saber combinatório, que só pode ser entendido à luz de um triângulo, cujos vértices são indissociáveis. Segundo este autor, a competência é:

(i) um saber agir: não se limita a um gesto elementar ou a uma operação; a competência reside na cadeia, na combinação, na realização de uma sequência;

(ii) num contexto particular: a competência é sempre contextualizada e vê-se influenciada pelo campo de limitações e recursos (técnicos, humanos, financeiros, logísticos, temporais,…) de determinado contexto de trabalho;

(iii) um saber agir validado: só há verdadeiramente competência caso esta seja evidenciada e disso sejam dadas provas;

(iv) com vista a uma finalidade: agir com competência implica sempre um objetivo, uma intencionalidade, um sentido para o sujeito que a põe em prática (Boterf,1999).

O autor incorpora na competência um "saber mobilizar"[110] todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente. Ser-se possuidor de um conjunto de conhecimentos ou capacidades

[110] O conceito de mobilização associado à competência é abordado, entre outros autores, por Le Boterf (1994), Perrenoud (1999a), Allal (2004). Esta discorda daqueles, argumentando: «(…) se a competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades…) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos», tal como Le Boterf e Perrenoud defendem, dois problemas podem ocorrer: o primeiro, a distinção entre competência e desempenho desaparece. No entanto, essa distinção é muito útil, sobretudo em matéria de avaliação, a fim de não confundir as observações disponíveis com uma generalização relativa às possíveis condutas do indivíduo; o segundo problema é o risco de tratar a competência como uma disposição mental supraordenada que convoca e coloca em cena elementos subalternos (conhecimentos, atitudes)» (2004: 85-86).

não é sinónimo de ser-se competente: um advogado pode, por exemplo, conhecer o direito comercial e ser incompetente na redação de contratos.

> «A competência não é um estado. É um processo. Se a competência é um saber agir, como funciona ele? O operador competente é aquele que é capaz de mobilizar, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema em que intervêm recursos tão diversos como operações de raciocínio, conhecimentos, ativações da memória, as avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Esta alquimia permanece ainda largamente uma "terra incógnita"» (Le Boterf, 1994: 43).

A pessoa competente é aquela que sabe construir competências pertinentes (mobilizar os recursos necessários e combiná-los) para gerir situações profissionais cada vez mais complexas (Le Boterf, 2003). Numa publicação posterior (2005), o autor fala de conhecimentos e habilidades como duas entidades distintas, caracterizando-se as competências pela capacidade de mobilização daquelas.

É nesta linha de pensamento que Perrenoud (1995, 1999a, 2000a, 2000b, 2001a, 2002a, 2002b), um dos autores que, na última década, mais tem refletido sobre o conceito de competência no campo da educação, também nos parece trabalhar o conceito de competência, em particular quando olha para ela como um "saber em ação", "saber em uso", ou como uma capacidade que mobiliza e utiliza saberes vários para «(…) resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão» (2001a: 13)[111]. Uma competência permite fazer face, regular e adequadamente, a um conjunto de tarefas e de situações, apelando a noções, conhecimentos, informações, processos, métodos e técnicas diversas. (Perrenoud, 1999b).

O autor (1999a), ao procurar clarificar o conceito, fala de "invenção bem temperada", querendo com isto significar que quando estamos face a uma situação nova o que procuramos fazer em primeiro lugar é estabelecer uma analogia com outra situação que já conhecemos do passado. Em seguida, mobilizamos recursos idênticos ao que fizemos anteriormente. Este "saber mobilizar" é estabilizado e superado pelo "tatear reflexivo" ao alcance do sujeito implicado na ação, acionando "esquemas construídos", recorrendo, desta forma, a raciocínios

[111] Esta mesma ideia perpassa alguns dos trabalhos de investigadores portugueses que sobre esta temática (Alarcão, 1998; Roldão, 2004).

que permitem enfrentar uma diversidade de situações estruturalmente semelhantes. É então que devemos introduzir um certo nível de criatividade, de forma a sermos capazes de responder à situação no que ela tem de singular e de distinto quando comparada com todas as anteriores por nós conhecidas.

Daqui decorre que Perrenoud defende que a mobilização é uma capacidade específica, que se acrescenta aos saberes/conhecimentos possuídos, atribuindo ao termo "competência" o sentido de aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, informações, capacidades, estratégias) de modo a resolver uma série de situações/problemas. Ela consistirá numa «(…) capacidade de agir eficazmente num tipo definido de situações, capacidade que se apoia nos conhecimentos mas não se reduz a eles» (1999a: 7). Ainda de acordo com o autor, a competência não deverá ser pensada como um saber suplementar, mas como «(…) uma capacidade de ação face a uma situação complexa, singular, que não permite uma reflexão serena e tranquila porque é necessário agir, que obriga a agir com incertezas, porque não se dispõe de todas as informações e de todos os instrumentos de análise (s/d: 153).

A competência não se confunde com a "aplicação" de um saber, mas ela é, neste entendimento, um "saber em uso" (Perrenoud, 1995; ME, 2001; Malglaive, 2003; Roldão, 2004), ativo e atuante, devendo permitir «(…) realizar tarefas e enfrentar problemas» (Perrenoud, 2001a: 31). A essência das competências reside na ênfase dada ao modo como as pessoas analisam e aplicam o conhecimento, em detrimento das unidades de conhecimento que têm (Silva, 2009).

Trata-se de uma aptidão única, no sentido de que a competência é um modo particular de aprender os conhecimentos, acrescentando a faculdade de os gerir. Daqui, julgamos poder inferir que as competências se referem a um conjunto estruturado de conhecimentos e de aptidões, com uma organização interna específica, potencialmente transferíveis para outras áreas e contextos distintos daqueles em que são apreendidos.

Ainda nesta linha de pensamento também M. C. Roldão fala da "competência", não como um conjunto de "conteúdos acumulados" mas sim como um «(…) saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo» (2004: 20), quer este se trate de um saber intelectual, verbal ou prático. Acrescenta-se a este pensamento a capacidade de reflexão e do saber ser criativo. Se assim não fosse, seríamos incapazes, segundo a autora, de "agir no concreto", de resolver qualquer situação prática ou mental. A autora ressalva ainda que «(…)

existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação…» (2004: 20). Assim, apoiando-se em Le Boterf, define a competência como um «(…) conceito sistémico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações e problemas» (2004: 24).

Rey *et al* afirmam que «(…) uma competência é sempre definida em função da diversidade de tarefas que permite realizar e não dos processos psicológicos ou fisiológicos ativados no seu exercício» (2005: 25). Neste sentido, a «(…) tarefa inclui um sentido e uma funcionalidade, tendo em conta as atividades socialmente reconhecidas por uma cultura» (2005: 25). Os autores avançam também que a «(…) competência coloca em jogo conhecimentos declarativos e processuais, automatismos, raciocínios, informações retidas em memória de trabalho, esquemas sensório-motores, saberes, saberes-fazer, atitudes ou, mesmo, o conjunto destes elementos» (2005: 25).

No mesmo sentido nos parece ir Bravo (2005) que representa a competência como uma combinação de componentes pessoais (conhecimentos, habilidades cognitivas, motivação, atitudes, emoções), de componentes sociais (conhecimento dos contextos) e de comportamentos (ações, condutas, iniciativas) guiadas por fins e objetivos. No entendimento da mesma autora, uma competência exige a ativação de dimensões e conhecimentos conjugados de forma coerente e eficiente: uma dimensão instrumental e/ou cognitiva, uma dimensão contextual (psicossocial) e uma dimensão pessoal de ação, orientadas ou guiadas por metas ou propósitos. De forma mais sintética e global, a autora declara que a sua perspetiva é a de que a competência «(…) é a capacidade dos sujeitos para selecionar, mobilizar e gerir conhecimentos, habilidades e destrezas para realizar ações ajustadas às solicitações e fins desejados» (2005: 107-108), acrescentando que ela se traduz na mobilização bem sucedida de todos os recursos que o indivíduo dispõe para responder eficazmente a uma determinada solicitação, situação ou problema.

Gilbert e Parlier (1992) descrevem a competência como um «(…) conjunto de conhecimentos, capacidades de ação e comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo de situação dada» (1992: 43). Os autores defendem que as competências são "heurísticas, estratégicas e inventivas". Heurísticas porque remetem para a adaptação e

pesquisa de soluções; estratégicas para a combinação em função da finalidade e, por último, inventivas para combinações novas.

Para Jonnaert (2002) o conceito de competência (nas Ciências da Educação) remete para os recursos cognitivos do sujeito, tendo também em consideração uma quantidade considerável de outros elementos que possam intervir com sucesso na realização de uma ação pelo sujeito em situação. Numa perspetiva socio construtivista e tendo presente o conceito de "situação", Jonnaert chega a uma arquitetura em "cascata" para a competência. Para tal, coloca em correspondência quatro níveis de utilização dos conhecimentos pelo indivíduo em "situação": o das "competências", o das "capacidades", o das "habilidades" e o dos "conteúdos disciplinares", como se pode ver no Quadro 3.

Quadro 3 – Desenho em "cascata" da(s) competência(s)

Nível da situação	Um sujeito é confrontado com uma situação que deve tratar, absolutamente, de forma eficaz.
Nível da competência	O sujeito coloca em ação uma série de recursos que vai adaptando, de uma forma contínua, ao longo do tratamento da situação.
Nível das capacidades	Para além destes recursos, o sujeito vai mobilizar uma ou mais capacidades; vai selecionar uma ou mais e articulá-las entre elas e entre outros recursos fixados para tratar a situação com a ajuda de um esquema operatório de recursos.
Nível das habilidades	As capacidades fixadas ativam uma série de elementos em seu redor onde as habilidades colocam em ação os conteúdos disciplinares.
Nível dos conteúdos disciplinares	Os conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades e facilitam ou inibem a competência colocada em ação.

Fonte: Jonnaert (2002: 60)

Todo este processo, de colocar em ação uma competência, não deve ser percebido nem como linear nem como hierárquico, mas antes como uma interação constante entre as "situações" e os diferentes níveis. A "situação" aparece como mais um nível, considerado, pelo autor, a palavra-chave para uma abordagem por competências. Para além deste nível é pertinente considerar «(…) a representação que o sujeito construiu» em redor da situação e da

sua resolução. Estas representações «(…) são elas mesmas muito diferentes de sujeito para sujeito» (Jonnaert, 2002: 59).

Nesta perspetiva, torna-se difícil definir competência *a priori*, uma vez que depende da "situação" e da forma como esta se liga com as capacidades, habilidades, conteúdos disciplinares, bem como com uma série de recursos (cognitivos, afetivos, sociais, contextuais, estratégias, etc.). Assim, Jonnaert (2002) entende a competência como uma construção pessoal vivida em situação, refletida e temporalmente viável, complementada por um conjunto de funções específicas: (i) mobilizar e (ii) coordenar um conjunto de recursos (cognitivos, afetivos, sociais, contextuais, etc.) para o (iii) o eficaz tratamento de uma tarefa específica, (iv) verificando qual a pertinência social dos resultados dos tratamentos efetuados nessa situação.

Por seu turno Lasnier entende-a como um «(…) saber fazer complexo resultado da integração, mobilização e adequação de capacidades (cognitivas, afetivas, psicomotoras e sociais), atitudes e habilidades e de conhecimentos utilizados eficazmente em situações similares» (2000: 15).

Pese embora o facto da definição de Chomsky aparecer referida ao campo da Linguística, recolhe, contudo, com clareza, as exigências que ajudam a "ser competente", quando o linguista entende a competência como a capacidade de criação e produção autónoma, de conhecer, atuar e transformar a realidade que nos rodeia, seja ela pessoal, social, natural ou simbólica, através de um processo de intercâmbio e comunicação com os demais e com os conteúdos da cultura (Chomsky, 1978). Daqui pode inferir-se, julgamos, um caráter ativo e transformador do conceito. Seguindo critério semelhante, a OCDE através do seu "Projeto DeSeCo" diz-nos que entende que "ser competente" é ter a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efetuar uma tarefa com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas. Uma competência

> «(…) é a capacidade para responder às exigências individuais ou sociais ou para realizar uma atividade ou uma tarefa [...]. Cada competência repousa sobre uma combinação de habilidades práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimentos (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores, atitudes, emoções e outros elementos sociais e comportamentais que podem ser mobilizados conjuntamente para atuar de maneira eficaz». (2002: 8)

Este conceito de competência, ancorado numa perspetiva externa e funcional (ou orientada pela procura), deve ser, segundo o mesmo projeto, «(…) completado por uma conceptualização das competências de acordo com aquelas que são as estruturas mentais internas, da mesma maneira que as aptidões, as capacidades, ou as disposições inerentes ao indivíduo» (DeSeCo, 2002: 9). Ainda segundo o mesmo documento, a aquisição e o desenvolvimento de cada uma das competências assentaria,

> «(…) sobre uma combinação de aptidões práticas e cognitivas, de conhecimentos (e compreendendo o saber tácito), de motivação, de orientação de valores, de atitudes, de emoções e de outros elementos sociais e comportamentais que, em conjunto, podem ser mobilizados para agir eficazmente» (2002: 9).

Sendo uma competência definida em termos de solicitação exterior ao indivíduo (processo heterorreferencial), a sua aquisição e desenvolvimento só se concretiza na interação com processos autorreferenciais, ou seja, falar de competências pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e ética, motivação) e um contexto educativo material, institucional e social (formal u informal) com o qual o sujeito interage.

Infere-se desta conceptualização holística que as competências «(…) manifestam-se (ou são observáveis) nas ações que uma pessoa empreende numa situação ou contexto particular (quer dizer, o meio envolvente o meio ambiente e as condições socioeconómicas e políticas e que integra, num todo coerente, «(…) como elementos essenciais da performance competente, as exigências extremas, as características individuais (incluindo a ética e os valores) e o contexto e estabelecer os laços entre eles» (DeSeCo, 2002: 9).

No mesmo sentido parece-nos ir o documento "Competências-chave para uma aprendizagem ao Longo da Vida", da Comissão Europeia,

> «Considera-se que o termo "competência" se refere a uma combinação de destrezas, conhecimentos, aptidões e atitudes, e à inclusão da disposição para aprender, além do saber como. [...] As competências-chave representam um pacote multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todos os indivíduos necessitam para sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão e emprego» (2004: 4-7).

No âmbito do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida (*European Qualification Framework for Lifelong Learning*) [2007], faz-se a diferenciação entre "conhecimento", "habilidades" (*skills*) e "competência(s)", sendo esta(s) considerada(s) como a capacidade provada de usar conhecimento, habilidades e capacidades metodológicas pessoais ou sociais, em situações de trabalho ou de estudo, e no desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda neste contexto, "competência" é descrita em termos de responsabilidade e autonomia. Certamente que existem diferenças no conjunto de definições apresentadas, bem como, incontestavelmente, se constatam importantes pontos comuns a ponto de, julgamos, poder falar-se de uma espécie de consenso quanto aos principais atributos que compõem o conceito. Assim, as competências:

(i) são características ou atributos pessoais (conhecimentos, habilidades, aptidões, traços de caráter, conceitos de si mesmo) que funcionam como um sistema interativo e globalizador, como um todo inseparável que é superior e diferente à soma de atributos individuais (Gilbert e Parlier, 1992; DeSeCo, 2002; Bravo, 2005; Rey, 1996, Rey *et al*, 2005);

(ii) a ideia de mobilização, ou seja, implementação de forma integrada e dinâmica (Le Boterf, 1994; Perrenoud, 1999a, 2000, 2001a, 2002a, 2002b; Jonnaert, 2002);

(iii) aparece associado ao conceito de ação, ao seu caráter iminentemente prático (Le Boterf, 1994; Ropé e Tanguy, 1994; Ceitil, 2010). Não se é competente quando só se sabe como fazer, mas quando se realiza a ação de maneira correta. «Esta (competência) realiza-se na ação», diz Le Boterf (1994: 16). É que, não basta possuir conhecimentos e capacidades, conhecer técnicas ou regras para se ser competente: basta que se não consiga mobilizá-las de modo pertinente, basta que os recursos a mobilizar não existam, basta que tais recursos, embora existentes, não sejam mobilizados em tempo útil – e tudo se passa como se tais elementos não existissem.

(iv) permitem atingir resultados em diferentes contextos (Bravo, 2005);

(v) orientação para uma finalidade que a determina e por uma situação que a contextualiza (Jonnaert, 2002)

(vi) necessidade da "demonstração da competência" em contacto com contextos e cenários "reais e relevantes" (Le Boterf, 1994; Rey, 1996; Perrenoud, 1999a, 2001a; DeSeCo, 2002; Roldão, 2002; OCDE/PISA, 2006; Comissão Europeia, 2007), e/ou a necessidade de serem "validadas num determinado contexto" (Ceitil, 2010) que remete para o seu valor de

instrumentalidade em relação a objetivos operacionais. Todos estes elementos são essenciais ao conceito de competência e não é indiferente a ausência ou falta de um deles.

Não há dúvida de que os diferentes atributos anteriormente elencados são fundamentais para a aprendizagem escolar. Mas o facto dos enfoques baseados em competências os enfatizar, não se pode dizer que seja totalmente novo. De facto, a importância da funcionalidade da aprendizagem como um dos traços diferenciais da aprendizagem significativa foi salientada em inúmeras ocasiões pelas teorias construtivistas da aprendizagem escolar[112]. Do mesmo modo, a insistência em impulsionar, a partir da educação escolar, a realização de aprendizagens significativas e funcionais está presente nos enfoques construtivistas em educação que orientaram as reformas educacionais em vários países nas últimas décadas do século XX.

A novidade e a originalidade dos enfoques baseados em competências não estão, portanto, em considerar a funcionalidade como uma dimensão importante da aprendizagem, mas no fato de situá-la no primeiro plano do tipo de aprendizagem que se deseja promover mediante a educação escolar, o que certamente não é um aspeto menor. O destaque para a necessária integração de diferentes tipos de conhecimentos (habilidades práticas e cognitivas, conhecimentos factuais e conceituais, motivação, valores, atitudes, emoções etc.) é outro aspeto essencial dos enfoques baseados em competências.

[112] Ver, por exemplo, Ausubel, Novak e Hanesian, 1978; Ausubel, 2002.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

«Na ciência (como em outras actividades) o mais importante não é o que chamamos científico. É o lado humano. Criou-se uma ideia de que o erro é inimigo da ciência. Essa aversão pelo erro é o mais grave dos erros. É tão vital errarmos como acertarmos. Devemos afastar o medo de errar. Devemos manter o gosto por experimentar, mesmo cometendo falhas. A natureza foi evoluindo graças ao erro básico que é a mutação. Se os genes nunca falhassem não haveria a diversidade necessária para a continuidade da Vida. Os processos vitais exigem, ao mesmo tempo, o rigor e o erro. Não podemos ter medo de não saber. O que devemos recear é o não termos inquietação para passarmos a saber». (Mia Couto, 2005: 46)

1. Perguntar e observar não basta, é preciso analisar e interpretar: definição do quadro metodológico

A escolha da metodologia é decisivo para a obtenção de respostas adequadas às nossas preocupações, formulações, perguntas, questões de investigação e objetivos, na medida em que é a partir desta que se definem as linhas de orientação, os métodos e os procedimentos a considerar na nossa investigação.

De acordo com a dicionarização da palavra método, etimologicamente falando, significa "caminho para…", o que, vertido para a linguagem científica, quer significar os processos a utilizar para que, de forma sistemática e ordenada, se venha a atingir o(s) objetivo(s) perseguido(s). Por outras palavras, corresponde a um corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de investigação: «Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem adaptados aos fenómenos ou domínios estudados» (Quivy e Campenhoudt, 1992: 23). De uma forma mais abreviada, método é a ordem dos elementos de um processo, para atingir um fim. (Descartes, 1988)

A consciência de que o nosso objeto de estudo é multidimensional, permite compreender o benefício da interdisciplinaridade. «Não faz, portanto, qualquer sentido adotar uma última sugestão corrente para a divisão de "territórios" entre ciências sociais e pretensas disciplinas "individuais"» (Silva, 1986: 43). Uma vez que a realidade sociológica e pedagógica é complexa e multifacetada, induz-nos ao reconhecimento de que é um grande benefício o cruzamento de diferentes áreas científicas para que as abordagens se complementem e se encontrem nos fenómenos estudados, nas teorias e nas metodologias usadas.

A opção metodológica por nós assumida neste trabalho situa-se, inequivocamente, no campo da investigação qualitativa e considerado como o mais adequado para um percurso de investigação que se posiciona na encruzilhada de vários campos científicos. No seguimento, entendemos que o primeiro e decisivo passo é o da leitura do nosso problema à luz dos contributos teóricos das ciências sociais. Para esta leitura entendemos como fundamental a mobilização de conceitos/quadros teóricos existentes no campo da Sociologia e, em especial,

da Sociologia da Educação, da Sociologia do Trabalho e da Teoria e Desenvolvimento do Currículo, bem como de disciplinas que lhe são afins e conceitos/quadros teóricos no domínio da educação.

Em função do que deixamos dito anteriormente e pelas suas caraterísticas, este trabalho de investigação situa-se no que R. Dale designa de "projeto da ciência social", no seu propósito dominante da teoria crítica, pese embora mantenha estreitas ligações com o que o mesmo autor denomina de "projeto da análise política". Uma tal categorização, por mais rigorosa ou precária que seja, não pode, em ocasião alguma, fazer esquecer que o «(…) conhecimento é uma prática política». (Teodoro, 2001: 49).

Duas tendências metodológicas têm acompanhado o percurso da investigação científica, tendências estas que são genericamente denominadas de "quantitativa" e "qualitativa". Estes dois modelos constituem apenas a expressão moderna da tradição dualista que tem marcado a investigação científica nas ciências sociais: uma corrente sublinhando a explicação causal dos fenómenos sociais e a consequente procura de leis explicativas dos mesmos (positivismo), outra procurando naqueles fenómenos os significados (Léssard-Herbert *et al*, 1994; Guerra, 2006; Pardal & Lopes, 2011) e não configurando preocupação com a generalização dos resultados.

> «É a distinção entre que tipo de conhecimento visar que separa fundamentalmente a investigação quantitativa da qualitativa. Talvez de forma surpreendente, esta distinção não está diretamente relacionada com a diferença entre os dados quantitativos e os qualitativos, mas sim com a diferença entre procurar causas *versus* acontecimentos. Os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo; os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe» (Stake, 2009: 53)

A questão epistemológica subjacente a este debate não pode, assim, ser subsumida numa visão dicotómica simplista, aliás questionada por tendências mais recentes (Flick, 2005), que preconizam novos dispositivos de mútua incorporação ou complementaridade de dimensões da abordagem qualitativa com perspetivas quantitativas mais finas que permitam articular, em conjunto, um nível mais complexo de rigor. No dizer de Estrela,

> «(…) a abordagem quantitativa tem necessidade de interpretações qualitativas que tornem os dados numéricos significativos e a abordagem qualitativa, que pretende captar o vivido e o

> contínuo, necessita de o arrumar e, de certa forma, de o coisificar para passar ao plano da análise ao mesmo tempo que se enfatiza uma ou outra das estratégias de investigação» (1992: 102).

Em todo o processo o que é verdadeiramente importante, corroborando Landsheere, é que se tenha sempre presente que o «(…) espírito científico, qualquer que seja o objeto a que se aplique, utiliza sempre as mesmas regras gerais de procedimento, ainda que variem consideravelmente os métodos utilizados para submeter uma hipótese à prova dos factos». (1982: 23)

Pode assim enfatizar-se que ambas as perspetivas metodológicas pretendem responder às mesmas questões essenciais, ainda que não se possa dizer que haja continuidade, assim como não haja "contradição", entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente (Serapioni, 2000: 188). Assim, sem cair em sectarismos epistemológicos, a realidade da investigação no terreno tem revelado resultados positivos da combinação de ambas as abordagens.

A validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstrato, mas antes em relação ao problema e aos objetivos a que pretende responder, assim, é na sua utilidade prática que podemos encontrar a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000). No nosso caso, e não obstante a realidade do terreno ter vindo a demonstrar resultados da combinação de ambas as abordagens metodológicas, e tomando em consideração as forças e as insuficiências de cada uma das metodologias, a nossa opção recaiu sobre a metodologia de tipo qualitativo. Os motivos dessa opção são a seguir explanados.

1.1. Opção metodológica - a metodologia qualitativa

Nos projetos de investigação em educação, a coerência e a interação permanentes entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas constituem dimensões fundamentais do processo de pesquisa. O desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a educação e os seus processos de mudança na atualidade, exigia, designadamente, conhecer o papel que tem sido atribuído aos professores na formulação das políticas educativas e curriculares e, por outro, como e até que ponto os professores alteraram as suas práticas em

função das mudanças operadas (de um currículo fundado nos "conhecimentos" para um currículo orientado para o desenvolvimento de competências).

Assumindo o paradigma compreensivo, onde o mundo real não é exterior ao sujeito (interdependência sujeito-objeto) e onde os objetos de estudo não são totalmente objetivos, mas apresentam-se dependentes das caraterísticas sociais e pessoais das pessoas que os examinam, a experiência social torna-se fonte de conhecimento e parte do movimento de produção do conhecimento podendo mesmo constituir um importante ponto de partida para a investigação em ciências sociais, em geral, e para a educação, em particular.

B. S. Santos (1994) robustece esta perspetiva ao sublinhar que os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem de "perplexidades produtivas". Carrilho (1988) lembra que o êxito de um cientista social depende, em grande medida, do que designa de "conhecimentos tácitos", adquiridos pelo exercício prático e não pela explicitação teórica. Ao assumirmos que o conhecimento como social e historicamente construído, a ciência nunca poderá ser neutra, apolítica, separada do social. E neste trabalho de investigação estão bem presentes as conceções e os valores do investigador. A metodologia qualitativa é já um campo de investigação de direito próprio, que atravessa disciplinas, campos de estudo e temas que, desde o início do século XX, tem sofrido múltiplas transformações no campo epistemológico e metodológico (Bogdan e Biklen, 1994).

Não constitui tarefa simples determinar com precisão as suas origens, tão remotas e diversificadas elas são. Na década de 1960, a perspetiva qualitativa era ainda marginal em educação. Desde os anos de 1970, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de todo, os dominantes, já não podiam ser olhados como marginais (Bogdan e Biklen, 1994). De facto, os anos de 1970 marcam o retomar do interesse por este tipo de pesquisas, interesse que emerge a partir da renovação das "famílias metodológicas" mais qualitativas, em resultado de um trabalho aprofundado de refrescamento das conceptualizações weberianas[113] (sociologia compreensiva), em particular as que foram acionadas pelo "interacionismo simbólico"(Charon, 1989; G. Mead, 1972; Glaser e Strauss, 1999)e as "teorias enraizadas"

[113]Para Weber (1992), a análise sociológica deveria estar centrada no sentido que lhe é dado pelo(s) autor(es) que orienta(m) os seus comportamentos num contexto de racionalidades variadas em interação com os outros. Weber não exclui os conceitos e as representações coletivas, considerando mesmo necessário aprofundar a lógica social de certas estruturas societais que funcionam como enquadramento das formas como os sujeitos interagem. O que julgamos pertinente sublinhar é que Weber (1992) pretende fazer da sociologia uma disciplina que encara os acontecimentos da vida humana sob o ângulo da sua significação cultural, distinguindo-se assim claramente de um tipo de análise que visa descobrir as leis da regularidade do funcionamento societal.

(*grounded theories*) [Glaser e Strauss, 1999]. Ao interacionismo simbólico, e mais precisamente a G. Mead, caberá a fixação dos elementos que na ação são essenciais para a formação e compreensão das estruturas sociais e compreensão destas e dos comportamentos dos seus atores: a linguagem, os símbolos, os significados.

A retoma mais atual das metodologias qualitativas, nos finais do século XX, vai num primeiro momento assumir uma postura muito crítica em relação às metodologias quantitativas e propor a substituição da procura das regularidades e das "leis" do funcionamento societal pelos sentidos sociais acionados pelos atores nos seus comportamentos. As suas propostas pretendiam ultrapassar a dicotomia tradicional entre sujeito e sociedade e, entre estruturas e práticas. Revendo Touraine (1984), pretendia-se não encontrar a "explicação" do social, mas "interpretar" o sentido da dinâmica social. O autor incita à ultrapassagem do conceito de "sociedade" pelo conceito de "vida social", centrando o trabalho sociológico na análise da estratégia dos atores e identificando a dialética contraditória dos fenómenos e relações sociais, «Em lugar de descrever os mecanismos de um sistema social, da sua integração e da sua desintegração, da sua estabilidade ou mudança, os sociólogos devem voltar ao estudo das respostas sociais à análise dos mecanismos de auto-produção da vida social» (1984:103).

Do ponto de vista ontológico, o objeto de análise é o mundo humano, o que implica, como afirmam Léssard Herbert *et al*, considerar que,

> «(…) os factos sociais não são "coisas" e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano. Do que se precisa é de compreender o significado dos símbolos sociais, artefactuais e não explicitar as realidades sociais "externas". O ponto de vista "objetivo" ou "neutro", recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objeto social não é uma realidade exterior – é uma construção subjetivamente vivida» (1994: 48).

O objeto de análise é, assim, "formulado em termos de ação", ação essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhe são atribuídos pelo(s) ator(es) e por aqueles com quem ele interage, pressupondo-se, por conseguinte, que qualquer "uniformidade do real social" só existe na aparência e não como uma qualquer propriedade do próprio mundo. O que não significa que, num dado momento histórico, os seres humanos não disponham de um

conjunto de interpretações coletivas, a que chamamos geralmente "cultura" (Léssard-Herbert *et al*, 1994).

É preciso ter presente que, na investigação qualitativa, se enquadram práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica (Aires, 2011), com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material também elas muito diversas. J-P. Deslauriers afirma mesmo que,

> «(…) a expressão "métodos qualitativos" não tem um sentido preciso em ciências sociais. No melhor dos casos, designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, descodificar, traduzir certos fenómenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente. Estas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenómenos do que à sua frequência» (1997: 294).

O termo qualitativo implica um sublinhar das qualidades das entidades e dos processos e significados. Um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade. Num quadro construtivista, a relação estreita entre o investigador e o objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin e Lincoln, 2000) são valorizados.

Janesick (2000) sintetiza as características fundamentais da investigação qualitativa, dizendo que esta requer que o investigador seja o instrumento da investigação e construa uma narrativa que englobe as várias histórias dos participantes. Por seu turno, Serapioni (2000) destaca como características dos métodos qualitativos a análise do comportamento humano do ponto de vista do ator, a observação naturalista (não controlada), a subjetividade (perspetiva de *insider*), a orientação para a descoberta e para o processo, o seu caráter exploratório, descritivo e indutivo, e a sua impossibilidade de generalização.

A investigação qualitativa, afastando-se de uma linguagem propositadamente neutra e asséptica, possibilita atingir uma compreensão empática das experiências de outros, fornece, mais do que abstrações, marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser levantadas. No entanto, os autores referidos anteriormente alertam para os perigos da

investigação qualitativa respeitantes à imprecisão dos dados – imprecisão essa que só pode ser combatida através de uma referenciação permanente dos discursos em bruto.

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

O investigador qualitativo estuda os fenómenos no seu contexto natural, procurando interpretar esses fenómenos, em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. Requer, assim, a recolha de materiais que descrevem momentos da vida dos indivíduos – descrições ricas do mundo social – que são interpretados na tentativa de aumentar a compreensão sobre o alvo de estudo (Denzin e Lincoln, 2000). Desta forma, a opção metodológica por um estudo de tipo qualitativo é contextualizada por um interesse na complexidade, descrição e compreensão de um processo, mais do que nos seus resultados ou produtos.

A metodologia qualitativa permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma enquadrada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes (Marques, 2005), o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo e Sanches, 1993).As vantagens da metodologia qualitativa são, segundo Poupart (1997), de várias ordens: de ordem epistemológica, na medida em que os atores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido da ação.

Não obstante possibilitar a compreensão de realidades e vivências complexas e subjetivas, acomodando dados ricos e descritivos, com pouca redução na fase de recolha de dados, as metodologias qualitativas sofrem igualmente de fragilidades ou insuficiências inegáveis. Desde logo, as restritas hipóteses de fornecer indicações precisas que permitam, por exemplo, escolherem de forma fundamentada entre diversas estratégias ou entre diferentes técnicas; a impossibilidade de generalização dos resultados – não é possível transpor diretamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas traçar-se analogias e

procurar-se padrões e temas comuns (Marques, 2005). Um estudo qualitativo não pode ter pretensões a generalizar, a partir da análise aprofundada de alguns casos, para toda a população. Os dados obtidos permitem ao investigador teorizar sobre o processo que é alvo de estudo, não pretendendo aferir sobre a frequência desse processo na sociedade.

Estas abordagens qualitativas exigem do investigador uma atitude de permanente referenciação aos dados concretos, aproximando-se dos discursos e realidades dos sujeitos em estudo sendo ele mesmo, um instrumento de análise que, assumindo os seus interesses individuais, tenha também as preocupações de rigor e cientificidade da produção de conhecimento científico (Yin, 2000).

Finalmente, os estudos qualitativos sofrem ainda, em alguns setores da investigação, de dificuldade de legitimação e aceitação. A fiabilidade dos resultados de investigação qualitativa é questionada por muitos dos defensores do paradigma quantitativo (Serapioni, 2000). Porém, a fiabilidade deve ser vista de diferentes maneiras em cada um dos paradigmas: no quantitativo, como uma probabilidade estatística, no qualitativo, como uma probabilidade de ocorrência em (…) que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável» (Ludke e André, 1986: 52).

Optámos pela análise qualitativa pois o que se pretende, é conhecer detalhadamente e em profundidade as perceções, opiniões e representações contidas nos discursos proferidos pelos professores que entrevistamos, relativamente à mudança de uma abordagem curricular fundada nos conhecimentos/saberes para uma abordagem orientada para o desenvolvimento de competências e os impactes desta mudança na gestão pedagógica.

1.2. Instrumentos de recolha de dados: a análise documental e entrevista semiestruturada

Na construção geral da nossa investigação de para responder às perguntas de investigação anteriormente estabelecidas, selecionamos como principais técnicas de recolha de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Segundo Flick (2005), na investigação qualitativa trabalha-se fundamentalmente com textos e a interpretação dos mesmos é um meio para compreender a realidade social. A análise documental é, portanto, análise de texto e implica, neste caso, a seleção, o tratamento e a

interpretação de fontes escritas relacionadas com o objeto de estudo do nosso trabalho. Trata-se de documentos de caráter estratégico que, de alguma maneira, tiveram influência no estado e no processo das políticas educativas em Portugal durante o período de tempo por nós estudado, pois os textos políticos representam a política.

Os documentos consultados e analisados neste trabalho de investigação, podem ser classificados nas seguintes categorias:

(i) Documentos de políticas produzidos por entidades supranacionais, nomeadamente Livro Branco sobre a "Educação e Formação, Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (1996), "Programa Educação e Formação 2010" (1999), "Programa de Objetivos Comuns para 2010" (2000), "Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida" (2007).

(ii) Documentos legais e propostas de política. Os documentos consultados foram, principalmente, o Dec.-Lei nº 6/2001, "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais", o Dec.-Lei nº 74/2004, Despacho nº 17169/2011, Dec.-Lei nº 139/2012 e alguns Programas Curriculares de algumas disciplinas (Alemão, História, Biologia e Geologia, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Português)

(iii) Estatísticas, nomeadamente "Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico, Relatório 2007/2008" (IGE), "Estado da Educação 2010, Percursos Escolares" (CNE), "Educação em Números – Portugal 2008 (GEPE/ME), *Education at a Glance* (OCDE), "Relatório PISA 2009", úteis para analisar de forma cronológica, os resultados escolares e de alguns dos principais indicadores educativos.

(iv) Bibliografia temática. Diversas referências bibliográficas relevantes que, por um lado, fundamentam a parte teórica-concetual, bem como reforçam e/ou complementam a análise da informação recolhida.

Porém, na recolha de informação/dados elegemos como estratégia dominante a entrevista. Ela é «(...) uma das técnicas mais comuns e mais importantes no estudo e compreensão do ser humano» (Aires, 2011: 27), e como sugere Wragg,«(…) é a técnica de pesquisa mais antiga e a mais usada» (1984: 177), mas que a partir do momento em que os investigadores se passaram a interessar pelo indivíduo, pelas suas representações, pela sua forma de olhar/ver o mundo e as coisas (as suas perceções), de interpretar os fenómenos, pelas

suas convicções/crenças e intenções, passou a ser um instrumento fundamental e indispensável.

O recurso à entrevista, no nosso trabalho, segue a ideia de Angel Santos (1993) para quem uma das formas de conhecer o que sucede e porque sucede determinado acontecimento ou facto nas escolas é perguntar aos que estão imersos no contexto, afirmando que «(...) a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtiva da situação» e «(...) é mais democrática do que a observação ou a experimentação, pois permite a participação dos sujeitos de uma forma aberta» (1993: 77).

Tivemos ainda em consideração três ordens de razões:

(i) a entrevista é um instrumento capaz de facultar o acesso à perspetiva de cada pessoa sobre o que se passa à sua volta, porque permite perceber o que é que está e o que é vai na cabeça de cada um. Parte-se, por isso, do pressuposto que esta perspetiva é suscetível de ter significado, de ser conhecida e de se tornar explícita (Patton, 1987).

(ii) a entrevista é um procedimento útil e válido na recolha de dados (mais pormenorizados e aprofundados) sobre as ideias, as opiniões e as crenças dos sujeitos-professores que pretendemos observar, ou seja, para nós era importante auscultar os professores face ao processo da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Revisão do Ensino Secundário, com a intenção de estruturar e orientar o processo de investigação.

(iii) Com as entrevistas pretendemos conhecer as opiniões/perceções/representações desses professores relativamente ao modo como percecionam o discurso das competências e suas eventuais implicações na gestão pedagógica da escola (organização do processo de ensino-aprendizagem).

As entrevistas, como técnica principal de recolha de dados nos estudos qualitativos, são referidas sistematicamente nos diferentes manuais de metodologia, onde se encontram orientações sobre como agir durante a sua realização. A sua utilização é especialmente adequada para analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas e as leituras que fazem das suas próprias experiências, bem como para a reconstituição de acontecimentos do passado.Foi com base nestas ideias que privilegiámos a entrevista como meio de recolher opiniões de elementos envolvidos (professores) no projeto curricular orientado para o desenvolvimento de competências emanado da administração central.

As principais vantagens deste método prendem-se com a utilização da interação e comunicação humana (Aires, 2011), o que permite ao investigador obter elementos muito ricos, o mesmo é dizer, a profundidade dos elementos de análise recolhidos e com a uma flexibilidade e uma diretividade reduzidas que permitem respeitar «(…) os próprios quadros de referência a – (…) linguagem e as (…) categorias mentais [dos sujeitos]» (Quivy e Campenhoudt, 1995: 194). Poderíamos ainda referir a possibilidade que esta técnica oferece de aprofundar temas ou ideias sugeridos pelo entrevistado. De facto, no diálogo que mantivemos com os nossos interlocutores, resultou a abordagem/exploração de outras ideias, de outros temas e, concomitantemente, a inclusão de outras perguntas que não constavam do nosso roteiro inicial.

De acordo com Rodrigues (2002) a posição interacionista na entrevista mostra como os entrevistados por efeito da necessidade de explicitar o seu pensamento, consciencializam, recriam e até modificam as suas opiniões no decorrer da entrevista, num processo de construção interativa:

> «A este respeito, sublinhe-se (…) que após a entrevista "muitos dizem: "Eu não pensava que tinha tantas coisas para dizer", ou "É engraçado o que eu disse, nunca tinha pensado nisso", tendo também Bezille (1985: 135) registado: "Isto obrigou-me a estruturar um pouco o meu pensamento, a formulá-lo, se quiser, o que até agora eu não tinha verdadeiramente feito". A entrevista constitui, assim, uma ocasião, para a pessoa entrevistada reflectir e fazer um balanço para si própria (…), podendo desenvolver, alterar e, até, mudar em sentido inverso a sua atitude, opinião e perspectiva. Ou seja, (…) o que o entrevistado diz é fruto da sua reflexão no momento, não tendo sido pensado antes, pelo que a opinião e perspectiva do sujeito são, pelo menos em parte, (re)construídas ou (re)formuladas na entrevista (…), podendo dizer-se, nesse sentido, que elas são construídas com o entrevistador, embora isso não queira dizer, (…) que seja um "artefacto" no sentido de um "puro efeito da técnica"» (2002: 152-153).

Como pontos menos fortes da entrevista poderíamos sublinhar o número limitado de sujeitos a que pode ser aplicada, a inclusão de alguma margem de erro pela menor padronização (o entrevistador, o instrumento a codificação e a amostra são fatores de erro) em comparação com outras técnicas, bem como uma limitada fiabilidade (Tuckman, 2000).

Dentro dos vários tipos de entrevistas que se podem utilizar, e que de acordo com vários autores, nomeadamente (Bogdan e Biklen, 1994; Aires, 2011; Wragg, 1984) se situam

entre dois polos, em que num dos polos o investigador/entrevistador dá livre expressão ao seu informante (entrevista não estruturada) e, no outro, é o investigador/entrevistador quem estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo definido (entrevista estruturada), optámos pela entrevista semiestruturada ou semidiretiva, por julgamos ser a que permite a perceção imediata das opiniões, valores e experiências dos nossos informantes sem limitar a sua participação às questões formuladas, e sem deixar que o inquirido se afaste dos objetivos pretendidos.

Com efeito, numa entrevista semiestruturada, a interação e a comunicação que se estabelece possibilita ao investigador obter dados muito ricos. O investigador, estando em contato direto com o entrevistado pode, através das suas questões abertas e reações, facilitar a sua expressão e evitar que este se afaste do tema desejado. Por outro lado, ela é propícia à criação de uma atmosfera não hierárquica onde investigador e informante exercem mutuamente influências que orientam o desenvolvimento do diálogo. De facto, do diálogo que mantivemos com os nossos interlocutores, resultou a abordagem/exploração de outras ideias, de outros temas e, concomitantemente, a inclusão de outras perguntas que não constavam do nosso roteiro inicial.

A entrevista semiestruturada apresenta-se como uma base metodológica da investigação qualitativa, que contribui para clarificar o ponto de vista dos sujeitos. O entrevistador decide durante a entrevista quando e em que sequência fazer as perguntas. As decisões tomadas ao longo da entrevista requerem sensibilidade para o decorrer da entrevista e para com o entrevistado, onde o comportamento não-verbal e as reações do entrevistado assumem importância. Numa entrevista semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, que pode no entanto reformular ou alternar, de modo a permitir um decurso mais natural do discurso do sujeito entrevistado. Este, é levado, com frequência pela primeira vez, a refletir sobre o assunto em análise, pelo que a comunicação resultante da entrevista é um processo de construção de um pensamento e não apenas um dado (Quivy e Campenhoudt, 1995). Por outro lado, neste tipo de entrevistas «(…) fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão» (Bogdan e Biklen, 1994: 135).

Também Valles (1997) reforça este entendimento quando refere que a entrevista semiestruturada é orientada por um conjunto de perguntas e questões básicas a explorar, é um diálogo que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado. E quando, ao descrever diferentes tipos de entrevista qualitativa, refere a entrevista baseada num guião, caracterizada pela preparação de temas a tratar.

É possível distinguir vários tipos de entrevista semiestruturada contudo, no âmbito deste estudo, optámos pela modalidade "semiestruturada focalizada", recorrendo a Merton e Kendall (1996), que a têm desenvolvido, a qual consiste em, através de um guião, motivar os entrevistados a interpretar, a posicionarem-se face a um determinado assunto onde se confronta o objetivo com o subjetivo. O entrevistado organiza a sua opinião, onde evidencia os significados atribuídos, possibilitando que se questione perturbando-o o menos possível. Os autores referem que quando o investigador,

> «(…) utiliza um guião de entrevista que incorpora perguntas e estímulos narrativos, é possível recolher dados biográficos a respeito de certo problema - compreende um breve questionário anterior, o guião de entrevista, a gravação áudio e o comentário (um protocolo de entrevista). O guião serve para orientar o registo desenvolvido pelo entrevistado, este serve-se do guião para não se descentrar do assunto em questão/do interesse essencial – pode-se levar este enfoque a outras formas de entrevista – forma de manejar s situação, amplitude a profundidade das questões em estudo» (1996: 100).

No nosso caso, construímos um guião que teve em consideração os aspetos essenciais às entrevistas, como a relação entre entrevistador e entrevistado, o tipo de perguntas e a sua formulação, a forma de recolha e de registo de respostas.

A construção do guião pretendeu ser um instrumento para favorecer o processo de entrevista, ajudando a conseguir um clima de à vontade e de livre expressão. Por um lado, os nossos informantes tiveram a oportunidade de se inteirar do tipo de perguntas e da amplitude do tema em discussão (influência do discurso das competências na gestão pedagógica) e, por outro lado, o entrevistador teve a liberdade de reconduzir a entrevista para o tema central sempre que os entrevistados se desviassem de forma prolongada. O guião foi também por nós utilizado para a exploração de diferentes tópicos que constituíam o tema em estudo,

orientando o sentido da entrevista, facilitando a revisão ou o completar das ideias, mostrando-se como um dispositivo de valorização dos entrevistados.

Em investigações que confiam predominantemente na entrevista, geralmente, o sujeito é considerado como um estranho e, como tal, é frequente os investigadores conhecerem os sujeitos antes da investigação começar (Bogdam & Biklen, 1994). Tendo em consideração que somente conhecíamos três (3) dos nossos interlocutores, grande parte da nossa abordagem inicial envolveu a construção de uma relação.

No primeiro contacto com as escolas, locais de trabalhos dos professores que pretendíamos entrevistar, percebemos neles uma certa apreensão por não compreenderem o para quê da entrevista, negando a existência de alguma coisa importante para dizer e, ainda, como seria interpretado aquilo que se diz ou até se seriam capazes de responder ou compreender com a clareza necessária às questões, com o receio do prejuízo possível para a imagem de um profissional capaz.

Contudo, aquando da interação estabelecida nas entrevistas, as posições, as perspetivas apresentadas, quer através das questões por nós colocadas, quer pelas opiniões dos entrevistados, não bloqueou o processo. Os entrevistados revelaram-se muito entranhados nas práticas profissionais e, de forma muito convincente, marcaram o seu posicionamento no assunto em questão.

Organizamos o guião da entrevista em 11 (onze) eixos estruturantes (dimensões de análise) articulados entre si de modo a tornar possível a compreensão do tema em análise, nas suas diferentes dimensões e níveis. Para essa compreensão contribuíram também as perguntas que caracterizaram cada eixo/dimensão e que estão intrinsecamente orientadas para a recolha de informação sobre a apropriação e recontextualização do discurso das competências por parte das escolas e dos professores.

Contudo, pelo tipo de informação que procurávamos através da entrevista, percebemos uma preocupação, por parte dos entrevistados, em mostrar que estavam informados e que dominavam os assuntos em questão, o que pareceu ser entendido como garante de valor profissional. No sentido de recolhermos a informação perseguida, elaboramos um conjunto de questões relativas às diferentes áreas de análise (ver Apêndice 1). Com isto, desenhamos o seguinte guião de entrevista expresso no Quadro:

Quadro 4 - Guião de Entrevista

Áreas de análise	Objetivos	Questões
A. Legitimação da entrevista e motivação dos informantes.	Informar, em traços gerais, sobre o nosso trabalho de investigação; Sensibilizar os entrevistados para a colaboração, na medida em que o seu contributo é importante para o êxito do trabalho de investigação. Valorizar os contributos dos professores entrevistados Garantir a confidencialidade das informações transmitidas	Importa-se que grave a entrevista?
B. Dados sociodemográficos dos entrevistados	Recolher elementos biográficos e alguns dados profissionais	Quanto tempo de docência tem? Quais as suas habilitações? Quais as funções que exerceu/exerce?
C. Perceção da mudança curricular ocorrida em 2001 e 2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Revisão Curricular do Ensino Secundário)	Conhecer as opiniões dos professores relativamente às razões/motivos que despoletaram a Reorganização e Revisão Curriculares.	O currículo fundado nas competências tem sido entendido ora como uma moda ora como um vetor estruturante de mudança. Com qual das atitudes mais se identifica?
D. Razões/Motivos da mudança curricular operada em 2001	Conhecer as perceções dos professores sobre o entendimento que têm a propósito das mudanças curriculares operadas a partir de 2001	Quais terão sido, em seu entender, as razões/ motivos para o enfoque da organização curricular e do processo de ensino-aprendizagem nas competências?
E. Conceito de competência(s)	Conhecer as representações concetuais dos professores. Perceber as perceções e opiniões dos docentes a respeito do conceito de competências Entender o modo como construíram esse conhecimento	Qual é, no essencial, a sua ideia sobre as competências? Como construiu esse seu conhecimento acerca da problemática das competências?
F. Documentação de apoio ao currículo	Vislumbrar as razões pelas quais não existe um documento orientador para o Ensino Secundário.	Como interpreta a existência de um documento orientador no Ensino Básico que explicita o processo de ensino-aprendizagem focado nas competências e a sua ausência no Ensino Secundário?

Quadro 4 - Guião de Entrevista (Cont.)

Áreas de análise	Objetivos	Questões
G. Operacionalização curricular	Compreender em que medida os nossos informantes valorizam o currículo fundado nas competências. Conhecer as formas de gestão pedagógica das competências (planificações, lecionação e avaliação). Conhecer alguns procedimentos, estratégias e metodologias de uma pedagogia orientada para o desenvolvimento de competências. Perceber se a reorganização curricular constituiu um desafio às estruturas organizacionais e curriculares da Escola	Do seu ponto de vista, a aplicação do modelo curricular das competências trouxe alguma modificação substancial nas práticas dos professores da sua escola? Em que medida e de que forma isso se reflete no trabalho com os seus pares? Em que medida isso se reflete no trabalho com os seus alunos?
H. Resistências à operacionalização curricular	Saber da existência (ou não) de resistências à operacionalização deste novo modelo curricular.	Tem ou conhece evidências de resistência, individual e/ou coletiva, ao modelo curricular baseado nas competências?
I. Sucesso escolar e educativo dos alunos	Conhecer as opiniões dos docentes sobre os efeitos decorrentes da operacionalização do currículo das competências no (in)sucesso escolar e educativo.	Tem ou conhece alguma evidência do reflexo das competências no sucesso escolar e na formação dos alunos?
J. Competências privilegiadas/ ignoradas pela Escola	Auscultar as opiniões dos professores entrevistados relativamente às competências que, em seu entendimento, a escola valoriza ou esquece nos processos de ensino e aprendizagem e das práticas de avaliação que promove.	Quais as competências fundamentais que, em seu entender, a Escola ignora ou esquece nos seus processos de avaliação formal?
K. Perfil do aluno competente	Apurar as competências que, para cada professor-informante, eram verdadeiramente significativas que os alunos desenvolvessem ou tivessem desenvolvido ao terminar o seu percurso escolar num determinado ciclo ou numa determinada disciplina	Quais são as competências que um aluno, no final do 1º Ciclo do Ensino Básico deve ter desenvolvido? Quais as competências que um aluno no final do 2º Ciclo do Ensino Básico deve ter desenvolvido? Quais as competências que um aluno no final do 3º Ciclo do Ensino Básico deve ter desenvolvido? Quais as competências que um aluno no final do Ensino Secundário deve ter desenvolvido?

Quadro 4 - Guião de Entrevista (Cont.)

Áreas de análise	Objetivos	Questões
L. Constrangimentos à operacionalização curricular das competências	Identificar as principais dificuldades na implementação do currículo fundado nas competências	Quais os principais obstáculos/barreiras que deteta na aplicação no modelo curricular fundado nas competências?
M. Formação inicial e contínua dos professores	Conhecer as implicações que a reorganização curricular fundada nas competências acarretou na formação contínua dos professores-informantes. Diagnosticar (potenciais) necessidades de formação.	Na sua formação inicial abordou questões relativas à organização curricular e à pedagogia por competências? Recebeu alguma formação relativa à organização curricular e à pedagogia por competências no contexto da formação contínua? Sente falta de mais formação sobre a organização curricular e a pedagogia por competências? Como deveria ser essa formação?
N. Reconfiguração Curricular 2012	Indagar sobre as perceções dos professores relativamente à nova reconfiguração curricular operada pelo ME.	Como interpreta a atual recentração curricular nos conhecimentos e nas disciplinas essenciais?
O. Observações	Conhecer informações ou opiniões adicionais consideradas oportunas.	Quer aproveitar para fazer alguma observação?

De modo a limitar o efeito do entrevistador, todas as entrevistas foram realizadas pela mesma pessoa, no caso, por nós próprios (Tuckman, 2000). Todas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas *verbatim*. Pese embora o facto de alguns autores, nomeadamente Wragg (1984) entenderem que não se justifica a transcrição das entrevistas, e aconselharem vivamente não recorrer a esse procedimento, no caso presente, e não obstante as entrevistas terem uma duração média de 60 minutos, optámos pela sua transcrição, por se nos afigurar que o tempo investido nessa tarefa poder "facilmente" ser recuperado no momento de proceder à sua análise e de convocar os aspetos julgados pertinentes.

A integração de cada um dos professores na amostra foi precedida de conversas informais que nos proporcionaram a possibilidade de aquilatar da pertinência dessa integração ao mesmo tempo que nos permitiram saber da sua disponibilidade para participar nas entrevistas. Os nossos informantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da investigação e assentiram em que a entrevista fosse gravada, de acordo com Ghiglione & Matalon (1993). (ver Apêndice 2, Protocolo da Entrevista)

À medida que o trabalho de transcrição se ia realizando, os textos foram devolvidos aos professores nossos colaboradores, via correio eletrónico, para que pudessem inteirar-se do conteúdo registado/grafado, esclarecer ou explicitar ideias ou, ainda, desenvolver outras que considerassem pertinentes, dando seguimento ao protocolo de investigação (Apêndice 2), com um pequeno texto no qual lhes era feita a solicitação apresentada abaixo e em apêndice são apresentados os desta atividade.

> «Solicito-lhe, amavelmente, que leia o texto da entrevista no prazo de quinze dias a partir da receção desta notificação e levar a cabo as modificações que achar por convenientes. Uma vez decorrido o período de tempo anteriormente referido, e não tenha recebido a sua resposta por escrito (correio eletrónico), assumirei que aprova o texto da entrevista bem como o uso da mesma nos termos definidos no protocolo».

Só depois de revistos e devolvidos, os textos das entrevistas foram submetidos a análise, sendo arrumados segundo o princípio da lógica do guião que as presidiu.

Para a proteção do anonimato, os nomes dos nossos informantes foram substituídos por códigos identificativos: (E) seguido de 1, 2, 3… (ordem da realização das entrevistas) seguida das iniciais da disciplina lecionada (Cie, Bio, FQ, Mat. e Por) e pela sigla 1C, 2C, 3C e Sec., para indicar o ciclo, e foi omissa toda a informação que pudesse por em causa o seu anonimato.

1.3. Descrição da Amostra

Wragg considera que no momento de escolher uma amostra «(...) a escolha é entre uma amostra casual e uma amostra de oportunidade» Acrescenta ainda o autor que que uma amostra de oportunidade consiste «(...) naqueles em que é conveniente entrevistar ou porque estão ansiosos por falar ou porque se atravessam no caminho do investigador» (1984: 179).

Assim, para o nosso instrumento de recolha de dados (entrevista) foi desenvolvido um procedimento de amostragem que julgamos adequado às caraterísticas do instrumento em questão, ou seja, uma "amostragem de conveniência" (*opportunity sample*). Esta pode ser usada com êxito em situações nas quais seja mais importante captar ideias gerais, identificar

aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica. Selecionámos os nossos professores informantes a que, de alguma forma, tivemos acesso, na presunção de que eles representavam a população objeto de estudo.

Foram realizadas 24 entrevistas a professores (18 do sexo feminino e 6 do sexo masculino) do Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) e do Ensino Secundário, do Porto (3 escolas) e Grande Porto (Ermesinde - 1, Gondomar - 4, Maia - 2, Valongo – 1, V. N. de Gaia – 1 e Resende - 1, num total de 11 escolas), sendo que dessas, uma (1) era particular e as restantes públicas, e de disciplinas que são objeto de Avaliação Externa (Provas de Aferição[114] e Exames Nacionais), e de avaliação internacional (e.g. PIRLS, TIMSS e PISA)[115] – Português, Matemática e Ciências (Ciências Naturais e Físicas, Biologia/Geologia, Físico-Química) - de acordo com a seguinte estratificação:

Os professores lecionam em escolas do Porto (3) e Grande Porto (21), distribuídas do seguinte modo: nove (9) em Gondomar, quatro (4) na Maia, quatro (4) em Valongo, três em Ermesinde/Alfena, um (1) em Resende e um (1) em V. N. De Gaia. Os entrevistados, do sexo feminino (maioritariamente) e do sexo masculino tinham, no momento da entrevista entre os 34 (E14Por2C) e 61 (E10Cie2C) e tempos de serviço compreendidos entre os 10 anos (E14Por2C) e os 36 (E10Cie2C), o que nos permite, julgamos, ter acesso a uma maior variedade de posições e experiências dos sujeitos. Apenas E14Por2c realizou a sua formaçãoinicial depois da entrada em vigor do Dec.-Lei nº 6/2001, o que julgamos permitir-nos ter acesso ao conhecimento das alterações que podem ter sido registadas a nível da formação de professores no respeitante à organização curricular orientada para o desenvolvimento de competências. Os restantes participantes estavam em exercício em 2001, tendo experienciado em primeira mão o processo de implementação das mudanças curriculares.

[114] Art.º 17º do Dec. Lei nº 6/2001. A partir do ano letivo 2012/2013, as Provas de Aferição foram substituídas por Exames Nacionais. Estes foram igualmente estendidos aos alunos do 6º Ano e do 9º Anos). Na sequência do Art.º 24 b) do Dec. Lei nº 139/2012, de 5 de julho, o Despacho Normativo nº 24–A/2012 2, no seu Art.º 10.

[115] *Progress in International Reading Literacy Study*; *Trends in International Mathematics and Science Study* e *Programme for International Student Assessment*, respetivamente.

Quadro 5 - Critérios de seleção dos professores

Professores do Ensino Básico (1º Ciclo)	Professores do Ensino Básico (2º Ciclo)	Professores do Ensino Básico (3º Ciclo)	Professores do Ensino Secundário
6 Seis Professores Titulares de Turma	**5** (2+2+1) Português (2) Matemática (2) Ciências (1)	**6** (2+2+2) Português (2) Matemática (2) Ciências (1) Físico-Química (1)	**7** (3+2+2) Português (3) Matemática (2) Biologia (2)

Em Apêndice 3, damos conta de algumas caraterísticas sociodemográficas dos professores entrevistados.

1.4. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005).

Para o tratamento da informação recolhida com as entrevistas, utilizámos a técnica da análise de conteúdo. Esta é uma técnica muito utilizada no âmbito das ciências sociais e humanas, podendo, de acordo com Pacheco (2006), incidir sobre diferentes discursos ou referir-se «(…) a "discursos" extremamente diversificados» (Bardin, 1991: 9), no presente caso as transcrições das entrevistas realizadas a professores.

A análise de conteúdo ganhou importância a partir do momento em que a objetividade e cientificidade deixaram de se confundir com a minúcia da análise de frequências e quando, ultrapassando a função descritiva, passou a ter como principal desiderato a inferência. É por este facto que lea se justifica plenamente neste trabalho.

A análise de conteúdo pode servir duas funções principais: uma função heurística (análise de conteúdo impulsionada pela descoberta) e uma função de administração de prova (verificação ou infirmação de hipóteses prévias) [Bardin, 1991].

Bardin (1991) define a análise de conteúdo como um conjunto diversificado de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, cujo fator comum é a inferência e o raciocínio dedutivo. Esta metodologia procura alcançar aquilo que está para além dos discursos, das palavras que constituem o seu objeto. Ela reclama do investigador uma tarefa de desocultação e busca do não-dito, através de um esforço de interpretação entre «(... o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade» (Bardin, 1991: 9). Um texto, tal como uma pintura ou uma peça musical é um artefacto portador de sentidos. Mas o sentido é uma construção. Construção de quem o produz e construção ou reconstrução de quem o apreende. Portanto, não constitui uma pura dádiva em que esses sentidos sejam direta e imediatamente dados ou apreendidos. Gera-os e engendra-os ao longo da sua própria tessitura.

Por seu turno, Quivy e Champenhoudt (1998) afirmam que a análise de conteúdo, em ciências sociais, pretende ser mais uma atitude de "vigilância crítica", permitindo inferências sobre fontes de comunicação, intenções dos produtores dessas comunicações e reflexos das ações produzidas. E, enquanto processo metodológico de leitura analítica, investigativa, satisfaz exigências de rigor permitindo, ao mesmo tempo, fazer inferências inventivas do material em estudo, o que nem sempre é de fácil conciliação, opinam os mesmos autores.

Parafraseando Correia (1998), a análise de conteúdo é um trabalho profundamente contextualizado que tem 90% de intuição instrumentalizada e 10% de técnica. Aparentemente, quanto maior for o rigor técnico na análise de conteúdo, mais pobre ela acaba por ficar pois, é no seu caráter contextualizado que se ganha rigor e objetividade. Este instrumento varia grandemente em função do discurso ao qual se aplica, o que leva Bardin a designá-lo de "polimorfo e polifuncional" e a dizer que «Não existe pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis» (1991: 31). Deste modo, mais do que um instrumento, a análise de conteúdo é um conjunto de apetrechos, um leque de "técnicas de análise de comunicações".

Ao colocarmo-nos na linha de investigação de tipo qualitativo, e sendo a análise de conteúdo uma técnica de tratamento de informação que se pode orientar segundo diferentes fins, intencionalidades e posicionamentos epistemológicos, sublinhamos que, no nosso caso,

utilizámos a análise de conteúdo como método qualitativo. Assumimos esta opção em função do desiderato perseguido: conhecer pormenorizada e aprofundadamente as perceções de (alguns) professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário, que são enformadas pelo discurso das competências e o impacto destas sobre a gestão pedagógica. Pretendíamos ainda evidenciar a "respiração" de uma entrevista semiestruturada, para olhar para além dos discursos proferidos pelos nossos informantes-professores e dos documentos relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma Curricular do Ensino Secundário pois, na esteira de Bardin, entendemos que ela permite «(…) satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis (1991: 227).

A análise é um processo contínuo e circular que decorre desde que se termina a primeira entrevista. Ao final de cada entrevista há a possibilidade de reformular as perguntas ou preparar perguntas de seguimento de maneira a obter descrições consistentes dos temas relevantes para a investigação, fornecendo pistas para reformular o próprio desenho da investigação (Rubin & Rubin, 2005).

Esta análise ocorreu ao longo de dois momentos. Num primeiro momento, preparámos as transcrições das entrevistas, procurámos e construímos os conceitos, temas e acontecimentos que guiaram a nossa análise e codificamos as entrevistas, de modo a permitir agrupar o que os vários informantes verbalizaram sobre cada conceito, tema ou acontecimento. No segundo momento, procurámos dar resposta aos objetivos da investigação, comparando conceitos e temas entre entrevistas.

Depois da recolha dos dados, a análise ocorreu ao longo de vários momentos que, por vezes, se sobrepuseram. Reconhecemos que só através de leituras e releituras pacientes se consegue captar as "ideias-chave" de uma qualquer narrativa e marcar as unidades de texto. Deste modo, a análise por nós levada a cabo teve como princípio organizador uma abordagem através de dois vetores essenciais. Por um lado, colocar o que se evidenciava como comum e, por outro, as singularidades, ou seja, aquilo que se particularizava. Aqui convém sublinhar que, uma vez que não houve preocupação em contabilizar respostas, o que se apresentava comum e singular não foi registado como maioritário ou minoritário, antes houve uma preocupação em selecionar o segmento considerado mais relevante para o quadro temático em

que se inseria e, depois, organizá-lo em temas, subtemas, dimensões e indicadores ou, ainda, temas, dimensões e indicadores, de forma a possibilitar arrumar e organizar a informação para construir os respetivos quadros temáticos, respeitando, prioritariamente, o sentido atribuído pelos entrevistados.

Em todo este processo, a definição de categorias de análise assumiu-se como um elemento-chave na aplicação da análise de conteúdo. Portanto, o primeiro desses momentos foi o da categorização, o reconhecimento das categorias de análise: conceitos (termos-chave que representam uma ideia importante para o objetivo da investigação), temas (afirmações e explicações sumárias, que podem apresentar relações entre conceitos) e acontecimentos[116]. No segundo momento, procuramos responder aos objetivos da investigação, comparando conceitos e temas entre as diferentes entrevistas.

Examinámos várias entrevistas para clarificar o significado de conceitos específicos e sintetizar diferentes versões de um acontecimento, para organizar a nossa compreensão global da narrativa. À medida que esta clarificação aconteceu e se sintetizou os conceitos, temas e acontecimentos, estes puderam ser reconstruídos, dando assim origem a novas categorias. Concluído este processo de clarificação e de elaboração de categorias, procedemos à sua aplicação, codificando o material em análise (codificação das entrevistas) de forma a obter os resultados suscetíveis de interpretações válidas e fiéis[117]. O código é um "rótulo" usado para marcar no texto a presença de um conceito. A forma como os códigos se relacionam entre si é um sistema de codificação (Rubin & Rubin, 2005).

A categoria é sempre uma construção elaborada por um investigador que funciona como uma linha de iluminação do material recolhido. Deste modo, elas são frequentemente compostas por um termo chave que indica a questão central que se pretende apreender, e por outros indicadores que procuram descrever – e assim delimitar – o campo semântico desse termo chave (categoria). Estes indicadores representam determinadas unidades de registo (ou

[116] A categorização é uma tarefa que visa reduzir a complexidade do material disponível no *corpus* em análise, isto é, visa identificá-lo, ordená-lo e atribuir-lhe um sentido. Esta tarefa é uma situação dialógica entre um processo indutivo e dedutivo das categorias discursivas "sábias" e das categorias discursivas "profanas". Traduz-se a narrativa e o trabalho de tradução não é entendido como sendo de tradução, mas de análise. A questão central da análise de conteúdo é, pois, situar as diferentes narrativas perante temas considerados pertinentes.

[117] Neste contexto, o conceito de validade relaciona-se com a verdade subjetiva dos informantes, ao possa que a fidelidade refere-se à descrição clara e detalhada dos processos pelos quais os dados foram recolhidos. (Carmo & Ferreira, 1998) A preocupação com a confirmabilidade supõe a utilização de múltiplas fontes. Os dados só podem ser transferidos para outros contextos se os significados particulares se mantiverem, entre ambos (Bogdan & Biklen, 1994).

de sentido) que fomos procurar nos textos produzidos pelos nossos informantes[118]. No fundo, trata-se de uma enumeração das características mais fundamentais e pertinentes que encontramos nesses textos.

A codificação permite reunir todas as passagens que se relacionam com uma mesma categoria, o que nos dá a possibilidade de entender como o conceito foi compreendido na generalidade, procurar *nuances* na sua conceção ou significado e analisar semelhanças e diferenças sistemáticas entre grupos de entrevistados (Rubin & Rubin, 2005). No nosso caso, a escolha das categorias baseou-se, por um lado, naquilo que consideramos pertinente e relevante para responder aos objetivos da nossa investigação, nos conceitos e temas sugeridos pela literatura e nas notas que fomos tomando após uma leitura atenta e cuidada das entrevistas.

Uma passagem pode receber mais do que um código, se contiver dois ou mais significados. O texto é dividido em unidades de dados: blocos de informação que foram analisados em conjunto e, cuja dimensão pode variar – de uma frase para uma definição simples, a vários parágrafos para o relato de uma história que forma um todo coerente (Rubin e Rubin, 2005). Trata-se, assim, de um modelo de análise de conteúdo categorial, com recurso a um sistema de categorias misto (Pacheco, 2006).

De acordo com vários autores, nomeadamente Bardin (1991), Carmo e Ferreira (1998), as categorias devem obedecer a algumas características fundamentais: (i) "objetividade", isto é, as características das categorias devem ser explicitadas sem ambiguidade; (ii) "pertinência", em relação ao conteúdo a analisar; (iii) "exaustão", ou seja, as categorias devem permitir a classificação de todas as unidades; (iv) "exclusão mútua", assegurando que cada unidade seja classificada numa só categoria e (v) homogeneidade de aplicação do princípio de classificação adotado.

A construção das categorias podem ser *a priori*, *a posteriori* ou simultaneamente ao processo de pesquisa. Um dos objetivos que guiou as nossas entrevistas foi o de saber como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário do Porto e Grande Porto reconheciam (ou não) a oportunidade, a pertinência e/ou a necessidade de uma mudança de um currículo baseado nos "conhecimentos" para um currículo fundado nas "competências".

[118] Uma unidade de sentido é o «(…) segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria» (Carmo e Ferreira, 1998: 257).

Neste caso, foi possível construir *a priori* categorias como "dispersão", "saber fazer", "utilidade", "capacidade".

No caso das categorias *a posteriori*, é a própria análise de conteúdo que gera os seus próprios resultados. No caso presente, e como exemplo, poderíamos dizer que a partir das entrevistas aos professores nossos informantes procuramos inquiri-los acerca do modo como eles viam a sua atitude em relação às competências (objeto). A categorização, neste caso, dimana da própria análise das entrevistas.Todavia, o que acontece (e o que também aconteceu connosco) é uma produtiva mistura entre *a priori* e *a posteriori*, numa sempre produtiva dialética entre o desenho inicial da investigação e o seu desenrolar no terreno.

Posteriormente à codificação sistemática das entrevistas, tentamos descodificaro significado desses dados: começamos por clarificar e sumarizar conceitos e temas, agrupando a informação em torno das categorias ou de grupos de entrevistados. Uma vez agrupados os *itens*, procuramos padrões e ligações entre os temas de modo a formar uma narrativa descritiva dos acontecimentos que tivesse em linha de conta a ponderação das diferentes visões analisadas. Por último, procuramos as implicações para os resultados e definimos em que circunstâncias estas podiam ser aplicadas (Rubin e Rubin (2005).

São importantes a reflexibilidade pessoal e a reflexibilidade funcional como vias para o rigor metodológico no paradigma qualitativo. A primeira prende-se com a explicitação dos valores do investigador que vão necessariamente influenciar a pesquisa realizada e, a segunda, com a utilização de técnicas diversificadas e busca do enriquecimento da compreensão do fenómeno em vista (Fidalgo, 2003).

Baseando-se a análise de conteúdo na leitura, leitura essa que adquire o estatuto de instrumento de recolha de informação talvez seja perinente ter em atenção algumas considerações tecidas por Kaufman (1996) relativamente aos termos que designam este procedimento metodológico, quer das possibilidades que oferece em traduzir todas as informações de uma mensagem. No respeitante ao primeiro aspeto, diz o investigador que,

> «(...) o termo "análise de conteúdo" é muito mal adaptado pelos métodos que o utilizam e cuja característica é trabalhar sobre o mais explícito e o mais aparente (e que) a ideia de "conteúdo" é, ela própria, problemática, na medida em que deixa entender que poderia ser utilizada de maneira integral, como um saco que se esvazia». (1996: 18)

Relativamente às possibilidades que a análise de conteúdo oferece, e se tivermos em consideração, por exemplo, as entrevistas por nós realizadas, o mesmo autor é da opinião que é absolutamente impensável, através delas, poder dar conta de toda a riqueza e complexidade que elas contêm. Neste sentido, afirma:

> «(...) toda a entrevista é de uma riqueza sem fim e de uma complexidade infinita, pelo que é estritamente impensável poder dar conta da totalidade. Por isso, qualquer que seja a técnica de análise de conteúdo, ela é uma redução e uma interpretação do conteúdo e não uma restituição da sua integralidade ou da sua verdade escondida». (1996: 18)

De facto, e de acordo com Quivy e Campenhouldt (1998) «(...) o caráter "científico" da leitua da análise de conteúdo equivale para não poucos autores a ler "tudo" o que o texto contém dentro de si». (1998 183) E, como é evidente, não é essa a pretensão com que recorremos a ela neste trabalho. Deseja-os, isso sim, fazer inferências válidas das mensagens, perceções e opiniões deixadas pelos nossos professores-informadores relativas à(s) temática(s) aqui em estudo. A nossa opção foi mais na linha que a entende como uma reorganização racional e resumida do que é proferido.

A análise de conteúdo não recolhe senão o mais manifesto da complexidade das entrevistas. Ela não possui virtualidades ou qualidades mágicas e, raramente se retira mais do que nela se investe e algumas vezes até menos.Em síntese, na análise de conteúdo das narrativas dos nossos informantes percorremos as seguintes etapas:

- Leitura (livre e exploratória) das entrevistas de forma a aceder À compreensão da mensagem dos nossos interlocutores;
- Organização da narrativa feita pelos nossos interlocutores com base nas dimensões/áreas de análise;
- Identificação das ideias-chave no texto e sua associação a expressões que lhes pudessem dar significado;
- Identificação das categorias de conhecimento e de organização discursiva a que os nossos entrevistados recorrem;
- Organização, dentro dessas categorias, das subcategorias necessárias para uma melhor organização das perceções e opiniões dos nossos interlocutores;

- Construção de uma grelha com um campo de análise (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário e o discurso das competências);
- Classificação da narrativa dos sujeitos a partir da grelha de análise;
- Interpretação dos dados recolhidos.

2. Apresentação dos dados

Ao longo do presente segmento propomo-nos apresentar os dados obtidos mediante a aplicação do instrumento de recolha de dados, ou seja, a entrevista.Nesse intuito, apresentaremos um esquema de análise, e dentro de cada categoria considerada, serão referenciados unidades de sentido das entrevistas que ilustram a diferentes posições dos nossos professores informantes sobre elas.

Os dados recolhidos mediante entrevista visam contribuir para a resposta a três objetivos essenciais, a saber:

- "Estudar formas de apropriação do conceito de competência e da organização curricular orientada para o desenvolvimento das competências pelos docentes do Ensino Básico e do Ensino Secundário";
- "Analisar as perceções dos docentes sobre as suas práticas, no sentido da inclusão (ou não) do conceito de competência ao nível da gestão pedagógica";
- "Perceber como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário "reescrevem" a(s) política(s) educativa(s) dimanada(s) pelos governos".

Como já deixamos dito, foram efetuadas 24 entrevistas entre os meses de abril e julho de 2012, e foram realizadas em diferentes locais, com predominância do local de trabalho dos nossos interlocutores. Assim, quatro das entrevistas foram realizadas numa Biblioteca Pública e em lugares reservados. As restantes foram realizadas nas salas de professores ou numa sala anexa, numa sala dos Diretores de Turma e, ainda, numa "sala de Matemática".

A sua organização sequencial obedeceu ao critério da conjugação da disponibilidade de "agenda" dos nossos informantes com a nossa, tendo começado por aqueles que mais próximos estavam de nós. Em todos os casos, os nossos informantes acederam, sem qualquer hesitação, o nosso pedido de autorização para utilizarmos gravador.Temos consciência de que uma situação de entrevista, como qualquer relação face a face, é sempre uma situação de interação social particular sujeita a diferentes leituras e avaliações de parte a parte, suscetíveis de introduzir enviesamentos na análise dos dados. Como nos dizem Ghiglione & Matalon,

> «Conscientemente ou não, ela [a pessoa inquirida] diz-nos apenas o que *pode* e *quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação* que faz da situação e pelos seus próprios objetivos, que não coincidem necessariamente com os do investigador» (1992: 2)[119].

As entrevistas desenvolveram-se num ambiente informal, descontraído permitindo, deste modo, que os sujeitos nossos interlocutores se sentissem o mais à vontade possível e falassem livremente sobre as suas perceções (Bogdan e Biklen, 1994).

Sempre que julgamos pertinente e necessário solicitámos clarificações nos casos em que os nossos respondentes referissem algo que não tivéssemos percebido ou que nos tivesse parecido mais estranho, mas assumindo sempre o defeito como nosso, atitude corporizada em frases como: "O que quer dizer com isso?", "Pode explicar melhor?" ou ainda "Não tenho a certeza se estou a seguir o seu raciocínio...". O que pretendíamos era tornar claro aos nossos entrevistados que o problema não residia na falta de sentido do que estavam a dizer, mas que residia em nós, que não o conseguíamos compreender.

Por outro lado, os silêncios dos nossos professores-informantes foram sempre respeitados pois, como reconhecem Bogdan e Biklen «Os siolêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem os seus pensamentos e dirigirem parte da conversa» (1994: 136).

Quando, numa situação de entrevista, solicitamos a algém que partilhe parte de si próprio connosco, é fundamental que não façamos juízos de valor, para que os entrevistados não se sintam diminuídos, mesmo que os comentários nos perturbassem. O objeto da investigação era a comprensão das diferentes perspetivas pessoais e não uma lição aos sujeitos.

Com base no guião de entrevista e atendendo aos objetivos da investigação, foi possível desenhar uma Matriz de análise (Quadro 6) para as entrevistas aos 24 professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário, a partir da qual foi estruturada a apresentação dos dados, ilustrada por unidades de sentido elucidativas das posições assumidas pelos nossos informantes em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas. A transcrição integral das entrevistas realizadas pode ser consultada no Apêndice (Volume II) ao presente trabalho de investigação.

No Quadro 6, indicamos as áreas de análise, as categorias, subcategorias de análise e indicadores das entrevistas realizadas aos vinte e quatro (24) sujeitos-professores.

[119] Itálico no original.

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
A. Perceção da mudança curricular (competências) operada entre 2001-2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário)	A1. Missão primeira da escola A2. Moda pedagógica A3. "Mais do mesmo" A4. Motor de mudança A5. "Duplo entendimento" A6. "Lógica da substituição" A7. Questão de linguagem	• Expressões indiciadoras das perceções dos professores acerca das mudanças curriculares ocorridas
B. Razões/Motivos que subjazem às mudanças curriculares operadas	B1. Vaguidade B2. Desconhecimento B3. Pragmatismo B4. Preparação para vida ativa B5. Qualidade da educação B5.1.Insucesso e abandono escolares B.5 2. Currículo disciplinar B.5.3. Centração nos conteúdos B.5.4. Inserção socioprofissional B.5.5. Inclusão B.6. Aluno no centro do processo pedagógico B7. Escamoteamento do insucesso escolar B8. Adaptação aos tempos B9. Subjetivismo docente B10. Influências transnacionais B11. Investigação científica B12. Políticas Educativas	• Razões reveladoras das mudanças educativas ocorridas • Afirmações que apontem para a oportunidade ou inoportunidade do processo de mudança
C. Apropriação da ideia/ conceito de competência	C1. **Conceito/ideia de competência** C1.1. Dispersão concetual C1.2. Saber-fazer C1.3. Utilidade C1.4. Capacidade C1.5. Aptidão C1.6. Estratégia pedagógica C1.7. Elemento de planificação C1.8. Dúvidas **C2. Relação com os objetivos** C2.1.Coexistência objetivos/competências C2.2. Distinção Objetivos/competências C2.3. Substituição dos objetivos pelas competências C2.4. Competências mais abrangentes que os objetivos C2.5. Competências mais específicas que os objetivos.	• Definições de competência • Estratégias pedagógicas usadas ao serviço do desenvolvimento das competências • Relação das competências com os objetivos • Diferenças registadas entre a organização curricular por competências e por objetivos

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores (Cont.)

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
C.Apropriação da ideia/ conceito de competência	**C3. Avaliação de competências** C3.1. Tarefa complexa/difícil C3.2. Conflito entre princípios dos documentos e exigências do Sistema/práticas dos professores C3.3. Diversificação dos instrumentos de avaliação C3.4. Insuficiência dos Testes/Exames Nacionais.	• Instrumentos e estratégias de avaliação de competências utilizados.
D. Inexistência de documentação de apoio ao currículo do Ensino Secundário sobre a abordagem das competências	D1. Desorganização/Desorientação D2. Corredor para a Universidade D3. Elitismo D4. Conhecimentos/Conteúdos D5. Lógica regressiva D6. Competências adquiridas D7. Razões políticas	• Explicações/Razões expostas e esclarecedoras de tal ausência.
E. Práticas docentes e sua alteração (ou não)	**E1. Apropriação das orientações curriculares** E1.1. Diversidade E1.2. Marasmo E1.3. Esforço de mudança **E2.Práticas de planificação** E2.1. Formalismo E2.2. Lógica da substituição E2.3. Cópia de Manuais E2.4. Ausência dos documentos orientadores E2.5. Planificações novas **E3**. **Metodologias de ensino** E3.1. Novas metodologias E3.2. Áreas curriculares E3.3.1. Interdisciplinaridade; trabalho colaborativo; trabalho de projetos; ensino por tarefas; ensino exploratório; método da descoberta; resolução de problemas; oficinas de escrita;trabalho de grupo; trabalho de pares; exposições orais. E3.3. Mudanças parcelares E3.4. Incongruências docentes E3.5. Mudança semântica E3.6. Sala de aula como espaço de autonomia de decisão E3.7. Inexistência de mudança E3.8. Individualismo docente	• Descrição das práticas de planificação e referência às mudanças nelas introduzidas • Referência ao lugar dos objetivos e competências nas práticas de planificação. • Metodologias de ensino empregues e referência à alteração nessa prática • Descrição dos instrumentos de avaliação das competências e referência às alterações da prática avaliativa

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores (Cont.)

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
F. Resistências à operacionalização curricular	F1. Seguidismo F2. Resistência à mudança F2.1. Regresso ao passado F2.2. Políticas *top-down* F2.3. Ignorância docente F2.4. Descontinuidade da política educativa F3. Fenómeno natural F4. Resistência silenciosa F.5. Adaptação à mudança	• Asserções da existência (ou não) de resistências à implementação do modelo curricular orientado para o desenvolvimento de competências.
G. Sucesso escolar e educativo dos alunos	G1. Ausência de evidências G2. Resistências dos alunos G3. Recetividade dos alunos G4 Sucesso escolar G5. Evidências do insucesso	• Apreciações sobre as práticas educativas usadas e seu efeito no sucesso dos alunos.
H. Competências privilegiadas/ignoradas pela escola	**H1.Competências privilegiadas** H1.1. Competências transversais (comportamento, atitudes, responsabilidade, autonomia) H1.2. Produção escrita H1.3. Interpretação H1.4. Conhecimentos/competências cognitivas H1.5. Formação de cidadãos H1.6. Expressão oral **H2.Competências ignoradas** H2.1. Competência da oralidade H2.2. Autonomia H2.3. Espírito crítico H2.4. Competências de investigação H2.5. Criatividade H2.6. Processos de conhecimento	• Descrições das perceções a propósito das competências que se entendem como as mais valorizadas pela Escola. • Opiniõesa propósito das competências que se entendem como as menos valorizadas pela Escola.
I.Perfil do aluno competente	**I1. 1º Ciclo** I1.1. Saberes em ação I1.2. autonomia I1.3. Trabalhar em grupo I1.4. Trabalho de projeto I1.5. Competências linguísticas I1.6. Competências pessoais e sociais I1.7. Competências comunicacionais I1.8. Competências cognitivas I1.9. Raciocínio matemático	• Informação acerca do retrato do aluno competente no final do seu percurso escolar, de ciclo ou de uma disciplina. • Competências a apresentar pelos alunos no final do 1º Ciclo.

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores (Cont.)

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
I.Perfil do aluno competente	**I2. Português** I2.1. Compreensãoe expressão oral I2.2. Leitura I2.3. Expressão escrita I2.4. Conhecimento do funcionamento da língua I2.5. Competência comunicativa I2.6. Competência argumentativa I2.7. Saber funcional I2.8. Cidadania ativa I2.9. Vontade criadora I2.10. Competências transversais da língua	• Desvendamentos de competências a dominar pelos alunos à disciplina de Português no final do 2º e 3º Ciclos ou do Ensino Secundário
	I3. Matemática I3.1. Aplicação de conhecimentos I3.2. Preparados para Exame Nacional I3.3. Vaguidade I3.4. Autonomia I3.5. Saber matemática I3.6. Procedimentos matemáticos I3.7. Raciocínio lógico I3.8. Competência comunicativa I3.9. Autoavaliação	• Competências a exibir pelos alunos na disciplina de Matemática no final dos 2º e 3º ciclos, bem como do Ensino Secundário.
	14. Ciências Físicas e Naturais I4.1. Transferibilidade/Aplicação do conhecimento I4.2. Domínio dos conteúdos programáticos I4.3. Domínio dos procedimentos científicos/conhecimento processual I4.4. Competências de raciocínio I4.4.1. Generalização I4.4.2. Análise I4.4.3. Resultados I4.4.4. Resolução de problemas I4.5. Competência de Comunicação I4.5. Competências sociais I4.5.1. Trabalho em equipa I4.5.2. Inter-relação I4.5.3. Saber-estar	• Competências a serem patenteadas pelos alunos à disciplina de Ciências Físicas e Naturais no final do 2º e do 3º Ciclos.
	1.5. Biologia/Geologia I5.1. Atitude científica (curiosidade, ceticismo, problematização, perseverança, análise crítica, discussão e de argumentação) I5.2. Linguagem técnica I5.3. Autonomia I5.4. Conhecimento substantivo I5.5. Competência comunicativa	• Competências a apresentar pelos alunos na disciplina de Biologia/Geologia, no final do 11º Ano.

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores (Cont.)

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
J. Constrangimentos à operacionalização curricular das competências	J1. Discordância em relação às opções J2. Discordância em relação aos meios de realizar as mudanças J3. Dificuldades (objetivas) de manejar as novidades J4. **Curricular** J.4.1. Extensão dos Programas J.4.2. Imposição do cumprimento integral dos Programas J4.3. Conflito entre as exigências curriculares e os processos reguladores J5. **Organizacional** J5.1. Turmas J5.2. Modo de organização da escola e do trabalho J5.3. Ausência de trabalho colaborativo J5.4. Tempo J5.5. Ausência de uma cultura de avaliação interna J5.6. Cultura profissional J6. Profissional/Formativa J7. Incongruências entre os princípios curriculares e os programas J8. Investigação e avaliação J8.1. Ausência de articulação Universidades/escolas J9. **Política educativa** J9.1. Falta de consistência e continuidade das políticas educativas e curriculares; J9.2. Ausência de uma cultura de avaliação (dispositivos de avaliação interna e externa das mudanças; J9.3. Ausência/desadequação da formação	• Obstáculos e/ou dificuldades apontados à aplicação do currículo orientado para o desenvolvimento de competências e da pedagogia por competências.

Quadro 6 -Matriz de análise das áreas, categorias, subcategorias e indicadores (Cont.)

Áreas de análise	Categorias/Subcategorias	Indicadores
K. Perceções dos professores quanto à formação (inicial e contínua) sobre a organização curricular por competências	**K1. Formação Inicial** K1.1. Inexistência K1.2. Insuficiência K1.3. Sombra K1.4. Abordagem competencialista **K2. Formação Contínua** K2.1. Carência K2.2. Autoformação K2.3. Superficial K2.4. Insuficiente K2.5. Aposta na componente científica K2.6. Aposta nos interesses pessoais K2.7. Falta de referências bibliográficas; K2.8. Aposta na componente científica	• Clareza e suficiência (ou não) da formação inicial recebida relativamente à temática/problemática das competências • Oferta e frequência de formação contínua nesta área
L. Recentração curricular nas "disciplinas essenciais" (2011)	L1. Simpatia L2. Hierarquia disciplinar L3. Inoportunidade medida L4. Ausência de avaliação L5. Desconhecimento L6. Dificuldade em definir L7. Questão semântica L8. Preenchimento de um vazio L9. Regresso aos conteúdos L10. Recuo/Retrocesso L11. Regresso ao paradigma de instrução L12. Regresso à escola seletiva L13. Falência das competências L14. Dupla perspetiva L15. Destruição criativa L16. Medida ideológica	• Descrições das opiniões dos professores-informantes sobre esta medida de política educativa e curricular. • Explicações para a decisão tomada pelo ME.

Diga-se, para finalizar, que uma preocupação central nossa em termos metodológicos, foi proceder a um interface entre a teoria e a prática investigativa e a determinar o grau de consenso entre os diferentes resultados procurando, por um lado, um refinamento das técnicas e da análise e interpretação dos dados minimizar os enviesamentos dos julgamento subjetivos (Carmo e Ferreira, 1998).

Neste contexto, julgamos pertinente dar conta de que, a propósito do questionamento dos professores nossos interlocutores no respeitante às mudanças ocorridas na gestão

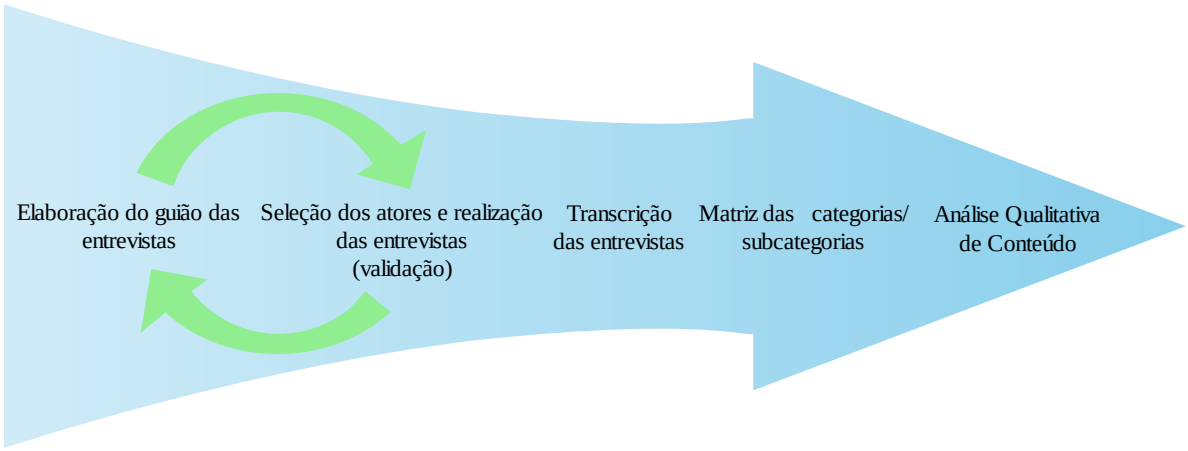
curricular tenham tido impacto nos resultados escolares e educativos dos seus alunos e se eles tinham evidências desses mesmos resultados, triangulamos as suas informações com os dados estatísticos referentes ao insucesso e ao abandono escolares, dados esses fornecidos pelo ME (GEPE/ME, 2008).

Numa outra questão em que perguntámos aos nossos professores informantes se tinham tido conhecimento e acesso (ou não) a ações de formação sobre a problemática das competências (didática e pedagogia das competências) triangulámos as informações por eles prestadas com as informações recolhidas junto dos Diretores dos Centros de Formação a que as escolas destes nossos informantes pertenciam.

Apresentamos, no Capítulo 7, de forma estruturada, os dados obtidos através das entrevistas, para cada uma das categorias em análise.

O processo do estudo empírico pode ser apresentado de forma genérica na seguinte figura:

Figura 5 – Processo do estudo empírico



PARTE II - TEMPO(S) DE RECONFIGURAÇÕES E DE RESSIGNIFICAÇÕES

CAPÍTULO 4 - AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS, POLÍTICAS, SOCIAIS E CULTURAIS E A(S) POLÍTICA(S) EDUCATIVA(S)

«Ninguém viverá a vida inteira no mundo em que nasceu e ninguém morrerá naquele em que tiver trabalhado no tempo da sua maturidade». (Margaret Mead, 1969)

1. "Onde Vivemos?" A complexidade, contingência e (in)transparência da(s) sociedade(s) contemporânea(s)

> «Os desafios, quaisquer que eles sejam, nascem sempre de perplexidades produtivas. Tal como Descartes exercitou a dúvida sem a sofrer, julgo ser hoje necessário exercitar a perplexidade sem a sofrer. Se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades».
>
> (B. S. Santos, 1994: 19)

Ao longo da história da humanidade, momentos houve em que esta teve de enfrentar desafios aos seus modos de ver, de ser e de estar no Mundo. Na origem destes desafios estiveram, frequentemente, razões de ordem política, económica, social ou demográfica; outras vezes, e frequentemente em combinação com aquelas, foi a evolução tecnológica que veio pôr em causa o *status quo* vigente, condicionando mudanças sociológicas ou de desequilíbrio do poder, seja social, político, económico ou militar.

A evidência das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX e em curso nesta primeira década do século XXI leva-nos a considerar que, atualmente, estamos a viver um desses momentos. Com efeito, e indo ao encontro da vasta investigação que hoje se produz, estamos a viver, aos mais diversos níveis - económico, político, social, epistemológico, educativo, cultural, ético-moral – a emergência de uma "mudança civilizacional" (Mead, 1969; Toffler, 1970, 1999; Toffler's, 1999; Naisbitt, 1988), e a que outros autores, preferem designar de "transição paradigmática" (Santos, 1994, 1995, 2000, 2002; Magalhães, 1998, 2004; Carneiro, 2003; Delors *et al*, 2003, entre outros) e até de "nova revolução" (Giddens, 2000; Tedesco, 2000).

Os processos de mudança referidos configuram o que indubitavelmente pode ser reconhecido como uma mudança de paradigma, uma mudança de era, uma mudança de civilização, pois parecem comportar em si uma rutura com o paradigma da modernidade. A era/sociedade industrial, está a ceder o seu lugar a outra era: "sociedade de consumo" (Lipovetsky, 1989), "pós-industrial" (Touraine, 1969; Bell, 1973; Lyotard, 2003), "pós-capitalista", "pós-fordista", "pós-moderna" (Lyotard, 1989; Santos, 1994, 1998; Magalhães,

1998; Stoer,Magalhães, 2002; Gimeno Sacristán, 2003), "alta modernidade" (Giddens, 1996 ou da "modernidade liberal alargada" (Wagner, 1996). Outros autores, que teorizam o presente segundo uma atitude prospetiva, acabam por dar novas designações aos elementos que prefiguram a emergência de novas sociedades. Nesta linha destacam-se as designações: "sociedade da informação" (Robin, 1988; Naisbitt, 1988; Castells, 2002); "sociedade do conhecimento"/"sociedade cognitiva", (Castells, 2002; Carneiro, 2003; Drucker, 2003); "sociedade da aprendizagem", (Delors *et al*,) "sociedade da inteligência", (Toffler, 1984); sociedade da "pós-informação" (Finkielkraut e Soriano, 2002).

Independentemente das metáforas (Câmara, 1986; Magalhães, 1998; Patrocínio, 2004, Torres Santomé, 2006) ou do(s) "nome(s)" que reservemos para nos referirmos às mudanças operadas e em curso, pois o que nos deve importar é a essência do fenómeno, a "coisa": «(…) a referência à "coisa" e não à polémica do "nome". Não que assim se pretenda resolver o problema de ambos, isto é, da essência do fenómeno e da sua nomeação, nem por pensarmos ser essa a única via de interferência no debate, mas por nos parecer ser preferível tomarmos como referente aquilo que, mesmo para aqueles que negam a utilidade do neologismo, se antolha pacífico e consensual: as transformações instaladas, e as em curso, na ordem económica, social, política, cultural e epistemológica» (1998: 22),o que hoje parece claro é que este momento transformacional por que passa o mundo ocidental (e não só) não nos parece poder ser reconduzido a uma mera ou episódica crise conjuntural do modelo societal capitalista, nem tão pouco a uma sua hipotética crise de crescimento (Toffler, 1983; Azevedo, 2000). Antes parece configurar a emergência de novas formas de organização económica e social, baseadas nas profundas mudanças tecnológicas, sendo a globalização uma das faces mais visíveis. Esta atualidade apresenta uma grande complexidade, quer pela multiplicidade de variáveis presentes, quer pela crescente heterogeneidade e antagonismos dessas mesmas variáveis, quer pelo desequilíbrio entre o caudal e a velocidade de informação e o ritmo do pensamento, da compreensão e da capacidade de processamento da natureza humana, quer, ainda, pela incerteza de qualquer que seja o quadro social a que o presente nos conduzirá (Harvey, 1989; Bauman, 2004).

Neste contexto, a pergunta com que abrimos esta secção, e que nós tomamos de empréstimo de Michel Serrés (1995), parece-nos assaz pertinente. Guiarmo-nos num mundo em mudança, complexo, desconhecido, intransparente, inquietante, de propagações e de

prolongamentos, de topias sem utopias, de caminhos que se cruzam retorcidos e estimulantes em diferentes sentidos, exige, indubitavelmente, algumas pistas, alguns indícios que nos permitam situar-nos – não sem riscos de estarmos equivocados – no plano das transformações económicas, sociais, políticas, culturais e educacionais contemporâneas – ainda que este seja um terreno mais ou menos pantanoso.

Como orientarmo-nos num mundo se tudo nele está a mudar, pois como diz M. Serrés,

> «(…) as ciências, os seus métodos e inventos, a forma de transformar as coisas; as técnicas, quer dizer, o trabalho, a sua organização e o vínculo social que pressupõe ou destrói; a família e as escolas, as oficinas e as fábricas, o campo e a cidade, as nações e a política, o habitat e as viagens, as fronteiras, a riqueza e a miséria, a forma de fazer crianças e de educá-los, a de fazer a guerra e a de exterminação, a violência, o direito, a morte, os espetáculos» (1995: 11).

U. Beck (1998a) sublinha que vivemos na sociedade do risco ou do perigo global; Castells (2002) reporta-nos para uma nova reestruturação do capitalismo para abrir o caminho, do que designa, "capitalismo informacional"; Bauman (2004) revela-nos a chegada da "modernidade líquida", na qual os códigos que se podiam escolher para orientar as condutas, como pontos estáveis de orientação, escasseiam. Outros investigadores afirmam que vivemos em tempos de "transmodernidade" (Dussel, 1992; Huntington, 1998), destaca como característica do presente uma nova reconfiguração da ordem mundial cujo motor será "o choque das civilizações"[120]; Sartori (2001) fala de um mundo global, multicultural e intercultural e que vivemos em "sociedades multiétnicas", Castells fala de um novo mundo que «(…) admirável ou não, trata-se, na verdade, de um mundo novo» (2003: xxii).

Todas as denominações que usamos enfatizam que existem discrepâncias na definição e na explicação do que está a acontecer, não sendo por isso de estranhar que estas divergências também se percebam no momento em que se pensam e desenham propostas de intervenção para educar os cidadãos que o mundo atual e vindouro requer.

[120] Novidade prognosticada por Huntington em que o conflito das civilizações (com incidência nas religiões) será a linha de batalha do futuro, política global condicionada pelo choque de civilizações. «No mundo que nasce os choques de civilizações são a maior ameaça à paz mundial e uma ordem internacional assente nas civilizações será a mais segura salvaguarda contra uma guerra mundial» (Huntington, 1998: 380). A obra de Huntington trata-se de um ensaio que toca a polemologia e no qual a visão cataclísmica (catastrófica) parte da hipótese de a identificação dos grandes espaços, aptos politicamente, e eventualmente decididos a subir aos extremos da guerra, ser dependente da comunidade de civilização.

As definições do mundo em que vivemos, as ideias mediante as quais tentamos captar a sua essência, apresentam-se com um caráter metafórico: talvez isso possa ser apontado como um sinal da complexidade da tarefa. Como se a análise social tivesse finalmente de deitar mão da poética, convidam-nos a entender a sociedade contemporânea por meio de imagens como a "rede" (Castells, 2002; Castells e Cardoso, 2005), os "fluxos" (Bauman, 2004), as "correntes" (Lasch, 1986) ou as "paisagens" (Appadurai, 2004) para explicar uma coisa simultaneamente simples e enigmática como a ideia de que estamos no meio de um processo que faz do mundo um lugar único (Robertson, 1987).

Independentemente do(s) nome(s)/metáforas que reservemos para nos referirmos a esta realidade emergente, ela mergulhará as suas raízes na já longínqua década de 1960 do século passado. Com efeito, vários são os investigadores que, a partir dessa época, nos dão conta do novo ambiente que então se desenhava.

Assim, M. Mead, nos finais dos anos de 1960, parecia já intuir este ambiente de mudança que, hoje, estamos a viver. Para o designar, a autora usou a feliz imagem dos "imigrantes no tempo":

> «(…) hoje em dia, todos os que nasceram e foram criados antes da segunda grande guerra são imigrantes no tempo – como os seus antepassados o foram no espaço – que lutam para apanhar as condições estranhas da vida numa nova era. Como todos os imigrantes e pioneiros, estes imigrantes no tempo são portadores de culturas mais antigas. A diferença hoje é que eles representam todas as culturas do mundo. (…) Neste sentido, portanto, de nos termos mudado para um presente para o qual nenhum de nós estava preparado (…), deixámos os nossos mundos familiares para vivermos numa época em condições que são diferentes de qualquer das outras que nós já conhecíamos» (1969: 133).

Com um olhar de perplexidade análogo, E. Morin defendia que estamos a entrar na "idade de ferro planetária", em que o ser humano tem cada vez mais consciência da mundialização, a qual, no entanto, é convulsiva e dilacerada pelas contradições que a integram:

> «(…) somos obrigados a considerar que ainda estamos na pré-história do espírito humano e que não saímos da idade de ferro planetária. Estamos numa era agónica, de morte e nascimento, onde, como nunca até hoje, as ameaças convergem sobre o planeta, a sua biosfera, os seus seres

> humanos, as nossas culturas, a nossa civilização. O mais trágico, ou cómico, é que todas estas novas ameaças (…) provêm dos próprios desenvolvimentos da nossa civilização» (1991: 22).

Nos anos de 1970, o sociólogo americano D. Bell previu uma nova era social designando-a de "sociedade do conhecimento" (1976). No seu livro *The Comimg of Post-industrial Society*, o autor traçou as características gerais de uma mudança económica que já tinha começado: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, na qual a força de trabalho se encontrava cada vez mais (con)centrada nos serviços, nas ideias e na comunicação. Segundo ele, uma boa parte desta tendência dependeria cada vez mais de pessoas e instituições que produzissem conhecimento – na ciência, na tecnologia, na investigação e no desenvolvimento.

Por seu turno, na sua obra "Choque do Futuro", Toffler sustentava que o Futuro está a entrar cada vez mais rapidamente no Presente, um futuro que nos sentimos a percorrer, confrontando as sociedades contemporâneas com um choque cultural – que o autor designa de "choque de futuro" – de dimensões singulares e ímpares na História da humanidade.

Para descrever este fenómeno particular, o autor recorreu a uma interessante e/ou sugestiva argumentação:

> «(…) se dividíssemos os últimos 50 mil anos de existência humana em períodos de vida de aproximadamente sessenta e dois anos, teríamos oitocentos períodos, seiscentos e cinquenta dos quais passados em cavernas. Só nos últimos setenta períodos de vida foi possível comunicar eficazmente de um período para o outro, graças à escrita; só nos últimos seis períodos (…) multidões de homens viram a palavra impressa; só nos últimos quatro períodos (…) foi possível medir o tempo com alguma exatidão; só nos últimos dois períodos (…) alguém utilizou um motor elétrico, e a esmagadora maioria de todos os bens materiais que utilizamos hoje, na vida diária, foi criada no presente, no 800º período de vida» (1970: 19-20).

Cerca de uma década depois o mesmo autor publicou *A Terceira Vaga*, devendo interpretar-se a "terceira vaga" como a da revolução informática, por oposição à "segunda vaga" da industrialização e à "primeira vaga" da revolução agrícola, o que, hoje, nos parece configurar-se como plenamente realista e pleno de significado por começarmos a viver numa sociedade "pós-industrial", para utilizarmos a expressão do sociólogo norte-americano D. Bell (1976).

Para caracterizar o mundo em que vivemos, A. Giddens (1989), pioneiro do conceito de "Terceira Via" (1999), utiliza o conceito de "mundo em fuga". A característica mais interessante desta sua perspetiva, é o facto de ele integrar os principais aspetos que outras teorias atribuem à sociedade contemporânea, nomeadamente: a globalização, o risco, a crise da tradição, a crise da família, a crise do Estado-nação.

Esta situação, caracterizada pelo sociólogo como "alta modernidade" (Giddens, 1996), tem como ponto de partida a constatação de que as ideias iluministas do século XVIII, com a sua afirmação da exclusividade da razão, não se adaptam às sociedades contemporâneas em que o mundo nos parece cada vez menos dominado por nós ou, para usar as suas próprias palavras, totalmente descontrolado ou virado do avesso, muito ao contrário do que os arautos das "Luzes" pretendiam que acontecesse.

Neste aspeto, a análise de Giddens aproxima-se, parece-nos, daquela que é feita por Fukuyama (2000) que, após ter preconizado o "fim da História" (1992) em virtude da mundialização da proposta ocidental – modelo político democrático liberal, modelo económico de mercado (capitalismo) e modelo de segurança da paz pelo direito (direitos humanos)[121] - depois da queda do Muro de Berlim que conduziu ao fim do "interlúdio comunista"[122], para usar uma expressão tão cara a Habermas (1997), fala na "Grande Rutura" provocada na sociedade.

O jornalista T. Friedman do *New York Times* argumentou que, no ano 2000, entrámos numa nova era – não tanto pela viragem de século e de milénio mas pelo facto de

> «(…) o mundo se ter tornado plano (…) tão plano quanto o ecrã, no qual ele [líder empresarial], podia realizar uma reunião com toda a sua cadeia de fornecimento global. Ainda mais curioso era o facto de ele citar este desenvolvimento como um aspeto positivo, como um novo marco no progresso da humanidade e uma excelente oportunidade para a Índia e para o mundo – tudo isto por termos tornado o mundo plano!» (2006: 17).

[121] "Utopia" profetizada como resultado do predomínio mundial americano, com o reconhecimento de um regime de "Pax Americana". Porém, originou-se todo um sistema multipolar e multicultural que A. Moreira (2003) designa por "Anarquia Madura", ideia que o sistema não pode piorar, onde não existe modelo observante nem observado. Ao lado da marcha para a unidade do mundo e da multiplicação das relações internacionais (convergência), verifica-se a proliferação dos centros de decisão (dispersão).

[122] Iniciado com o movimento sindical "Solidariedade" na Polónia e terminada com a "Glasnot" de Mikhail Gorbatchov.

Entre nós, B. S. Santos, a propósito das transformações que então já se faziam sentir nos inícios da década de 1990, a nível económico, social, político e cultural, tem vindo a remeter-nos, em vários trabalhos seus (1994, 2000, 2002), para um desassossego que pairava no ar: «Temos a sensação de estar na orla do tempo, entre o presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu. O desassossego resulta de uma experiência paradoxal: a vivência simultânea de excessos de determinismos e de excessos de indeterminismos» (2002: 39). Toda esta situação nos conduz para a vivência de uma "transição paradigmática". É interessante sublinhar, a este propósito, a argumentação do autor, segundo o qual,

> «O paradigma sócio-cultural da modernidade, constituído antes de o capitalismo se ter convertido no modo de produção industrial dominante desaparecerá provavelmente antes do capitalismo perder a sua posição dominante. Esse desaparecimento é um fenómeno complexo, já que é simultaneamente um processo de superação e um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas, nalguns casos até em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade já não consegue cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso como o défice de cumprimento das promessas históricas explicam a nossa situação presente, que aparece, à superfície, como um período de crise, mas que, a nível mais profundo, é um período de transição paradigmática» (2002: 47).

Para este sociólogo, uma reflexão sobre a transição dos paradigmas societais (e epistemológicos)[123], revela-se necessária dada a velocidade, a imprevisibilidade e a profundidade das transformações que ocorrem. Referindo-se à transição paradigmática que a humanidade vive atualmente, que denomina "sistema mundial em transição", este sociólogo considera-a "um período histórico e uma mentalidade", caracterizada pela incerteza, complexidade e caos com repercussões óbvias nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade (Santos, 2002). Trata-se de «(…) um período de grande abertura e indefinição, um período de bifurcação cujas transformações futuras são imperscrutáveis» (2001: 94). Daí o desafio que se coloca às ciências sociais ao pretenderem dar conta da análise e intervenção nesse contexto em mudança.

[123] A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que o autor designa de «(…) paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente» (2002: 16).

Do que ficou dito, resulta para nós claro que o paradigma emergente parece corresponder ao efetivo nascimento de novos modelos de vida, de novos modelos de ser, de estar e de pensar. Por outras palavras, estes novos modelos parecem comportar em si uma rutura com o paradigma da modernidade, ou pelo menos, uma reconfiguração desse mesmo paradigma (sustentado, como é sabido, na crença iluminista no progresso racional/científico, no triunfo da tecnologia sobre a natureza e na capacidade de controlar e melhorar a condição humana, através da aplicação de todo este conhecimento científico-tecnológico ao campo social, o mesmo é dizer, às reformas sociais).

Por outro lado, esta atualidade apresenta uma grande complexidade, quer pela multiplicidade de variáveis presentes, quer pela crescente heterogeneidade e antagonismos dessas mesmas variáveis, quer pelo desequilíbrio entre o caudal e a velocidade de informação e o ritmo do pensamento e da compreensão da natureza humana, quer, ainda, pela incerteza de qualquer que seja o quadro social a que o presente nos conduzirá (Harvey, 1989).

Como teremos oportunidade de mostrar ao longo deste nosso trabalho, este novo "caldo cultural", que encerra novos conhecimentos, novas maneiras de ser, de ver e de estar no mundo, novos desenvolvimentos científico-tecnológicos e novos valores sociais, novas identidades, o uso de novos instrumentos e linguagens, etc., vai perpassando e (re)construindo todos os cantos das nossas sociedades (Silva, 2005) e incidindo sobre todos os âmbitos em que se desenvolve as nossas vidas, exigindo de todos nós grande esforço e grande e rápida e, por vezes, dolorosa, capacidade de adaptação:

> «(…) local e global estão distantes e próximos, diversos e iguais. As identidades embaralham-se, multiplicam-se. As articulações e as velocidades desterritorializam-se e reterritorializam-se em outros espaços, com outros significados. O mundo torna-se mais complexo, mais simples, micro e macro, épico e dramático (Ianni, 1995: 201).

Vivemos, por isso, uma situação muito confusa, contraditória, complexa e desafiadora; vivemos tempos de transição, de reconfiguração e de refundação e, como tal, as velhas maneiras de pensar, as velhas fórmulas, os velhos costumes, os velhos dogmas e as velhas ideologias, por muito carinho que nos mereçam e por mais úteis que tenham sido num passado recente, parecem já não se coadunar com os factos que estão a rebentar nas nossas mãos.

Neste cenário de transição, emerge uma consciência crescente da descontinuidade, da não-linearidade, da diferença, da necessidade do diálogo, da polifonia, da incerteza, da dúvida, da insegurança, do acaso, do desvio, da desordem e do risco. Vivemos na "sociedade de risco"[124] que, não é «(…) uma opção que alguém possa escolher ou rejeitar» (Beck, 1998a: 5).

Sendo certo que, como nos diz B. S. Santos «(…) todas as transições são simultaneamente semi-invisíveis e semicegas, é impossível nomear com exatidão a situação atual» (2002: 47), é possível, contudo reconhecer que algumas "marcas de água" desta sociedade são-nos mais percetíveis do que outras, ainda que a enorme vastidão de transformações que se podem constatar e que se anunciam torna impraticável, dentro dos limites deste nosso trabalho de investigação, resumir todas as suas características. Queremos com isto significar que há alguns traços centrais que pré-configuram o ser humano, a sociedade, as relações sociais do futuro e a educação escolar e constituem as bases sobre as quais é possível construir, tanto a reflexão, como as possíveis estratégias de ação.

Entre os múltiplos critérios possíveis para descrever as características básicas das mudanças que se estão a verificar, ou seja, sobre as tendências gerais ou "macrotendências", para utilizar uma expressão de Naisbitt (1988)[125], podemos referir cinco grandes áreas em que ocorrem importantes processos de transformação e redefinição: a reorganização do sistema económico (globalização/mundialização da economia) e a reconfiguração do trabalho, o Estado-nação e a sua crise, a redefinição da(s) cidadania(s) e a necessidade de um novo mandato para a educação.

[124] De acordo com U. Beck, o conceito de "sociedade de risco" designa «(…) uma fase de desenvolvimento da sociedade moderna na qual os riscos sociais, políticos, económicos e individuais cada vez mais tendem a escapar às instituições de monotorização e proteção na sociedade industrial» (1998a: 5).

[125] Com esta designação Naisbitt quis representar as grandes linhas de mudança que atravessavam a sociedade americana, distintas das alterações, por vezes mais aparentes, a que chamou modas. De acordo com o seu pensamento, enquanto as macrotendências são vagas de fundo que estão a mudar a tessitura social, da periferia para o centro e da base para o topo da pirâmide social, as modas, pelo contrário, são fenómenos efémeros, deslocando-se do centro para a periferia e apresentando-se com um reduzido poder de transformação social.

2. O "capitalismo desorganizado": o pós-fordismo e o fim da replicação do "quadrado mágico" do desenvolvimento fordista

Ao longo dos últimos sessenta anos assistiu-se a uma lenta, mas gradual e progressiva, demolição das fronteiras entre Estados e, em simultâneo e por consequência, à integração dos mercados nacionais num grande mercado global. Este processo sofreu uma aceleração a partir da década de 1980. Atualmente, fala-se de globalização[126] para aludir à nova ordem económica mundial.

Acabada a II Guerra Mundial, o Ocidente entrou numa fase de rápido e forte crescimento económico, bem-estar e harmonia social. E. Hobsbawm (1996) denomina este período por "Idade Dourada"[127]; outros preferem designá-la de época áurea do "nacionalismo económico"; outros, ainda, preferem chamá-la "fordismo" (Santos, 1995)[128]. Vistos retrospetivamente, estes anos ganham um brilho ainda maior quando comparados com o período imediatamente anterior, marcado, como é sabido, por dois conflitos mundiais, com o seu cotejo de barbárie, destruição e morte.

A chave para o grande crescimento económico e consequente prosperidade, registado nestes anos, deve-se, provavelmente, à aposta da criação de mercados nacionais protegidos, bem como ao lugar de destaque que as preocupações sociais ocupavam na agenda dos políticos, políticas que contribuíram para uma maior coesão social. Esta coesão social foi igualmente facilitada pelo enfraquecimento dos extremismos do espectro político (derrota do fascismo e nazismo, na II Guerra Mundial, e o refluxo dos partidos comunistas do Ocidente, na sequência da "Guerra Fria", principalmente durante os anos de 1950), bem como no pleno emprego, baixa inflação e equilíbrio das contas externas. Não obstante a força crescente dos sindicatos que, de acordo com Drucker (2005), são a organização mais bem-sucedida do século XX., o "nacionalismo económico" conseguiu conciliar, durante duas décadas, sensivelmente, aquilo que, à primeira vista, parecia inconciliável, ou seja, o capital e o trabalho. A

[126] Os franceses, como é sabido, utilizam o termo *mondialisation* para se referirem à mesma realidade.
[127] Hobsbawm (1996) refere que a história se desenrola por ciclos. Para ele, o século XX apresenta-se como um tríptico, onde são claramente visíveis três "momentos": a "Idade da Catástrofe" (1914-1945), a "Idade de Ouro" (1945-1973) e a *Landslide* (1973-1991), numa sucessão de guerra, prosperidade e colapso.
[128] Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados por Henry Ford (1863-1947) que aprimora os princípios de Taylor no seu modelo e a introdução da sua famosa jornada de oito horas pagas a cinco dólares (*Five Dollar*). Para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa, a mais elevada possível, e aparelhada com tecnologia capaz de rentabilizar ao máximo a produtividade por operário (Harvey, 1989).

conflitualidade sempre latente entre capital e trabalho foi "travada" pela existência de uma "cultura comum" que tem como fundamento a "racionalidade técnica", tal como foi descrita por Habermas (1990), racionalidade baseada na definição hierárquica dos papéis, quer no local de trabalho, quer no espaço doméstico e reforçada por atitudes interiorizadas durante o cumprimento do serviço militar, na II Guerra Mundial.

O fordismo, como é sabido, refletia e concretizava a relação entre o keynesianismo e o "Estado Social", sendo o primeiro o principal instrumento de gestão económica e, o segundo, o modo hegemónico de regulação social. O keynesianismo implementava o "círculo virtuoso" entre o processo de produção e o modo do consumo, cabendo às instituições do aparelho estatal providencialista completar, do ponto de vista político, esse caráter virtuoso (Santos, 2002a)[129].

Com o "esgotamento" do padrão fordista ou do seu "quadrado mágico"[130], sobretudo quando articulado com o enfraquecimento ou "crise do Estado-Providência"[131], esgotamento potenciado pela impossibilidade de expansão indefinida dos mercados nacionais, bem como pelos desdobramentos da crise da década de 1970 (crise petrolífera de 1973, 1978), vai englobar mudanças fundamentais nos países ditos centrais. Nas palavras de Vakaloulis:

> «As alavancas que asseguram o crescimento dourado dos "Trinta Gloriosos" fragilizam-se e tornam-se progressivamente obstáculos à acumulação do capital. O fordismo começa a perder velocidade, enredado no seu esforço pela conjunção de uma crise de eficácia e de um défice de legitimidade social. As lutas de classes na produção tornam notórios os absurdos do "organicismo fordista" (Alain Lipietz) e desmontam a sua maquinaria social» (Vakaloulis, 2003: 115).

[129] O modelo de desenvolvimento fordista é conceptualizado em termos de "correspondência" entre o regime de acumulação fordista (sinergia entre produção em massa e consumo em massa) e o modo de regulação fordista (normas implícitas e regras institucionais de integração/dominação do trabalho pelo capital que encontram a sua expressão política compaginada no Estado-Social.

[130] Forte crescimento, pleno emprego, baixa inflação e equilíbrio das contas externas.

[131] O termo "Estado-Providência" foi forjado na segunda metade do século XIX por economistas e políticos hostis a toda e qualquer proteção social dos operários da indústria. No seu conteúdo social, não é consequência das ideias de Keynes, como muitas vezes se quer fazer crer, mas resultado de lutas sindicais e políticas do movimento operário com vista a proteger os trabalhadores dos riscos da situação económica e da insegurança do emprego característico das crises cíclicas do capitalismo. (Burns, 1981; Drucker, 2005) Usaremos, ao longo do nosso trabalho, os termos "Estado-Providência", "Estado social", "Estado keynesiano" ou "*Welfare State*" de forma indistinta.

2.1. A emergência do neoliberalismo

Quando se revela claro o esgotamento ou degradação dos processos de regulação fordista (Santos, 1995), entra em cena o neoliberalismo. Aparentemente, neoliberalismo quer dizer "liberalismo novo". Contudo, é nosso entendimento que o prefixo "neo", neste contexto, não aponta para um liberalismo de tipo novo, mas antes para a recuperação do "velho" liberalismo, abandonado enquanto o keynesianismo informou as políticas macroeconómicas do mundo industrializado. O neoliberalismo retoma a antiga "deificação" do mercado. O Estado é visto como ineficaz, logo deve abster-se de intervir naquele. Regulado pelas leis da oferta e da procura, o mercado, guiado pela "mão invisível" encontrará, por si próprio, o necessário equilíbrio (*markets must know best*). A grande diferença para o liberalismo tradicional reside no facto de, agora, o mercado adquirir uma dimensão mundial/global[132]. E se aceitarmos o pressuposto de que nos "Estados centrais" (Wallerstein (1994) o segundo período capitalista foi caracterizado pelo "fordismo", então julgamos ser legítimo sustentar que o momento que atualmente vivemos, se caracteriza pelo desmantelamento ou reconstituição desse modo de organização de produção que, direta ou indiretamente, veicula uma nova forma de regulação social: «Abandonado a si próprio, o capitalismo, enquanto modo hegemónico de produção, não admite qualquer outra transição a não ser aquela que conduz a mais capitalismo» (Santos, 2002: 109-110). O capital iniciou um processo de reorganização das suas formas de dominação, não só se reconfigurando em termos capitalistas de produção, mas também buscando a gestão da recuperação da sua hegemonia nas diversas esferas de sociabilidade, promovendo no plano ideológico, por intermédio do culto de um subjetivismo e de um ideário fragmentador, a apologia do individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de ação coletiva e social.

[132] Com alguma frequência, gravitam ou aparecem associados ao neoliberalismo (corrente filosófico-económica), os termos pós-fordismo e neofordismo (forma de regulação social, aliás, como o fordismo). Assim, e por uma questão metodológica, julgamos pertinente definir o âmbito dos dois conceitos. Estes termos são usados predominantemente na literatura anglo-saxónica e, constituir-se-ão, julgamos, duas modalidades assumidas pelo neoliberalismo, convergindo, nalguns aspetos (ambos aceitam a agenda económica neoliberal), mas divergindo noutros (educação). Assim, por neofordismo entendemos a política preconizada pela Nova Direita, resultante da associação do neoconservadorismo e do neoliberalismo e, por pós-fordismo, a política implementada pela esquerda e centro esquerda, também conhecida por "Terceira Via" (Giddens, 1999), resultante da articulação do socialismo democrático com o neoliberalismo.

A emergência do pós-fordismo como modo de regulação social[133] constitui, pelo menos aparentemente, algo de complexo, pois está a emergir simultaneamente como contexto e como instância de regulação. É neste sentido que a designação de "capitalismo desorganizado" (Offe, 1985; Santos, 1994, 2002a), para designar o período em apreço, pode revelar-se ambígua e enganadora, pois e como nos recorda B. S. Santos, «(…) o capitalismo está hoje mais organizado que nunca» (2002a: 143), o mesmo é dizer, «(…) que ele nunca como hoje foi tão dominante (…) e nunca como hoje o capitalismo foi histórica e politicamente tão autoconfiante – mesmo quando definido como a base sobre a qual a atual "sociedade de risco" assenta» (Magalhães, 2004: 89). Assim sendo, a designação de "desorganizado" só lhe assenta como característica essencial do modo de regulação emergente, na medida em que o "círculo virtuoso" fordista está a ser demolido e «(…) é muito mais visível a demolição das antigas formas organizativas que o perfil das novas formas que irão substituí-las» (Santos, 2002a: 143).

As formas organizacionais fordistas estão não só a reconfigurar-se nas suas dimensões e qualidades, como também estão a ser substituídas por outras e, estas, se pretendemos interpretar de uma forma mais aprofundada as transformações que estão a ocorrer, exigem o reconhecimento da sua especificidade. Firmas, empresas e corporações, que eram as células da estrutura social, económica e política do "nacionalismo económico", estão ser reconstituídas nas suas características através da assunção do princípio da regulação do mercado e das suas lógicas (flexibilidade, criatividade, inovação) como único dispositivo de regulação, sendo essa assunção (quase sempre) legitimada através das pressões que a globalização económica exerce sobre o tecido organizacional.

Na fase do "capitalismo organizado", a lógica do mercado era equilibrada por uma relativamente forte intervenção do Estado, sobretudo através das práticas hegemónicas de socialização dos rendimentos (segurança social, serviço nacional de saúde, prestações sociais, subsídio de desemprego, reformas…), ou seja, através dos vários dispositivos de assistência social ("Estado social"/"Estado-Providência"). Presentemente, o mercado é cada vez mais visto e aceite, em primeiro lugar pelo próprio

[133] Conjunto de procedimentos e comportamentos, individuais e coletivos, que permite (i) reproduzir as relações sociais fundamentais por meio de formas institucionais historicamente determinadas, (ii) sustentar e "pilotar" o regime de acumulação em vigor e (iii) garantir a compatibilidade dinâmica de um conjunto de decisões descentralizadas, sem que seja necessário que os atores económicos assimilem os princípios de ajuste do conjunto do sistema (Boyer, 1986).

Estado como o regulador-mor, quer da vida económica quer da vida social no seu todo. É o mercado que passa a ter o papel da nova "instância providencial", para usar uma expressão de Vakaloulis (2003).A reconfiguração de uma série de áreas sociais como mercados reais ou potenciais (educação, formação, saúde, energia, transportes, segurança social, seguros…), a reorganização do quadro legislativo com vista a combater as "rigidezes" redistributivas (conquistas "desmesuradas" do Estado social, poder "excessivo" dos sindicatos, peso "desproporcionado" das receitas do trabalho na economia política do capital), as novas funções do Estado nacional relacionadas com a globalização são os três principais domínios onde se desenvolve a ofensiva dos "carrascos" do "Estado-Providência". Setores inteiros do "Estado Social" estão na mira de fogo da modernização neoliberal: ele é atacado, desacreditado, acusado de todos os males (Sachs, 2008; Krugman, 2012).

É interessante sublinhar a este propósito a argumentação de B. S. Santos segundo o qual,

> «(…) as transformações mais decisivas do terceiro período parecem estar a ocorrer sob a égide do princípio do mercado, que se afigura mais hegemónico que nunca no seio do pilar da regulação, dado que produz um excesso de sentido que invade o princípio do Estado e o princípio da comunidade, tendendo a dominá-los de forma muito mais profunda do que nos dois períodos anteriores» (2002a: 143).

Os modelos de produção, distribuição e consumo, bem como os modos de vida que induzem e suportam estão, paralelamente, a transformar-se. Tais transformações são tão singulares que, segundo Harvey, é difícil não cair na tentação teórica de as conhecer como reflexos e, para usar a velha linguagem marxista, reflexos em primeira instância:

> «(…) é hoje em dia convencional (…) afastar qualquer sugestão segundo a qual a "economia" (seja como for que esta palavra vaga seja compreendida) possa ser determinante da vida cultural, mesmo que (…) em "última instância". O estranho na produção cultural pós-moderna é precisamente como a pura procura do lucro se tornou determinante em primeira instância» (1989: 336).

A restauração da "mão invisível do mercado" (Smith, 2006) é agora olhada como um mecanismo primordial de regulação da sociedade e das suas instituições, sendo o seu desempenho num ambiente de mercado o primeiro e principal critério para julgar acerca dos seus valores, da sua importância e da sua "verdade". Esta centração no

mercado pode ser de importância crucial para a compreensão do debate político, sociológico e até epistemológico, em torno do ensino básico e secundário.

A produção tornou-se globalizada na sua procura de mão-de-obra mais barata; a distribuição tornou-se mais fácil e menos dispendiosa, graças às novas tecnologias da comunicação e ao desenvolvimento dos meios de transporte, possibilitando que a circulação dos produtos, dos recursos humanos, da informação e do conhecimento circule a uma velocidade sem precedentes; o consumo também se tornou global e volátil, "iluminado" pela ideologia do culto do efémero e da inovação como marca de qualidade: consumir é sinónimo de ser alguém, a identidade individual revela-se no que é consumido e é produto do consumo; e, finalmente, o conceito de propriedade que era tão importante parece estar igualmente a ser reinventado (Lipovetsky, 2004; 2007) Ele deixa a empresa lenta demais, e como o mundo gira em torno de uma cultura cada vez mais veloz, a propriedade torna-se quase que imediatamente desatualizada. A propriedade não irá desaparecer, mas tenderá a não ser negociada nos mercados. As pessoas apenas comprarão o acesso a ela pois, no mundo comercial de hoje, tudo o que é necessário é suscetível de ser arrendado (*leasing*) (Rifkin, 2001).

Numa sociedade como a atual, de produção clientelizada, de inovações e atualizações quase diárias e de ciclos de vida dos produtos cada vez mais curtos, os bens tornam-se obsoletos cada vez mais rapidamente (tudo se torna quase imediatamente obsoleto), e, como tal, não valerá a pena deter a posse de bens. Assim, ter, guardar, acumular, numa economia onde a mudança é em si a única constante, faz cada vez menos sentido e, deste modo, o melhor é o acesso *just-in-time* de bens e serviços (Rifkin, 2001). Na nova "economia da experiência", o acesso tem maior valor que a posse dos bens materiais.

Globalização, «(…) economia no posto de comando (…) liberta, como é natural, do obstáculo social» (Ramonet, 1995: 59-60), velocidade de resposta e consumo compulsivo do novo (Lipovetsky, 2007) têm vindo a criar um ambiente de tal modo denso e envolvente que já dificilmente se pode falar sobre qualquer tema/problema social, político, educacional, cultural, epistemológico, etc., sem tomar em consideração este ambiente.

Um dos principais sociólogos do século XX, P. Bourdieu, ao questionar-se sobre a razão pela qual o discurso neoliberal conseguia impor-se como *canon* das políticas públicas de todos os países, defendia que tal se devia por ter

> «(...) do seu lado toda a força dum mundo de relações de força, um mundo para o qual contribuiu para ser como é. Foi-o, principalmente, ao orientar as opções económicas daqueles que dominam as relações económicas. Portanto, engaja a sua própria força simbólica a ditas relações de força. Em nome do seu programa científico, convertido num plano de ação política, subjaz um imenso projeto político ainda que o seu *status* não seja reconhecido como tal porque aparece como puramente negativo. O propósito de tal projeto é criar as condições segundo as quais a "teoria" pode funcionar e ser realizada: um programa para a destruição metodológica dos coletivos» (1998: 1).

Esta "destruição dos coletivos" verifica-se no permanente pôr em questão das estruturas coletivas, na constante negação do caráter político das práticas e na individualização das relações sociais em cada zona do sistema. Na lógica do "mercado puro", a coletividade é um estorvo, um empecilho: o espaço nacional é questionado e neutralizado pelo mercado global, o Estado autolimita os seus âmbitos de ação e, as organizações, apresentam-se como integradas por indivíduos em relações de colaboração ou competência (Bourdieu, 1998).

Porém, não se fique com a ideia que a reconfiguração dinâmica económica e política do sistema mundial se trata de um processo homogéneo e harmonioso. Bem pelo contrário, ele deve ser perspetivado como um processo complexo e contraditório. A economia global, assevera-nos Castells,

> «(…) não abarca todos os processos económicos no planeta, não inclui todos os territórios nem todas as pessoas nas suas profissões, apesar de afectar directa ou indirectamente a vida de toda a humanidade. Enquanto os seus efeitos atingem todo o planeta, a sua estrutura e real atuação dizem respeito apenas a segmentos de sectores económicos, países e regiões em proporções que variam consoante a posição particular do setor, país ou região (…)» [2002: 161].

A título de exemplo, podemos recordar que ao mesmo tempo que, nas economias dos países centrais, se assiste à subcontratação e *franchising* internacionais e à crescente terciarização da economia, o denominado Terceiro Mundo parece inclinar-se para a destruição das suas economias de subsistência e ansiar pela industrialização. A exclusão/inclusão no mundo e na economia globais são um processo abrangente e repleto de contradições, sendo alguns países e regiões integradas no sistema mundial precisamente através da forma pela qual dele são excluídos (Castells, 2002). Como é sabido, alguns países africanos, por exemplo, são integrados na nova ordem económica

exatamente porque são pobres e, nessa pobreza, funcionais a outros países nela mais bem instalados, através do fornecimento de matérias-primas, mão-de-obra barata, oportunidades paradisíacas e exóticas para a indústria do turismo (Magalhães e Stoer, 2006).É o que se pode afirmar como sendo a "globalização da pobreza" e, desta, resulta o desemprego estrutural e a redução dos salários à escala mundial.

Onde o círculo fordista foi fundado na combinação entre a regulação pelo mercado e a intervenção do Estado, a reconstituição do círculo ativada pelo pós-fordismo parece estar a ser feita na base da desregulação do mercado e do próprio Estado[134]; e, se o fordismo se ancorava na dinâmica e no contexto nacionais – através do Estado – a dinâmica e o contexto do pós-fordismo parecem ser globais – graças à transnacionalização da economia, à disseminação planetária das TIC, bem como à mobilidade das populações intercontinentes (turistas, migrantes) [Santos, 1995].

Paralelamente a esta dimensão transnacional da economia e a consequente fragilização da regulação estatal a nível nacional, julgamos ser pertinente sublinhar a ideia de que a empresa, como a célula nuclear da economia, está igualmente a passar por um processo de transformação profundo. A este propósito, poderíamos nomear a sua crescente "virtualização" como entidade funcional (Castells, 2002) e "desterritorialização",

De facto, o capital produtivo é bem mais móvel do que o trabalho (Silva, 2007). Como vivemos numa "aldeia global" (McLuhan, 1979), cada vez mais pequena, é com facilidade que se assiste à mudança dos locais de produção de uma rua para a outra, que o mesmo é dizer, de um país para outro, com frequência e cada vez mais, países do chamado Terceiro Mundo, que são usados pelas grandes empresas transnacionais (organizações que se localizam além das nacionalidades, sem compromissos com uma bandeira a não ser a bandeira da acumulação do lucro) para produzir com custos baixíssimos. Esta está a ser uma tendência estrutural das sociedades capitalistas, dado que o único compromisso histórico do capitalismo é com o lucro (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004).

Por outro lado, a estrutura organizacional reconfigura-se (Castells, 2002). Realmente, esta forma organizacional nunca terá sido tão central e simultaneamente tão

[134] Os mercados globalizaram-se e, ao estenderem-se por todo o planeta, bem como ao interconectarem-se com os sistemas mundiais de produção e com os agentes económicos transnacionais, acabam por minar a capacidade dos Estados nacionais de regularem os processos do mercado, assim como a sua capacidade para os coordenar, o que consubstancia uma sobreposição da economia à Política (Lopes, 2004).

volátil como o é hoje. As estruturas concebidas para a "sociedade industrial" já não parecem, pois, ser adequadas para o novo paradigma económico emergente.

Neste contexto, o protótipo das organizações contemporâneas já não é a da pirâmide, decalcada da organização militar, mas a da orquestra sinfónica:

> «Cada um dos duzentos e cinquenta músicos é um técnico altamente especializado. No entanto, por si própria, a tuba não atua isolada, precisa dos outros instrumentos, e a orquestra só consegue funcionar porque os componentes têm todos um só objetivo, todos subordinam a sua especialidade à tarefa comum – e só tocam uma peça de música de cada vez. (…) Na maior parte das instituições, a contribuição individual é totalmente absorvida pela tarefa comum, como na orquestra sinfónica, e só a organização obtém resultados» (Drucker, 2005: 60-61).

As empresas reestruturam-se, lançando mão dos conceitos de *reengineering* e *downsizing*[135], e mais uma percentagem considerável de pessoas é lançada no desemprego. De facto, e apesar de não se poder falar de um só padrão de evolução organizacional (Castells, 2002), a empresa pós-fordista idealizada é a empresa pequena, magra ou a "empresa flexível" (Harvey, 1989; Brilman, 1995; Castells, 2002; Sennett, 2007) que, de acordo com estratégias diferenciadas, combina diferentes regimes de emprego dentro de si mesma, com vista a obter tanto uma flexibilidade funcional como uma flexibilidade quantitativa, bem como conseguir economias máximas nos custos de produção que vai, de acordo com Mateus, «(…) redistribuindo o poder económico no seio das cadeias de valor em favor das actividades de concepção e distribuição e em detrimento das actividades de mera fabricação» (2002: 72). E, à medida que o Estado altera nas suas anteriores funções de regulação, a solidez e a estabilidade da relação salarial de tempos anteriores, parecem esfumar-se no ar. A argumentação legitimadora para a flexibilidade das empresas funciona também como legitimação, social e política, para a precarização da própria relação salarial e, deste modo, o "círculo virtuoso" entre a produção e o consumo parece estar a transformar-se num "círculo vicioso".

Neste novo paradigma económico, que ainda é uma "economia de procura" estão a mudar, também, as regras e a lógica dos fatores de competitividade – onde cada

[135]*Reengineering* consiste na reconfiguração do trabalho tendo em linha de consideração as necessidades dos mercados do hoje e o poder das tecnologias atuais. Por seu turno, o *downsizing* refere-se o emagrecimento da empresa, com a eliminação de muitas das chefias intermédias. Na orquestra sinfónica, o maestro comunica diretamente com os músicos, dispensando quaisquer intermediários. A empresa deve organizar-se tendo em mente o paradigma da orquestra sinfónica porque este modelo organizativo permite adaptar-se mais rapidamente, às alterações do mercado.

vez mais, o que é relevante é o *delivered by* e não o *made in* – e de rentabilidade – onde cada vez mais, importa reduzir custos para ir ao encontro de "procuras" detetadas no(s) mercado(s) e não maximizar receitas para satisfazer decisões autónomas de investimento em capacidades produtivas.

A rentabilidade económica está a depender muito mais da antecipação e rápida reação às necessidades caprichosas do mercado que se encontram em constante mutação pois vão ao encontro do *just for you*, do «(…) exatamente o que queremos» (Reich, 2004: 48)[136]. À competição por uma fatia do mercado, segue-se «(…) uma competição por uma fatia dos olhos, dos ouvidos e da cabeça do consumidor» (Almeida, 2004: 33)[137]. As empresas competitivas baseiam-se, portanto, na construção de culturas e de sistemas de "inovação contínua", em que a rapidez e a esperteza são mais importantes ou contam bastante mais do que a produção (Reich, 2004).

Depois da crise petrolífera de 1973, os processos económicos e a relação salarial foram, segundo Harvey, alteradas sobretudo como resultado de uma aceleração geral desses processos:

> «(…) a aceleração do período de retorno na produção implica acelerações paralelas na troca e no consumo. Os desenvolvidos sistemas de circulação de comunicação e de informação, combinados com a racionalização das técnicas de distribuição (…) tornaram a circulação possível a uma maior velocidade» (1989: 285).

Este mesmo autor avança com a teoria de que estamos a assistir à emergência de uma «(…) economia de casino, com toda a sua especulação financeira e formação fictícia de capital (a maior parte sem qualquer relação com qualquer crescimento na produção real)» [1989: 332]. E acrescenta que, perante a incapacidade da regulação própria do período fordista para conter as contradições emergentes «(…) o único instrumento de resposta flexível acaba por ser a política monetária, surgindo assim a necessidade de assumir a capacidade para imprimir dinheiro seja a que taxa for para manter a estabilidade da economia» (1989: 142).

---

[136] «O novo bazar global estabelece a ligação entre compradores únicos e vendedores que conseguem satisfazer as suas necessidades diretamente, eliminando o funil das grandes quantidades. Fazer por encomenda começa a ser a regra» (Reich, 2004: 51).

[137] Questionados os dirigentes máximos da empresa de confeções galega Zara sobre o seu sucesso alcançado, a resposta reflete a atenção que dá aos clientes:
«Não trabalhamos apenas com roupa; trabalhamos para os clientes». E acrescentam: «Se as clientes em Tóquio chegarem à loja pedindo a camisa usada pela namorada de James Bond no seu último filme, as responsáveis transmitem essa informação a Arteixo, onde se situa a sede central do grupo e, em quinze dias, as blusas estarão nas prateleiras das lojas japonesas» (2003: 64).

Com o desenrolar da História assistimos à indissociabilidade entre o paradigma moderno, as duas primeiras fases do capitalismo (liberalismo e fordismo) e o sistema de ensino. Agora tentaremos concretizar algo de semelhante relativamente ao terceiro momento do desenvolvimento do capitalismo, período que, como referimos anteriormente, Offe (1985) e Santos (1994, 2002a), entre outros, designam de "capitalismo desorganizado".

Quando o neoliberalismo se torna doutrina hegemónica, na década de 1980, sensivelmente, extravasa do âmbito da economia e estende-se até aos mais diferentes campos de atividade humana[138]. A educação foi um deles. Face à (aparente) falência dos sistemas educativos, herdados dos anos de 1950 e 1960, os promotores das ideias neoliberais argumentaram que a solução teria de passar pelo incentivo do mercado, sendo imperioso fomentar a competitivade/concorrência entre as escolas. Neste quadro, as melhores prosperariam enquanto as outras estariam condenadas a desaparecer. No balanço, os alunos acabariam por sair beneficiados.

[138] Os mais recônditos domínio culturais, nomeadamente a Estética, não escapam a esta hegemonia. O "imperialismo do efémero" (Lipovetsky, 1992) surge como resultado da volatilidade da produção, do consumo e, especialmente, das mercadorias, expressando a própria arte quer essa volatilidade, quer o seu modo de circulação como mercadoria.

3. Relevância do enfoque das competências e o "individualismo possessivo" do discurso neoliberal

Promovendo a subjetivação do sujeito, alguma vezes sem quais quer laços de historicidade, a pós-modernidade veicula «(...) uma cultura de globalização e da sua ideologia neoliberal» (Sanfelice, 2003: 7), fortalecendo a relação intrínseca entre mercado e individualismo, em consonância com os valores da livre escolha, eficiência e qualidade[139]. Deste modo, a globalização e o individualismo tornam-se as duas faces da mesma moeda, como tal, indissociáveis, promovendo, simultaneamente, a unificação e a desterritorialização, como reconhecem Lipovetsky e Serroy (2010):

> «As forças de unificação global vão progredindo ao mesmo tempo que as da diversificação social, mercantil e individual. Quanto mais as sociedades se aproximam, mais se desenvolve uma dinâmica de pluralização, de heterogeneização e de subjetivação. Assim, a globalização não produz apenas homogeneidade: ela cria heterogeneidade, diversidade, individualização». (2010: 149)

A noção de individualismo é, em si mesma, polissémica, contendo em si uma pluralidade de significações. M. Weber adverte para o facto de que «(…) o termo "individualismo" abarca o que de mais heterogéneo se possa imaginar» (2005: 145).

Da vária aceção que comporta, três são, habitualmente, evidenciadas: o "individualismo sociológico", o "individualismo ético" e o "individualismo explicativo", também designado de "individualismo metodológico" (Fernandes, 2009)[140]. De acordo com este, o social é fruto do fenómeno emergente das ações individuais. A Sociologia que emana desta abordagem teórica, e apoiando-nos em Boudon (1979), funda-se em três proposições básicas: primeira, existe uma "estrutura do sistema de interação" que constitui o marco dentro do qual se explicam os comportamentos sociais; segunda, a unidade de análise é o "ator individual", que atua dentro de um contexto com maior ou menor capacidade de manobra; terceira, tal ação é de natureza "complexa" a diferencia da tida em consideração pelos economistas, cuja lógica é demasiado simples.

[139] Para uma compreensão mais aprofundada da lógica de mercado como fundamentação das políticas educativas e curriculares, consultar a obra de J. A. Pacheco, "Políticas Curriculares" (2002).
[140] Esta última aceção fornece um instrumento de conhecimento da realidade social e, por essa razão, será a perspetiva por nós adotada nesta parte do nosso trabalho.

Historicamente, ainda que os valores individualistas tenham uma origem muito antiga[141], figura no registo político como um fenómeno social da época moderna[142], constituindo a base da formação da(s) democracia(s) e que se vai desenvolvendo à medida que as condições se igualizam (Tocqueville, 2008). A sua difusão no seio da sociedade e a sua incarnação nas instituições estão estreitamente relacionadas com o processo social de individualização que designa um processo progressivo de emancipação dos indivíduos perante as relações de dependência que os ligavam ao clã, à família, à tribo, à comunidade aldeã ou ao Estado:

> «(…) num âmbito das sociedades de Estado cada vez mais diferenciadas, os seres humanos singulares vão abandonando sucessivamente os coletivos hereditários e protetores pré-estatais mais pequenos e mais restritos, vêm-se confrontados com um crescente número de alternativas. Dispõem de uma maior margem de escolha. Podem decidir cada vez mais por si mesmos. No entanto, também *têm* de decidir mais por si mesmos. Não apenas *podem* como *têm* mesmo de se tornar mais independentes. Nesse sentido não têm escolha» (Elias: 2004: 144)[143].

Esta emancipação tornou-se possível graças a um certo número de desenvolvimentos estruturais que vão desde a monetarização das trocas (Simmel, 1987), à divisão social do trabalho (Durkheim, 1978), passando pela extensão da proteção social (Estado-Providência), pela possibilidade da mobilidade geográfica das pessoas (fenómeno migratório), da generalização da escolarização ou ainda pelo acesso das mulheres ao mercado de trabalho[144].

---

[141] Segundo E. Durkheim (1978) difícil de identificar. Não obstante, formas de aprofundamento são já conhecidas no cristianismo, na voz interior agustiniana (Dumond, 1992); outros, apontam o protestantismo como o momento em que o individualismo assumiu uma feição moderna e generalizada (Weber, 2005). Esse aprofundamento é ainda visível no Renascimento (Simmel, 1989; 1998), no Iluminismo e nas revoluções científicas que enalteceram a imagem do Homem racional e científico (Hall, 2003; Védrine, 1974), na "ousadia" cartesiana de colocar a noção de sujeito individual, o "sujeito cartesiano" (Hall, 2003), no centro do pensamento como sujeito racional, pensante e consciente. Este indivíduo é um sujeito autónomo, singular, igual aos demais, dotado de uma interioridade, regulado pela lei – o "indivíduo soberano". É esta figura, ou dispositivo conceptual, que está impresso «(…) nos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno» (Hall, 2003: 28) e, nos séculos XIX e XX, durante a crescente desintegração dos laços sociais tradicionais.

[142] Com efeito, a idade moderna faz despontar a conceção de um sujeito centrado sobre si mesmo, de uma entidade "indivisível, singular, distintiva e única" (Williams, 1976). Este indivíduo é um sujeito autónomo, singular, igual aos demais, dotado de uma interioridade, regulado pela lei – o "indivíduo soberano". É esta figura, ou dispositivo conceptual, que está impresso «(…) nos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno» (Hall, 2003: 28).

[143] Itálico no original.

[144]Para autores como Taylor (1989), certos processos e matrizes culturais estariam na base dessa conceção do indivíduo como agente moral soberano.

No contexto das mudanças que se operaram nos finais do século XX, podemos admitir como hipótese de trabalho que estamos a vivenciar uma mudança de perspetiva epistemológica que leva a conceder ao individual o primórdio que outrora fora concedido ao coletivo (social). Esta mudança epistemológica pode ser associada a uma multiplicidade fatorial:

(i) à erosão da família concebida como espaço de estruturação de normas e valores (socialização primária), como comunidade de afetos, de securização e identificação[145];

(ii) minimização, ou transformação das normas que autonomizam grupos, permitindo-lhes o desenvolvimento de regras e de condutas próprias (Velzen *et al*, 1988);

(iii) permissividade cedida ao indivíduo de desenvolver comportamentos diferentes dos normalizados (Lipovetsky, 1989);

(iv) ao papel dos meios de comunicação que utilizam o indivíduo como objeto recetor das suas mensagens de *marketing* (Reto, 1992);

(v) à legitimação política pelo voto que é individual e igualitário;

(vi) ao desenvolvimento do culto da personalidade e ao transformar o corpo como sujeito da ação e como elemento libertador (Baudrillard, 1976), bem como "lugar dos processos de exclusão/inclusão social" (Stoer, Magalhães & Rodrigues, 2004);

(vii) o fim do *ethos* do trabalho, que subordinava o indivíduo ao todo social e a criação do *ethos* do desenvolvimento do indivíduo, que faz dele a finalidade da sociedade (D'Épinay, 1992);

(viii) à nova filosofia das organizações que, na criação de círculos de qualidade, fazem reforçar a «(…) personalidade, a singularidade, a individualidade», com o objetivo não apenas de melhorar o desempenho funcional, mas «(…) por causa de toda a evolução da sociedade e de todos os movimentos sociais» emergentes (Zarafian *et al*, 1988: 106).

[145] Local do início da "trajetória do *self*" (Giddens, 1994) e da diversificação (Stoer e Magalhães, 2005). Nela constrói-se a segurança e a confiança básicas e, «A confiança básica é um mecanismo de ocultação em relação a riscos e perigos nos cenários circundantes da ação e interação. É o principal apoio emocional de uma carapaça defensiva ou casulo protetor que todos os indivíduos normais carregam consigo, como meio através do qual são capazes de prosseguir com os assuntos do dia-a-dia» (Giddens, 1994: 37).

Esta fase de emancipação (sempre incompleta ou inacabada) constitui, contudo, uma primeira etapa do processo de individualização. Algumas análises convergem para fazerem do período que começa nos anos de 1960 uma nova etapa da modernidade (Singly, 2004; Beck, 1998a, 2000b; Giddens, 1997)[146]. Ela caracteriza-se pela «(…) exaltada emancipação do homem da trama estreita da dependência, da vigilância e da imposição comunitárias» (Bauman, 2001: 39-40), pelo declínio das formas tradicionais de pertença, da análise e revisão sistemáticas dos modelos valorativos e normativos ou das práticas sociais e o questionamento dos diferentes papéis sociais.

A radicalização desses processos acarreta uma crescente dissolução de padrões morais, cognitivos e estéticos, implicando precisamente a radicalização da modernidade e do próprio individualismo. Com isso os indivíduos são obrigados, crescentemente, a fazer uso também das suas faculdades reflexivas (Giddens, 2000b).

Vários autores estudiosos da contemporaneidade, de entre os quais podemos sublinhar Beck (1998a; 2000b), Giddens (1997), Bauman (2001, 2007b) e Taylor (1998, 2009), tratam desta questão da radicalização do individualismo, com grande impacto nas discussões iniciadas nas ciências sociais na viragem do século XX[147]. U. Beck nega que os processos contemporâneos de individualização devam ser encarados como sendo portadores de um sinal negativo, levando à atomização, ao narcisismo, ao egoísmo mercantilista e ao isolamento. Trata-se de «(…) uma transformação estrutural (…) das instituições sociais e da relação do indivíduo com a sociedade» (Beck e Beck-Gernsheim, 2003: 339).

Malgrado ser este um tema decisivo na sua obra de referência "Sociedade de Risco", Beck não apresenta uma definição muito clara dos processos de individualização da "modernidade reflexiva", conquanto seja patente que essas novas trajetórias individuais são mais abertas e impõem riscos mais agudos às pessoas que têm de desenhar projetos ou planos de vida mais contingentes. Como refere «(…) muitas pessoas associam 'individualização' com individuação (= personalização = único = emancipação). Talvez seja isso. Mas talvez também o contrário seja verdadeiro» (1998a: 128) pois, e apoiando-se em Giddens, a "individualização" refere-se a processos

[146] Qualificada segundo os casos de "hipermodernidade" ou "supermodernidade" (Balandier, 1985), de "modernidade inacabada" (Pavageau *et al*, 1996), "modernidade avançada" (Hervieu-Léger, 1999), "modernidade tardia" (Giddens, 1997), "modernidade reflexiva" (Beck, 1998a). Estas designações sugerem que esta segunda etapa da modernidade não rompe com a primeira como o sugere a designação de "pós-modernidade" (Lyotard, 2003), mas antes a prolonga e aprofunda.

[147] Em ambos os autores, cujas obras exerceram influência mútua, o tema do individualismo acompanha o da reflexividade, e com a caracterização do que creem ser uma nova fase da modernidade.

de descontextualização e recontextualização dos modos de vida da sociedade industrial que os substituem por outros diferentes, nos quais os indivíduos são compelidos a «(…) produzir, encenar e montar eles próprios as suas biografias» (2000b: 13)[148]. Os indivíduos têm de agir como produtores das suas próprias biografias que não são mais dadas, biografias estas que, no dizer de Giddens (2000b) são cada vez mais "reflexivas". Nesta conceção, os indivíduos não são livres de querer a sua individualização, pois ela impõe-se-lhes:

> «A individualização é uma compulsão, mas uma compulsão para o fabrico, autodesenho e autoencenação não apenas da nossa própria biografia, como também dos nossos compromissos e redes, à medida que as nossas preferências e fases da vida mudam, mas, é claro, sob as condições e os modelos gerais do Estado-Providência, como seja o sistema educativo (adquirindo diplomas), o mercado de trabalho, o direito laboral e social, o mercado imobiliário e assim por diante. Mesmo as tradições do casamento e da família estão a começar a ficar dependentes da tomada de decisão, e devem, com todas as suas contradições, ser sentidas como riscos pessoais» (Beck, 2000b: 15).

Por seu turno, Giddens observa que as conceções de indivíduo se podem encontrar em todas as culturas humanas, importando, por conseguinte, as suas características específicas na modernidade "tardia". Ele chama a atenção, particularmente, para as definições contemporâneas do *self* como um "projeto reflexivo" (Giddens, 1997).Contudo, talvez valha a pena sublinhar que esta "reflexividade" de que fala Giddens, nem sempre acrescenta capacidade de domínio da situação exterior aos atores. Contrariamente, intimida e inibe, frequentemente, as possibilidades de opção. Como muito bem argumenta o mesmo Giddens, o maior conhecimento da vida social não tem equivalente num maior controlo sobre a nossa vida ou o nosso destino. A expansão da nossa compreensão do mundo social podia produzir um entendimento progressivamente mais esclarecedor das instituições humanas e, em consequência aumentar o controlo "tecnológico" sobre elas, e se desse o caso de a vida social inteiramente separável do conhecimento humano sobre ela, ou de poder ser

[148] "A sociedade de risco" (1998a) apresenta a natureza da individualização e da desigualdade social a partir da base da lógica dos riscos a que estamos submetidos, não como membros de uma classe ou de um grupo, mas sim como indivíduos. Esqueçamos, pois, o social e o coletivo. Apenas cabem indivíduos-sujeitos. O restante é perfeitamente irrelevante. No processo de individualização, em consequência da modelagem institucional, o indivíduo vê-se sentenciado a satisfazer as suas próprias necessidades sem ter, forçosamente, um maior controlo sobre a sua vida; na "individuação", o indivíduo, apesar e não controlar todo o processo, vai construindo a sua unicidade/singularidade, emancipando-se na medida em que efetua as suas próprias escolhas.

continuamente infiltrado conhecimento nas razões para a ação social, produzindo, a par e passo, aumentos na "racionalidade" do comportamento» (Giddens, 1996: 33)

Numa situação de "desencaixes"/descontextualizações acentuados – conceito fundamental para a sua explicação da especificidade da individualidade moderna e do seu aprofundamento contemporâneo – em que "sistemas" abstratos, registos simbólicos – como o dinheiro e "sistemas de peritos" – tornam-se centrais na organização da vida social, as certezas dos modos de vida pré-modernos são abalados nos seus fundamentos e o indivíduo, arrancado dos contextos tradicionais, locais e relativamente estáveis de existência. Com a radicalização da modernidade, em parte devida ao aprofundamento recente da globalização, isso foi guindado para patamares superiores de extensão e intensidade (Giddens, 1996).

Ainda nesta linha, Bauman (2007) olha para o processo de individualização da fase líquida da modernidade[149] como uma fatalidade, um destino e não uma escolha. Se há alguma institucionalização estável ela é a do individualismo[150]. Não é possível escapar à individualização: «(…) hoje, como antes, a individualização é um destino, não uma escolha: no mundo da liberdade individual de escolha, a opção de escapar à individualização e a recusa de participar no jogo individualizador, *não* está enfaticamente na agenda» (2007: 59)[151]. Em sua opinião, um grande fosso separa a "individualidade como destino" e a individualidade como capacidade prática de "autoasserção" ou "individuação" (Beck, 1998a), pois um indivíduo simplesmente "individualizado" não pode escolher por não ser um indivíduo autossustentado e autoafirmado:

> «Há um crescente abismo entre a individualidade como destino e a individualidade como capacidade prática de autoasserção (como 'individuação', o termo selecionado por Beck para distinguir o indivíduo autossustentado e autoafirmado do indivíduo meramente 'individualizado', isto é, um ser humano que não tem escolha, anão ser atuar como se a individuação tivesse sido alcançada); e a ultrapassagem deste fosso não é, muito fundamentalmente, parte dessa capacidade» (Bauman, 2007b: 47).

[149] A "modernidade líquida" – como categoria sociológica - é uma metáfora para caracterizar o estado das sociedades modernas que, como os líquidos, se caracteriza por uma incapacidade de manter a forma. As nossas instituições, os nossos quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se "solidificar" em costumes, hábitos e verdades "autoevidentes". É verdade que a vida moderna foi desde o início "desenraizadora" e "derretia os sólidos e profanava os sagrados", como K. Marx e F. Engels sublinharam. Mas, enquanto no passado isso se fazia para ser novamente "reenraizado", agora as coisas todas – empregos, relacionamentos, vínculos humanos, *know-hows*, etc. – tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis.

[150] Sobre o "individualismo institucionalizado", ver Beck & Beck-Gernsheim, 2003.

[151] Itálico no original.

Bauman (2001) entende que, hoje, as identidades são cada vez mais responsabilidade dos indivíduos do que das instituições. A "marca registada" da sociedade contemporânea é a apresentação dos seus membros como indivíduos. Todavia, o significado da "individualização" muda continuamente, acarretando sempre uma tarefa a ser cumprida. É preciso tornar-se o que já se é. A afirmação da identidade é uma imposição, já que não há mais a determinação heterónoma do estatuto social.

Neste ponto, o autor vai um pouco mais longe e afirma que as classes sociais eram percebidas como dados da natureza onde as pessoas se acomodariam para a sua autoafirmação, já que sozinha dificilmente poderiam fazê-lo (tornava-se necessário algum acolhimento institucional). Hoje, no que o sociólogo chama de "modernidade líquida", estes lugares confortáveis para a (re)acomodação são efémeros e fugidios.

A evidência empírica tem mostrado que se encontra em processo acelerado de desenvolvimento de uma sociedade reconfigurada na base de um "individualismo possessivo" (MacPherson, 1979), de um "individualismo exacerbado" (Lipovetsky, 1989, 2007; Santos Guerra, 2002; Bauman, 2006), imerso numa cultura do parcelar, do efémero e da rutura dos laços sociais (Bauman, 2007). Se é verdade que as sociedades modernas valorizam a promoção do indivíduo, favorecem, simultaneamente, a sua vulnerabilidade, tendo-se em linha de conta que também os laços sociais são mais frágeis:

> Os «(…) actuais medos nasceram com a irrupção simultânea da liberalização e do individualismo, numa altura em que já se haviam tornado frouxos ou quebrado os laços de parentesco e de vizinhança que uniam com firmeza as comunidades e corporações» (Bauman, 2006: 16).

A expansão dos valores individualistas, com «(…) a ascensão irreprimível do reino do individual» e com a "(…) sacralização da originalidade e da personalidade», parece ser, segundo G. Lipovetsky, correlativa de um outro movimento, de «(…) respeito e de indiferença para com o Outro» (1992: 20-21). Acontece que,

> «(…) por um lado, os cidadãos sentem-se pouco tocados pela coisa pública, um pouco por toda a parte triunfam a desmotivação e a indiferença à política, o comportamento do eleitor está em vias de se alinhar pelo do consumidor. Por outro lado, os indivíduos atomizados, absorvidos neles próprios, estão pouco dispostos a considerar o interesse

> geral, a renunciar aos privilégios adquiridos, a construção do futuro tende a ser sacrificada às satisfações categoriais e individuais do presente» (1992: 370).

Hoje, os problemas e as questões individuais são postas de maneira não aditivas, dificultando o "cerrar de fileiras" em torno de grandes questões comuns. A (única) vantagem na presença do(s) Outro(s) residiria na perceção de que eles também têm de enfrentar os seus próprios problemas, o que fortaleceria uma atitude responsável e individualizada. O que se pode aprender com o(s) Outro(s) é talvez como sobreviver solitariamente e como enfrentar os constantes riscos (daí, provavelmente, o crescimento no mercado dos serviços de autoajuda). O indivíduo livre, ao contrário do cidadão, tende a ser indiferente diante da busca do bem-comum. O único sentido pertinente do bem-comum é permitir que cada indivíduo possa cuidar do(s) seu(s) próprio(s) interesse(s).

O outro lado da individualização, conclui Bauman, é a lenta e progressiva corrosão da cidadania. O indivíduo constitui-se no pior inimigo do cidadão, e a individualização anuncia problemas para a cidadania e para a política fundada na cidadania[152]. E tudo isto porque os cuidados e preocupações dos indivíduos enquanto indivíduos enchem o espaço público até ao topo, afirmando-se como seus únicos ocupantes legítimos e parecendo querer expulsar tudo o resto do discurso público:

> «O "público" é colonizado pelo "privado": o "interesse público" é reduzido à curiosidade pelas vidas privadas das figuras públicas e a arte da vida pública é reduzida à exposição pública das questões privadas e a confissões de sentimentos privados (quanto mais íntimos, melhor). As questões públicas que resistem a essa redução tornam-se quase incompreensíveis» (Bauman, 2001: 46).

O interesse público passa a ser a curiosidade sobre as vidas privadas de pessoas públicas e a exposição pública de questões privadas. O método que restou da construção da comunidade foi o (com)partilhar de experiências íntimas. Tal processo leva à formação de comunidades frágeis e fugidias. Há um isolamento e uma confinação do ego.

[152]«As duas únicas coisas úteis que se espera e se deseja do "poder público" são que ele observe os "direitos humanos", isto é, que permita que cada um siga o seu próprio caminho, e que permita que todos o façam "em paz" – protegendo a segurança dos seus corpos e posses, prendendo os criminosos reais ou potenciais nas prisões e mantendo as ruas livres de assaltantes, pervertidos, pedintes e todo o tipo de estranhos constrangedores e maus» (Bauman, 2001: 45).

Procurando contemporizar as "análises fatalistas" deste processo de individualização[153], C. Taylor vê nas tendências visíveis e concretas de um relativismo individualista que não se preocupa com os temas comunitários apenas uma das possibilidades oriundas da fonte mais ampla de um individualismo que busca a sua autossatisfação (e uma possibilidade desviada, deve referir-se). Para ele, na verdade, a ideia de que os indivíduos não se incomodam com nada a não ser consigo próprios é um desvio do ideal da autenticidade.

O pensamento desenvolvido ao longo do século XX, mostrou que a constituição da razão humana é dialógica. A identidade individual não se dá no vazio ou a partir de si mesma, mas ela forma-se a partir de uma compreensão existencial que lhe é legada pela tradição histórica e que se dá na linguagem. Há, pois, um horizonte onde as coisas fazem sentido e a partir do qual as escolhas são feitas. A afirmação da diferença não deve ser encarada, portanto, como uma negação de qualquer horizonte comum (Taylor, 2009).

O reconhecimento da diferença pressupõe, pois, um espaço de diálogo efetivo sobre o objeto do qual se trata (como diria Gadamer). No debate entre o universalismo e o relativismo, que lavra na temática do multiculturalismo, por exemplo, é preciso que, com vista a superar o impasse e promover uma política efetiva de reconhecimento das diferenças, cada cultura possa, a partir dos seus preconceitos ou horizontes, bem como do reconhecimento de que neles se apoiam (e não que o seu enfoque é respaldado pela ordem natural das coisas), promover com as outras culturas uma "fusão de horizontes" (Taylor, 1998)[154], na qual, cada uma das partes assuma o risco de alterar a sua compreensão quanto aos temas discutidos. A tradição só pode sustentar a compreensão e o debate se dela os sujeitos se apropriarem. Há uma grande diferença entre saber que existe uma tradição cultural distinta e procurar compreendê-la. Neste último caso, torna-se necessário pressupor que o Outro tenha algo de importante a dizer e,

[153] Julgamos pertinente assinalar que Bauman, certamente, não chega a ser um autor que condena o processo de individualização de modo absoluto ou que não veja nele uma possibilidade de evitar o desprezo pelas questões comuns, mas, de todo o modo, a argumentação que desenvolve nesta parte do seu estudo ajuda a ilustrar um discurso que pode ser encontrado, conforme indica Taylor, em autores como Bell e Lasch, para os quais predomina um tom apocalíptico.

[154] Taylor acena explicitamente, com o uso desta importante categoria gadameriana, para propor que, a partir do pressuposto de igual valor entre culturas tradicionais, não se deve, automaticamente, assumi-lo como uma conclusão definitiva, isto é, o verdadeiro juízo de valor pressupõe um horizonte fundido de critérios. Sem este, o juízo de valor é etnocêntrico e condescendente, estando longe de um respeito genuíno e desprezando-se a inteligência de quem é "reconhecido", diminuindo-o na sua condição de sujeito (Taylor, 1998).

verdadeiramente, disponibilizar-se para escutar, para que daí possa, de facto, surgir um diálogo e um possível consenso.

Temos que, assim, num período curto de tempo, passou-se de uma sociedade normalizante e normalizadora, ancorada em vínculos densos e duráveis (o casamento e a profissão para toda a vida, a participação política, os acordos entre o capital e o trabalho, etc.) e baseada em instituições homogéneas e vigilantes (Estado-Providência, as Igrejas, o exército, os partidos políticos, os sindicatos, a fábrica, etc.) para uma sociedade "ligeira" na qual as "conexões" substituíram os compromissos, a ambiguidade do papel pela hierarquia, a rede transparente, na qual a construção dos papéis sociais e a identidade pessoal (vocação, profissão, papel parental, parelha, identidade sexual, etc.) deixou de ser algo de socialmente "herdado" ou atribuído para se transformar numa "tarefa" individual: ser trabalhador(a), professor(a), pai/mãe, filho(a), marido/esposa, homem/mulher, etc., já não é algo que esteja pressuposto, mas que está sempre a construir-se numa tarefa inconclusa.

As implicações deste processo também pode ser perspetivadas através de um desenvolvimento para um "individualismo de despossessão" (Magalhães, 2007), que assume um quase despejo dos indivíduos do meio social para dentro de cada um deles, condenação dos sujeitos a serem inelutavelmente indivíduos, isto é, os únicos responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos pré-determinados (Santos, 1995).

Trata-se, em suma, do indivíduo despojado das suas capacidades de posse, porque se encontra numa condição em vias de descontratualização do Estado (Magalhães, 2007) [retirada dos mecanismos de proteção social] e, em última análise, com a sociedade que este pretende representar. Esta, nas suas expressões de individualismo extremado, condena-nos ao abandono, ao isolamento, a uma "convivência de solitários" (Bauman, 2003).Nós, indivíduos, homens e mulheres na sociedade fomos ou estamos a ser, portanto, e de um modo geral, abandonados aos nossos próprios recursos.

Neste novo quadro, onde mais nada parece caminhar por si mesmo, o indivíduo é cada vez menos conduzido pela tradição e pelas instituições. A centração no sujeito e na sua subjetividade passa a ser o critério fundamental das condutas sociais. A erosão

dos quadros sociais, a desinstitualização[155] da vida social avança em simultâneo com o alheamento generalizado de normas e de valores sociais, o seu esboroamento e substituição por outras escalas valorativas e normativas. Esta dinâmica, se faz triunfar a individualidade dessocializada, corre também o risco de incrementar e desenvolver a obsessão pela identidade, constituindo em critério determinante a autenticidade em detrimento da conformidade.

O individualismo arrasta consigo, por outro lado, depois da expansão dos direitos sociais, a reivindicação dos direitos culturais, passando a primeiro plano a afirmação da autoestima e a procura do próprio reconhecimento. O ser humano é chamado a um exercício potencialmente perigoso: a "inventar-se a si mesmo" (Kofmann, 2004), a escolher a sua herança, a sua identidade, as suas pertenças e a sua moral.

Esta nova liberdade que é simultaneamente um constrangimento, oferece-se como um contributo para o seu desenvolvimento e felicidade. Mas cobra um preço: ao mesmo tempo que se estende ao espaço dos possíveis, cresce, em proporção, o território dos riscos que lhes estão associados, bem como os conflitos que não são mais um peso por oposição ao tradicional entre grupos sociais que o indivíduo tem de assumir sozinho. Daqui pode resultar uma forma de depressão típica destes tempos que Ehrenberg (2000) designa como "cansaço de ser eu".

Em jeito de síntese, poderíamos dizer que esta individualização que temos vindo a falar, "reclama" a transformação do espaço doméstico em consequência da alteração do tipo de relações sociais entre os membros da família que permite também a diversificação dos *selves*; o crescente protagonismo do espaço mundial que, em consequência da globalização, dilui o papel homogeneizador dos Estados-nação na construção das identidades, ao integrarem identidades regionais (União Europeia, por exemplo) e leva à resignificação das identidades locais como resultado do fenómeno dialético entre o global e o local – "glocalização" – que, por ser portador de uma série de processos imprevisíveis, é gerador de novos riscos, de natureza variada, que afetam todas as pessoas (Stoer e Magalhães, 2005); a reconfiguração do "lugar" da cidadania como um espaço estrutural onde se passa a "reclamar" a cidadania (Stoer, Magalhães

[155] Segundo Touraine, «Por desinstitucionalização devemos entender o enfraquecimento ou mesmo o desaparecimento das normas codificadas e protegidas por mecanismos legais e mais concretamente a abolição dos juízos de normalidade que se aplicavam às condutas governadas por instituições» (1997: 54).

&Rodrigues, 2004)[156]; a do trabalho de acordo com a forma como está a ser conceptualizado no capitalismo moderno, onde as carreiras profissionais deixam de definir os indivíduos por se tornarem mais flexíveis e imprevisíveis e, por isso, já não constituem alicerce para a construção da identidade;

A "revolução silenciosa" (Junqueiro, 2002; Esteve, 2004) que estamos a viver e a experimentar embora, não se manifestando em grandes tumultos sociais, não se expressando pela queda das instituições políticas, esteja a abalar o conceito de soberania dos Estados e obrigar ao respetivo reposicionamento. «As revoluções silenciosas avançam na mentalidade das pessoas, mudam pouco a pouco os seus valores e as suas atitudes, primeiro na sua forma de falar e, mais tarde, na sua forma de comportar-se» (Esteve, 2004: 28).

[156] Este último aspeto, da "cidadania reclamada" parece-nos configurar uma reconceptualização do conceito de cidadania ativa como se os indivíduos e os grupos "reclamassem" a devolução da soberania individual e/ou grupal que, pelo contrato social moderno, haviam cedido ou depositado nas mãos do Estado. No caso português podemos referir, o caso de Barrancos e a reivindicação da defesa das suas tradições e costumes locais - "touros de morte" – e a criação de um regime de exceção para esta vila alentejana em 2002, através do reconhecimento legal dessa sua tradição (Lei 19/2002); das comunidades "gay" e "lésbicas" (reivindicação do casamento); das comunidades ciganas que erguem as suas vozes contra aquilo que consideram ser uma chantagem cultural e imposição de uma forma (e de uma ética) de trabalho que em seu entender é a troca "escola pelo subsídio de reinserção social", e reclamando no sentido de defenderem o direito de educarem os seus filhos de acordo como o seu modo de vida e as suas normas, valores e preceitos (Stoer &Magalhães, 2003). No mesmo território, reclamam-se direitos próprios baseados em diferenças.

4. A Flexibilidade do emprego e a vulnerabilidade dos indivíduos e das relações sociais

A partir do século XIX, assistimos a uma complexificação da sociedade moderna e a relação do capitalismo com o paradigma da modernidade leva à reconfiguração dos indivíduos/cidadãos como assalariados. A modernidade «(…) trouxe consigo a glorificação teórica do trabalho e resultou na transformação efetiva da sociedade numa sociedade operária» (Arendt, 2001: 15-16). A vida dos homens e das mulheres foi-se organizando em torno do trabalho, constituindo-se o homem/mulher trabalhador(a) como o ideal desta cultura. A construção dos seus discursos identitários[157] passa a ter, crescentemente, como lugar fundamental o trabalho. Através das carreiras profissionais cada um pretende edificar o sentido e a segurança que conduzem a que haja a confiança suficiente para que surjam narrativas de identidade consistentes (Stoer e Magalhães, 2005).

Esta "sociedade operária" (Arendt, 2001) ou "sociedade do trabalho" (Castel, 1995; Gorz, 1997) terá perdurado até, sensivelmente, aos anos de 1970. De facto, Sennett (2001), Magalhães (2003), Stoer & Magalhães (2005) entre outros, destacam que até muito recentemente, os sujeitos identificavam-se através da sua ocupação/profissão, da empresa/instituição onde trabalhavam e do conjunto de ações que definiam o seu "trabalho": «Unificado sob a designação da profissão, o trabalho era também central na definição da identidade pessoal dos indivíduos. A modernidade e o capitalismo intensificaram a tendência para identificar o *self* dos indivíduos com a sua profissão» (Magalhães, 2003: 43).

Ou seja, ser alguém em termos sociais parecia depender, em primeiro lugar, de estar incluído no processo de trabalho e, em segundo, do lugar que se ocupava no seio desse processo[158]. Através das carreiras profissionais cada um pretende construir o

[157] Por "identidade" entendemos, genericamente falando, a imagem ou ideia do que julgamos ser em cada momento da nossa história de vida, bem como o reconhecimento que os outros fazem de nós. É um constructo que se confirma por meio de experiências acumuladas das quais obtemos o sentido do que somos e de quem são os outros. Trata-se de uma consequência inevitável da consciência que possuímos de nós próprios.

[158] Hoje, e tendo em consideração as lutas de várias gerações a respeito do necessário e do desejável, mostram, de acordo com Caeiro (2001), outro modo de estabelecer as identidades e construir a nossa diferença: «Vamo-nos afastando da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas. Atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui, ou daquilo que se pode chegar a possuir» (2001: 209).

sentido e a segurança que conduzem a que haja a confiança suficiente para que surjam narrativas de identidade consistentes (Stoer & Magalhães, 2005).

Por exemplo, quando se pergunta a uma pessoa "Quem és?", frequentemente, a resposta dada (ainda) tem tendência a surgir em forma de uma identidade ocupacional: sou médico, sou engenheiro, sou professor, sou pedreiro, sou funcionário público, sou marceneiro…

> «(…) Eu que me chamo Alfredo, mas Duarte
> sou para toda a gente o marceneiro
> Este apelido em mim, que pouco valho
> da minha honestidade é forte indício
> Sou marceneiro sim, porque trabalho
> Marceneiro no fado e no ofício (…)»[159]

Ainda hoje, e desde a mais tenra idade, perguntamos às nossas crianças, adolescentes e jovens, de forma insistente, sobre o que gostariam de fazer "quando forem grandes". Por outro lado, a ideia veiculada pela educação de ser um cidadão "produtivo" está tão enraizada nas sociedades que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao emprego/trabalho corre o risco de perder toda a sua autoestima e o seu sentido de cidadania: «O emprego é bem mais do que uma fonte de rendimento: é frequentemente a medida do seu valor pessoal. Estar subempregado (não empregado), é sentir-se improdutivo e cada vez mais desprovido de valor» (Rifkin, 1996: 265).

A falta de trabalho ou a dificuldade em ter um trabalho estável – como as diferentes formas de trabalho precário, etc. – torna efetivamente difícil ter um lugar na vida social. O trabalho não quer apenas dizer um salário, mas um certo número de direitos sociais, um certo reconhecimento (posição, prestígio, poder), uma certa proteção e a identidade da pessoa do trabalhador (Castel, 1995).

Mas, hoje, torna-se bastante mais complexo a identificação através do "trabalho" pois, este, no contexto da transformação, tanto social como técnica das relações de produção, característica da "nova economia" (Reich, 2004) ou do "capitalismo informacional" (Castells, 2002), está a assumir formas cada vez mais voláteis e difusas. A título de exemplo, podemos dizer que uma profissão como a de marceneiro já não se configura como uma "carreira" com princípio no "moço de recados", seguido de etapas

[159] Alfredo Marceneiro do Fado *O Marceneiro*, Letra de Armando Neves e Música de Casimiro Ramos.

marcadas e previsíveis (“aprendiz”, “oficial de 2ª”, “oficial de 1ª”) e dissolve-se (mais do que se fixa) na fluidez de um “portefólio de competências” que cada sujeito, declaradamente, é portador e apresenta no mercado de trabalho como seu bilhete de entrada.

A par da alteração das relações de produção e das várias características específicas dos locais de trabalho industrial, as diversas tendências de evolução no e do trabalho, hoje, permitem-nos afirmar que os locais de trabalho industriais se estão também a alterar e, em muitos casos, estão a assumir a forma de não-locais de trabalho, ou seja, de um “não-lugar” - não identitário, não relacional e não histórico (Augé, 2007; Rocard, 1997). «Os locais de trabalho mais parecem estações de caminho-de-ferro que aldeias», diz-nos Sennett (2007: 14). Nestes não-locais de trabalho, os trabalhadores já não afirmam a sua identidade, já não interagem no trabalho (pelo menos institucionalmente, já não constroem a sua história de vida pessoal e profissional em paralelo com a história do seu local de trabalho) [Augé, 2007].

As forças que comandam a economia atual são a produtividade, que deriva da inovação, e a competitividade, que deriva da flexibilidade. Este estado de coisas aponta para o que Castells (2002) chama a “Empresa em Rede” que é capaz de, simultaneamente, atingir os objetivos de adaptabilidade e coordenação, necessários para otimizar aquelas características.

A necessidade de inovação permanente (produção *just for you*) dita a frequente mudança industrial e ocupacional que aponta para uma maior flexibilidade de trabalhos e competências, o que exige uma força de trabalho, por um lado, capaz de saber trabalhar em organizações e processos mais complexos e mutáveis e por outro possuir condições de fazer aprendizagens em regime de trabalho e de forma autónoma (grande autonomia de aprendizagem mas, ao mesmo tempo, grande capacidade de colaboração em equipa),única forma de abordar os complexos desafios postos pela exigência da inovação permanente. Paralelamente os sujeitos terão de saber gerir a sua própria carreira que se constitui, cada vez mais, de ciclos e contra ciclos tipificados por emprego, desemprego, emprego, desemprego.

Os fatores de produção (trabalho, capital, Terra), também sofreram transformações substanciais e, de acordo com Castells, «(…) neste novo sistema produtivo (…) a mão de obra é redefinida, no que diz respeito ao seu papel de produtora e bastante diferenciada conforme as características dos trabalhadores» (2003: 464). Uma diferença nuclear é aquela que se refere àquilo a que Castells chama de “trabalho

genérico", sem possibilidade de reprogramação[160], e "trabalho auto programado". «A qualidade crucial para a diferenciação destes dois tipos de trabalhadores é a educação e a capacidade de atingir níveis educacionais mais altos, ou seja, conhecimentos incorporados e informação» (Castells, 2003: 464).

Ao primeiro, acede-se pelo simples treino ou formação e, ao segundo, pela educação, que terá exigências de flexibilidade, que levam à reformulação de "toda" a educação contemporânea[161] e sobre as quais refletiremos posteriormente. Em todo o caso, sempre adiantaríamos, apoiados em Magalhães, que talvez seja esta dualidade referida que, «(…) está a impelir as classes médias para a reformulação das suas estratégias em relação à escola, e que é dentro deste quadro que a ênfase nas noções de "qualificação", "competência" e "excelência académica" pode ser melhor compreendida» (2003: 44).

No momento em que podemos constatar diversos processos de reestruturação no tecido empresarial que, como julgamos ter referido, afetam particularmente o sistema de trabalho, assiste-se a uma deslocação progressiva da noção de qualificação para a da competência. À primeira estão associadas organizações empresariais estáveis e relações profissionais inscritas em complexos e rígidos sistemas de contratação coletiva. O conceito de qualificação «(…) tende a fundar-se sobre dados objetivos relativos ao "saber" e ao "saber fazer" (por exemplo, através da exibição de certificados da posse de graus académicos ou de "exames probatórios» (Freire, 2006: 301), prestando-se prontamente à classificação, à hierarquização e à medida constante (Dugué, 1994).

A noção de competência surge como um conceito subordinado às práticas da flexibilidade inscritas nas reestruturações produtivas que temos vindo a falar. Ela tende a escapar às categorizações, seja porque releva mais das qualidades pessoais ligadas ao "ser" ou ao "saber-ser" (Freire, 2006), seja porque se define como uma relação que mobiliza, por um lado, um indivíduo e a sua história, feita de aprendizagens e saberes múltiplos e, por outro, uma situação profissional concreta. Esta relação só é, assim, objetivável num dado contexto de trabalho concreto.

Num quadro em que se apresenta por todo o lado um multiplicidade de percursos profissionais imprevisíveis, especialmente para aqueles que possuem menores

[160] Neste tipo os trabalhadores, atuando como terminais humanos, respondem a sinais e são substituíveis por máquinas ou por outros trabalhadores, sendo coletivamente imprescindíveis mas individualmente substituíveis.

[161] Nesta aceção, a educação é o processo pelo qual as pessoas (e o fator de produção trabalho) adquirem a capacidade de, constantemente, redefinir as competências necessárias para uma certa tarefa e de ter acesso às fontes para aceder a essas competências.

habilitações escolares, gerais e profissionais, onde é crescente a precarização, a desvinculação e a rotação na ocupação dos lugares disponíveis, ainda que se lhe chame flexibilidade, o novo modo de medida do trabalhador pelas competências é o que mais e melhor serve a crescente individualização das relações de trabalho e a desestruturação do sistema de negociação e reivindicação (Freire, 2006; Carvalho da Silva, 2007), sistema este em que a qualificação detinha um lugar central. A competência nasce, deste modo, no seio familiar da flexibilidade, na medida em que esta é o rosto visível das reconfigurações produtivas em curso na economia capitalista, em processo de acelerada de globalização.

As competências fundamentais, indispensáveis à inserção social e profissional, abrangem, simultaneamente, um perfeito domínio dos conhecimentos básicos e competências de caráter tecnológico e social, nomeadamente a vontade e perseverança no esforço de aprender, de evoluir e de atuar num ambiente complexo e de grande densidade tecnológica, marcado pelas Tecnologias da Informação, a par da capacidade para ajuizar e decidir, da aptidão para trabalhar em cooperação (grupo, organização), da capacidade de lidar com "diferentes" e em contextos exóticos, da capacidade de comunicação, de contacto e de organização. Abrangem, ainda e sobretudo, a capacidade fundamental de adquirir novos conhecimentos e novas competências, de "aprender a aprender" pela vida fora[162], pois o percurso profissional efetuar-se-á numa lógica de progressão contínua das competências (Comissão Europeia, 1996): na sociedade do conhecimento as competências que devem ser desenvolvidas, para além da curiosidade intelectual e da relação com o outro (Lopes, 1996), fundar-se-ão na aprendizagem contínua e na resiliência na construção do percurso profissional, com dedicação e investimento, tomando responsabilidade pela gestão da própria carreira e envolvendo-se no sucesso da organização de que faz parte.

Somando-se a isto, existe uma pressão incessante para a máxima flexibilização do fator de trabalho (Reich, 1993; Sennet, 2001; Bauman, 2007). Os analistas distinguiram entre várias formas de flexibilidade: salários, mobilidade geográfica, situação profissional, segurança contratual, desempenho de tarefas, entre outras (Reich, 1993). A flexibilidade,

[162] Passou a ser da responsabilidade de cada um de nós e estratégia competitiva das empresas. Os "colaboradores" tendem a ser selecionados menos pelo que já sabem fazer e mais pelo que podem aprender a fazer, o mesmo é dizer, pela sua disponibilidade para aprender, para construir conhecimento de forma compartilhada.

> «(…) invade todos os domínios: flexibilidade da duração e organização do tempo de trabalho (anualização do tempo de trabalho, partilha do trabalho, horários flexíveis), flexibilidade das formas de contrato de trabalho (trabalho a tempo parcial, contratos a prazo, trabalho temporário, subcontratação, trabalho "independente", em prestação de serviços…), flexibilidade ao longo da vida profissional (formação contínua, alterações do estatuto profissional, quando não de profissão…), flexibilidade funcional e polivalência, flexibilidade nos espaços de trabalho (teletrabalho, trabalho à distância)» [Carvalho da Silva, 2007: 62].

O caso do teletrabalho é a situação paradigmática de uma nova forma de trabalho, em que se pode verificar a total descaracterização do local de trabalho, ou em que a noção de local de trabalho não tem qualquer significado. O teletrabalho é cada vez mais uma área onde se recorre e «(…) onde não é preciso visto para o pessoal estrangeiro». Mais ainda, podem-se contratar «(…) os nossos empregados por computador, eles trabalham por computador e são despedidos por computador» (Martin & Schumann, 2000: 9).

A flexibilidade de trabalho, tal como é utilizada pela OCDE, permite a divisão em duas componentes essenciais: flexibilidade externa e flexibilidade interna: relativamente à primeira, trata-se de uma flexibilidade numérica que ajusta o número de trabalhadores e/ou horas de trabalho às necessidades da produção; a flexibilidade funcional que junta os diferentes empregos e fomenta a polivalência, permitindo que cada um desempenhe um leque mais variado de funções diferentes, corresponde à flexibilidade interna.

Para além de uma "geometria variável" da estrutura do trabalho (Castells, 2002), das novas formas atípicas de trabalho mencionadas, há ainda a sublinhar, a emergência de fenómenos do tipo *downsizing* (redução do tamanho das empresas), e *outsourcing* (aquisição externa de serviços efetuados anteriormente no quadro funcional da empresa), a par da redução dos custos fixos com as instalações, limitando-as ao mínimo, e com o número de trabalhadores, entretanto dispensados, cedidos, transferidos ou despedidos.

Todas estas formas inserem-se, frequentemente, numa estratégia que serve interesses particulares, no sentido de apresentar como inevitável o que não passa de uma decisão empresarial ou política, muito embora não possamos esquecer que a atual tendência tecnológica promove todas as formas de flexibilidade e incerteza na vida laboral (Bauman, 2007). Os empregadores pretendem uma força de trabalho que

responda rapidamente, com facilidade e a baixo custo, aos requisitos e às flutuações do mercado (Grupo de Lisboa, 1994). Mas, como observa Iribarne (1997), esta crescente flexibilidade do mercado de trabalho significa, sobretudo, a crescente transferência de riscos e custos dos empregadores para os indivíduos e para o Estado, e a um crescente sentimento de precaridade. De facto, um sentimento geral de precaridade invade os cidadãos, um sentimento que Bauman (2004) defende como sendo de insegurança (de estatuto), de incerteza (quanto ao futuro) e de desproteção de si próprio e do seu património).

Por outro lado, conceitos como *just in time*[163] aplicados ao emprego, são cada vez mais postos em prática (Magalhães, 2007). De facto, a necessidade de reduzir *stocks* está a patrocinar o aparecimento do «(…) trabalhador *just in time*, o empregado à espera de ser chamado, outrora simplesmente conhecido como jornaleiro» (Martin e Schumann, 2000: 131).

Quer isto significar que, sendo a ideia de um emprego estável bastante recente em termos históricos ele «(…) agora está a chegar ao fim» (Reich, 2004: 140). De facto, o velho dizer do "emprego para toda a vida" ou de que a efetividade é a garantia de trabalho até à reforma está moribundo. Somente um número reduzido de pessoas pode ousar continuar a ter uma "carreira" contínua no sentido atual[164]. Sennett relata um episódio em que «(…) o patrão de uma empresa dinâmica afirmava que na sua organização, ninguém era dono do seu posto, que os serviços prestados por alguém no passado não garantiam o seu lugar na empresa» (2007: 15).

Na época da "modernidade sólida" quem entrasse como aprendiz nas fábricas da Renault ou da Ford iria com toda a probabilidade ter ali uma longa carreira e reformar-se-ia após 40 ou 45 anos (Bauman, 2006). Hoje em dia, as trajetórias de vida profissional para a maioria assemelham-se, cada vez mais, e recorrendo à feliz metáfora de J. Azevedo, a "Voos de borboleta" (1998, 1999), ou seja, tal como os "Voos de borboleta", as trajetórias socioprofissionais das novas gerações são incertas e imprevisíveis: quem trabalha para Bill Gates, por um salário talvez cem vezes maior do que aquele que auferia o nosso trabalhador da Ford ou da Renault, não tem ideia do que

[163] *Just in time* - princípio do mínimo – é um instrumento de controlo da produção que procura atender a demanda da maneira mais rápida possível e minimizar os vários tipos de *stock* da empresa (intermediários, finais e de matérias-primas).

[164] Mas, como adverte Castells «A nova vulnerabilidade do trabalho, sob condições de flexibilidade sem restrições, não afeta apenas a força de trabalho não qualificada. A força de trabalho permanente, apesar de ser mais bem paga e mais estável, é submetida à mobilidade através da redução do período de vida profissional pelo qual os especialistas são recrutados para o quadro efetivo da empresa» (2002: 369).

lhe poderá acontecer dali a meio ano! E isso faz uma diferença incrível em todos os aspetos da vida humana. Em "Amor Líquido", Bauman (2006) explora o impacto dessa situação nas relações humanas, quando o indivíduo se vê perante um dilema terrível: de um lado, ele precisa dos outros como o ar que respira, mas, ao mesmo tempo, ele tem receio de desenvolver relacionamentos mais profundos, que o imobilizem num mundo em permanente movimento e transformação. Quem pode pensar num projeto de vida nestas circunstâncias? Temos para nós que, virtualmente, todos os aspetos da vida humana saem afetados quando se vive a cada momento sem que a perspetiva a longo prazo tenha mais sentido.

O desenvolvimento vocacional e profissional realiza-se ao longo de toda a vida de trabalho e as necessidades de atualização serão contínuas. A chamada situação de "transição" profissional passou a permanente, já não se confina à transição inicial escola-trabalho.

De facto, e tendo em linha de conta o impacto da economia global e a sua consequente procura de uma força de trabalho cada vez mais flexível, alguns sociólogos apontam que, no futuro que já está a ser percorrido, cada vez mais, as pessoas se tornarão no que designam como "trabalhadores polivalentes" ou "profissionais de portefólio", portadores de um "portefólio de competências" que utilizarão para mudar de emprego ao longo das suas vidas de trabalhadores. Mudança esta que de acordo com Bauman,

> «Segundo o último cálculo, um jovem americano com um nível educativo médio, supõe que mudará de emprego durante a sua vida laboral, pelo menos onze vezes; essa expectativa (…) tenderá, sem dúvida, a aumentar antes que a geração atual conclua a sua vida laboral) [2007: 34].

Não obstante os pesados custos sociais que podem ser assacados à flexibilidade, investigadores há que enfatizam, por um lado, que o valor transformador dos novos métodos de trabalho na vida social, em particular na melhoria das relações familiares e na igualdade entre os sexos e, por outro, que o "trabalhador flexível" ou "trabalhador polivalente" deve ser encarado como algo de positivo, uma vez que consagra a oportunidade dos trabalhadores planearem as suas vidas de trabalho de um modo livre e criativo (Handy, 1994), eles têm o capital – o seu conhecimento – e são proprietários dos meios de produção (Drucker, 2005).

Contudo, apesar de todos estes benefícios, e tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, outros, como nós, defendem que, na prática, a "flexibilidade" quer significar, prioritariamente, que as organizações podem contratar e despedir segundo a sua vontade, enfraquecendo ou matando qualquer sentimento de estabilidade laboral.

Esta instabilidade de emprego (mudança frequente de trabalho e de local de trabalho) que é acompanhada por uma economia que não admite interrupções de fluidez, complica a formação de uma consciência de classe pois «O trabalho não é mais uma atividade própria do trabalhador, mas uma atividade passiva e pré-programada. Com a impossibilidade dos trabalhadores se identificarem ao trabalho, desaparece o sentimento de pertença a uma classe» (Oliveira, 1993: 183)[165].

E, quando a vida se transforma numa sucessão de empregos sempre diferentes, no lugar de uma carreira coerente, desvanecem-se os objetivos a longo prazo, os laços sociais enfraquecem ou não se desenvolvem, a lealdade torna-se uma obrigação e não uma qualidade e a confiança torna-se efémera, diz Sennett (2001).

As experiências de Rico e da sua mulher Jeannette relatadas por Sennett, ilustram algumas das consequências advindas do trabalho de horário flexível na vida pessoal e no caráter das pessoas, corrompendo-o. Sennett (2001) argumenta que as expectativas hoje colocadas nos trabalhadores – as de serem flexíveis, versáteis, adaptáveis e dispostos a correr riscos – contradizem muitas das características intrínsecas a um caráter forte: cumprimento de objetivos a longo prazo, compromisso, lealdade, confiança[166].

Reich, secamente, faz-nos saber que os seus alunos

> «Não contam com a lealdade de nenhuma organização ou instituição, e quase nunca de outra pessoa… E também não esperam a vir a ser leais. Para eles, uma relação comercial é efémera. Eles partem do princípio de que terão de assumir a responsabilidade total pela gestão das suas carreiras; não podem confiar essa responsabilidade a mais ninguém» (2004: 137-138).

O novo capitalismo global, ao contrário da tendência predominante na era industrial, está a exigir a incorporação da «(…) individualização do trabalho no processo de trabalho» (Castells, 2002: 348). A produção (trabalho) está a ser

[165] Longe vão os tempos dos cuidados morais, em que a pessoa era encarada como tal, em vez de ser mais um na angariação do lucro.

[166] Para uma análise no mesmo sentido, produzida no contexto académico francófono, veja-se Robert Castel, *Les Métamorphoses de la Question Sociale – Une Chronique du Salariat* (1995).

descentralizada e personalizada (Lipovetsky, 1989; Freire, 2002) e a levar ao consequente enfraquecimento das estruturas sindicais (Oliveira da Silva, 1993; Freire, 2002; Carvalho da Silva, 2005). Ora, como refere Freire,

> «(…) parece hoje um dado adquirido, admitido mesmo pelos próprios sindicalistas, que o movimento social do operariado perdeu o lugar central que foi o seu (…) acomodando-se agora entre a pressão corporativa, as práticas de contraproposta construtiva ou de corresponsabilização gestionária, e as ações de representação institucional, *lobbying* e influência junto das instâncias do sistema político» (Freire, 2002: 281).

O exercício da própria cidadania, como sustentam Stoer, Magalhães e Rodrigues, «(…) tornou-se dependente do facto de se ter um trabalho e ser excluído significou, em larga medida, não ter lugar no processo de trabalho» (2004: 59). A legitimação da cidadania passa pelo trabalho e, a exclusão da esfera produtiva e das práticas de sociabilidade social e familiar, dela frequentemente decorrentes, priva os sujeitos do seu exercício pleno (Castel, 1995).

Castel (1995) sustenta que, se por um lado, a vida do homem ocidental foi sempre marcada pelas provações da incerteza e da precaridade, por outro, tinha-se conseguido contê-las pela instituição da "sociedade salarial" ("regime salarial"). Ora, isto equivale a dizer que o trabalho ganha o estatuto de suporte privilegiado da integração na estrutura social.A exclusão situar-se-á nos antípodas do conceito de cidadania (Almeida *et a*l, 1992; Paugam, 1996; Schnapper, 1996; Costa, 1998, 2008; Estanque e Mendes, 1997; Capucha, 1998).

Temos que, assim, o trabalho vai-se tornando "ilegível" e incompreensível, sem rosto humano, em que as relações profissionais assentam na desvinculação e superficialidade, na ausência de laços emocionais de lealdade[167], confiança e cooperação, circunscrevendo-se a um mero contrato onde se define o que cada um tem (deve) fazer (Sennett, 2001; Reich, 2004). Ao afastar cada vez mais as pessoas do âmbito relacional do trabalho o desânimo e a desmotivação traçam as trajetórias individuais para a desvinculação social (Castell, 1995). Isto é, para a inexistência social a que as leva à desqualificação da sua cidadania.

A precarização nas relações de trabalho, a flexibilidade e polivalência (multiqualificação) emergentes, como principais imagens de marca da natureza do

[167] «A lealdade está morta», afirmou Reich num *chat* com leitores dos *USA Today*, e citado por Paulo Pedroso (2004).

trabalho e do mercado de trabalho, têm (fortes) repercussões individuais (nas referências para os indivíduos) e sociais múltiplas, não apenas ao nível do consumo e da qualidade de vida, das perspetivas de vida futuras, da proteção social, do acesso a atividades coletivas e da instabilidade social, mas igualmente em termos de ação e intervenção individual e coletiva, nomeadamente no respeitante à capacidade de reivindicação de direitos e defesa de interesses.

Este contexto está a gerar, de acordo com Sennett (2007), novos traumas sociais e emocionais. Só uma pessoa dotada de determinadas características consegue "vingar" em instituições instáveis e fragmentadas. Assim, e no seu entendimento, a "cultura do novo capitalismo" pressupõe ou exige um homem e uma mulher ideais, um "eu" idealizado: uma pessoa que não para de adquirir novas competências mudando a sua "base de conhecimento", focalizada na capacidade potencial em vez de no talento, capaz de abandonar ou, pelo menos, ignorar as experiências passadas e orientada para o curto prazo[168].

Os "apóstolos" do novo capitalismo sustentam que as mudanças estruturais verificadas no mundo da economia e do trabalho, implicaram o desmantelamento e a libertação das pessoas da "gaiola de ferro" burocrática de Weber (2005) e, como tal, dão maior liberdade à sociedade moderna, uma liberdade fluida, uma "modernidade líquida", para empregar a fórmula feliz de Bauman (2001). Mas esquecem-se que a destruição da referida "gaiola de ferro" engendrou, de acordo com Sennett, «(…) três défices sociais: a fraca lealdade institucional, a diminuição da confiança informal entre os trabalhadores e o enfraquecimento do conhecimento institucional» (2007: 50), e de que a "gaiola de ferro" estrutura o tempo de convivência com os outros.

A antiga condição de emprego podia destruir a criatividade humana, as habilidades humanas, mas construía a vida humana, que podia ser planeada. Tantos os trabalhadores como o capital sabiam muito bem que se iriam encontrar novamente no dia seguinte, no ano seguinte, pois os dois lados dependiam um do outro. Se «A rotina pode degradar, mas também protege; a rotina pode decompor o trabalho, mas também pode compor uma vida» (Sennett, 2001: 42-43). E, tudo isto, corrói elementos da personalidade que ligam as pessoas umas às outras. Para resumir todas estas mudanças,

[168] O grande desafio que, atualmente, é colocado aos jovens e aos adultos consiste em saber como conduzir uma vida com finalidades (a longo prazo), numa sociedade que sublinha enfaticamente o curto prazo (Sennett, 2007).

o *guru* financeiro G. Soros (1999) explica que as "relações" que os seres humanos mantêm entre si estão a ser substituídas por "transações".

Como não fosse já suficiente, ironicamente, «O que se nos depara (…) é a possibilidade de uma sociedade de trabalhadores sem trabalho, isto é, sem a única atividade que lhes resta. Certamente nada poderia ser pior» (Arendt, 2001: 16). A divisão entre "trabalhadores genéricos" e "trabalhadores autoprogramados" (Castells, 2002), dá origem a uma crescente desigualdade social, que pode desaguar mesmo na exclusão social[169], ou no que Paugam (2003), no início dos anos de 1990, denominou de "desqualificação social" e Castel (1995) designou de "sobrantes".

Neste ponto da análise, a exclusão social é compreendida como um processo e como uma prática institucional de desagregação da classe trabalhadora. Por exclusão social entende-se a situação de não-inclusão, de não-inserção e/ou de não integração de determinados indivíduos ou grupos sociais no acesso ao gozo de determinados direitos, desde os cívico-políticos, passando pelos sociais, até aos direitos económicos. Ser-se excluído socialmente é sinónimo de não se ser possuidor dos mínimos sociais, ou seja, de um determinado nível de vida básico, bem como não participar nas oportunidades sociais e ocupacionais mais pertinentes e relevantes da sociedade. A exclusão situar-se-á nos antípodas do conceito de cidadania (Almeida *et a*l, 1992; Paugam, 1996; Schnapper, 1996; Costa, 1998, 2008; Estanque & Mendes, 1997; Capucha, 1998; Bruto da Costa, 2008).

Castells, define a exclusão social como

> «(…) *o processo pelo qual determinados grupos e indivíduos são sistematicamente impedidos de aceder a posições que lhes permitiriam uma existência autónoma dentro dos modelos sociais determinados por instituições e valores num dado contexto*. Em circunstâncias normais, no capitalismo informacional, *tal posição anda associada à possibilidade de trabalho remunerado com relativa regularidade para, pelo menos, um membro num lar estável*» (2003: 85) [itálico no original].

[169]Há autores de orientação liberal, nomeadamente Malthus, que chegaram a legitimar esta nova ordem de exclusão com base no argumento da carência de recursos para todos os seres humanos: «Um homem que nasce num mundo já possuído pelos outros, quando não pode obter os meios de subsistência dos pais sobre os quais pode ter justas pretensões, e se a sociedade não quer o seu trabalho, não se pode arrogar de nenhum direito à mínima porção de alimentos e não tem motivo para estar onde está. Resta-lhe apenas a exclusão social e a eventual compaixão dos que têm assento no banquete» (1990: 163).

A pobreza e a exclusão social, embora não constituam fenómenos novos na Europa, surgem como uma das grandes desilusões e traições do Estado-Providência e do progresso.

Para Paugam,

> «(…) num contexto económico marcado por uma forte degradação do mercado de trabalho, o recurso à assistência traduz-se por uma crescente diversificação de pobres (…) oriundos de diversas categorias sociais. Neste particular, convém frisar que todos passam invariavelmente pelo processo de desqualificação social – que os empurra para a esfera da inatividade (…) [2003: 67).

Desta maneira, a "desqualificação social" caracteriza-se como uma forma de, gradualmente, expulsar o indivíduo para fora do mercado de trabalho e, com isso, impedi-lo de participar «(…) plenamente na vida económica e social» (2003: 24), e mantê-lo, assim, à margem do progresso económico e da "partilha dos benefícios".

Os "sobrantes", de acordo com R. Castel, constituem o grupo de

> «(…) pessoas que não têm lugar na sociedade, que não são integrados, e talvez não sejam integráveis no sentido forte da palavra a ela atribuída, por exemplo, por Durkheim, ou seja, estar integrado é estar inserido em relações de utilidade social, relações de interdependência com o conjunto da sociedade» (1995: 254).

Os "sobrantes", os inúteis para o mundo, chamados também de "supranumerários", não são explorados, ao contrário, não encontram um lugar estável no mundo.

Revemo-nos em Bauman quando afirma que, nos dias que correm «(…) o fantasma mais aterrador é o representado pelo medo de ficar para trás» (2006: 18). Mas, "ficar para trás" não significa, como ontem, um afastamento provisório do mercado de trabalho, que admitia a esperança do regresso, mas a completa eliminação de qualquer papel na sociedade. Hoje, como nos recorda o autor, cada vez mais, ouvimos certas pessoas dizerem de outras que essas outras são supérfluas (*redundant*), inúteis ou, utilizando um termo ainda mais cruel, mais inumano, "desclassificadas"[170].

[170] Bauman estabelece uma comparação entre os "desclassificados" e os delinquentes: «(…) eles não são mais do que dois subconjuntos do total dos elementos antissociais. O que os diferencia é a sua classificação oficial e o tratamento que recebem, mais do que a sua atitude e comportamento» (2006: 20).

Esta última palavra torna bem claro que aquele a que se refere está já fora do sistema de classes, não porque este tenha sido abolido, mas porque o ser humano em questão não tem aí lugar. Perdeu-o ou nunca o teve? Isso é de pertinência nula, o que realmente importa é que se está a dizer a alguém que ficou fora do mundo, não coube lá dentro, foi atirado para a margem, e a sua única utilidade reside em lembrar aos outros, às "pessoas de bem", o que lhes pode acontecer se não se agarrarem suficientemente ao tipo de vida que levam.

E é bom que tenhamos consciência da advertência de Bauman: «(…) este atual tipo de exclusão não é visto como o resultado de uma má sorte passageira, mas antes como um destino irrevogável» (Bauman, 2006: 19). Como algo cultural e estrutural. E, o pior de tudo é que, como diz A. Jacquard:

> «Habituámo-nos a suportar o insuportável. Esta aceitação, esta resignação são, sem dúvida, o que há de pior neste diagnóstico que podemos levar para o nosso futuro. Tudo se passa como se a destruição das riquezas do planeta, a expulsão para uma miséria cada vez maior de uma fração da humanidade, o crescimento das desigualdades fossem inevitáveis» (1998: 150-151).

CAPÍTULO 5 - A GLOBALIZAÇÃO E SEUS EFEITOS

«Pensa global. Age local»

(Theodore Levitt)

1. A Globalização e seus impactes na educação e formação

Tal como deixamos dito anteriormente, a globalização é uma das faces mais visíveis do processo de transformação que o mundo conheceu nas últimas décadas. Há alguns anos atrás era um conceito/termo difícil e esquisito que só se limitava a aparecer nos discursos especializados de algumas ciências sociais. Ele terá surgido pela primeira vez nos anos de 1960 (Giddens, 2000a; Schirato e Webb, 2004; Steger, 2006). Tanto na literatura académica como na linguagem comum, só nos finais da década de 1980 é que o termo passa a ver generalizada a sua utilização, tendo aparecido, como observa Giddens, «(…) não se sabe de onde, para chegar a quase todos os sítios» (2000a: 20)[171].

De facto, hoje em dia, ganhou uma centralidade tal que, a todo o momento, as conversas e os discursos oriundos dos mais variados segmentos da sociedade (que vão desde o mundo empresarial, passando pela política, pelos meios de comunicação social, sem esquecer a educação) tropeçam nele convertendo-o, assim, novamente, numa palavra difícil e esquisita mas, agora, pelas razões opostas às que antes lhe concediam esse estatuto.

O seu uso tornou-se tão obsessivo que, concordando com E. P. Coelho quando este sublinha que «(…) como todas as palavras que entram em voga em determinada altura, é inevitável e, simultaneamente, insuportável» (2003: 23). Na verdade, estamos perante um tema que domina a vida editorial, a vida política, a vida escolar e o jornalismo. É um domínio onde a publicação é muito grande, impossível mesmo de acompanhar, e onde as questões são muito prementes, com contornos mais teóricos ou com contornos mais políticos e imediatos.

Como todas as palavras em voga, também esta adquire contornos diferentes conforme o uso que dela se faz e o contexto em que se emprega. Este termo "quase mágico" (Carvalho da Silva, 2005) tornou-se, de acordo com Beck, na «(…) palavra mais usada – e abusada – e a menos definida dos últimos e dos próximos anos; é

[171] Muitos autores consideram que o fenómeno da globalização existiu desde sempre, perdendo-se no tempo, a sua origem (Gamble, 1994; Wallerstein, 1999; Santos, 2001; Torres, 2005 e Steger, 2006); para outros, o princípio ativo da globalização já estava em desenvolvimento desde os primórdios da humanidade, mas só conheceu uma repentina aceleração recentemente, tendo em vista a aceleração geral do curso da História (Waters, 2002); outros investigadores inclinam-se para a ideia de que é um processo que conhece as suas origens num período histórico temporalmente localizado (Held & McGrew, 2004); para outros ainda, trata-se de um fenómeno completamente novo, associado na maioria das vezes à "revolução neoconservadora" desencadeada por M. Thatcher e R. Reagan pela adoção do princípio "o mercado é o regulador fundamental da vida económica", associada ao forte desenvolvimento tecnológico, nomeadamente pelo progresso nos sistemas de comunicação e fortalecida pela "queda" do Muro de Berlim e consequente implosão da URSS (Giddens, 2000a).

também a mais nebulosa e mal compreendida (…)» [1998: 44], uma vez que é apresentada como uma «(…) espécie de *passe-partout* que pode explicar os mistérios do presente e permite imaginar como será o futuro» (Bonaglia e Goldstein, 2006: 9). Ela, «(…) é uma dessas falsas ideias que talvez contribuam mais para obscurecer do que esclarecer o entendimento do mundo complexo, falsamente transparente e realmente opaco em que vivemos» (Murteira: 2003: 22). A globalização é uma "falsa ideia clara".

Não obstante tratar-se de um conceito frequentemente utilizado em sentidos díspares e denotando visões antagónicas, o que revela que estamos em presença de um conceito complexo, multidimensional e policêntrico, e sobre o qual existem teorizações elaboradas a partir de diversos pontos de vista epistemológicos, a verdade é que a globalização é uma questão difícil de contornar sempre que queremos caracterizar as sociedades contemporâneas (Morgado, 2005) pois, a modernidade é "inerentemente globalizante" (Giddens, 1996) e, a globalização é «(…) uma condição da realidade do nosso mundo», corrobora Sacristán (2005: 20).

Definir globalização de modo comummente aceite por todos talvez seja uma das tarefas mais difíceis, para não dizer impossível, que se apresenta aos cientistas sociais que se debruçam sobre este tema. As definições disponíveis acerca do que é a globalização não são precisas (Beck, 1998), e isto porque a globalização é uma realidade ainda pouco conhecida que desafia «(…) práticas e ideias, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e voos da imaginação» (Schirato & Webb, 2004: 11). Assim, e não obstante da utilização do termo em larga escala, as definições disponíveis, para além de serem utilizadas de um modo incorreto são ainda apresentadas, como tivemos ocasião de referir anteriormente, de uma forma "nebulosa e mal compreendida" (Beck, 1998)[172].

Não obstante, sempre podemos adiantar que a globalização surge-nos como um fenómeno sociológico de elevada complexidade, omniabrangente, com dinâmicas multidimensionais, heterogéneas, arrítmicas e assimétricas que apontam para múltiplos

[172] Neste contexto, em alguns estudos por nós consultados, encontramos também a referência aos termos "planetização" (Chardin, s/d), "internacionalização" (Rodrigues de Almeida, 2004) e "multinacionalização" para descrever e sistematizar o mesmo fenómeno – ou rede de fenómenos. Mas, e corroborando o "Grupo de Lisboa" (1994), o uso do termos/conceitos "internacionalização" e "multinacionalização", não nos parece ser o mais apropriado para nos referirmos ao processo histórico em curso. Verificamos também como a globalização continua a fazer o seu caminho, sendo apresentada, por vezes, através de sinónimos que exprimem dimensões específicas objetivas: liberalização, desterritorialização, ocidentalização (Scholte, 2000). Na tentativa de uma clarificação, rigor e precisão do conceito de globalização, alguns autores, nomeadamente Beck (1998a, 1998b), Ianni (1995, 2004), Kehoane & Nye (2006) e Steger (2006), introduziram os termos "globalidade" e "globalismo".

modos de produção e formas (Santos, 1997; 2001), remete-nos para um processo de transformação que não tem uma estratégia, não tem um centro, não tem um autor, mas que abrange uma «(…) rede complexa de processos» (Giddens, 2000a: 24), os quais vão muito para além da dimensão económica[173], financeira ou até tecnológica. Tanto afeta a atividade produtiva, económico-financeira, como a vida pessoal (sexualidade, relações, casamento e família), as relações humanas em geral, a atividade quotidiana, os tempos de lazer, o pensamento, a arte, a religião, ainda que o faça de diferentes formas consoante cada caso (Giddens, 2000a; Santos 2001, 2002). Nenhum desses aspetos anteriormente referidos, isoladamente ou à margem dos demais, pode ser adequadamente analisado, compreendido e explicado (Giddens, 1996; 2000a; Santos, 2002; Sacristán, 2003).

Não cabendo na economia do nosso trabalho um recenseamento dos (vários) usos habituais da palavra "globalização", nem tampouco de escolher aquela que seria a definição mais correta ou verdadeira, já que uma tal eleição não existe em abstrato mas apenas em função de objetivos e perspetivas, sempre diríamos que de todas as explicações oferecidas para esclarecer o que a globalização significa, a contida na metáfora do mundo ter ficado sem arredores, sem margens, sem a parte de fora, parece-nos ser a mais pertinente. Tanto quanto julgamos saber, ninguém o terá formulado antes de K. Jaspers, ao sentenciar deste modo: «Já não há nada lá fora» (1949: 179).

No fundo, esta imagem de um "mundo sem arredores", exprime a ideia de o nosso mundo ser um "mundo sem fronteiras", mas de um modo mais gráfico que torna possível captar melhor o que isto significa. Global, é o que não deixa nada fora de si, o que contém tudo, o que vincula e integra de maneira que nada fica no seu exterior, solto, isolado, independente, perdido ou protegido, a salvo ou condenado.

O "resto do mundo" é uma ficção ou uma maneira de falar quando não há nada que não faça de algum modo parte do nosso mundo comum e interdependente. No fundo, esta metáfora, vai ao encontro daquela ideia kantiana de que, num mundo redondo, acabamos sempre por nos encontrar.

A globalização remete-nos, assim, para um processo de adensamento das redes de dependência e interdependência a nível mundial (Castells, 2002). Parafraseando E.

[173]Pode constatar-se que uma boa parte das reflexões desenvolvidas em torno do fenómeno da globalização, sobretudo nos últimos vinte anos, orientaram-se para as questões económicas, isto é, para a "nova economia mundial" como consequência da intensificação dramática da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros (Santos, 2001, 2004; Schirato & Webb, 2004; Giddens, 2008). Contudo, o conceito de globalização é muito mais amplo.

Lorenz[174], num mundo globalizado o bater de asas de uma borboleta na Amazónia bastaria para desencadear uma tempestade em Portugal. Nestas novas formas de interdependência mundial «(…) não existem "outros". O facto de "Chernobyl estar em toda a parte" implica o que (Ulrich Beck) designa por "o fim dos outros"» (Giddens, 1996: 138).

"O fim dos outros" tem implicações muito fortes para o local e também para a elaboração e implantação das políticas educativas que para ele se perspetivam e para o trabalho pedagógico que nele se realiza. Isto equivale a dizer que a educação, os sistemas educativos e a administração educacional também não escapam ao imperialismo da globalização (de cariz económico), ou se se preferir, também são apanhados pela(s) rede(s) da globalização.

1.1. As relações entre Globalização e Educação

A educação não permaneceu alheia ao conceito de globalização. Em primeiro lugar, como qualquer âmbito da vida social, porque os processos educativos estão sujeitos a transformações externas ao seu sistema, que se repercutem na função social e no seu funcionamento institucional. Mas mais ainda, na medida em que uma das transformações primárias relacionadas com a globalização se situa no acesso a informações à velocidade dos seus fluxos, a educação converte-se num *input* fundamental dos processos produtivos e num fator chave da competitividade nas economias capitalistas. Acumular conhecimento, fazê-lo de forma rápida e dispor de capacidade para transformar esse conhecimento em produção material ou simbólica capaz de gerar valor acrescentado, são os novos *target*, tanto de empresas como dos próprios Estados.

As consequências destas transformações são extraordinárias. Modificam os quadros de procura educativa de todos os setores sociais, os requisitos educativos necessários para os novos processos produtivos, os processos de seleção do tipo de conhecimento que deve ser considerado socialmente válido, os incentivos do capital para procurar benefícios no mercado da educação, as estratégias de planificação educativa dos Estados na luta pelo melhor capital humano, os diferenciais nos prémios

[174] Eminente matemático criador da "Teoria do Caos". Esta teoria, genericamente falando, defende que existem padrões que decorrem da desordem e que podem ser usados para compreender a transformação dos sistemas, mesmo que não seja possível prever exatamente a sua mudança pormenorizada.

salariais de cada nível educativo, os umbrais do nível a adquirir para escapar à pobreza ou os sistemas de profissionalização do trabalho docente. A lista de transformações é extensa e dá conta das profundas implicações que as mesmas têm sobre âmbitos das ciências da educação, como a educação comparada, o estudo da organização e gestão dos sistemas educativos, ou a análise sociopolítica da educação, ou o estudo do curriculum. Nenhum destes ou outros âmbitos pode ignorar o modo como a globalização altera a natureza dos processos e produtos educativos.

Vários são os autores (Schriewer, 1996; Nóvoa, 1998; Ball, 1998; Burbules e Torres, 2000; Pacheco, 2000; Santomé, 2000, 2006; Dale, 2001, 2004, 2005; Santos, 2001; Seixas, 2001; Stoer, Cortesão e Correia, 1999; Green, 2002, Teodoro, 2001b, 2003b; Barroso, 2006; Magalhães e Stoer, 2006) que defendem que os efeitos da globalização nas políticas de educação são percetíveis nas mais variadas dimensões (económica, política, social, cultural), como aos mais variados níveis, nomeadamente «(…) ao nível do estabelecimento da agenda política para a educação, da conceptualização das políticas e ao da implementação» (Magalhães e Stoer, 2006a: 13).

Na sua análise da relação entre globalização e educação, Dale sublinha o poder do efeito extranacional reconhecendo que «(...) o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos». (2004: 425) Por isso, e de acordo com o mesmo autor, a educação é analisada quer na base da "cultura educacional mundial comum" e da "cultura universal de educação", quer no quadro de uma "instituição mundial (Azevedo, 2007). Neste sentido, os referentes das políticas de educação e formação, que configuram o sistema educativo mundial, têm vindo a erguer um "sistema de mundo globalizado" (Lipovetsky & Serroy, 2010), amplamente responsável pelas decisões político-administrativas que introduzem a homogeneização curricular.

Por seu turno, Ball (1998) sublinha que a noção de globalização tem sido usada para comparar e analisar políticas educativas com ênfase particular nas questões do poder e do conhecimento, na tecnologia, no princípio da igualdade de oportunidades, nas políticas da diferença no interior da educação, entre outras.

Ultimamente, no campo da sociologia das políticas educativas, e na demanda de uma maior compreensão da relação entre a globalização e a educação, têm vindo a afirmar-se duas abordagens que, embora apresentem algumas semelhanças, correspondem a projetos completamente diferentes. Uma é designada, por R. Dale

(2001), como "Cultura Educacional Mundial Comum" e tem sido desenvolvida por J. Meyer e a sua equipa; a outra, defendida por Dale (2001), considera que as tendências em curso são analisáveis como parte de uma agenda globalmente estruturada. A agenda política nacional para a educação é, assim, nos nossos dias, uma "agenda globalmente estruturada" (Antunes, 2005; Dale, 2004; Stoer, Cortesão & Correia, 2001; Teodoro, 2003), funcionando como um reflexo para o espelho de cada país Teodoro & Montané, 2003), sendo previsível que os seus efeitos nas políticas nacionais tendam para a homogeneidade e uniformização em detrimento da diversidade e identidade. Mais adiante teremos oportunidade de desenvolver algumas das ideias defendidas por estas duas perspetivas teóricas.

Aliás, a educação, de acordo com M. Sanches, parece ser um dos domínios onde porventura será mais notória «(…) a tentativa de conciliação ambivalente entre o papel do Estado e a integração no mundo transnacionalizado» (2004: 41). Neste sentido, os sistemas educativos constituem um exemplo da dimensão e do alcance mundial atingido pelas instituições periciais modernas. O facto de, na atualidade, as políticas educativas nacionais serem sobretudo impostas e controladas por instâncias supranacionais (Teodoro, 2003; Antunes, 2005), assim o comprova, parece-nos.

Assumindo a ideia de que a globalização não é um fenómeno novo, e recorrendo a A. Nóvoa e a alguma investigação por ele desenvolvida, podemos sustentar que, desde muito cedo, pode ser encontrada uma relação (forte) histórica entre globalização e educação. Na perspetiva do autor, essa relação é plurívoca uma vez que o reflexo dessa "mundialização"[175] é visível tanto no campo económico, como no campo político e cultural. Mas, deixemo-lo falar:

> «(…) económicas, dado a redefinição das relações entre a educação e o emprego; culturais, porque é necessário ter em conta um conjunto mais vasto e diversificado de histórias e sistemas de crença; políticas, dado que há uma reconfiguração dos poderes e do conceito tradicional de soberania» (Nóvoa, 1998: 93).

[175]Nóvoa em nenhum dos seus trabalhos utiliza o termo "globalização", preferindo utilizar a palavra do francês "mundialização". Ele aborda a mundialização da educação quando se refere às reformas de ensino do século XVIII e à sua contribuição para a fixação do modelo escolar e emergência de um novo modelo de governação fundado no Estado-nação; fala nela também quando refere que, no século XIX, se dá a consolidação da escola de massas, bem como a racionalização da tecnologia que legitima o papel do Estado-nação como regulador e integrador social; refere-se ainda a ela quando reflete sobre o processo de mundialização e as suas consequências para o campo educativo, mais especificamente no que concerne à formulação das políticas educativas, nos finais do século XX.

De acordo com A. Teodoro, os efeitos da globalização nas políticas educativas são, sobretudo, indiretos,

> «Porque a globalização resulta de uma construção supranacional, e não de uma imposição de um país sobre outro (…) pois, ao agirem por mediação dos Estados nacionais, permitem que novas e distintas regras possam ter diferentes interpretações, o que em geral acontece em função da localização de cada país no sistema mundial» (2003: 10).

Porém, à semelhança de qualquer fenómeno global, a educação tem uma raiz local. Quer isto significar que, e segundo Teodoro, não obstante as dificuldades de ordem prática na sua propagação, bem como os distintos ritmos conhecidos pela sua expansão, a «(…) escola assumiu-se desde cedo como um fenómeno global» (2003: 28), que se desenvolveu por "isomorfismo"[176] no mundo moderno (Ramirez & Ventresca, 1992). Pode defender-se, na esteira da Cortesão & Stoer, que a escola pública, tal como aparece plasmada na nossa LBSE «(…) gratuita e laica, a escola para todos (…) é um localismo ocidental, europeu, que rapidamente se "globalizou" tornando-se a norma internacional (2002: 372). B. S. Santos, reforça esta ideia quando sustenta que «(…) não existe condição global para a qual não consigamos encontrar uma raiz local, real ou imaginada, uma inserção cultural específica» (2001: 69). Com efeito,

> «A nossa sociedade do isolamento, apesar de todas as configurações possíveis de forças económicas locais, de relações de poder, e de formas da cultura tradicional que pode conter, assumiria prontamente formas estandardizados e rapidamente seriam similares a centenas de outros Estados-nação à volta do mundo» (Meyer *et al*, 2004: 84).

O modelo de escola nado e consolidado inicialmente no continente europeu vai, lenta e gradualmente, segundo Nóvoa (1995), tornar-se não apenas universal, mas quase o único possível ou mesmo imaginável. Deste modo, quando se fala em "modelo escolar" quer-se referir a «(…) um modelo construído no contexto europeu que se universalizou à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia do mundo capitalista» (Teodoro, 2003: 28). As razões, prováveis, que

[176] Este conceito de isomorfismo (similaridade nas estruturas dos sistemas educativos de todo o mundo) é apresentado pelos autores da corrente neo-institucionalista que defendem que a expansão dos sistemas educativos nacionais e as suas respetivas categorias curriculares são explicáveis através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade (Dale, 2001).

explicam tal universalização, prendem-se, de acordo com Schriewer, com o contexto altamente competitivo que a Europa conheceu nos finais do século XVIII:

> «O sistema estatal intensamente competitivo que dominou a política europeia impulsionou fortemente os esforços do Estado para tornar a escolaridade universal, facto que foi largamente responsável pelo grande incremento do poder do Estado e do seu domínio dos recursos» (Schriewer, 2001: 8).

A globalização está de tal modo imbricada com a educação que conceitos como neoliberalismo, Estado, reestruturação, reforma, gestão, feminismo, identidade, comunidade, multiculturalismo, novos movimentos sociais, cultura popular e o local (por oposição a/em relação ao global), estão a ser trabalhados e redefinidos por vários investigadores que procuram aprofundar os impactos da globalização nas políticas e práticas educativas (Burbules & Torres, 2000; Teodoro, 2003; Magalhães & Stoer, 2006a). Dito de outro modo, o repensar destas ideias-chave sugere mudanças fundamentais no caminho que as sociedades estão a tomar nas políticas e práticas educativas. Estas reflexões contêm implicações específicas e concretas de como a educação tem mudado e do que precisamos de fazer como resposta às novas circunstâncias (Burbules & Torres, 2000).

Estas mudanças, como tem vindo a ser definido, refletem o impacto da globalização tanto no campo económico, como no campo cultural e político (Nóvoa, 1998; Burbules & Torres, 2000; Dale, 2001, 2005; Green, 2002).

A influência que a globalização exerce sobre a dimensão económica é visível no campo do trabalho/emprego que, no essencial, e de acordo com Magalhães e Stoer (2003), passa pelo conceito de flexibilização, pela flexibilização do processo produtivo dos contextos de trabalho, bem como da própria organização do trabalho. Trata-se de uma transformação que resulta de uma sociedade cada vez mais programada tocando, por esta via, num dos principais objetivos da educação, isto é, a formação de indivíduos com competências ajustáveis às necessidades da nova economia e sociedade do conhecimento e da informação, a qual exige agora novas competências profissionais para corresponder às novas relações de trabalho baseadas na competitividade e flexibilidade (Magalhães e Stoer, 2003).

Neste quadro, as escolas necessitam de reconsiderar a(s) sua(s) missão(ões) para responder às novas demandas do mercado de trabalho: aos sujeitos é exigida não uma

educação baseada em qualificações estruturantes mas uma educação que lhes forneça competências que, por seu lado, os tornem flexíveis. Flexibilidade é sinónima de empregabilidade e, para tal, basta olhar para o fenómeno dos "cartões de competências".

Temos que, assim, os amplos efeitos económicos da globalização tendem a forçar as políticas educativas nacionais para dentro da estrutura e ideologia neoliberal, procurando deste modo promover abordagens de mercado à escolha da escola (*vouchers* escolares), fazer uma gestão racional das organizações escolares e incentivar a avaliação das performances através da estandardização dos testes (Burbules & Torres, 2000).

Culturalmente, a globalização afeta profundamente as políticas, as práticas e as instituições de educação, muito particularmente nas sociedades industriais avançadas. O exemplo do multiculturalismo toma um especial sentido num contexto global, de onde emergem as questões da afiliação, da identidade e da interação dentro e através dos ajustes culturais locais. Como que é que a educação escolar prepara os jovens para lidar com os conflitos locais, regionais, nacionais e transnacionais? Este é, talvez, um dos maiores desafios dos Sistemas Educativos (Burbules & Torres, 2000).

Os impactos políticos reveem-se nas demandas externas das instituições transnacionais. Aqui, uma vez mais, as instituições educacionais podem desempenhar um papel fundamental. Esta consciência talvez ajude a fomentar mais o espírito crítico da conceção sobre o que é educar para a cidadania (Burbules & Torres, 2000).

Dale (2004) procurou especificar um pouco mais os efeitos da globalização na educação centrando-se nas transformações ocorridas no campo das políticas educativas. Neste âmbito, refere que efeitos são produzidos por múltiplos fatores que emergem da própria globalização que ajudaram a construir. Significa isto que, embora os Estados nacionais sejam os agentes mais ativos da globalização, encontram-se num processo de reconfiguração (recolocação ou deslocação) na medida em que já não ocupam o mesmo lugar que ocupavam anteriormente, mormente no período pós-guerra.

Para uma melhor compreensão desta relação, Dale (2004) estabeleceu três tipos de categorias analíticas que correspondem a tipos diferentes de efeitos da globalização na educação, a saber: "efeitos diretos" – a educação é vista como uma mercadoria a negociar no mercado global; "efeitos colaterais" – visíveis em fenómenos sociais como as migrações, o trabalho infantil e a competição em contexto doméstico; "efeitos indiretos" – embora não sejam direcionados para a educação, têm consequências profundas e previsíveis nos sistemas educativos nacionais.

Dispensando uma maior atenção aos "efeitos indiretos", Dale (2004) refere que estes são produzidos a partir de três fontes interligadas. A primeira tem a ver com a "constitucionalização do neoliberal", a qual tem no neoliberalismo a força motriz da ideologia da globalização. O tipo de mudança envolvida por esta fonte prende-se com a transformação dos padrões de organização dos sistemas educativos. A segunda fonte tem a ver com um «(…) conjunto de respostas coletivas dadas voluntariamente pelos Estados, cedendo elementos da sua autonomia ou soberania para protegerem os seus próprios interesses melhor do que poderiam fazê-lo individualmente» (2004: 67). Aqui as mudanças são sentidas ao nível da governação das políticas educativas. A terceira fonte geradora de efeitos coletivos é a chamada globalização da produção. Esta última, subdivide-se em outros dois efeitos: a mudança global na divisão do trabalho e a mudanças nas formas de regulação dos Estados, em virtude do afastamento da atividade económica no plano nacional. As mudanças aqui produzidas são sentidas nas duas fontes anteriores.

Estas transformações decorrentes do processo de globalização conduzem, genericamente, a uma alteração qualitativa da natureza e das funções do Estado, produzindo novos modos de governação na educação, os quais passam a definir as agendas educacionais nacionais[177]. Neste contexto, Dale (2004) afirma que a organização da educação passou a ser um assunto pluriescalar, não só porque a governação tem lugar em várias escalas não se confinando apenas à escala nacional – por exemplo, UE -, mas também porque não é internacional nas suas implicações de múltiplas localizações na mesma escala.

Deste modo, sendo os pressupostos deste novo modo de governação mais vastos do que os pressupostos da burocracia do Estado, significa que,

> «(…) o que estamos agora a testemunhar é não apenas um desvio das funções do Estado, que assumia a responsabilidade direta de todas essas atividades, ou determinava quem as assumiria, mas antes que as combinações de atividades à escala nacional e as instituições de governação têm de ser aumentadas pelo reconhecimento de que, potencialmente,

[177]Uma das mudanças de maior impacto será o do surgimento de uma nova sociedade global, uma "sociedade não-estatal", para usar uma expressão de Ferreira (2000), ou seja, «(…) uma sociedade não vinculada a um espaço territorialmente delimitado (2000: 63). Este facto torna por si menos fortes os governos e, simultaneamente, menos responsáveis, pois responsabilizam a globalização desresponsabilizando-se pelo que de mau vai acontecendo. Os governos transferem esta responsabilidade da ação culposa para o âmbito das forças supranacionais, que estão fora do seu controlo. Uma desculpa que lhes convém, certamente, mas que os desresponsabiliza e torna mais fracos.

> qualquer uma ou todas essas atividades podem ser geridas também em uma escala diferente» (Dale, 2004: 72).

Andy Green (2002), na sua reflexão acerca dos efeitos da globalização na educação, afirma que a globalização ainda não corroeu o controlo dos Estados-nação sobre a educação, não obstante considerar que o poder supranacional aumentou a sua influência em outras áreas sociais. Refere ainda que a influência supranacional oriunda de instituições internacionais como a OCDE ou o BM, apenas surte efeitos em países mais fracos. Esta ideia também é defendida por Santos (2001), quando o autor apresenta os principais impactos da globalização nas sociedades atuais. Contrariamente à ideia apresentada por Dale, Green defende que a educação continua a ser uma competência nacional que poucos Estados estão dispostos a ceder em virtude das tradicionais funções da escola na transmissão das culturas nacionais e na promoção da coesão social.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2002), a razão pela qual os governos não cedem (ou ainda não cederam) as suas responsabilidades nos sistemas de educação é porque eles não têm outro agente público para promover a coesão social. Assim sendo, os sistemas não se estão a tornar num único modelo, apesar das influências das agências transnacionais e na proliferação das políticas de empréstimo.

De facto, está a emergir uma nova retórica política global, mas na prática está a ser interpretada e aplicada de diferentes maneiras em vários locais. Não obstante, o autor considera que em certos aspetos-chave a globalização altera os traçados dos tradicionais sistemas de educação nacionais. Neste sentido, um dos impactos da globalização é notado nas competências e nas qualificações que se exigem que a escola promova e desenvolva que, em função da dificuldade do Estado em realizá-las (pretensa ineficácia da escola), aumenta a atração de investidores do setor privado: «Estes efeitos duais da crescente procura de habilidades e qualificações e diminui a capacidade estatal nacional para os entregar – criando um mercado internacional para a educação crescentemente atraente para investidores privados» (Green, 2002: 15).

Green deixa o alerta que estamos habituados a pensar a educação em termos de escola ou outras instituições semelhantes, mas, nos tempos mais próximos, isto pode acabar com os locais da atividade da aprendizagem, marginalizando a ideia de sistema educacional. Como refere o autor «(…) nós teremos que começar a pensar mais acerca da aprendizagem informal, lugar de trabalho, e aprendendo na comunidade e em casa» (2002:18).

Em jeito de síntese poderíamos dizer, com Stoer, Cortesão & Correia (2001), que a globalização da educação pressupõe que no campo educativo se encontrem os resultados da interpenetração de atividades económicas e das economias nacionais ao nível mundial, do desenvolvimento de mercados globais e de uma agenda de educação globalmente estruturada.

Para compreendermos as relações entre a globalização e a educação, temos de ter em linha de conta, de acordo com Charlot (2007), quatro aspetos fundamentais: a educação passa a ser pensada segundo uma lógica económica; novas lógicas se impuseram na(s) sociedade(s) desde os anos de 1980, a lógica da eficácia, da qualidade e da territorialização; a globalização é a integração económica de vários países e, em quarto lugar, que é um movimento que, não obstante aceitar a globalização ou a abertura mundial, não aceita a lógica neoliberal da globalização.

Daqui, o mesmo autor, infere quatro desafios à escola pública atual, desafios estes impostos por exigências neoliberais, com uma margem de manobra de negociação reduzida: (i) a escola tem de participar do desenvolvimento económico-social, pelo que tem de preparar cidadãos para o mercado de trabalho e, para isso, tem de começar por resolver os problemas resultantes da massificação ("democratização") do ensino; (ii) tem de atender às novas exigências da sociedade e que se consubstanciam na lógia da qualidade e da eficácia; (iii) aguentar e responder às ofensivas daqueles que, dentro ou fora da escola, encaram a educação como se de uma mercadoria qualquer se tratasse e (iv) muitas e variadas são as culturas, existentes fora e dentro da escola, e esta tem necessariamente de responder aos desafios que essa multiculturalidade coloca (Charlot, 2007).

2. A globalização e o(s) processo(s) de transnacionalização das políticas educativas ou a regulação transnacional[178]

Como temos vindo repetidamente a afirmar, o mundo ocidental registou, a partir da década de 1980, uma intensificação do fenómeno da globalização, acompanhada pela emergência do "credo neoliberal", consubstanciada pela subordinação da vida política, social e cultural aos postulados da eficácia, da eficiência, da otimização, da flexibilidade, da polivalência, da(s) competência(s).

Em termos políticos, e como tivemos oportunidade de sublinhar, assistimos ao retraimento do Estado-Nação (Magalhães e Stoer, 2002, 2006b)[179] e ao aparecimento de poderosas entidades de regulação transnacional, como a UNESCO (nos campos da educação, ciência e cultura), o FMI e BM (no campo financeiro e da "ajuda ao desenvolvimento"), a OCDE, a UE e a OMC (no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico: regional ou mundial), com capacidade de atuação e de influência sobre os Estados nacionais. Como tal, manifesta-se fundamental reconhecer «(…) a importância do papel crescente das formas de governo supra estatal, ou seja, das instituições políticas internacionais, das agências financeiras multilaterais, dos blocos político-económicos supranacionais, dos *Think Thanks globais*» (Santos, 2001: 50) pois, estas instituições deram um forte impulso à internacionalização dos temas/problemas educacionais.

Num cenário mundial dominado por uma matriz ideológica que subordina os direitos sociais dos cidadãos à razão competitiva dos mercados, ou seja, dominado pelo pensamento único (Ramonet, 1997) e pelos "Think Thanks globais", fundados na teologia neoliberal e nos preceitos do "Consenso de Washington", as políticas educativas passam a desempenhar um papel preponderantemente mais instrumental na modernização das economias e na resposta às exigências da modernização, dos processos de inovação e da competitividade. Nesse contexto, as políticas nacionais

[178] Tomamos este conceito de empréstimo de B. S. Santos (2001) que se refere a ele para designar as relações sociais globalizadas, relações essas baseadas na distribuição diferenciada do poder.

[179] Sintomático desta transformação, é a proliferação de conceitos e noções como "parceria", "contratos-programa", "projetos", "rede", "território", "avaliação", "autonomia", etc. Os agentes sociais deixam de ser vistos como utentes dos serviços do Estado para passarem a ser clientes ou parceiros, dos mesmos, deixando o Estado de ser, aparentemente, o principal centro de ação e decisão para o remeter quer para o mercado, quer para a comunidade. Como tal, e na perspetiva de Magalhães e Stoer (2006b), as novas formas de regulação do Estado surgem sob a figura da responsabilização dos cidadãos enquanto indivíduos, ou seja, a cidadania individualiza-se no âmbito daquilo a que Crozier (1991) denominou do "Estado modesto" e Moreira (2009) designou de "Estado exíguo".

«(…) longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional (…), são em essência pouco mais do que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial» (Dale, 1994: 139).

Com efeito, vários autores têm convocado a nossa atenção para a ideia de que um dos aspetos mais marcantes e enformadores das políticas educativas e da administração educacional nas últimas décadas, tem sido a sua crescente internacionalização, globalização e transnacionalização, quer por meio do que alguns autores chegam a designar por "globalização das políticas educativas" (Seixas, 2001; Stoer, Cortesão & Correia, 2001) quer pela emergência de fenómenos de padronização patentes na semântica discursiva e nas orientações e medidas das políticas educativas nacionais (Schriewer, 1996; Barroso, 2003).

Este processo de internacionalização e construção semântica da sociedade mundial (Schriewer, 1996), assente no papel legitimador do oriundo do "estrangeiro", produz, de acordo com A. Teodoro (2001, 2003), efeitos decisivos em três níveis: (i) na normalização das políticas educativas nacionais; (ii) na fixação de uma agenda universalizadora e veiculadora de normas e de opções a nível das políticas nacionais e (iii) no estabelecimento de um mandato de acordo com a posição dos países no sistema mundial (mais próximos do centro ou mais colocados na periferia ou semiperiferia).

As semelhanças nas reformas educativas levadas a cabo nos fins dos anos de 1980 e, de modo particular, na década de 1990 a que já fizemos referência, parece-nos realçar este processo (crescente) de internacionalização dos sistemas educativos (ou de "regulação transnacional"). Com efeito, Azevedo (2000), Cortesão e Stoer (2002) e Barroso (2003), entre outros, dão conta que a análise dos vários estudos comparativos no domínio do papel do Estado e dos modos de regulação da educação pública, permite-nos constatar a existência de semelhanças e convergências entre diferentes países, quer ao nível da relevância discursiva que é dada a estas medidas quer ao nível dos conteúdos e processos utilizados, de tal forma que se pode falar de um "efeito de contaminação" (Barroso, 2003),ou seja, «(…) transferência e importação de conceitos, de medidas e de modelos das políticas colocadas em prática nos países, à escala mundial» (2003: 24), com funções de justificação e de legitimação das políticas nacionais, entre os vários sistemas educativos dos países denominados de desenvolvidos.

Como tivemos oportunidade de referir na secção anterior, a busca de uma melhor compreensão do debate e das conceções subjacentes na relação globalização (hegemónica) e educação no desenho e implementação das políticas nacionais que, de acordo com Cortesão e Stoer (2002), foram trazidas para o centro do debate da educação por R. Dale, julgamos ser de todo pertinente, a fim de compreendermos melhor alguns desenvolvimentos políticos recentes no campo da educação, nomeadamente em Portugal, dar conta do confronto entre duas perspetivas teóricas fundamentais que, embora apresentem algumas semelhanças, correspondem a projetos completamente diferentes: a abordagem da "Cultura Educacional Mundial Comum" (CEMC), defendida por John Meyer e os seus colaboradores, no contexto do paradigma "institucionalista mundial" (Dale, 2001) e a da "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação" (AGEE), desenvolvida pelo próprio Roger Dale.

Sem entrarmos na discussão sobre os méritos e deméritos (ou fragilidades) próprias destas perspetivas analíticas, mas tão só na tentativa de explorar as suas potencialidades heurísticas, sempre diríamos que as semelhanças que unem estas duas perspetivas residem no sublinhar da importância das forças supranacionais nos processos e objetivos políticos e ainda pelo «(…) reconhecimento de que os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente (Dale, 2001: 146).

No respeitante às diferenças, estas situar-se-ão ao nível do conceito de globalização, da compreensão da educação e da relação entre as duas. Não é de somenos acentuar que, apesar das semelhanças, R. Dale considera que as diferenças entre os seus pressupostos e argumentos apresentam uma maior relevância teórica.

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenómeno global. Assim, de acordo com Dale, a globalização

> «Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que por qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da perceção do interesse nacional próprio». (2001: 146)

A interpretação de Meyer advoga que a educação, por si só, é uma formalidade mundialmente estandardizada, pelo que, ao adotarem a educação, os países ficam implicados em dispositivos comuns. A construção ou «(…) o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares explica-se através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade mais do que através de fatores nacionais distintivos» (Dale, 2001: 135). Esses modelos são fundados em valores ocidentais, do mesmo modo que as instituições do Estado-nação e o próprio Estado são modelados por normas, ideologias, e culturas universais comuns. Ainda segundo esta perspetiva teórica, o campo da educação é fértil em demonstrações seja pela rápida expansão dos sistemas educativos nacionais ou pelo isomorfismo das categorias curriculares em todo o mundo, fenómenos esses que acontecem independentemente das diferenças económicas, políticas e culturais de cada contexto. A difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, é sublinhada como parte de um processo de globalização cultural.

Esta proposta teórica sublinha ainda que as instituições como a UNESCO (que fornece guiões *standard* para o desenvolvimento educacional), o FMI e o BM (pela concessão de fundos e "programas de ajustamento estrutural"), a OCDE[180] e a UE, (através das recomendação, declarações, diretivas e "programas de ação"), são percecionadas como os protagonistas internacionais na disseminação mundial de padrões e modelos estandardizados no plano educativo[181].

As correntes de pensamento e de ação geradas e difundidas por aquelas entidades e seus especialistas parecem constituir-se num "sistema de altas pressões" (Azevedo, 2000) imperializante, e de uma consequente diluição da diversidade, da autonomia e da relevância políticas dos Estados nacionais, no que à matéria de política(s) educativa(s) diz respeito:

[180] A OCDE é o *Thinking thank*, como dizem os americanos. Foi daqui que saíram as ideias da "reforma da matemática moderna", a ideia e a própria expressão de "qualidade de educação", a ideia da "economia do saber" e a de "formação ao longo da vida". A OCDE será, provavelmente, o centro do pensamento neoliberal no que diz respeito à educação, questão que não deverá levantar grande celeuma se tivermos em linha de conta que esta organização foi explicitamente criada para promover a economia de mercado (Charlot, 2007).

[181] Com efeito, umas vezes de uma forma subtil e informal, e outras, mais formalmente, estas instituições propõem (impõem) diagnósticos, metodologias, técnicas, soluções que acabam por constituir uma espécie de *prète à porter* educativo a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou pelas opiniões públicas) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções.

> «As retóricas nacionais parecem beber a sua seiva na retórica expandida pelas organizações internacionais que operam nos domínios económico-sociais. Há como que uma construção política supranacional, a "sociedade imaginada" de que fala Meyer (1992), que é a grande fonte inspiradora destas reformas e que se vai expandindo internacionalmente» (Azevedo, 2000: 25).

Esta situação pode bem ser ilustrada por uma condição como a de Portugal, um país semiperiférico no contexto europeu (Santos, 1993), no período compreendido entre o pós-II Guerra Mundial e a adesão à então CEE, em 1986.

A abordagem de Dale, mobilizando uma outra perspetiva em desenvolvimento no campo da sociologia das políticas educativas e baseando-se «(…) em trabalhos recentes sobre economia política internacional» (2001: 135),sublinha que, as alterações e tendências em curso nos sistemas educativos são estabelecidas pela natureza das mudanças da economia capitalista, a qual funciona como força diretora da globalização, ainda que mediadas pelo local.

Esta perspetiva de uma "agenda globalmente estruturada" (Dale, 2001; Teodoro, 2001) para a educação, admite que os Estados-nação estão confrontados com um "conjunto sistemático de questões" (Dale, 2001), colocados quer pelo processo de globalização, quer pela "situação geográfica" desses mesmos Estados no contexto internacional (mais próximos do centro ou mais colocados na periferia ou semiperiferia) que condiciona a sua relação com esses problemas. O seu argumento central é sustentado pela análise de que o modo como aqueles problemas se apresentam e o primado relativo que lhes é dispensado são cada vez mais conformados pelas condicionantes e pelas pressões de relações globais (sobretudo económicas[182] e políticas), dispondo os Estados de um leque reduzido de opções quanto à orientação das suas políticas.

Não obstante, tal não nos autoriza a pensar, julgamos, que a atuação do(s) Estado(s) seja ou venha a ser determinada pelo contexto económico-político regional/global, mas as orientações adotadas e os processos sociais implementados serão sempre o resultado da interação sempre complexa entre as (re)leituras, os enquadramentos interpretativos e formulação daqueles problemas pelos atores do Estado, da sociedade civil e da economia e as mediações dos sistemas educativos

[182] Para Dale, é o imperativo económico que assume o papel principal no processo de globalização da educação e não as dimensões cultural e normativa, isso sem descurar o impacto das influências externas e, simultaneamente, «(…) o reconhecimento de que os enquadramentos interpretativos nacionais são desenvolvidos quer supranacional quer nacionalmente» (Cortesão e Stoer, 2001: 371).

nacionais, o mesmo é dizer, o conjunto de respostas e/ou soluções encontradas por intermédio das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional.

F. Antunes (2001, 2004a), vai ao encontro desta ideia pois, segundo a autora, é, no mínimo, sensato, a necessidade de contrapor aos processos de difusão global de modelos educativos estandardizados, a especificidade de reconfiguração, a pluralidade de "lógicas de adaptação" nacionais ou locais, devido à diversidade do que a investigadora denomina de redes de inter-relação sociocultural de cada país:

> «Tal não implica que a atuação do Estado seja determinada pelo contexto económico-político global/regional, mas as orientações adotadas e os processos sociais implementados serão o resultado da interação complexa entre a perceção/interpretação e formulação daqueles problemas pelos atores do Estado, através das instituições existentes ou possíveis a partir dos recursos políticos, económicos e culturais mobilizáveis no contexto nacional. Assim, os efeitos mais importantes dos processos de globalização na educação decorrem de alterações concomitantes no modo de regulação» (2004a: 104).

Ambas as abordagens (CEMC e AGEE), pressupõem um foco extranacional. Contudo, para a CEMC, uma sociedade ou política é internacionalmente construída por Estados-nação individuais autónomos, ao passo que para a AGEE essa mesma construção social implica «(…) forças económicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações» (Dale, 2001: 133).

O modo como estas perspetivas teóricas abordam a educação também nos parece ser qualitativamente diferente. Para a CEMC a educação corresponderá à equação: escola de massas + categorias curriculares = educação. Para Dale, esta equação «(…) reduz os sistemas educativos ao seu mandato, àquilo que é considerado desejável que eles consigam alcançar» (2001: 150), ignorando a capacidade do sistema na exequibilidade desse mandato e sua governação, ou seja, como é que o sistema é coordenado com vista a alcançar os fins desejáveis. Deste modo, defende que a educação «(…) centra-se nos princípios e processos de distribuição formal, na definição, formulação e avaliação do conhecimento escolar e em como estas coisas se relacionam entre si» (Dale, 2001: 149). Assim, «(…) a educação permanece um assunto intensamente político ao nível nacional, e é moldada por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável da educação» (Dale, 2001: 151). Quer isto significar que

as agendas nacionais para a educação são baseadas mais ao nível do regime do que ao nível estrutural.

Embora com outro tipo de abordagem, de natureza histórico-social e apoiando-se nas teorias dos sistemas sociais autorreferenciais de Niklas Lhumann, também Jurgen Schriewer (2004) tem procurado mostrar os limites da abordagem institucionalista de J. Meyer. O referido autor defende que as tendências não vão no sentido da construção de "um só mundo", mas antes, e muito mais, da persistência de "múltiplos mundos". Segundo essa perspetiva, a influência mundial é sempre mediatizada por um processo de "externalização" (Schriewer, 2002), o mesmo é dizer, é reconfigurada ou reconstruída em função das tradições, dos valores e dos objetivos assumidos no seio das sociedades nacionais.

Cerca de uma década depois, Dale (2008) reviu a sua posição anterior reconhecendo um conjunto de limitações "internas e externas" da sua proposta, bem como o uso de uma abordagem metodológica inadequada e enganadora. Dale assume que, desde que formulou a sua proposta (1998-1999), houve mudanças substanciais designadamente nos conceitos de currículo, Estado e nacional, os elementos nucleares da abordagem de J. Meyer e seus colaboradores.

Auxiliando-se de B. S. Santos, para diferenciar os percursos do capitalismo e da modernidade (e não tratá-los como implicitamente equivalentes), Dale analisa as relações entre uma e outra na reprodução das sociedades, inclusive mediante a educação, propondo, em conclusão, centrar o seu olhar, nas próximas abordagens, em quatro aspetos particulares:

(i) se tencionamos compreender melhor as relações entre educação e a globalização, tem de se reconhecer que as consequências da modernidade são muito vastas, e que os seus princípios fundamentais são reproduzidos como universais em todo o mundo;

(ii) o conceito de AGEE para a educação continua a manter alguma atualidade ou legitimidade, mas tão-só nos termos e nos limites acima sugeridos;

(iii) mais relevante, é decisivo olhar para as relações entre educação e globalização como um elemento nuclear das mudanças nas relações entre capitalismo e modernidade na era neoliberal;

(iv) não são somente as narrativas, as instituições e as práticas da modernidade ocidental que necessitam de ser problematizados, mas os

próprios pressupostos metodológicos e os instrumentos que geram. (Dale, 2008)

O novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemónica trouxe, como é sabido, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o postulado das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e, por essa via, à reassunção da teoria do "capital humano". Não estranha, pois, que Dale (2001), aquando da formulação da sua proposta, tivesse argumentado que os mais claros efeitos da globalização nas políticas educativas são consequência da reorganização dos Estados para se tornarem mais competitivos, nomeadamente de forma a atraírem os investimentos dos consórcios transnacionais para os seus territórios.

No projeto de "modernização" anterior, as relações entre os planos nacional e internacional, na definição das políticas educativas nacionais, processava-se num duplo registo: por um lado, a assistência técnica das instituições internacionais era ativamente procurada pelos responsáveis políticos nacionais, particularmente como recurso de legitimação das opções internas, entretanto adotadas; por outro, as constantes iniciativas (seminários, conferências, *workshops*) estudos e publicações das instituições internacionais desempenham um papel determinante de "normalização" das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que estabelece não só prioridades, mas também as formas como se levantam e se equacionam os problemas, constituindo uma espécie de fixação de "mandato", mais ou menos declarado, consoante a centralidade dos países (Teodoro, 2001b). O caso de Portugal será tratado de seguida.

Teodoro tem vindo a defender, desde 2001, que as relações entre os dois planos, no âmbito do projeto de globalização, se têm vindo a desenhar particularmente tendo como centro nevrálgico os "grandes projetos estatísticos internacionais" e, muito em especial, o projeto *Indicators of Educational Systems* (IES) do *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), da OCDE[183] (Teodoro, 2003). Nesses projetos estatísticos, a seleção dos "indicadores" constitui a questão determinante para o estabelecer de uma agenda global para a educação, com grande impacto nas políticas

[183] O "Projeto INES" tem-se tornado parte significante do trabalho desenvolvido no seio da OCDE. Os indicadores ajudam os Estados-membros a clarificar e a comparar o posicionamento no âmbito das políticas e, simultaneamente, hierarquizam os países num *ranking* comparativo em torno de assunções sobre provisão e *performance*. Nessas novas formas de governação, os indicadores de performance servem aos mecanismos da *accountability* e legitimam a agenda neoliberal da educação e a sua enfatização da mercadorização dos sistemas educativos.

educativas dos países denominados de centrais, mas igualmente daqueles outros que se situam na sua semiperiferia.

De facto, na OCDE desenvolve-se, há alguns anos a esta parte, uma linha de trabalho e de investigação com uma projeção deveras importante sobre as políticas educativas dos governos dos Estados membros, centrada na avaliação externa dos sistemas educativos. A qualidade é aferida, simplesmente, pelos resultados tangíveis que obtêm. Em 2000, a mesma organização começou a publicar anualmente um relatório global comparativo, *Education at a Glance*, sobre o estado dos sistemas educativos dos países membros, com uma série de indicadores. Há estatísticas básicas referentes à escolarização nos diferentes níveis de ensino, dados acerca das despesas com a educação, acesso, progresso e conclusão dos estudos, qualificações do pessoal docente, ambiente de aprendizagem e avaliação dos resultados em conteúdos básicos, obtidos a partir da aplicação de provas únicas externas para os alunos de 15 anos de todas as escolas e países. A mesma OCDE desmembrou desse modelo de relatório geral, o diagnóstico dos conhecimentos básicos em leitura, matemática e ciências, dando corpo ao *Program International for Student Assessement* (PISA).

Além destes dados, figura um outro conjunto de novos indicadores que têm profundas consequências, a montante, no desenho das políticas educativas nacionais. Esses novos indicadores são exibidos pela OCDE de uma forma particularmente significativa:

> «Para responder ao interesse crescente da opinião e dos poderes públicos em face dos resultados do ensino, mais de um terço dos indicadores apresentados nesta edição trata dos resultados, tanto no plano pessoal como no respeitante ao mercado de trabalho e à avaliação da eficácia da escola. Os indicadores (…) dão uma ideia do nível de proficiência das competências de base dos adultos e dos laços existentes entre essas competências e algumas caraterísticas-chave dos sistemas educativos. A publicação compreende, ainda, uma série completa de indicadores sobre os resultados em Matemática e em Ciências, que cobrem a quase totalidade dos países da OCDE e se inspiram no Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências» (CERI, 1996: 10).

Contudo, ainda mais eloquentes nos parecem ser as prioridades futuras apresentadas para esse projeto, constituindo uma verdadeira "agenda global" para as reformas realizadas na transição do milénio, nos sistemas educativos dos diferentes países:

> «Em primeiro lugar, as informações classificadas sobre a aprendizagem para a vida e os seus efeitos sobre a sociedade e sobre a economia estão cruelmente em falta. Sendo um dado adquirido que os países não podem mais contar unicamente com a expansão progressiva da formação inicial para satisfazer os pedidos de novas qualificações de alto nível, novos indicadores devem ajudar os decisores a melhorar as bases de aprendizagem para a vida. Para isso, é preciso criar fontes de dados sobre a formação em empresa, a formação contínua e a educação de adultos e sobre outras formas de aprendizagem que se situam fora da escola. Os fatores que influem nos perfis da aquisição dos conhecimentos ao longo da vida estão em risco de serem difíceis de apreender. Os dados sobre a literacia dos adultos (…) são um primeiro passo nessa direção porque fornecem informações sobre as relações entre os programas escolares e as competências requeridas pelos adultos, e entre a aprendizagem e o trabalho dos indivíduos, de todas as idades.
>
> A evolução das necessidades de informação exige também uma expansão de base dos dados sobre os resultados, nomeadamente os dos alunos e das escolas. As fontes de informação deverão passar de simples constatações de resultados relativos dos países, e tentar identificar as variáveis que influem nesses resultados». (CERI, 1996: 11)

Do exposto, julgamos poder dizer que esta influência exercida pelas instituições internacionais, nomeadamente a OCDE, revela-se não propriamente por uma "mandato explícito", mas pela necessidade de responder a uma "agenda global" fundada na comparação e, sobretudo, na competição de performances dos sistemas educativos. A qualidade dos sistemas educativos é discutida em termos do processo-produto e da posição que cada um ocupa na escala. De facto, por mais que se afirme que não se trata de estabelecer uma hierarquia entre países com melhor ou pior desempenho, o certo é que nesses estudos aparecem frequentemente organizados do melhor para o pior ou ao contrário. A comparação é inevitável (se é que não é deliberada!).

Um estudo, um relatório permite saber se Portugal está abaixo ou acima da média da OCDE ou da França, ou se um país melhora ou piora se comparado com a avaliação anterior. Porém, nada nos diz sobre como melhorar a motivação dos alunos ou o clima de uma escola, como trabalham os professores e como aprendem os alunos (nos questionários, os diretores das escolas respondem se os professores trabalham colaborativamente). A informação facultada por tais estudos ou relatórios (nomeadamente o PISA) tem uma funcionalidade que delimita e limita o seu poder de uso, para conhecer e melhorar um dado sistema educativo e suas práticas. Encará-lo e tratá-lo como se tivesse mais capacidade de informar do que tem, não correto do ponto de vista técnico, intelectual e moral (Gimeno Sacristán, 2011).

Dessa forma, os critérios contrastantes da validade das práticas ou do grau de satisfação pelo que se realiza, não surgem do debate interno em cada país, das reivindicações dos envolvidos, de acordo com as demandas e necessidades em cada caso e da sua consciência histórica. A resposta à educação que queremos, a nossa (in)satisfação ou a nossa situação, reduz-se ao lugar que ocupamos nos resultados das provas externas

Existe uma preocupação crescente por parte dos responsáveis políticos face à adequação e qualidade da educação e da formação, bem como o retorno económico e social das despesas com a educação. Em consequência, a OCDE e outras instituições multinacionais investiram esforços consideráveis no desenvolvimento de indicadores de resultados comparáveis no domínio da educação.

Porém, a obsessão com a medida dos resultados e performances, o "só vale o que pode ser medido" é um terreno pantanoso e, como tal, perigoso, torna os decisores políticos prisioneiros de uma espécie de "campeonato do Mundo" em que se colocam sobre a forma de *ranking* os sistemas educativos em termos da sua eficácia.

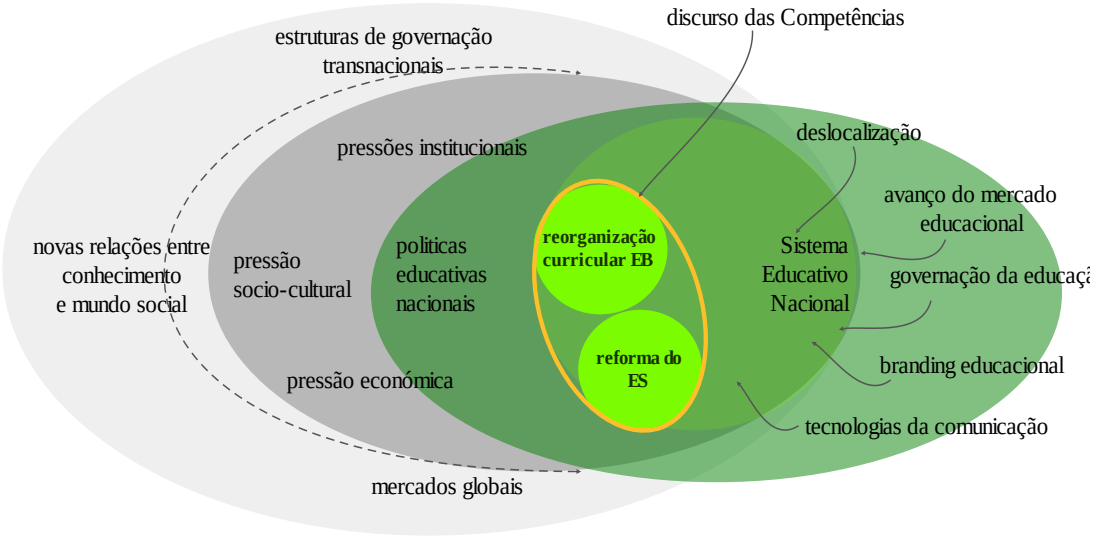
Num tempo em que os poderes supranacionais se afirmam relativamente ao Estado-nação, a margem de manobra dos vários governos nacionais é, hoje, cada vez mais diminuta em muitos domínios. Pese embora o facto de, no âmbito da UE, não existir, formalmente, uma política educativa, o Conselho da União Europeia não ter competência para intervir nas políticas educativas dos países-membros, um ministro da educação não pode ignorar os trabalhos, as publicações, as recomendações e incentivos do *Conseil d'Éducation* e da *Commission Éducation et Formation* (Nóvoa, 1998).

Mas, embora não sejamos autónomos no âmbito nacional - isso seria querer regressar a um passado que já se encontra enterrado – pensamos, como já deixamos dito, que há uma margem de manobra. E isso significa que os problemas terão de ser equacionados do ponto de vista económico, social, político e das movimentações sociais numa perspetiva transnacional. Temos de ter um horizonte de transformação mundial, não o espaço que as nossas fronteiras definem. O facto de as grandes opções em termos de política económica, educativa ou de saúde serem condicionadas por fatores supranacionais, não nos conduz necessariamente a um determinismo, seja ele qual for. Porque, a acontecer tal, deixaria de haver a possibilidade de exercer política que, na prática, é a capacidade de exercer opções, de fazer escolhas.

O campo educativo, enquanto campo de transnacionalização, constrói-se a partir de dinâmica fluida e biunívoca de entrosamento e embaralhamento, entre as dinâmicas

internacionais e as nacionais, não numa mera soma ou sobreposição de elementos justapostos, mas antes num processo de definição e reconfiguração constantes que leva a traduções, singularidades e hibridismos (Mendes, 2004), como se pode ver na Figura 6.

Figura 6 – O processo de globalização e as políticas educativas nacionais



Fonte: Brandão (2014).O Novo paradigma político: Mercado, Managerialismo e Performatividade (adaptado)

No processo de crescente internacionalização de um país semiperiférico como é o caso de Portugal (Santos, 1993), bem como da crescente hegemonia em termos de legitimação e de mandato das grandes unidades regionais de tendência predominantemente regulatório, como a UE, e da consequente perda de soberania por parte dos Estados nacionais, assim como da crescente e visível "agenda globalmente estruturada" da educação (Dale, 2001; Teodoro, 2001; Stoer, Cortesão e Correia, 2001; Antunes, 2005), julgamos pertinente analisar o processo de construção e redefinição da escola pública e das políticas da educação (Magalhães e Stoer, 2006) em Portugal e a influência nelas exercida, em termos de legitimação e de mandato, de organizações internacionais como a OCDE e a UE.

Portugal, neste contexto, apresenta-se como um caso singular e, como tal, talvez se revele pertinente levar a cabo, ainda que de uma forma sumária, uma análise das relações entre as organizações internacionais e a formulação das políticas educativas nacionais pois, «A formulação das políticas educativas, particularmente nos países da

periferia (e da semiperiferia) do sistema mundial, começou a depender, cada vez mais, da legitimação e da *assistência técnica* das organizações internacionais» (Teodoro, 2001: 127)[184]. E, A. Benavente corrobora esta ideia ao referir que é indubitável que «(…) no último quarto de século assistimos várias vezes à transposição pura e simples de iniciativas de política educativa adotadas noutros países» (1999: 274)[185].

2.1. A singularidade do caso português: do "OCDEísmo" à "europeização" das políticas educativas portuguesas

Na configuração da realidade portuguesa julgamos pertinente reconhecer que Portugal teve uma história política, económica, social e educativa distinta da maior parte dos países europeus. A sociedade portuguesa tem sido palco, ao longo dos últimos cinquenta anos, sensivelmente, de transformações sociais, políticas, económicas e culturais profundas, ininterruptas, graduais e de incontornáveis efeitos positivos, e o ritmo com que foram executadas foi, muitas vezes, superior ao verificado na maioria dos países europeus[186]. Em todo este processo transformacional, ela patenteou uma flexibilidade ou uma capacidade de adaptação fora de comum que surpreendeu sobretudo aqueles que fundavam a sua análise observacional na rigidez das estruturas e das atitudes e comportamentos (Barreto, 1996a).

Em boa verdade, num prazo de tempo de, sensivelmente, uma geração, a sociedade portuguesa fez todo um caminho que, a generalidade dos seus parceiros da UE, demorou mais de meio século, e sem que tais e tão numerosas e bruscas curvas ascensionais lhe tenham provocado vertigens, graças a uma assinalável plasticidade e capacidade de absorção dos conflitos.

O caminho percorrido por estas mudanças sociais foi na direção de uma convergência ou aproximação (ainda que tardia e relativa) aos padrões europeus. E, se é

[184] Itálico no original.

[185] Dessas iniciativas, a investigadora elege como a mais marcante, no plano simbólico, a unificação do ensino secundário geral, na esteira da polémica unificação inglesa, de par com a extinção das escolas técnicas.

[186] De facto, e dando voz a Tavares, Mateus & Cabral «A experiência histórica dos últimos 50 anos mostra que Portugal é um dos poucos países que se conseguiu desenvolver, devido ao esforço dos portugueses e à sua inserção na Europa» (2003: 15). O testemunho deixado por P. Druker no *Prefácio* à edição portuguesa do seu livro "Sociedade pós-Capitalista" é, a todos os títulos, elucidativo: «A única maneira como posso descrever a diferença é que em quatro décadas Portugal deu um salto de 200 anos. O Portugal de 1957 era muito, como nos pareceu na altura, o Portugal que Wellington e Napoleão conheceram e onde lutaram. O Portugal de 1997 era ainda pobre, especialmente nas regiões mais montanhosas do Norte, mas já fazia parte da Europa do século XX, quer pelo trânsito quer pelas autoestradas» (2005: 11).

óbvio que, em muitos indicadores, Portugal (ainda) não chegou a atingir os índices de desenvolvimento estrutural idênticos aos das sociedades mais avançadas do seu espaço geopolítico (a nível dos rendimentos e consumos, sobretudo), nem chegará tão cedo[187] denotando uma história específica, diferenças permanentes, um atraso objetivo e circunstâncias especiais, num processo que poderia ser denominado de "modernidade inacabada" (Machado & Costa, 1998), mas noutros, sobretudo nos sociais, culturais e demográficos, os portugueses parecem-se, hoje, definitivamente, com eles (Barreto, 1996b).

Portugal encontra-se numa situação paradoxal. Fruto de um contexto socio histórico bem vincado, apresenta, por um lado, um assinalável atraso no respeitante à generalização da escola para todos, com as inevitáveis consequências nos indicadores educativos que normalmente o colocam num dos últimos lugares das comparações estatísticas internacionais, quando tomados por referência os denominados países desenvolvidos, e, por outro, profundas e rápidas transformações no último quartel do século XX, que o tornam um espaço de experimentação incontornável quando se procuram novos caminhos para a educação escolar.

Este défice educativo português tem a ver, em grande medida, com as opções políticas que foram sendo tomadas ao longo dos tempos[188]. Com efeito, a educação foi (quase) sempre tida como uma espécie de "parente pobre" das políticas estratégicas de desenvolvimento nacionais. Digamos que ela foi, sempre, uma espécie de "promessa adiada" ou de "preocupação adormecida". Reconhecia-se-lhe importância para o desenvolvimento do país (essencialmente rural), clamava-se, à imagem e semelhança do que ocorria na Europa, pela necessidade imperiosa da escolarização das nossas gentes, e quão importante isso era para o desenvolvimento do país, mas nunca lhe foram disponibilizados os meios e os recursos para que tal se concretizasse.

De facto, não é fácil de descortinar um país onde a multiplicidade de fatores adversos à implementação de um sistema educativo fosse tão elevado quanto em Portugal. E porquê?

[187] «Portugal tem vindo a perder na sua posição relativa em relação aos seus parceiros europeus» (Tavares, Mateus & Cabral, 2003: 15).

[188] Em 1960, Portugal apresentava uma taxa de analfabetismo de 34%, enquanto trinta anos antes, em 1930, esta se situava em 62% e, em 1900, em pleno início do século XX, nos esmagadores 74%. «Uma tão persistente presença do analfabetismo enquanto indicador privilegiado do atraso da generalização da escola primária, só se torna compreensível na longa duração histórica, e permite entender os muito fracos resultados que o país apresenta quando se analisa a distribuição da população portuguesa por níveis de literacia, ou a distribuição da população ativa por níveis de qualificação escolar e profissional» (Teodoro e Aníbal, 2007: 14).

São muitas as razões, de uma história longa. Nóvoa, avança quatro razões principais, «A fragilidade da ação do Estado, a insuficiência das elites, a insignificância da iniciativa particular, as resistências várias à cultura escolar» (2005: 25). Também F. Mónica avança alguns argumentos que, ao longo dos tempos foram sendo evocados e que fizeram com que a escola fosse olhada e tida como uma espécie de corpo estranho do tecido económico, social e cultural nacional: «A pobreza do País, a escassez dos recursos do Estado, o subdesenvolvimento da economia, as deficientes vias de comunicação, a miséria da população, (…) fatores de natureza política» (2008: 45).

Enquanto na primeira metade do século XX a educação era tomada como um bem de consumo e, como tal, dependente da vontade dos indivíduos, no pós-Segunda Guerra Mundial, com as necessidades de qualificação dos trabalhadores num contexto em que o desenvolvimento era sinónimo de crescimento económico, a educação passa a bem de investimento ditado pelas necessidades económicas (Cabrito, 2002). A relação entre educação e desenvolvimento económico torna-se, assim, num imperativo que obtém o consenso no seio dos Estados que pretende reconstruir-se e crescer economicamente (Pinto, 1994; Stoer, 2000). Por isso, a escola deveria fazer dos indivíduos «(…) unidades sociais economicamente produtivas» (Monroe, 1988: 359), para que estes se tornassem úteis à sociedade.

A concessão de empréstimos e o planeamento educacional, a estandardização e a imposição emergiram como algumas das formas pioneiras na construção da já referida "agenda globalmente estruturada", legitimada pelas teorias da modernização - as teorias do "capital humano"[189] e a teoria da "função tecnológica da educação"[190] que se tornam nas alavancas do modelo educativo "politicamente correto", assumindo o estatuto de legitimação científica (e económica) do "clima de euforia", para utilizar uma expressão de Húsen (1979) -, e pelo seu elemento regulatório protagonizadas sobretudo a partir

[189] A teoria do capital humano sustenta as políticas educativas das décadas de 1960 e 1970, defendendo que o aumento da produção e da produtividade e o aumento dos níveis de qualificação caminham lado a lado: «(…) o maior nível de qualificação académica será acompanhado de uma maior capacidade para produzir de forma mais rápida, segura e eficiente» (Cabrito, 2002: 22). Daqui resulta a perspetiva de um maior investimento na educação por parte da oferta, pois esta assegurará uma elevada taxa de retorno estando subjacente a ela uma racionalidade em que os atores sociais agem em conformidade com as expectativas que criaram, optando entre possibilidades diferenciadas no sentido de uma maximização dos resultados do seu investimento inicial. Esta racionalidade, no entanto, não é exclusiva dos indivíduos, pois também os empresários, na crença da obtenção de uma maior produtividade a partir de trabalhadores mais escolarizados e qualificados, procedem a um investimento em processos educativos/formativos àqueles destinados (Cabrito, 2002).

[190] Esta teoria sublinha a necessidade do currículo escolar ser enformado por uma orientação instrumental (por exemplo, preparar para uma inserção laboral) levando as políticas educativas a (re)focar o currículo escolar às novas necessidades de produção e preparação da força de trabalho.

dos anos de 1950 e de 1960, por organizações internacionais como a OCDE, o BM e o FMI, que marca a expansão dos sistemas educativos na década de 1960 e de 1970.

As iniciativas, estudos e publicações realizados ao longo das últimas décadas, por instâncias periciais transnacionais como a OCDE, as suas preocupações com a educação sempre decorreram diretamente da esfera económica. Como afirma A. Teodoro, no plano internacional, esta organização apresenta-se como a

> «(…) instituição por excelência dos países capitalistas ocidentais, como uma opção muito marcada no campo das suas *recomendações* sobre política educativa, pela ligação dos sistemas de educação às necessidades do crescimento industrial e, em geral, ao desenvolvimento da economia capitalista» (2001b: 136)[191].

Os estudos realizados pela OCDE não só detém um papel decisivo no estabelecimento da "agenda educativa global" onde são fixadas as prioridades de atuação dos Estados-nação, como têm sido fundamentais para "legitimarem" a intervenção do Estado português no sistema educativo nacional e para "normalizarem" as políticas educativas ao longo de toda a segunda metade do século XX (Teodoro, 2001b).

Procurando traçar a evolução histórica dessas políticas educativas durante o período pós-II Guerra Mundial e a adesão à CEE/UE, A. Teodoro sustenta que,

> «(…) podem verificar-se relações privilegiadas das autoridades políticas portuguesas com organizações internacionais com intervenção no campo educativo que, de algum modo, prefiguram essa dupla relação de legitimação e mandato: primeiro com a OCDE, até 1974; depois com a UNESCO, no período de crise revolucionária, em 1974-75; após a *normalização* da Revolução, com o Banco Mundial, entre 1976-78; e, por último, novamente com a OCDE, no período que antecede a integração na CEE/UE» (2003: 34)[192].

Particularizando, agora, alguns desses momentos, é de sublinhar, nos anos 1950 a 1970, a forte influência do "Ocedeísmo em Portugal" (Miranda, 1978; Stoer, 1986; Teodoro, 2001b, 2003) patente na adoção de medidas de política educativa relacionadas com a expansão da escolaridade, com o planeamento educacional e com a modernização educativa. Na verdade, a OCDE participou diretamente, através de peritos seus, em diversos projetos do

[191] Itálico no original.
[192] Itálico no original.

ME. Refira-se, a título de exemplo, o lançamento da Telescola, ainda nos anos de 1960, enquanto resposta privilegiada ao prolongamento da escolaridade obrigatória e a reforma do ensino superior, em particular na criação de novas universidades no início dos anos de 1970. A modernização do aparelho central do ME, que conduziu à publicação de uma nova Lei Orgânica em 1971, foi igualmente assessorada por um perito da OCDE.O relatório "Projeto Regional do Mediterrâneo", da OCDE, tornou-se, a partir dos anos de 1960, um guia político para a educação (Stoer, 1986; Teodoro, 2003)[193].

Nos finais dos anos de 1960, após décadas de um "Estado Novo" autoritário, autarcista e anticosmopolita, de desconfiança em relação ao saber e ao progresso, bem como particularmente avesso à cultura escolar (Mónica, 1980, 2008; Cortesão, 1982; Adão, 1984; Stoer, 1986; Carvalho, 1996; Nóvoa, 1996; Araújo, 2000), num quadro de algumas alterações económicas marcadas pelo desenvolvimento cauteloso da indústria e dos serviços, onde o campo começa a perder terreno para a cidade, a terra a ceder à fábrica, assiste-se às primeiras titubeantes tentativas de romper o isolamento internacional de Portugal e, a política educativa parece procurar adequar-se a esta nova realidade, aumentando "cautelosamente", o grau de escolaridade das "massas". Mas, como nos recorda F. Mónica

> «Ao fim de quarenta anos, o Estado Novo tinha conseguido a patética proeza de fazer sentar cerca de um milhão de alunos nos bancos de uma escola que, na melhor das hipóteses, durava seis anos, mas, em 1970, ainda existiam em Portugal 2 894 345 de analfabetos, um quarto da população. Nada de semelhante poderia ser encontrado em qualquer outro país europeu» (Mónica, 2008: 50).

Não obstante Portugal manter a participação em alguns projetos existentes na OCDE, no período respeitante ao designado "processo revolucionário em curso" (1974-1976), é de realçar a influência da UNESCO na legitimação do "eixo educação-

[193]Terá sido Leite Pinto quem deu o primeiro passo no sentido de tornar possível a inserção da escola portuguesa no moderno esquema de correlação entre a educação e a economia (problema ao qual o estado novo andava alheio) quando, em 1959, timidamente decidiu avançar com o seu "Plano de Fomento Cultural" mas «(…) cuja realização ambiciosa necessitaria de meios técnicos e de meios financeiros que excediam as possibilidades nacionais (Carvalho, 1996: 795). Não obstante o ministro enceta conversações com organismos internacionais ligados aos estudos em causa, acabando por sugerir à OCDE a elaboração de um partenariado. Tal sugestão foi bem acolhida e até considerada como muito útil a sua extensão a outros países mediterrânicos, atrasados, como nós – Espanha, Itália, Grécia, Jugoslávia e Turquia – nos mesmos aspetos educacionais. Dessa iniciativa resultou o "Projeto Regional do Mediterrâneo" (Teodoro, 2001a).

democracia-cidadania" (Stoer & Araújo, 1991; Teodoro, 2003)[194]. Na verdade, será a UNESCO que produzirá o trabalho mais significativo de legitimação da ação governativa neste período, ao responder ao desejo das autoridades portuguesas de reorientar o sistema de educação na direção «(…) de uma verdadeira democratização e de a tornar um instrumento real de desenvolvimento dos homens, no seio de uma comunidade que escolhera o reforço da sua independência nacional e a via socialista de desenvolvimento» (UNESCO, 1975: 1), enviando uma missão, organizada no âmbito da sua Divisão das Políticas e da Planificação da Educação.

O relatório produzido na sequência dessa visita, *Eléments pour une politique de l'éducation au Portugal* (UNESCO, 1975)[195], constitui um extenso documento que manifesta uma grande empatia com o que se passava em Portugal nesse momento, e uma significativa concordância com as grandes linhas de ação política adotadas pelo então IV Governo provisório[196], possivelmente com uma exceção, a da educação permanente, mais próxima da orientação que, mais tarde, Alberto Melo (e seus colaboradores) imprimirão à Direção-Geral da Educação Permanente, no VI Governo provisório.

Preocupados em contribuir para um projeto "global, coerente e integrado", os peritos da UNESCO, na boa tradição da planificação educativa dos anos sessenta e setenta, dedicavam um largo espaço aos "trabalhos de planificação" da reforma. Neste contexto, defendiam uma definição dos objetivos da educação a partir das "previsões de emprego"; sustentavam a necessidade de se definir uma estratégia que se fundasse sobre a "ideia de uma educação permanente"; insistiam numa requalificação do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação de modo a transformá-lo no «(…) instrumento da animação e coordenação dos trabalhos de planificação» (1975: 66) no seio do Ministério; finalmente o relatório fechava com a proposta, minuciosa, da criação de uma estrutura responsável pela elaboração e a *mise en oeuvre* da reforma.

A opção pela integração de Portugal na CEE[197] significou a assunção de uma lógica e de um discurso sobre a modernização da sociedade, a realizar a partir de

[194] As relações de Portugal com a UNESCO foram, durante o Estado Novo, muito ténues primeiro, e conflituosas depois. Tendo ratificado o "Ato Constitutivo da UNESCO" (16 de dezembro de 1946), apenas em março de 1965, Portugal anunciara em junho de 1971 a decisão de abandonar essa organização, na sequência de diversas tomadas de posição condenando Portugal e do apoio político e material aos movimentos de libertação nacional que combatiam o colonialismo português. Após o 25 de Abril, Portugal vai retomar o seu lugar de Membro da UNESCO, em setembro de 1974.
[195] O relatório está datado de agosto de 1975.
[196] Tendo em linha de conta a data em que visitaram Portugal (26 de maio e 20 de junho).
[197] Em março de 1977 pelo I Governo Constitucional.

imposições de natureza externa[198]. As políticas educativas desenhadas a partir da década de 1980, no contexto da entrada de Portugal na CEE/UE, vão representar a consagração da "ideologia da modernização" (Afonso, 1998) como o elemento indispensável à superação do atraso nacional e, simultaneamente, como o *leitmotiv* da reconfiguração da identidade portuguesa abalada pelo processo de descolonização e pelo esgotamento de modelos de cooperação associados à Associação Europeia de Livre Comércio (EFTA), funcionando, desse modo, como verdadeiro motor exógeno do desenvolvimento do país (Petrella, 1990).

Analisando as implicações dessa ideologia nas políticas educativas em Portugal nos anos de 1980, Correia, Storeloff e Stoer sublinham o facto desse "pré-conceito", designado por "modernização", «(…) a que não corresponde qualquer significado aceite consensualmente» (1993: 61), funcionar, simultaneamente, como um "desafio" e um "desejo", com a missão bem específica de ocultação ou redução da conflitualidade social.

> «Sendo a consequência inevitável de imposições externas, a modernização é encarada simultaneamente como desafio e desejo. Desafio a que não nos podemos furtar e desejo de libertação de um atraso secular finalmente possível de realizar. A natureza predominantemente exógena que no discurso da modernização é atribuída ao processo de mudança, contribui para que este discurso cumpra de uma forma mais ou menos eficaz um papel de redução/ocultação da conflitualidade de interesses, permitindo, portanto, que ele seja acionado como um "eficaz" instrumento ideológico de coesão social» (Correia, Storeloff e Stoer, 1993: 32-33).

Do mesmo modo, Correia (2000), coloca o acento tónico e legitimador das políticas educativas, a partir dos anos de 1980, no plano da ideologia da modernização, pela referencialização do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica de educação. A democratização da educação passa a ser justificada e legitimada por imperativos de crescimento económico atento ao renovado interesse no capital humano[199].

---

[198] Tendo sido uma opção primeiramente política, o processo de adesão permitiu ao Estado agir com uma grande autonomia face às organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, se verificava «(…) uma considerável redução da capacidade de autonomia do Estado para controlar os mecanismos do desenvolvimento nacional» (Santos, 1993: 50).

[199] A inquestionabilidade do modelo de desenvolvimento que legitima o discurso da modernização nas políticas educativas tem a sua matriz ideológica no conceito de evolucionismo linear, conceito que, subsidiário do caráter cientificizante e etnocêntrico do saber ocidental que procura estabelecer regras gerais para casos particulares, atribui ao sistema social português, dada a sua condição histórica

Nesta década, a OCDE vai reassumir um papel preponderante nas políticas educativas nacionais, nomeadamente a quando do desenho da LBSE, ao participar do exame às políticas educativas nacionais. A. Teodoro (2003) busca alvitrar a hipótese de a agenda globalmente estruturada ter, sobretudo, como centro nevrálgico os grandes projetos estatísticos internacionais, particularmente o "Projeto INES" da CERI da OCDE.

A gestão, a medida e a comparação da *performance* dos indivíduos, dos sistemas e dos Estados, no seio de uma economia global de mercado, transformaram-se na componente central da governação em educação. Preenchendo um papel normativo e legitimador, o "Projeto INES", enquanto instrumento das políticas educativas, ilustra a transformação do papel da OCDE. De catalisadora e facilitadora do desenvolvimento das políticas nos Estados-membros, por meio da ajuda aos processos de disseminação, adaptação e empréstimo, a OCDE tem vindo a assumir-se como um mediador internacional da economia do conhecimento e um ator político global.

O relatório da OCDE (1982), no qual é passado a pente fino as políticas educativas nacionais, e a referência que nele se faz à pobreza e à ruralidade do Sistema Educativo Português, pode ser associado com a implementação do "Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar" (PIPSE)[200]. Este Programa, não obstante enunciar como principal desiderato a redução da taxa de insucesso, e criar o conjunto de condições para que, as crianças que ingressaram nesse ano letivo no 1º Ano de escolaridade, cumprissem a escolaridade de nove anos com sucesso, acabou por traduzir-se mais num apoio às famílias carenciadas e às crianças, sobretudo de suplementos alimentares e de materiais.

Outro relatório produzido em 1985, "O ensino na sociedade", no qual se convoca a atenção para as "desvantagens de partida" das minorias culturais e apelando para a adoção de políticas promotoras ou facilitadoras do conhecimento e reconhecimento da diversidade cultural, pode ser perspetivado como tendo sido percursor do futuro Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Despacho normativo nº 63/91, de 13 de março); o estudo desenvolvido em 1987, que teve como objeto a evolução dos programas escolares dos diferentes

semiperiférica (Santos, 1993), um estádio intermédio, inacabado que só atingirá completude quando alcançar condição de país do centro (Magalhães, 1998). Esta *rational* parte da noção de uma construção social mundial cujos princípios e práticas assumem caráter universal e se difundem por indicadores que constroem o sentido dessas mesmas políticas.

[200] Publicado em Diário da República a 28 de janeiro de 2008.

países-membros, e do qual se publicou um relatório em 1990, parece ter tido, igualmente, repercussões no Sistema Educativo Português. Nesse relatório, sublinha-se as elevadas taxas de escolarização verificadas na maioria dos países (atingindo valores próximos dos 100%) e para a existência de uma população escolar cada vez mais heterogénea do ponto de vista cultural. Este facto, confronta os diferentes países com «(...) consideráveis problemas para o conteúdo dos programas, as relações entre professor e alunos, os métodos pedagógicos, os processos de aquisição de conhecimentos, as incidências para a vida em sociedade e a transição da escola para o trabalho». (OCDE, 1990: 36)

Neste entendimento, parece ser compreensível a influência de tal relatório nas linhas de orientação seguidas no âmbito da Reforma Curricular do Sistema Educativo (1989), nomeadamente no respeitante a conceção alargada de currículo e à criação da "Área-Escola". Por outro lado, o facto de a OCDE ter definido, no final dos anos de 1980 a "qualidade do ensino" como ponto principal da sua agenda (Teodoro, 2001b) terá tido uma influência determinante na assunção da ideologia da eficácia do sistema educativo como prioridade da ação governativa nacional[201]. As prioridades de atuação assumidas pela OCDE, no final da década de 1990, a avaliação do funcionamento das escolas e a avaliação externa das aprendizagens (Teodoro, 2001b), serão igualmente importadas e assumidas, quer pelo Estado português, quer pelos próprios meios de comunicação de referência nacional.

Um outro nível de influência de organismos internacionais nas políticas educativas nacionais, pode ser estabelecido entre a "Conferência Mundial de Educação para Todos" (1990), da qual resulta a "Declaração de Jontiem", e o Programa de Educação para Todos" (PEPT) [Resolução nº 29/91, de 9 de setembro].

Nesta viagem que temos vindo a fazer pelas influências transnacionais na educação portuguesa, não pode deixar de ser referenciado o "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI" (Delors, 2003) e a enunciação dos quatro pilares estruturadores da Educação para o século XXI. Nele se refere a necessidade dos sistemas educativos, até então muito ocupados com a institucionalização de uma escola universal, se virarem agora para a equidade da educação propiciando «(...) experiências de aprendizagem adaptadas às necessidades

[201] A qualidade do ensino foi, na verdade, a questão de partida para o lançamento do projeto INES, «(…) possivelmente a mais significativa e importante atividade dessa organização internacional em toda a década de 90» (Teodoro, 2001b: 150).

dos alunos que apresentam aptidões muito variadas» (2003: 185), incluindo os alunos mais dotados que não deveriam ver-se privados de possibilidades de educação adequadas. Alude-se ainda à "(...) elaboração de programas de ensino mais ricos, de acordo com os talentos e as necessidades diversas de todos os alunos, de modo a que todos realizem as suas possibilidades e que os talentos excecionais possam ser mantidos e cultivados» (2003: 186).

Ao papel da OCDE na transnacionalização do campo educativo não podemos deixar de somar as intervenções cada vez mais numerosas e mais "orientadoras" e sustentadas da Comissão Europeia no domínio da educação e da formação, sobretudo a partir dos anos de 1980. Essas intervenções configuram um chão propício à manifestação de processos isomórficos e de homogeneização supranacional capazes de influenciar fortemente a evolução dos sistemas educativos dos países-membros e, consequentemente, parecendo perspetivar a construção de um sistema educativo europeu (Antunes, 2001), ou de um processo "vincado" de europeização das políticas educativas:

> «A emergência de múltiplas relações funcionais e de (inter)dependência crescentes entre a elaboração das políticas nacionais e comunitárias e as prioridades e instituições comunitárias evidencia os contornos de um processo crescentemente vincado da "europeização" da educação (…)» [Antunes, 2006: 129].

O processo de "europeização" e de constituição de um "referencial global europeu" para as políticas educativas nacionais está em curso há já algumas décadas (Nóvoa, 1998) e de uma forma mais expressiva a partir de meados dos anos de 1980, através dos denominados "Programas de Ação"[202], tendo-se acentuado ao longo dos anos de 1990 (Antunes, 2005), verificando fases e modalidades distintas. Podemos, assim, identificar, nomeadamente no período compreendido entre 1986 e 1992, o que Antunes (2001, 2003) considerava como três modalidades de produção de processos de "europeização" das políticas educativas nacionais: (i) a definição de agendas e prioridades comuns aos Estados-membros, na esfera da educação; (ii) o estabelecimento

[202]Tendo sido, a princípio, relegado para uma posição subalterno o dossiê educação começou a adquirir especial relevância a partir de 1976, ano em que se começaram a desenhar os primeiros passos de uma cooperação europeia concertada nesta matéria, através dos programas "Erasmus", "Comett", "Língua", "Petra", "Force" e "Eurotecnet". O sucesso destes programas levou à aprovação de uma segunda geração sistematizados sob três grandes chapéus: "Sócrates", "Leonardo da Vinci" e "Jeunesse pour l'Europe" (Carneiro, 2003).

de uma agenda e de uma política comunitária para a educação e (iii) a recontextualização de políticas comunitárias.

Entre o conjunto de iniciativas que assinalam esta «(…) nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação» (Antunes, 2005: 128) e que mostram claramente o caráter de uma orientação política deliberada e crescentemente prosseguida, podemos destacar, secundando o mesmo autor, o Livro Branco sobre "Crescimento, Competitividade e Emprego – os desafios e as pistas para entrar no século XXI" (1993), o Livro Branco sobre a "Educação e a Formação, Ensinar e Aprender: Rumo à sociedade cognitiva" (1996), a "Declaração de Bolonha" (1999), o "Programa Educação e Formação 2010 (1999), bem como o "Programa de Objetivos Comuns para 2010" da Cimeira de Lisboa (2000)[203], o programa "Educação &Formação 2010" e o "Processo de Bruges/Copenhaga", ambos de 2001, o "Pacto da Juventude, Orientações Integradas para o Crescimento e o Emprego 2005-2008", "Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu (2007).

A institucionalização de uma instância supranacional «(…) como fonte declarada de elaboração de políticas educativas nacionais» (Antunes, 2005: 130), por via dos programas anteriormente referidos, aponta, contudo, para um (interessante) paradoxo: por um lado, em nome da valorização da autonomia dos Estados-membros para definirem os caminhos que julguem ser adequados para se atingir os compromissos, não se estabelecem fins nem medidas concretas a serem implementadas; por outro, a execução destes programas é objeto de um "controlo explícito", efetuado *a posteriori*, por grupos de trabalho especializados, que levam a efeito uma avaliação "quantitativa" - através da medição dos resultados com base em parâmetros e indicadores padronizados, regularmente aferidos e publicados - «(…) cuja relevância ou relação com os objetivos são postuladas mais do que demonstradas» (Antunes, 2005: 130).

[203] O Conselho Europeu de Lisboa (março de 2000), ao comprovar a fragilidade da UE face à enorme mudança resultante da globalização e dos imperativos de uma economia baseada no conhecimento, propôs-se o objetivo estratégico de que, antes de 2010, a União «(…) deveria converter-se na economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de crescer economicamente de maneira sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social» O Conselho sublinhou que tais mudanças exigiam, além de uma transformação radical na economia europeia, um programa ambicioso de modernização do bem-estar social e dos sistemas educativos. Cada cidadão deve ser provido com as "destrezas" suficientes para enfrentar esse desafio, reivindicando-se que toda a Europa defina as "destrezas básicas" (domínio de línguas estrangeiras, cultura tecnológica, capacidade empreendedora e sociabilidade) que servirão para garantir a aprendizagem ao longo de toda a vida.

Em 2007, na avaliação do progresso dos indicadores e "pontos de referência" do "Programa 2010"[204], agrupados em seis áreas: mais investimento na educação e formação, diminuição da percentagem de abandono escolar prematuro, aumento do número de professores detentores de curso superior em Matemática, Ciências e Tecnologia, incentivo da população a concluir o ensino secundário, melhoria das competências-chave (superação dos resultados insatisfatórios em leitura, Matemática e Ciências) e favorecer a aprendizagem permanente e apela à necessidade de aproveitar os estudos e análises realizadas por organizações internacionais (nomeadamente a OCDE) a fim de tornar possível que a União se inspire nas melhores práticas internacionais.

O Parlamento Europeu, numa recomendação à Comissão, em 2006, argumenta que é fundamental desenvolver um conjunto de ações, bem como dinamizar a oferta das competências-chave para todos no contexto das suas estratégias de aprendizagem permanente e utilizar as "competências-chave para a aprendizagem permanente num marco de referência europeu", denominadas "marcos de referência", como instrumento válido, propondo-se referi-los a oito campos de intervenção:

(i) melhorar a equidade na educação e formação;

(ii) fomentar a eficácia da educação e formação;

(iii) tornar realidade a formação permanente;

(iv) melhorar as competências-chave para os jovens;

(v) modernizar o ensino;

(vi) modernizar a educação e a formação profissionais;

(vii) modernizar o ensino superior;

(viii) favorecer a empregabilidade.

No sentido de aumentar a eficácia da cooperação europeia encetada, o Conselho Europeu, em maio de 2009, definiu um quadro estratégico para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação até 2020 nos diferentes países da UE[205]. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida assume-se, uma vez mais, como o princípio orientador de todo o quadro, incluindo a aprendizagem nos mais diversos contextos

[204] Este conceito foi utilizado para se referir aos objetivos concretos com relação aos quais é possível medir os progressos.

[205] Os objetivos estratégicos definidos para o período de 2010/2020 são os seguintes: «(i) Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade; (ii) Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação; (iii) Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa e (iv) Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, a todos os níveis da educação e da formação» (Comissão Europeia, 2009).

(formal, não-formal e informal), e integra todos os níveis, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior, educação e formação profissionais e educação de adultos.

Tendo em consideração a pluralidade europeia e a responsabilidade nacional de cada Estado-membro sobre os seus sistemas de educação e formação, a cooperação neste âmbito continuará a utilizar o "método aberto de cooperação" que inclui, para além da adoção de indicadores de referência e abordagens comuns, o intercâmbio de boas práticas, a apresentação periódica de relatórios e divulgação de resultados, bem como o total aproveitamento dos programas comunitários relacionados com a aprendizagem ao longo da vida.

A concretização dos objetivos propostos para a década 2010/2020 será acompanhada de indicadores e critérios de referência para o desempenho médio europeu (*benchmarks*) e, na tentativa de tornar mais eficiente a cooperação, esta década será dividida em ciclos de trabalho, definindo-se para cada ciclo os campos de cooperação que se revelem prioritários entre os Estados-membros.

Quadro 7 - Listagem dos *Benchmarks* europeus para 2010 e 2020

2010	2020
Redução da percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura para menos de 20%	**Competências básicas** – redução para menos de 15% dos alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências.
Percentagem de abandono escolar precoce não superior a 10%	**Abandono precoce da educação e formação** – percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%
Aumento da taxa de jovens de 22 anos de idade com ensino secundário completo para 85%	**Educação pré-escolar** – frequência de pelo menos 95% das crianças entre os 4 e o início da escolaridade obrigatória.
Aumento de 15% dos diplomados em matemática, ciências e tecnologia e redução das desigualdades de género	**Conclusão do ensino superior** – percentagem de adultos de 30 a 34 anos com nível de ensino superior deverá ser de pelo menos 40%
Participação de pelo menos 12,5% de adultos em ações de aprendizagem ao longo da vida	**Participação de adultos na aprendizagem ao longo da vida** – pelo menos 15% de adultos entre os 25 e os 64 anos

Fonte: Comissão Europeia (2009b)

Entre os objetivos para 2010, está o da realização da identificação das competências-base e de que forma elas, articuladas com as habilidades tradicionais, se integrarão no currículo para serem objeto de aprendizagem e garantidas durante toda a vida. Esta é uma diferença importante entre a orientação da OCDE, com o seu projeto DeSeCo para a imposição da linguagem das competências e o rumo europeu. Este

introduz o tema como um instrumento para definir a política curricular na UE, integrando na escolha e organização dos conteúdos próprios dos currículos a bagagem concetual e a linguagem do projeto DeSeCo.

Em jeito de síntese, poderíamos dizer que a existência de referenciais educativos comuns, definidos pela denominada globalização supranacional, ou seja, a que decorre da adoção das diretivas da UE, conduz, inevitavelmente, à construção de relações de interdependência entre aquilo que é considerado o interesse da UE e aquilo que é da vontade de cada Estado-membro. Neste processo, com a negociação de equilíbrios muito diversos em função de jogos políticos regionais, as políticas educativas nacionais tendem, gradualmente, nos seus aspetos mais estruturantes, a subordinar-se às políticas educativas europeias, sendo, neste momento, mais intensiva na forma do que no conteúdo, no respeitante à convergência curricular.

A Europa funciona como "ideal regulador" (Nóvoa, 1998) das políticas educativas dos Estados-membros, projetando desse modo «(…) um universo imaginário onde Portugal se transforma num país europeu igual aos outros» (Santos, 1993: 51). O "Estado-como-imaginação-do-centro" é a forma política, encontrada por B. S. Santos, para caracterizar o processo português de integração europeia, sinalizando o papel da UE como inculcação social da imaginação do centro, na expressiva frase: estar com a Europa é ser como a Europa.

CAPÍTULO 6 - AS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS NA DÉCADA DE 1997/2006 – A VIRAGEM DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR BASEADA NO(S) CONHECIMENTO(S) PARA UM ENSINO-APRENDIZAGEM FUNDADO NAS COMPETÊNCIAS

«As mudanças sociais, culturais e políticas da última década do século XX vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder de forma diferente à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento de eficácia educativa. É neste contexto que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países na década em causa, caracterizadas no essencial por uma gestão da ação curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma, mais estratégica e mais adequada aos contextos. Nesta linha se insere, em Portugal, a Reorganização Curricular do Ensino Básico». (Roldão *et al.*, 2005)

1. O Ensino Básico e Secundário na transição do século XX para o século XXI: apontamentos para um enquadramento do contexto politico-educativo

Os anos de 1980 e 1990 constituem um período de tempo onde ocorreram grandes mudanças políticas, económicas e culturais, nomeadamente a redefinição das funções do estado, reorganização da vida social, recuo na centralidade do trabalho, e perda da grande parte dos direitos referenciáveis ao modelo de Estado-Providência e cujos impactos foram bem patentes ao nível das políticas públicas e designadamente na educação:

> «Neste novo contexto, as reformas de educação ressurgem como tecnologias da mudança social, supostamente capazes de promover a adaptação dos indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da chamada *sociedade cognitiva*, em ambos os casos apresentadas como consensuais e percecionadas como inevitabilidades». (Lima e Afonso, 2002: 7)

O período que decorre entre 1996-2006, em estudo, corresponde à desilusão ou desencanto relativamente à reforma educativa operada anos antes, 1989, e podemos sinalizá-lo em dois momentos distintos O primeiro, é marcado pela emergência, em 1997, de um movimento de flexibilização curricular que é materializado pelo Projeto de Gestão Flexível do Currículo. Esse projeto que durou quatro anos, assinala um momento histórico no contexto das políticas curriculares, nomeadamente no respeitante à metodologia da sua implementação e às conceções curriculares que o matriciaram, terminando o seu estatuto de projeto, em 2001, com a regulamentação, pelo Dec.-Lei nº 6/2001.

Nesse período de governação do Partido Socialista (1995-2002), genericamente falando, assiste-se a uma tendência de descentralização das políticas educativa e curricular, expressa na valorização do local e no sublinhar do papel dos professores e das escolas na configuração nos processos de inovação curricular. Não obstante este acentuar e de se constatar um certo abandono da tendência de reforma *top-down*, coexistem, porém, nessa época, referências de forte apelo à inclusão e aos princípios de uma educação e formação ao longo da vida, por um lado e, por outro, requerem-se processos competitivos para que se atingir melhores resultados. Essa tensão entre a afirmação de princípios de uma escola democrática e a manutenção de princípios de

uma escola meritocrática é visível nos discursos que enformam a referida reorganização Curricular do Ensino Básico que foi, como havemos de dar conta, interpretada e vivida pelas escolas e pelos professores de diferentes maneiras.

No período entre o ano de 2002 e 2004, com a subida ao poder de uma nova maioria, social-democrata, retoma-se uma orientação da política educativa de cariz centralista. Nas escolas os professores veem-se desapoiados nas experiências que tinham em curso, e são confrontados com medidas avulsas que fazem estagnar o processo de inovação curricular.

Em relação ao primeiro período, em termos gerais, o governo assume um discurso onde destaca a educação como o "núcleo duro" da sua atividade governativa ao ponto de adotar como *slogans* "educação, uma paixão" e "com a razão e com o coração"[206], e a matriz axiológica em que se fundou a política educativa foi orientada pelos princípios de «Educação para todos, qualidade e equidade, responsabilidade, participação, negociação e pelas ideias de humanização da escola, democratização das oportunidades educativas e qualidade da educação» (Programa do XIII Governo, ponto V).

Assumir a educação como bandeira ou como uma prioridade foi, nas palavras de A. Benavente[207] «(…) um exercício corajoso e necessário, embora arriscado» (2001: 102). Os argumentos avançados pela autora, relembram que essa (alta) prioridade concedida à educação aumentou «(…) muitíssimo as expectativas quanto à resolução dos problemas e à rapidez das soluções, que a prioridade da educação exige que se possa manter um elevado ritmo de investimento, pois trata-se de um setor "gastador" onde os recursos "nunca são suficientes"» (Benavente, 2001: 102), e porque no quadro das transformações sociais e dos desafios constantes «(…) é difícil, senão impossível, atingir uma satisfação plena» (Benavente, 2001: 102). Sabemos hoje que, de facto, foi um exercício audaz e que em muitos aspetos se ficou pelos enunciados e os seus propósitos e terá sido à luz destas inquietações e de um conjunto de dificuldades que teimavam em persistir no Sistema Educativo, que o ME justificou as alterações que, a partir do ano letivo 1996/97, introduziu no Ensino Básico.

Estes anos foram marcados por uma produção legislativa e por orientações de política educativa que não podemos ignorar nesta análise, não só pelo facto da agenda

[206] Muito explorados e frequentemente glosados pela comunicação social e pela(s) oposição(ões) política(s).

[207] Ana Benavente exerceu funções governativas, como Secretária de Estado, entre outubro de 1995 e julho de 2001, altura em que foi substituída por João Praia.

de investigação ser frequentemente despoletada pela agenda das políticas, mas também porque as mudanças ocorridas nestas (mesmo aquelas que são dirigidas para níveis mais macro dos sistemas) intrometem-se nos modos de organização, nas atitudes e nas práticas pedagógicas e, portanto, em última análise, no trabalho docente.

Como constata Maroy, «(…) os sistemas educativos europeus estão sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como a evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e das práticas do trabalho docente» (2006: 230). O mesmo autor reconhece, não obstante as diferenças manifestas entre estes sistemas educativos, observam-se algumas convergências nas políticas educativas dos últimos anos, designadamente: a crescente autonomia na gestão das escolas; o equilíbrio entre centralização e descentralização; a ampliação da avaliação externa; a promoção da livre escolha das escolas pelos alunos e a introdução de lógicas de quase-mercado; a diversificação da oferta escolar (Maroy, 2006).

No que à realidade portuguesa diz respeito, e aprofundando um pouco mais este diagnóstico, podemos nomear os seguintes aspetos:

(i) O desenvolvimento de processo de maior autonomia na gestão das escolas (Despacho nº 27/97; Dec.-Lei nº 115-A/98) e as orientações no sentido da valorização dos projetos educativos das escolas e dos contratos de autonomia, embora as mudanças se tenham situado mais ao nível da morfologia organizacional, caraterizadas mais pela frágil articulação entre normativos e processos e por outras racionalidades técnico-instrumentais do que por verdadeiras margens de decisão nos contextos escolares (Barroso, 2004; Lima, 2004).

(ii) As tendências para a partilha de competências por níveis de administração, embora mais próximos dos processos de desconcentração do que de descentralização (Formosinho e Machado, 2005)[208], podem ser reconhecidas em termos de reorganização da rede escolar (associações de escolas, agrupamento de escolas)[209],

[208] Em Portugal, genericamente falando, imperou uma política híbrida, e este hibridismo manifesta-se na coexistência de dois movimentos contraditórios: por um lado, um discurso político que privilegia uma regulação pelo mercado e que, por outro lado, mantém práticas centralizadoras e burocráticas, reforçando o poder das estruturas desconcentradas do Ministério, que Lima (2004) considera assentar numa lógica racionalizadora-centralizadora, que reforça o controlo exercido pelo centro.

[209] Despacho 147-B/ME/96 e Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/97 e seu alargamento em 1997/98, Despacho Conjunto nº 188/SEAE/SEEI/97 que segundo Canário, Alves e Rolo (2001) foram, à partida, uma tentativa de realizar, pela via da diminuição dos índices do abandono e repetência, a mística da escola transformadora. É de referir ainda o Decreto Regulamentar nº 12/2000 e Despacho nº 13313/2003.

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)[210], os "Currículos Alternativos"[211] "Apoio Pedagógico Acrescido"[212]), da disseminação dos Conselhos Municipais de Educação e desenho de cartas educativas (Dec.-Lei nº7/2003).

(iii) a avaliação externa das escolas e do sistema educativo teve uma visibilidade evidente com a publicação de legislação para o setor (Lei nº 31/2002) e com a introdução de outras medidas, tais como a generalização da avaliação aferida à totalidade dos alunos matriculados no final de cada ciclo do Ensino Básico (2º, 6º e 9º Anos de escolaridade)[213], o alargamento dos Exames Nacionais; a autoavaliação das escolas[214] e a publicitação dos *rankings*.

(iv) no respeitante às políticas de livre escolha da escola e do quase-mercado, estas não conheceram entre nós as proporções de outras paragens geográficas ficando-se pela «(…) adoção de iniciativas mais pontuais que (…) não assumem o objetivo expresso de substituir globalmente o modelo de serviço público existente» (Barroso e Viseu, 2006: 133), embora alguns investigadores, nomeadamente Lima e Afonso (2002), tenham identificado tendências "gerencialistas" e de "neoliberalismo mitigado".

(v) No concernente à diversificação da oferta escolar, merecem relevo, para além da criação de novos percursos de formação (Cursos de Educação e Formação [CEF])[215], as políticas curriculares desenvolvidas no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 6/2001), as questões da "flexibilidade curricular", e da valorização do papel dos professores na gestão do currículo no núcleo dos debates, bem como a visibilidade que conquistaram o "Projeto Educativo de Escola" e o Projeto Curricular de Turma, as "Áreas Curriculares não Disciplinares"

[210] Despacho nº 147–B/ME/96, de 1 de agosto.
[211] Despacho nº 22/SEEI/96 de 19 de junho. Estes eram destinados «(…) a grupos específicos de alunos do ensino básico» com percurso escolar irregular, designadamente «(…) insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar, em risco de abandono da escolaridade básica ou com dificuldades condicionantes de aprendizagem» (I, 1).
[212] Despacho nº 178-A/ME/93, de 30 de julho). Este é entendido como o «conjunto das estratégias e das atividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular» suscetíveis de contribuir «(…) para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor» (Capítulo II, nº 6).
[213] Vulgo Provas de Aferição. Estas provas «(…) têm como principal objetivo fornecer à comunidade – e em especial às escolas e aos professores – informação sobre aspetos mais ou menos conseguidos das aprendizagens dos alunos, com o propósito de contribuir para uma melhoria dessas aprendizagens» (DEB, 2000: 1).
[214] Com ela almejava-se identificar «(…) os pontos fortes e fracos, induzir processos de autoavaliação (…), valorizar a qualidade dos desempenhos e das aprendizagens, caracterizar o desempenho do sistema escolar, disponibilizar e divulgar informação (e contribuir para a regulação do funcionamento do sistema educativo» (IGE, 2001: 63).
[215] Destinados a jovens que, tendo ou não concluído o 9º ano de escolaridade, pretendessem ingressar na vida ativa (Despacho Conjunto nº 123/ME/MQE/97, de 7 de julho).

(Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto) ou a problemática do "desenvolvimento de competências" (Alonso, 2001, 2004; Roldão, 1997, 2001, 2005).

Para além destas cinco dimensões não poderemos esquecer que a própria classe docente foi igualmente objeto de intervenção político-normativa em múltiplos domínios: na formação inicial, com as alterações ao nível da formação de educadores e formadores do 1º Ciclo do Ensinos Básico (através da revisão da LBSE)[216]; na procura de "complementos de formação" e de formações especializadas diversas; na vulgarização da formação contínua ("Programa FOCO) no papel dos Centros de Formação (Barroso e Canário, 1999); na relação entre formação contínua e progressão na carreira e avaliação do desempenho no quadro do Estatuto da Carreira Docente (Dec.-Lei nº 1/98); nos discursos do profissionalismo, da cooperação e colegialidade, traduzidos, de um modo geral, em processos de aumento do trabalho docente e em novos modos de regulação profissional; na emergência dos pais/Encarregados de Educação como atores reinvestidos de novos papéis e o consequente renovar do debate sobre as relações escola/família.

Outras medidas de política educativa que foram lançadas por estes tempos, e com impacto sobre a qualidade educativa, foi o forte impulso à expansão da educação pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Dec. Lei n.º 147/97, de 11 de junho e o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto); a "Revisão Curricular do Ensino Secundário" (Dec. Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro)[217], e a *internet* nas escolas.

A nível mais amplo, merece destaque a elaboração e aprovação da denominada "Estratégia de Lisboa"/"Agenda de Lisboa" (2000) impulsionada pela presidência portuguesa da UE. Tratou-se, como é sabido, de estabelecer algumas orientações de referência para o futuro da Europa, assentes numa (nova e híbrida) equação política que procuraria dar conta, simultaneamente, da afirmação do capitalismo e da cidadania, da competitividade e da coesão social. Dentro da "Estratégia", o âmbito da formação e da educação é um dos que mais pode contribuir para reforçar a competitividade e o dinamismo da UE, assim como a coesão social e cultural.

[216] Lei nº 115/97.

[217] O debate sobre este setor do sistema educativo flutuou entre a defesa de uma multiplicação de vias e saídas para o mercado de trabalho, e a defesa de projetos educativos que pudessem ter em linha de consideração a heterogeneidade dos públicos da escola atual sem cair numa discriminação ou dualização classista da escola secundária. Com a chegada ao poder de um governo do PSD, o processo foi interrompido e metido na gaveta e substituído pela "Reforma do Ensino Secundário" (Dec.-Lei nº 7/2004).

2. O processo de revisão curricular (1997-2004)

Depois de uma década de governação de tendência centro-direita, sustentada pelo Partido Social Democrata (PSD) seguiram-se aproximadamente seis anos de governação apoiada pelo Partido Socialista (PS), correspondente aos XIII e XIV governos constitucionais. Neste período de governação socialista, os responsáveis políticos pretenderam promover uma estratégia diferente para a formulação e implementação da política educativa, introduzindo-se, desde logo, um novo discurso cuja eficácia inicial fundou-se precisamente na negação sistemática da validade prática e política das grandes reformas educativas.

Durante a vigência dos governos afetos ao centro-direita, as grandes bandeiras da política educativa foram a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) [1986) e a Reforma Educativa (1989). Diversos são os olhares sobre a reforma do Sistema Educativo português e distintos os pontos de vista em que se fundamentam. Neles, ainda que o acento tónico possa ser colocado sobre a prevalência de um caráter fortemente centralizador, é igualmente patenteado a existência de elementos que obedecem a princípios antagónicos «(…) o apelo à participação [que] conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas [e] (…) a linguagem da autonomia [que se traduz] em práticas burocratizadas de tomada de decisão» (Nóvoa,1992: 63). A convergir com este ponto de vista, temos M. Fernandes que advoga que aquela reforma «(…) foi em tudo semelhante a outras (…) que (…) combinaram (…) o apelo à participação dos professores e ao consenso e, contraditória e surpreendentemente, a defesa da centralização das decisões» (2000: 54). Tal antagonismo deixa vislumbrar a dificuldade patenteada pelo Estado em conciliar diferentes interesses (políticos, sociais e económicos).

Talvez tenha sido o caráter ambíguo e mitigado, fixado não apenas pela qualidade das propostas ou dos conteúdos, mas também pelos deficientes processos de elaboração, decisão e implementação, que tenha estado na origem do fracasso da reforma curricular de 1989 e que tenha justificado que, após dez anos da sua implementação, em 1997, se tenha sentido a necessidade de iniciar um novo movimento reformista, o do processo de revisão curricular liderada pelo Departamento da Educação Básica e pelo Departamento do Ensino Secundário, sendo necessário centrar os esforços de mudança na melhoria das práticas pedagógicas, pois este é um processo que vai ao

âmago do processo de ensino-aprendizagem e que mexe nas práticas mais enraizadas que, como é sabido, não dependem de uma decisão (Benavente, 1998).

Neste contexto, a nova equipa responsável pelo ME não perdeu tempo a demarcar-se da pretendida "reforma global", passando agora a porfiar na ideia de mudanças progressivas, umas vezes designadas como "revisões", outras vezes denominadas como "ajustamentos" e, noutros casos, assumindo-se mesmo como importantes mudanças (neo-reformistas) de orientação das políticas educativas (Afonso, 2000).

De um ponto de vista retórico, o novo Ministro da Educação, Marçal Grilo, procurou demarcar-se da estratégia reformista global anterior, é agora o grande entusiasta da ideia do "pacto educativo" e um grande crítico das reformas:

> «Acabou o tempo das reformas de sistema. O tempo necessário para a construção das mudanças perante a diversidade de situações obriga ao gradualismo, à participação, e ao primado da avaliação permanente (…). Muda-se o método. Aposta-se no gradualismo e no planeamento estratégico, privilegia-se a existência de mecanismos de acompanhamento, de avaliação e de correção» (Grilo, 1999: 18-20).

A(s) prática(s) da administração da educação por parte do XIII Governo Constitucional esboçaram novos reportórios de ação fundados numa política de "geometria variável"[218] fundada, supostamente, na clareza e consensualidade dos princípios e na flexibilidade da ação e no envolvimento dos diversos atores nos processos de decisão e na execução das políticas educativas, incrementando processos de coresponsabilização social no funcionamento do sistema educativo ("Pacto Educativo para o Futuro", 1996; Afonso, 1999; Grilo, 1999)[219].

Com efeito, foi visível uma progressiva utilização de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diversificação e avaliação, no contexto de uma tentativa de uma reconfiguração dos vários níveis de intervenção do Estado, e de reforço de dispositivos de regulação horizontal centrados no "livre jogo das forças e das

[218]Este conceito de geometria variável era importante, na medida em que cada objetivo implicava vários parceiros, mesmo se muitos deles são comuns às várias dimensões da ação social e educativa.

[219] O "Pacto" visava promover um debate público sobre educação, suscitar a discussão alargada sobre a política educativa já que a «(…) educação é uma questão pública e uma ambição nacional» (ME, 1996: 7), um «(…) assunto de todos» (ME, 1996: 9) e, mais importante ainda, assumia a mudança educativa como devendo basear-se na transformação apoiada e sustentável das organizações e das práticas, através de mudanças graduais centradas nas escolas e nas comunidades.

iniciativas", na lógica da regulação mercantil que marca o regresso do pensamento liberal e a deslegitimação concomitante da burocracia (Friedberg, 1995).

Numa situação nacional caracterizada por baixos níveis de educação e de formação da população e por fracos indicadores de qualidade (elevado índices de insucesso e abandono escolares, más classificações nos estudos comparativos internacionais sobre resultados dos alunos)[220], era absolutamente imperioso assumir como assunto sério o "atraso educativo português" (Candeias, 2004, 2010)[221], expressão presente em todas as análises e discursos políticos, sociais, culturais e económicos.

Por outro lado, em 1995, a situação educativa estava muito crispada. Com negociações falhadas e com sucessivas manifestações de professores e de estudantes e "quedas" de ministros da educação[222]. Neste sentido, o suposto «(…) corte enorme no relacionamento do ministério com os outros protagonistas do processo educativo», foi recebido como «(…) uma herança particularmente do Governo anterior» (Grilo, 1999: 71). E é essa herança que o novo Governo quer alterar através da mobilização em torno de um "pacto educativo".

O "Pacto Educativo" centrou-se nas grandes orientações programáticas, nos princípios, objetivos estratégicos e compromissos bem como nas ações prioritárias para os alcançar (ME, 1996). Tudo isso foi apresentado como constituindo as «(…) bases essenciais para a ação política e para o relacionamento com todos os protagonistas do processo educativo» visando «(…) pacificar a educação» e assegurar «(…) um acordo sobre os grandes rumos da política educativa»(Grilo, 1996b: 5); «O Pacto educativo é (…) um acordo – tácito, escrito ou estratégico - não sobre aquilo que nos une e nos divide, mas sobre o que é realmente necessário fazer em domínios onde convergem as preocupações de todos». (Grilo, 1996b: 7).

Esta iniciativa foi interpretada por alguns como sinal de evolução positiva dos modelos de decisão política na área da educação (Ambrósio, 1996); para outros não representou qualquer novidade dada a existência de uma LBSE, aprovada por amplo

[220] O primeiro estuda nacional de literacia revelava que quase 80% da população entre os 15 e os 65 anos se situava nos níveis mais baixos de competências de leitura, escrita e cálculo em situações da vida real. O impacto deste estudo foi muito forte, confrontando o país com o seu atraso e com uma situação que urgia ultrapassar (Benavente, 1996).

[221] Tendo a escolaridade obrigatória sido imposta pelo Estado (ao contrário dos países em que a procura vem da sociedade civil) no final da década de 1960, e, sobretudo, após 1974, as comunidades continuavam a não sentir a escola como um bem e como um recurso, mas antes como uma "obrigação" (com fenómenos de trabalho infantil e de "fuga" à escola), era preciso envolver toda a sociedade num esforço educativo, definindo estratégias de mudança graduais, negociadas e participadas.

[222] Recorde-se que o XII Governo Constitucional conheceu três Ministros da Educação: Diamantino Durão, Joaquim Couto dos Santos e Manuela Ferreira Leite.

consenso pelos partidos com assento no Parlamento em 1986, que deveria ser respeitada e implementada como o "primeiro pacto educativo" (Teixeira, 1996); finalmente, para outros, a proposta do ME apresentava-se essencialmente como um «(…) repto de natureza demasiado idealista» ou como um mero documento de «(…) enunciados difusos e de desígnios imprecisos» que «(…) frustra as expectativas dos destinatários» (Sucena, 1996: 50), e que não tem credibilidade porque as suas propostas não se fundamentam em qualquer avaliação prévia da situação da educação em Portugal, nem visam solucionar os seus verdadeiros problemas.

Interpretações à parte, este documento pertenceu a uma nova geração de reformas estruturadas sobre princípios onde a educação e a formação são convocadas para uma maior igualdade e justiça com poder para sustentar o acesso e o sucesso educativo de cada estudante. A intenção era que estas medidas de política educativa permitissem que a educação assumisse um papel decisivo na construção de uma sociedade moderna, competitiva e cidadã (Benavente, 2001).

À escola é atribuído um lugar de destaque, capaz de assegurar a qualidade de aprendizagens para todos, de se modernizar e adequar à sociedade da informação e do conhecimento. A qualidade delas é entendida, na perspetiva apresentada por Alonso (2004), como a oferta de um currículo capaz de promover, nos alunos, o desenvolvimento integrado e equilibrado das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, através de experiências significativas e enriquecedoras da sua estrutura pessoal, possibilitando, de forma progressiva, a aquisição de conhecimento e a valorização de si próprios como pessoas e como intervenientes críticos na sociedade.

Este movimento em torno da educação criou elevadas expectativas para a resolução dos problemas com que as escolas se deparavam. No entanto, constituindo a educação um terreno de interesses vários, onde se agudiza a dificuldade em encontrar pontos de equilíbrio, naturalmente que múltiplas vozes se levantaram: uns interpretaram a intenção governativa como um sinal de evolução positiva dos modelos de decisão política no campo da educação (Ambrósio, 1996); outros, não reconheceram qualquer novidade nas propostas do governo/ministério dada a existência de uma LBSE aprovada por amplo consenso que deveria ser respeitada e implementada como o "primeiro pacto educativo" (Teixeira, 1996).

Neste contexto, e não obstante os acordos vários conseguidos e de alguns protocolos parcelares para um trabalho conjunto, não foi possível fazer do "Pacto" um texto de compromisso. Ou porque não fazia parte da nossa tradição política e alguns

confundiam consenso com conformismo; ou porque os objetivos propostos eram demasiado vagos ("uma mão cheia de nada", diziam alguns, sobretudo ligados à direita política) ou porque temiam outros ainda perder algum protagonismo/controlo da negociação direta com o ME, ou porque se receava a perda de espaço crítico, o certo é que o "Pacto" não constituiu, de modo explícito, um texto de referência pública duradoura[223]. «Os partidos políticos não estão, em Portugal, com raríssimas exceções, disponíveis para fazer acordos com o Governo; entendem que é perder capacidade de oposição» (2009: 49), e «No Parlamento, não se pensa muito (…). O Parlamento português, no seu conjunto, não está preparado para determinado tipo de debates» (2009: 59), desabafava o ex-Ministro como a principal razão para o falhanço do "Pacto"[224].

Mas esta situação não impediu que fossem tomadas diversas medidas (já anteriormente referidas) que deram continuidade à reforma anterior (nos domínios da revisão curricular, da gestão das escolas, da formação de professores, da avaliação dos alunos, etc.) ao lado de outras, mais pontuais que pretendiam marcar a diferença de um governo socialista, simultaneamente preocupado com a "qualidade" e a "igualdade de oportunidades". O processo da **"**Gestão Flexível do Currículo" e a sua descendente "Reorganização Curricular do Ensino Básico", parecem-nos poder ser encaixadas nesse contexto.

[223] Barroso sintetizou as críticas feitas ao "Pacto Educativo" num texto intitulado "Do pacto educativo à educação como pacto" (1996).

[224] O Ex-Ministro é muito contundente na sua crítica: «Discute-se o Pacto Educativo. Mas o plenário está quase vazio. Há um jogo de futebol, e esse é que importa à maioria dos deputados. Portugal-Croácia. Saem da sala sem qualquer cerimónia, uns regressam para fazer sinais entre si, dando conta dos movimentos na baliza dos dois adversários. De repente, há um entusiasmo nas bancadas. Um tema controverso? Um golo, ou uma jogada de Figo. Até há palmas. Nada que espante. Apenas choca ver que se reproduzem comportamentos que já se tinham visto na sala da Comissão Parlamentar Especializada para a Educação. Parece um grupo de alunos indisciplinados. Mandam-se bilhetinhos, levantam-se para atender o telemóvel ou para fumar, leem revistas, rasgam papéis sem qualquer cerimónia, riem-se aos cochichos, saem e entram na sala vezes sem fim. Os melhor comportados preocupam-se em escalpelizar casos concretos, esquecendo a análise de questões cruciais da educação. Outros revelam-se nada preparados, nem sequer sabem o que saiu nos jornais, e fazem perguntas que até aos jornalistas arrancam sorrisos complacentes. São raros os bons alunos» (2009: 49-50).

2.2. O "tecido" da Reorganização Curricular[225] do Ensino Básico – Gestão flexível do currículo

A agenda das políticas educativas portuguesas no século XXI iniciou-se com uma Reorganização Curricular do Ensino Básico (que se alargou a todos os níveis de ensino em 2003), corporizada através do Dec. Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro[226]. Sublinhe-se, que foi aqui que o conceito de competência integrou, pela primeira vez, o discurso normativo sobre o currículo em Portugal. Tratando-se de uma linguagem já referida, ainda que implicitamente, na LBSE, a(s) competência(s) faz(em) parte, no parecer de Pacheco (2006, 2008), dos fundamentos do edifício curricular nacional, pelo menos a dois níveis: competências metodológicas (transversais), competências funcionais (comportamentais). Neste contexto, julgamos pertinente e relevante contextualizar o surgimento dessa "Reorganização" no plano dos processos que estiveram na sua origem.

Esta agenda teve o seu início na segunda metade da década de 1990 (1996), com o lançamento, pelo Departamento de Educação Básica (DEB), do projeto "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico" auscultando e envolvendo professores, mas também académicos, especialistas, instituições de formação de professores e outros intervenientes sociais, de modo a identificar os pontos críticos na educação básica e envolver professores e escolas numa lógica de reflexão.

Este projeto fundava-se numa lógica de valorização do papel dos professores enquanto decisores curriculares, na promoção da decisão descentralizada a nível local (de escola), sendo expectável que desembocasse numa gestão curricular flexível fundada nos princípios da contextualização e da diferenciação, e «(…) com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, visando desta maneira a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas» (DEB, 1997: 9), e em que se começou a questionar o (in)sucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, pela LBSE e orientada pelo Dec.-Lei nº 286/89.

[225] O termo "reorganização curricular" é por nós utilizado por corresponder à terminologia que referenciou, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o movimento que correspondeu a uma reorganização do currículo existente no ensino básico e que, tal como a terminologia indica, não rompeu com os programas das disciplinas, mas procurou que eles tivessem uma nova reinterpretação à luz de competências a desenvolver pelos alunos, numa lógica de ciclo e de articulação entre ciclos de formação. Justificava-se talvez ainda o termo "reorganização curricular" se associarmos o currículo nacional ao conceito de projeto, que deveria ganhar sentido localmente através de processos de recontextualização.
[226] Julgamos pertinente referir também o Despacho nº 9590/99, de 14 de maio.

O desenvolvimento do projeto referido, conduziu ao diagnóstico de um conjunto de problemas da escola básica e elaborado o relatório "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico (DEB, 1997). Nesse diagnóstico, o ME reconheceu não ter sido capaz de lidar com a «(…) complexidade, dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca», com o facto de a concretização do currículo continuar muito centrada nos programas das disciplinas e com a falta de «(…) articulação entre os três ciclos do ensino básico e com o ensino secundário» (DEB, 1997: 9).

O Ministério da Educação reconheceu ainda que a diversidade sociocultural da população escolar constituía um dos grandes problemas com que se confrontavam as escolas pelo que enfatizou a necessidade de se «(…) contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos» (DEB, 1997: 9), bem como o facto da concretização do currículo continuar muito centrada nos programas disciplinares.

Como medidas mais emblemáticas deste processo poderíamos nomear os "currículos alternativos", para alunos e grupos em situação de exclusão, a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e os cursos EFA, destinados a jovens adolescentes pouco escolarizados.

Relativamente aos "currículos alternativos", o seu carácter inovador e criativo, visavam encontrar soluções ajustadas à diversidade de casos que não se enquadravam quer no ensino regular, quer no ensino recorrente procurando, através do desenvolvimento de competências de base e áreas de interesse, motivar os alunos para aprendizagens cognitivas e desenvolvimento pessoal[227].

Não questionando os propósitos que estiveram na origem desta proposta, que se prendem com a necessidade de garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, ela não possibilitou, no entanto, o questionamento e a transformação do currículo regular e das práticas culturais que promove, que permitiriam adequá-lo à diversidade sociocultural e promover a integração escolar de todos os alunos. Esta foi, na perspetiva de Niza (1996), a maneira mais fácil de solucionar o problema e uma maneira que não "conduz a coisa nenhuma", a "ganho nenhum".

[227] Com efeito, na formação vocacional pode constatar-se uma diversidade de oferta por forma a despertar/motivar os alunos para as atividades de carácter mais prático, respondendo, deste modo, às características e aos interesses do público-alvo(?).

Ao contrário, esta proposta parece ter promovido uma "exclusão integrada" (Lopes e Pereira, 2008), ou seja, a pretexto da igualdade possibilitou-se a discriminação positiva de grupos de alunos aos quais institucionalmente se reconhecia a incapacidade de aceder ao denominado "currículo nobre" da escolarização, concebendo-se currículos menos exigentes no domínio do pensamento abstrato e das disciplinas nucleares do currículo.

De qualquer modo, em comparação com o período imediatamente anterior, as políticas educativas foram evoluindo no sentido de substituir a "ideologia da modernização" por uma outra ideologia igualmente eficaz: a "ideologia da inclusão" (Correia, 2000a).

No respeitante ao TEIP, e atendendo à retórica do despacho instituidor, valorizava-se a criação de condições «(…) que permitam garantir a universalização da educação básica de qualidade» e que permitam «(…) promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar», prevendo-se ainda «(…) o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorrem para a existência de uma efetiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efetiva igualdade de oportunidades de formação[228].

Contudo, os TEIP´s, embora justificados oficialmente como solução educativa destinada a criar condições geradoras de sucesso escolar, terá tido como alvo não exatamente o insucesso escolar, mas a exclusão social[229] ou, melhor dizendo, a gestão da "questão social" (ou a "guerra à pobreza"), dissociando «(…) as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem» (Canário, Alves e Rolo, 2001: 128), isto é, na periferia territorial e social.

A iniciativa da gestão flexível do currículo começou, a título experimental, apenas num núcleo reduzido escolas, alargando-se progressivamente entre 1997 e 2001,

[228] Contudo, esta aparente clareza dos objetivos iniciais é rapidamente contrariada pelo Despacho que "operacionaliza" o funcionamento dos TEIP (Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96) que, na definição de "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" sublinha o objetivo de desenvolver «(…) projectos plurianuais que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação». Num outro documento, "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária" (1997), o acento tónico já não é colocado nem na "igualdade de oportunidades", nem na melhoria da "qualidade", mas sim na "luta contra a exclusão social", problemática completamente diferente das anteriores.

[229] A exclusão social pode ser definida como a combinação de falta de meios económicos, de isolamento social e de acesso limitado aos direitos sociais e civis. Trata-se de um conceito relativo dentro de qualquer sociedade particular e representa uma acumulação progressiva de fatores sociais e económicos ao longo do tempo. Entre os fatores que podem contribuir para a exclusão social (os problemas laborais, os padrões de vida, a saúde, a nacionalidade, a toxicodependência, a desigualdade sexual e a violência), poderíamos acrescentar os padrões de educação.

a uma rede de escolas de todo o país que, por iniciativa própria, se vão integrando no projeto e que abriu o caminho em que se desenvolveu o "Projeto de Gestão Flexível do Currículo" (1997-2001)[230], com uma perspetiva de inovação ecológica, processual e evolutiva e que se enquadrava «(…) numa política global de autonomização e contextualização das práticas educativas» (Roldão *et al*, 1997: 10) tentando, deste modo, contrariar a ideia de currículo prevalecente durante décadas, e conotado com um tempo em que a escola era "propriedade" de um público restrito, para quem a educação escolar era, na expressão de Roldão, «(…) tendencialmente monofacetada e de contornos bem definidos» (1999b: 51).

A "Gestão Flexível do Currículo" pressupõe a ideia de que o currículo não pode ser uniforme, devendo ser adequado às necessidades dos diferentes contextos a que se aplica, e fundamenta-se numa perspetiva de currículo que não se limita à transmissão de saberes, ambicionando contribuir para a formação integral dos sujeitos, que transpõe as fronteiras das disciplinas, e da necessidade de valorizar as diferentes experiências de vida das crianças e dos jovens (DEB, 1997). Uma escola que se reclama para todos, deve poder enquadrar as experiências de todos (Leite, 2001).

A concretização dessa diferença torna-se possível através do reconhecimento do papel das escolas e dos professores como agentes curriculares (Roldão, 1999b), e como tal dotados de um certo grau de autonomia, e da flexibilização das orientações curriculares. Flexibilizar o currículo significa entender o currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de ação e de interação que ocorrem nas escolas[231]. E, como defende Leite,

> «(…) deslocar os centros decisórios para as escolas não pode ser, nem deve ser, sinónimo de não existência de um caminho de rigor. Pelo contrário, o reconhecimento das escolas e dos professores como decisores tem como intenção conceber e desenvolver um currículo mais rigoroso, mais rico, mais reflexivo e relacional» (2001: 32).

[230] Despacho nº 4848/97, de 30 de julho, revogado e substituído pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de maio. Preconizou-se um entendimento de "gestão flexível do currículo" enquanto «(…) possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar» (Despacho nº 9590/99, anexo).

[231] Flexibilizar o currículo significa «(…) deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo» (Roldão, 2000b: 86).

Num parecer elaborado por Alonso, Peralta e Alaiz (2001), no âmbito da avaliação externa deste processo, os autores propuseram um conjunto de condições indispensáveis para o sucesso da Reorganização Curricular:

(i) a reorganização curricular terá potencialidades inovadoras sempre que nas escolas se reúnam algumas condições políticas, organizacionais, de formação, de liderança, de participação e de apoio externo, que levem progressivamente a comunidade educativa a confrontar e reconsiderar as conceções e práticas predominantes na cultura escolar;

(ii) caminhar lenta, mas de forma consistente, para um currículo mais integrado, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever, é uma aspiração legítima e uma responsabilidade moral da escola básica atual;

(iii) possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a resolver problemas e o exercício da cidadania, que nos parecem algumas das ideias centrais da reorganização Curricular, é um desafio para a escola democrática que entre todos queremos construir.

Em simultâneo com o "Processo de reflexão participada" foram encomendados estudos a vários especialistas que deram origem a várias publicações sobre Língua Materna, Matemática, História[232], bem como sobre a gestão curricular[233] que foram distribuídas pelas escolas básicas. Posteriormente, foram editadas brochuras «(…) contendo propostas de formulação das aprendizagens e competências essenciais a desenvolver nos vários ciclos do ensino básico, tanto de natureza transversal como relativas às diversas áreas e disciplinas do currículo» (Abrantes, 2001c: 4).

Uma dessas brochuras, "Competências Gerais e Transversais (ME/DEB, 1999), apontava então 14 (catorze) competências que integravam o perfil do aluno à saída do ensino básico[234].

[232] "A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho" (Duarte, Sim-Sim e Ferraz (1997), "A História na Educação Básica" (Félix (1998) e "A Matemática na Educação Básica" (Abrantes, Serrazina e Oliveira, 1999).

[233] Roldão (1999), Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas.

[234] «1. Participar na vida cívica de uma forma crítica e responsável; 2. Respeitar a diversidade cultural, religiosa, sexual ou outra; 3. Interpretar acontecimentos, situações e culturas, de acordo com os respetivos quadros de referência; 4. Utilizar os saberes científicos e tecnológicos para compreender a realidade natural e sociocultural e abordar situações e problemas do quotidiano; 5. Contribuir para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico, e para a preservação do património; 6. Desenvolver o sentido de apreciação estética do mundo, recorrendo a referências e conhecimentos; 7. Estabelecer uma metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem; 8. Cooperar com os outros e trabalhar em grupo; 9. Procurar uma atualização permanente face às constantes mudanças tecnológicas e culturais, na

Este mesmo documento dá conta da ideia de "competências transversais", inicialmente designadas por "aprendizagens nucleares", apontando para o desenvolvimento de processos que contribuem para uma progressiva autonomia na aprendizagem, do âmbito do "aprender a aprender", isto é, das competências metacognitivas necessárias ao acesso e ao uso do conhecimento. A designação "transversais" terá pretendido enfatizar a necessidade de estas competências serem desenvolvidas em todas as áreas e disciplinas curriculares e ao longo dos diferentes ciclos de aprendizagem, podendo encontrar aplicação dento e fora do universo escolar.

Não obstante as boas intenções, verificou-se uma crescente inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a *Gestão Flexível do Currículo*, enjeitando algumas ideias centrais que o caraterizaram, nomeadamente, a avaliação continuada, o acompanhamento formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e clarificação do Projeto Curricular Nacional (Alonso, 2001).

2.3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a matriz educacional[235] fundada nas competências

É na sequência dos projetos acima referidos e do documento orientador das políticas para o ensino básico, "Educação, Integração, Cidadania" (ME, 1998b), o qual enuncia como grande objetivo «Educar, integrar e formar para a cidadania»[236], que se enquadram a nova Reorganização Curricular, a qual assume como «(…) objetivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos», cria três «(…) novas áreas curriculares não disciplinares»(Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação

perspetiva da construção de um projeto de vida social e profissional; 10. Desenvolver hábitos de vida saudáveis, a atividade física e desportiva, de acordo com os seus interesses, capacidades e necessidades; 11. Utilizar de forma adequada a língua portuguesa em diferentes situações de comunicação; 12. Utilizar o código ou os códigos próprios das diferentes áreas do saber, para expressar verbalmente o pensamento próprio; 13. Selecionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas, segundo a sua natureza e tipo de suporte, nomeadamente o informático; 14. Utilizar duas línguas estrangeiras em situações do quotidiano, resolvendo as necessidades básicas da comunicação e apropriação da informação» (ME/DEB, 1999).

[235] Por matriz educacional deve entender-se o ideal antropológico e pedagógico que enforma qualquer projeto educativo. Todo o projeto educativo possui, as mais das vezes de forma implícita uma dada conceção de ser humano/humanidade, um determinado modelo de sociedade, uma dada conceção do saber e da sua transmissão e aprendizagem (currículo).

[236] Neste documento aparecem como linhas de ação «(…) enriquecer e consolidar a estrutura curricular do ensino básico, consagrando um currículo nuclear e articulado entre os três ciclos e conferindo espaços de autonomia pedagógica às escolas (…); melhorar o ambiente educativo das instituições escolares» (ME, 1998b: 5-6).

Cívica), prescreve «(…) a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências», o «(…) aprofundamento da aprendizagens das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática» (Dec. Lei nº 6/2001, Preâmbulo), assumindo as competências de diversos tipos (transversais, gerais e específicas), o eixo em torno do qual a referida reorganização se estabelecia.

O projeto de Reorganização Curricular, consubstanciado na definição de um desenho curricular comum para o Ensino Básico e sustentado numa abordagem de desenvolvimento curricular orientada para a aprendizagem de competências essenciais, orientava-se por algumas ideias-força para a melhoria da educação básica para todos (ME, 1998b):

(i) o reforço da coerência e articulação vertical e horizontal do currículo, sustentado numa matriz curricular comum;

(ii) a promoção da formação integral de todos os alunos, através da definição de competências essenciais, enquanto instrumento fundamental para a conquista de referenciais nacionais de exigência e de qualidade;

(iii) a articulação do currículo com a avaliação, entendendo esta como um elemento regulador das aprendizagens e introduzindo mecanismos de avaliação externa;

(iv) o reforço da autonomia curricular das escolas, impelindo a flexibilização do currículo e da organização pedagógica e a introdução de variáveis curriculares específicas de âmbito local e regional.

Relativamente à escola, o(s) discurso(s) que atravessa(m) o normativo legal, expressaram a necessidade,

> De uma mudança gradual na organização, orientação e gestão [da instituição escolar] (…) [e na] construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos [e sugeriram uma] maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que vis(ass)em uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens» (Dec. Lei nº 6/2001, nota introdutória).

O discurso da proposta de reorganização curricular, parece-nos apontar no sentido da construção de uma (efetiva) educação democrática quando se assume que o programa do Governo tem como objetivo assegurar o «(…) princípio de uma educação para todos» (Dec. Lei nº 6/2001, Preâmbulo) e no enfoque que nos parece ser feito na

pessoa do educando e na sua formação global. Esta preocupação pela consolidação de uma escola democrática, também nos parece estar presente quando se explicita o entendimento da educação básica «(…) como um início de um processo de educação e de formação ao longo da vida» (Dec.-Lei nº 6/2001, Preâmbulo) intenção que, por sua vez, parece estar relacionada com preocupações de assegurar a todos os alunos o cumprimento da escolaridade obrigatória.

A propósito, diga-se que o diploma legal, em nosso entender, confunde ou não distingue de uma forma clara a "educação básica" da "escolaridade obrigatória". A ambas não pode ser adjudicada a mesma função social nem o mesmo papel cultural[237]. Arroja considera que, ao nível mais comum, se tem verificado que a escolaridade obrigatória tem sido identificada com a educação básica e «(…) o que se tornou obrigatório foi a escolaridade, não a educação» (1998: 97).

Nas orientações que suportaram esta inovação propõe-se uma conceção de escola enquanto «(…) espaço privilegiado de educação para a cidadania» (Dec.-Lei nº 6/2001) e atribui-se-lhe uma «(…) grande responsabilidade e margem de decisão das diversas componentes do currículo» que deve ser «(…) concretizada na conceção e desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma» que corporizem a construção de práticas pedagógicas que «(…) promovam o sucesso educativo de todos os alunos». Aponta-se para uma «(…) uma conceção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto» (Abrantes, 2001b: 4), que entende as escolas como espaços de construção partilhada do currículo através da criação de uma "cultura de projeto" consubstanciada na ideia de "Projeto Curricular Integrado" (Alonso, 2002).

Todo este discurso parece-nos estar próximo das conceções de escola como "organização aprendente" (Fullan e Hargreaves, 2000), "escola reflexiva" (Alarcão, 2001) e "escola curricularmente inteligente" (Leite, 2003).

[237] A educação básica pode ser entendida como uma aquisição global de conhecimentos (fundamentais) e de um conjunto de regras de comportamento cívico, de valores e atitudes semelhantes para todos, independentemente da diferenciação cultural, da especificidade dos contextos e de se tratar de uma escola pública ou de uma escola privada, e sem as quais uma pessoa não pode funcionar em sociedade. Por seu turno, a escolaridade obrigatória abrange o conjunto de conhecimentos (em áreas fundamentais e em áreas opcionais) que devem estar articulados com a aquisição de uma determinada competência social, tornando possível que após a sua conclusão os alunos estejam aptos a integrar a sociedade. Para tal, a escolaridade obrigatória deveria fundar-se numa outra estrutura curricular que possibilitasse a criação de vias distintas para a sua conclusão, valorando e credibilizando as diferentes aptidões dos alunos e a sua eventual inserção na vida ativa.

No que concerne aos alunos, e ao nível do seu papel, há uma forte centração na pessoa do aluno. Este enfoque emerge nos aspetos relativos à importância da sua formação global, o que subentende uma atenção particular (por parte do professor) às situações de ensino-aprendizagem, no sentido em que estas se constituam em experiências de aprendizagem significativas para os alunos e sejam efetivamente promotoras de uma formação global e integral. Daí o desejo de «(…) criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico» (Dec. Lei nº6/2001, Preâmbulo). Esta ideia de mais e melhores aprendizagens pode ser associada ao conceito de "aprendizagens significativas" (fundamentando-se numa filosofia psicoeducativa construtivista) e parece-nos aproximar-se do sentido que J. T. Santomé atribui à ideia de aprender:

> «Aprender é desenvolver processos de compreensão sobre a realidade que induzem à participação [nessa mesma realidade] e se originam a partir de tarefas escolares com as quais alunas e alunos se comprometem [no] dia a dia da sala de aula. Aprender é participar num clima de sala de aula que incita quem ali participa a entrar em situações de diálogo e cooperação, servindo-se dos recursos materiais adequados para chegar a maiores níveis de compreensão das situações sociais nas quais participa e convive» (1997: 15).

A centração na pessoa do aluno constata-se ainda na centralidade e no papel ativo que é imputado ao aluno na construção e desenvolvimento do seu processo de ensino e de aprendizagem e na sua regulação: «(…) os alunos participarem na construção e na regulação das suas aprendizagens». Esta centralidade no aluno, nestas duas dimensões anteriormente referidas (participação na construção e na regulação das aprendizagens), é escorada nas ideias que expressam o desejo de «(…) criar respostas adequadas aos alunos (…) [e de] favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação global e ao longo da vida» e de as escolas e os professores «(…) criar(em) mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos» (Dec.-Lei nº 6/2001). Podemos ainda invocar um conjunto de frases expressas neste normativo legal como, por exemplo, «(…) alunos e professores intervierem na avaliação das aprendizagens»; «(…) os alunos coparticiparem na definição dos critérios de avaliação e nos instrumentos de avaliação das suas aprendizagens».

Já no respeitante aos professores, os discursos das políticas curriculares, sublinham a importância do «(…) desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adotando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores» (Dec.-Lei nº 6/2001, nota introdutória).

Regista-se um indicador que «(…) reforça o trabalho colaborativo entre professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica (Dec.-Lei nº 6/2001) e que sublinha o papel do professor como um «(…) decisor e gestor do currículo». Este sentido de professor como decisor e como gestor configura-se na capacidade de ele encontrar «(…) respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos» (Dec.-Lei nº 6/2001) em que trabalha e que devem ser concretizadas na conceção e desenvolvimento de projetos curriculares de escola e de turma. Daqui decorre, parece-nos, a importância da «(…) valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem (…) [que visem] favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida» (Art.º 3º, alínea h).

A opção nele tomada pela abordagem por competências é, por assim dizer, uma forma de atribuir sentido à diversidade curricular que em cada contexto particular pode ser desenvolvida, quer no âmbito dos projetos curriculares, quer no quadro das organizações e sua gestão. Com efeito, a conceção de currículo nacional veiculada por este normativo legal afasta-se de uma posição diretiva ou prescritiva, para se situar no contexto de uma maior autonomia das escolas e de decisão curricular descentralizada, favorecendo assim a sua adequação à diversidade dos contextos locais: «(…) o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na LBSE para este nível de ensino, expressos em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação» (Art.º 2º, nº 1), que será depois adequado ao contexto local, o que implica «(…) conceber e desenvolver projetos curriculares de escola e de turma» (Art.º 2º, ponto 3), numa perspetiva de «(…) adequação do currículo nacional ao contexto de cada escola» e de cada turma (Art.º 2º, ponto 4).

Assume-se, deste modo, que o currículo é um processo de deliberação com diferentes níveis e fases, e não como um produto acabado, desenhado por especialistas, que os professores devem limitar-se a aplicar (Morgado, 2001; Abrantes, 2001a), bem como se assume uma conceção de currículo numa perspetiva de ciclo e de

desenvolvimento de competências[238] que incorporam não só as aprendizagens e os conhecimentos, mas também as capacidades, as atitudes e os valores. O conceito de currículo não fica aqui confinado aos saberes disciplinares, mas valoriza, de igual modo, os saberes relacionais, afetivos e atitudinais (Dec. lei, nº 6/2001, Preâmbulo), aspetos que configuram o sentido de uma escola que atende à dimensão social do ato de educar.

Duas lógicas diferentes estão na base do currículo nacional centrado nas competências: uma, que introduz uma inovação na organização das práticas curriculares do Ensino Básico (Boneco, 2000; Alves, 2004; Roldão, 2004; Sousa, 2004; a outra, que advoga que tal lógica é o prolongamento da pedagogia por objetivos (Pacheco, 2005; Alves, Estêvão e Morgado, 2006).

Um outra dimensão curricular importante é a dos programas que, de acordo com uma tradição de prescrição curricular, são desenhados e decididos centralmente e que, como é sabido, incluem o que se espera/deseja em termos de aprendizagem (objetivos, competências, resultados, metas), em articulação com conteúdos específicos, bem como orientações sobre metodologia(s) (atividades), gestão do tempo e avaliação

Legendre (2008) argumenta que não obstante a noção de competência funcionar como princípio organizador de vários planos curriculares não constitui, em princípio, uma ferramenta de construção de programas. A sua entrada nos programas curriculares tem sido feita na base de abordagens distintas, atribuindo-se-lhes três significados centrais: (i) equivalente a um objetivo geral, entendido como um comportamento observável e mensurável; (ii) distinção entre desempenho (demonstrações observáveis) e competências (manifestações inobserváveis) e (iii) capacidade genérica.

A entrada das competências na organização curricular como um princípio essencial de organização do currículo exigiria uma ideia reconfigurada da aprendizagem, isto é, nas palavras de Legendre (2008), uma concentração na atividade do sujeito e nos processos que permitem a apropriação e transformação do saber e não exclusivamente e nem principalmente nos conteúdos a fazer aprender/adquirir. Esta renovação passa, *grosso modo*, pela busca de uma outra relação do aluno com o conhecimento, pela mudança na(s) metodologia(s), centradas nas atividades.

Em consonância com a lógica de autonomia curricular das escolas, o decreto-lei não prescreve os métodos de ensino que deverão subjazer ao desenvolvimento de

[238] Julgamos pertinente sublinhar que o discurso normativo não apresenta a opção por uma definição de competência, limitando-se a utilizar o termo e a relacioná-lo com a aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

competências, prescrevendo apenas ao trabalho transdisciplinar nas áreas curriculares não disciplinares, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, valorizando a aprendizagem experimental – com caráter obrigatório apenas para as ciências, e a "diversidade" de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso às TIC, visando promover o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida (Art.º 3º, alínea h)[239].

O trabalhar pedagogicamente com competências significará avaliar aprendizagens em contextos de realização, na valorização de um saber-fazer que se verifica numa esfera de atividades, nas quais o aprendente mobiliza recursos cognitivos, afetivos e motores, com ênfase na transferibilidade do conhecimento.

A avaliação é perspetivada pelo normativo legal como uma componente integrada do currículo e preconizam-se a «(…) educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho (…) e as tecnologias de informação» (Art.º 6º, pontos 1 e 2) como formações transdisciplinares no âmbito do Ensino Básico.

Segundo Pacheco, a inovação ambicionada, para além de uma organização curricular por projetos, seria a da introdução da abordagem curricular por competências, tendo-se, no entanto, de reconhecer que, «(…) tal orientação não está a alterar a organização curricular, nem as práticas curriculares dos professores, nem as práticas de avaliação» (2006: 90). O mesmo investigador identifica a lógica subjacente ao currículo com um prolongamento da "pedagogia por objetivos":

> «(…) a competência ocupa o lugar do objetivo quer nos objetivos gerais de ciclo (agora, competências gerais da educação básica, ou *competências essenciais*, que definem o perfil à saída do ensino básico), quer nos objetivos de aprendizagem (agora, *competências específicas*, dentro de cada área/disciplina). As práticas curriculares dos professores na sala de aula e no modo como elaboram os projetos curriculares (de escola e de turma) legitimam esta substituição, aceitando-se como válida a asserção de que, "no tocante à avaliação do ensino e dos alunos, o facto importante é que o termo competência parece ter ocupado o lugar dos objetivos pedagógicos" (Cronn e Brun)» (2006: 90).

[239] A retórica que perpassa pelo Dec. Lei nº 6/2001, quanto aos princípios e às conceções de Educação, Escola, Currículo, Ensino-Aprendizagem e papéis dos professores parece-nos situar-se numa linha de continuidade e de complementaridade com os princípios já enunciados da Reforma Curricular do Ensino Básico (Dec. Lei nº 286/89).

Não obstante os responsáveis políticos não terem encarado a Reorganização Curricular do Ensino Básico, bem como a Reforma do Ensino Secundário (Dec. Lei nº 74/2004, de 26 de março)[240], como uma reforma estrutural das reformas políticas – e de facto não nos parece ser – quiçá para fugir aos vícios do modelo científico-técnico preponderante, e haverá boas razões para não falar em reformas nomeadamente: a educação deve estar sempre aberta a alterações pontuais, mais ou menos profundas, conforme as transformações por que este mundo vai passando; a "reforma" por que muitos suspiravam, a "grande reforma" é impossível. Tem de ser assumida claramente, sem qualquer constrangimento ou temor que, sempre que se pretende uma reforma educativa, se definem expectativas demasiadamente altas para que a escola (local onde a educação se concretiza) as possa cumprir. A equipa do ME demarcou-se claramente da pretendida "reforma global" (já, aliás, há muito desacreditada e em completa derrapagem, passou a insistir na ideia de mudanças graduais, ora designadas como "revisões", ora designadas como "reajustamentos" e, noutros casos, constituindo-se mesmo como importantes mudanças (neo-reformistas) de orientação das políticas educativas (Afonso, 2000).

A inovação parece circunscrever-se à produção de normativos legais que introduzem novos planos curriculares, um novo regime de avaliação das aprendizagens, a substituição da Área-Escola pela Área de Projeto e a criação de duas novas áreas curriculares não disciplinares, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, novos programas (somente para o ensino secundário), a abordagem curricular por competências (somente para o ensino básico) e a organização curricular por projetos.

Ainda assim, também se pode entender que com estes dois processos encontramo-nos, pela primeira vez na história da educação escolar em Portugal, com a intenção de produzir mudanças estruturais que colocam em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma curricular, de profissionalidade docente, do papel de aluno e da própria escola[241].

[240] Inicialmente prevista para 2001/2002 (Dec. Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro), mas entretanto suspensa em 2002/2003 (Dec. Lei nº 156/2002, de 20 de junho) e retomada em 2004/2005.

[241] Apesar das intenções, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a Gestão Flexível do Currículo. Como foi evidenciado no "Parecer" sobre esta inovação (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001) e nos resultados do estudo realizado sobre as "Tendências da Reorganização Curricular", realizada no âmbito do Projeto PIIC (Alonso, Peralta, Alaiz *et al*, 2006), apesar do enorme investimento e das realizações e expectativas criadas pela "Gestão Flexível do Currículo", com a generalização apressada da Reorganização Curricular a todas as escolas, verificou-se uma progressiva inversão de marcha no modelo de inovação que orientou a já referida "Gestão Flexível do Currículo", abandonando algumas ideias centrais que o caracterizaram, tais como a avaliação continuada, o

Os dois fenómenos são processos internos de mudança, controlados pela administração central, com a finalidade de introduzir alterações que, na opinião de Pacheco, «(…) não podem ser consideradas nem uma reforma nem uma inovação».

González e Escudero distinguem "reforma" e "inovação" de acordo com o grau de extensão e profundidade da mudança, notando:

> «(…) poderíamos falar de reformas para referir mudanças mais estruturais, e de inovação para designar mudanças mais internas e qualitativas dentro do sistema educativo. Se a reforma se situa ao nível da "estrutura superficial", a inovação atua, penetrando na "estrutura profunda" em âmbitos mais específicos da prática educativa» (1987: 16).

Em sintonia com estes autores, Bolívar entende que,

> «(…) As reformas costumam limitar-se a mudanças formais, mudança de caráter a nível de estrutura superficial ou externa, face à "inovação" que tem a conotação de uma mudança de caráter mais restrito e qualitativo das práticas educativas vigentes. Enquanto as reformas costumam ter uma origem político-governamental, planificadas a nível central ou, em qualquer dos casos exterior às escolas, as inovações costumam gerar-se a partir de instâncias de base (escolas, grupos, movimentos, associações profissionais, professores enquanto pessoas individuais)» (2003: 51).

Num estudo desenvolvido por Roldão (2004b), a autora recomendava a necessidade de se intervir, de uma forma sistemática, em cinco frentes:

(i) nos modos de introduzir inovação instituinte no sistema;

(ii) na lógica da formação e da certificação profissional dos professores;

(iii) na formação como desenvolvimento profissional e produção de saber em contexto de trabalho;

(iv) na avaliação de desempenho das escolas e professores como decisores e agentes curriculares, responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos seus alunos;

(v) no papel das instituições de formação e investigação no conjunto destes processos.

---

acompanhamento formativo às escolas, a recolha e divulgação de experiências de sucesso e a clarificação do Projeto Curricular Nacional.

2.4. A ambiguidade das competências nos documentos instituintes da Reorganização Curricular do Ensino Básico

Como já deixamos dito, é o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro[242] que introduz pela primeira vez, no sistema educativo português, o conceito de competência enquanto critério para a organização do currículo nacional, numa perspetiva de formação/aprendizagem ao longo da vida. A sua enunciação aparece publicada no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais" (ME, 2001)[243].

Na "Introdução" ao texto do ME pode ler-se que,

> «(…) o processo pressupõe uma transformação gradual do tipo de orientações curriculares formuladas a nível nacional: de programas por disciplina e por ano de escolaridade, baseados em tópicos a ensinar e indicações metodológicas correspondentes, para competências a desenvolver e tipos de experiências a proporcionar, por área disciplinar e por ciclo e considerando o ensino básico como um todo» (ME, 2001).

Na "Nota de Apresentação", P. Abrantes afirma que se trata de um documento que «(…) constitui uma referência central para o desenvolvimento do currículo», evidenciando-se como «(…) um instrumento essencial no processo de inovação» em curso e, consequentemente, como uma orientação nacional «(…) para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projetos curriculares da escola e de turma a realizar pelos professores» (2001: 3). Dá conta, ainda, que o seu conteúdo resulta de um trabalho de discussão, realizado ao longo de vários anos, que envolveu um grande número de professores, grupos de trabalho, reuniões e pareceres (de Universidades, Escolas Superiores, Associações de Professores e de centenas de escolas do Ensino Básico).

As competências são precedidas da explicitação do conjunto de valores e princípios que lhes subjazem[244], concebidas como "saberes em uso", essenciais à

[242] Com alterações pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de outubro.
[243] Homologado por Despacho de 21 e setembro de 2001, do então Secretário de Estado da Educação.
[244] A clarificação das competências a alcançar no final do Ensino Básico toma como referentes os pressupostos na LBSE, sustentando-se num conjunto de valores e princípios: (i) A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; (ii) A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; (ii) O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções; (iv) A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; (v) O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; (vi) O

qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover progressivamente ao longo do Ensino Básico, bem como se explicita também as componentes específicas de cada componente curricular, depois de referir que o desenvolvimento das competências gerais «(…) pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência» (ME, 2001: 16), e esclarece um conjunto de operacionalizações e ações relativamente a cada uma das competências gerais enunciadas, que o aluno, à saída da educação básica, deverá ser capaz de demonstrar.

No normativo legal pressupõe-se que no final do Ensino Básico, o aluno seja capaz de:

> «1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; 5) Adaptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; 6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida» (ME, 2001: 15).

Nesse documento, o ME procura lidar com a tarefa de definição do conceito de competência(s), mantendo a definição ampla já presente no Dec. Lei nº 6/2001 acrescentando que, mais do que a soma de conhecimentos, capacidades e atitudes, se pretende equipar os alunos das capacidades que lhes permitam utilizar os conhecimentos, inclusive em contextos menos habituais:

> «O termo competência pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como *saber em ação* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim, de promover o

---

desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; (vii) A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização de preservação do património natural e cultural e (viii) A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros (ME, 2001).

> desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares aos alunos» (ME: 2001: 9)[245].

Como explicitamente se reconhece, o conceito de competência aproxima-se do de "literacia"[246], pressupondo a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, que não devem ser reduzidos ao «(…) conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovidos de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas» (ME, 2001: 9).

Procura-se, também, autonomizar o conceito e colocar o acento tónico na especificidade do terreno educativo, sublinhando que a competência «(…) não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas» (ME, 2001: 9).

A aquisição de conhecimentos é enquadrada numa perspetiva de aquisição de capacidades de pensamento e de atitudes que os tornem úteis. A competência não se relaciona, deste modo, com o desempenho de tarefas previamente estabelecidas e treinadas, mas antes

> «(…) diz respeito ao processo de ativar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber» (ME, 2001: 9)[247].

Embora em graus de proficiência diferentes, o ensino centrado nas competências permite, ao aluno, o desenvolvimento da sua autonomia em relação ao uso do saber, possibilitando-lhe o conhecimento das suas potencialidades como indivíduo, facilitando-lhe a escolha da estratégia, face ao problema que lhe é colocado, e do melhor caminho para a realização da tarefa que se lhe impõe[248].

---

[245] Itálico no original.

[246] Esta é entendida como a cultura geral que todos devem desenvolver durante o seu percurso pela escolaridade básica.

[247] Itálico no original.

[248] No documento "Reorganização Curricular do Ensino Básico – princípios, medidas e implicações" (Abrantes 2001c), o conceito de competência é definido de forma ampla, como um conceito «(…) que conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como uma saber em ação» que inclui a apropriação de um conjunto de conceitos que constituem a nossa cultura geral, sem se limitar à memorização de factos e procedimentos, para englobar «(…) elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas». O «(…) desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem» (Abrantes, 2001c: 7), são também contidos por esta definição.

As competências essenciais são ainda percebidas, não como "objetivos mínimos", mas sim como as aprendizagens fundamentais para a vida pessoal e social, que todos os cidadãos devem possuir na sociedade atual e para cada área curricular e que devem ser promovidas gradualmente ao longo da escolaridade básica.

Para além de explicitar o que são "competências essenciais", "competências gerais" – o que o aluno deverá ser capaz de fazer à saída do ensino básico, constituindo o ponto de partida para todas as formações subsequentes – e "competências específicas" – respeitantes a cada área disciplinar ou disciplina – o "Currículo Nacional do Ensino Básico" apresenta, ainda, os "modos de operacionalização específica" – pensados na perspetiva de cada área do saber – e os "modos de operacionalização transversal" – que têm a ver com a maneira como os docentes de cada área curricular disciplinar e não disciplinar devem atuar em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem.

Neste sentido, Niza considera o "currículo nacional" como um

> «(…) documento contraditório que ultrapassa em muito as funções de um currículo de competências básicas (um *core curriculum*), onde os textos dedicados a cada disciplina assumem um carátcer deliberadamente programático, confundindo repetidamente competências específicas com objectivos específicos, num conjunto desigual de flutuações técnicas e científico-pedagógicas» (2007: 4).

O currículo do Ensino Básico foi desenvolvido por vários autores, e essa pluralidade de mãos, nem sempre falou a uma só voz. A análise dos capítulos relativos a cada área disciplinar revela formas de organização diferentes, e até entendimentos um tanto ou quanto diferentes de competência, salientando-se o caso da disciplina de Matemática onde se alude a "Aptidões", "Predisposições" e "Tendências", que parecem apontar mais para o campo das capacidades individuais, numa perspetiva interna, que para a competência definida como "saber em uso" ou a mobilização de saberes em situações problemáticas que é apresentada no Preâmbulo do documento, ainda que o próprio documento acautele que essas características devem ser adquiridas por todos no decurso da escolaridade, não se tratando de elementos acessíveis apenas a alguns.

O recurso a estes termos parecem ainda espelhar uma tentativa de transformar, num exercício gramatical, objetivos a atingir em competências a desenvolver. Outros

capítulos, nomeadamente o relativo à disciplina de História, acrescentam às dimensões comuns os "Conteúdos/tematização" em que se enquadram as várias competências.

Não obstante P. Abrantes entender que o conceito não deva ser compreendido numa lógica de orientação vocacional, pois segundo ele, «(…) uma perspetiva deste tipo seria, de resto, incompatível com o propósito de promover aprendizagens com mais qualidade ou mesmo com as finalidades do ensino básico, que assume um caráter geral e se destina a todos os alunos» (2001c: 7), atendendo à formulação neste documento, o conceito corre o risco, sem prejuízo de outros pontos de vista, de desaguar numa precipitada lógica de articulação com o mercado de trabalho/emprego (mercado esse que, como é sabido, se vem assumindo como cada vez mais volátil e imprevisível) e de ser identificado como o corolário de uma estratégia de matriz neoliberal.

Paradoxalmente, quanto mais o documento parece querer libertar-se da determinação em primeira instância mais parece confirmar a sua ambivalência. Se, por um lado, parece poder inferir-se da definição uma preocupação com a pessoa em formação e esta perspetiva, enquanto conceito central das políticas educativas, constitui, do nosso ponto de vista uma inovação relativamente à tradição, por outro, a conceção de formação do homem/mulher-aluno(a) implicitamente aqui presente parece ir ao encontro do "individualismo possessivo" de que fala Apple (2002), ou seja, a da condenação dos sujeitos a tornarem-se definitivamente indivíduos.

Este processo de individualização comporta uma ameaça nada desprezível, nomeadamente, o potencial esvaziamento de qualquer política educativa e/ou social, bem como pode comportar um esvaziamento do conhecimento, secundarizando o potencial formativo do mesmo em favor de um conjunto de competências identificáveis como resultados de aprendizagem. O conhecimento transforma-se como instrumento que confere competências ao serviço dos indivíduos, sobretudo ao serviço destes no mercado de trabalho[249].

Em 2002, com a mudança de governo, procedeu-se à introdução de alterações no desenho curricular e de novas perspetivas na política educativa, nem sempre condizentes com a filosofia que informou a Gestão Flexível do Currículo e a Reorganização Curricular.

[249] Nós distinguimos entre o processo de individualização que associamos a este novo contexto neoliberal e neoconservador e processo de individuação (Beck, 1998a, 2000b; Bauman, 2001, 2007b), que corresponde à utopia da modernidade (ao processo de individualização original)

Recentemente, foi incluída no panorama curricular português, a associação das competências com os "resultados da aprendizagem", com as "Metas de Aprendizagem" (*learning outcomes*), no âmbito de uma

> «Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário, agora delineada pelo Ministério da Educação, em que este Projeto se integra, visa promover um percurso de coerência, clarificação e operacionalidade dos documentos curriculares que orientam, no plano nacional, as linhas de ação que as escolas e os professores devem desenvolver no quadro da sua autonomia e fazer às diversidades dos seus contextos específicos. Visa nomeadamente operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, para cada ciclo e área ou disciplina, do conhecimento sólido dos respetivos conteúdos, conceitos estruturantes e processos de uso e construção desses conhecimentos» (Afonso *et al*, 2010: 2).

Estas podem consubstanciar algumas virtualidades interessantes, nomeadamente: (i) ajudar a orientar os alunos na sua aprendizagem, na medida em que explicar o que é esperado deles, por sua vez, pode ajudá-los a ter sucesso nas suas aprendizagens; (ii) ajudar a equipa formativa a concentrar-se exatamente no que querem que os alunos alcancem em termos de conhecimentos e de competências e (iii) fornecer um guia informativo útil aos alunos e suas famílias e empregadores sobre os conhecimentos gerais e competências que no final de uma experiência de aprendizagem.

Mais recentemente ainda, e no contexto de

> «Uma tendência curricular internacional, marcante desde o início do presente século, é a explicitação e especificação, por parte de cada país, dos conhecimentos que os alunos devem alcançar e das capacidades que devem desenvolver em cada disciplina. A especificação destas duas componentes – conhecimentos e capacidades – tem adotado a designação de standards, ou, no caso de Portugal, de metas, antes designadas por "metas de aprendizagem" e agora designadas por "metas curriculares"» (MEC, 2014: 1),

o MEC fez publicar as "Metas Curriculares"[250] no sentido de organizar e facilitar o ensino«(...) uma vez que fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e

[250] Despacho nº 10874/2012, DR. Série – II, de 10 de agosto; Despacho nº 5122/2013, DR. Série- II, de 16 de abril; Despacho nº 5122/2013, DR., Série – II, de 16 de abril; Despacho nº 110 –A/2014, DR. Nº 2, Suplemento, Série – II, de 3 de janeiro; Despacho nº 868-B/2014, DR nº 13, Suplemento, Série II, de 20 de janeiro;

ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino», fundamentando-se «(...) estudos científicos e teve em conta as Metas que têm sido estabelecidas em países com bons níveis de desempenho escolar» (MEC, 2014: 1), e cumprindo

> «(…) um dos princípios essenciais das teorias da instrução, foi nossa intenção que nas presentes metas ficasse clara a relação entre o que se pretende que o aluno aprenda – conhecimento ou capacidade – e os processos envolvidos nessa aprendizagem. É assim que nos objetivos e, sobretudo, nos descritores, se procurou que estes dois aspetos fossem articulados, através de uma formulação que evidenciasse, através de um verbo, o processo necessário à aquisição e desenvolvimento do conhecimento ou capacidade em causa» (MEC, 2014: 2).

Neste contexto, privilegiam como capacidades principais,

> «A memória e a compreensão constituem processos fundamentais na aquisição, integração e recuperação do conhecimento. A compreensão, entendida como resultando do desenvolvimento contínuo e gradual de um conjunto de conhecimentos adquiridos previamente, não se opõe, assim, à memorização, antes dependendo dela.
> Ambas – memorização e compreensão – suportam, em grande parte, o recurso a estratégias necessárias à resolução de problemas. Acresce, ainda, referir, como importante na aprendizagem, as limitações temporais – de apenas alguns segundos – e de armazenamento – retenção de pouca informação – da memória a curto prazo» (MEC, 2014: 2).

3. A Reforma do Ensino Secundário

O Ensino Secundário é, tradicionalmente, acusado de viver uma crise de sentido, de identidade, de finalidades e de funções (Alves, 1999; Azevedo, 1999, 2000; Barroso, 1999; Gaspar, 1996).

Barroso elaborou um diagnóstico sintético, mas muito preciso, sobre a evolução deste nível de ensino e sobre os fatores da "crise de identidade" em que o mesmo se encontrava nos primeiros anos do século XXI:

> «De um modo esquemático, pode dizer-se que o ensino secundário:
> - "licealizou-se" (tornou-se cada vez mais preparatório do ensino superior);
> - "reduziu-se" (passou de sete para três anos);
> - "unificou-se" (pela integração das duas vias independentes do ensino liceal e técnico);
> - "banalizou-se" (escolarizando uma elevada percentagem de alunos da faixa etária correspondente);
> - "comprimiu-se" (entre um ensino básico obrigatório mais longo e um ensino superior mais massificado)» (1999: 119).

Pode dizer-se que as alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), e ainda em vigor, sustentam, em grande parte, os cinco fatores invocados pelo autor.

Um estudo levado a cabo por I. Gaspar (1996), dava conta que os diversos públicos mais ligados ao ensino secundário, consideravam que o

> «(…) ensino secundário não tem conseguido desenvolver satisfatoriamente nenhum dos objetivos da área de desenvolvimento pessoal, a maioria dos objetivos da área social e cívica, dá pouca preparação em qualquer dos objetivos da área intelectual e escassa preparação no domínio do desenvolvimento vocacional» (1996: 92).

Ora, não engendrando aprendizagens satisfatórias nas diferentes áreas (pessoal, social, cívica, intelectual e vocacional), o ensino secundário parecia não cumprir qualquer dos mandatos educativos, «(...) sendo acusado de não preparar bem os jovens para o ensino superior nem para a entrada no mundo do trabalho». (ME, 1997: 5), «(…) encontrando-se assim ameaçado de ilegitimidade e anomia» (Alves, 1999: 18), não

obstante cumprir satisfatoriamente a função de "parqueamento juvenil" (Azevedo, 2000)[251] e de regulação das aspirações e de seleção social.

Logo após a generalização dos planos curriculares definidos pela Reforma Curricular de 1989 (Dec.-Lei nº 286/89), que ocorreu no ano letivo de 1993/1994, começaram a detetar-se um conjunto de problemas e de desajustamentos. Estas e outras dificuldades e desajustes levaram o ME (através do Departamento o Ensino Secundário), em 1997, a promover um amplo debate e consulta conhecido por "Revisão Participada do Currículo", com o objetivo de definir estratégias de superação dos constrangimentos detetados[252], e que viria a dar origem à Revisão Curricular, consubstanciada no Decreto-Lei nº 7/2001, de 18 de janeiro e na Portaria nº 710/2001, de 11 de julho (Criação dos Cursos Gerais e dos Cursos Tecnológicos) e, mais tarde ainda, ao Dec.-Lei nº 74/2004 que enquadra a Reforma do Ensino Secundário.

Por outro lado, uma análise sumária do historial dos anos de funcionamento do ensino secundário, desde a reforma operada em 2004, e tendo em consideração as sucessivas emendas (Dec.-Lei nº 74/2004, retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, alterado pelo Dec.-Lei nº 24/2006 que foi retificado pela Declaração de Retificação nº 23/2006), parece revelar, a ausência de uma conceção clara deste nível de ensino e, concomitantemente, a dita crise parece não ter sido ainda debelada.

Na sequência dos vários contributos e da sua análise, no âmbito da "Revisão Participada do Currículo", identificaram-se vários pontos críticos no sistema dos quais nos permitimos sublinhar:

(i) Entre 1991 e 2001 as taxas de escolarização crescem em todos os níveis de ensino, a taxa de abandono no Ensino Básico passa de 12,5% para 2,7%. Por seu lado, no Ensino Secundário, não obstante as ligeiras melhorias dos números, continuamos a debater-nos com as com as mais elevadas taxas de abandono escolar e as mais baixas taxas de escolarização secundária entre os países da OCDE (Justino *et al*, 2006);

[251] Esta função, num quadro de forte desemprego, sobretudo juvenil e de "desespecialização" das formações secundárias, é por J. Azevedo admitida como sendo a sua «(..) mais relevante função social» (2000: 525).

[252] Nesta participaram vários interlocutores nomeadamente, escolas, professores, associações profissionais, sociedades científicas, universidades e Institutos Politécnicos, associações de pais, empresariais e sindicais. Os seus contributos foram sintetizados num conjunto de publicações, a saber: "O Ensino Secundário em Debate: Reflexões de Escolas e de Professores" (1998), "O Ensino Secundário em Debate: Análise das Consultas aos Parceiros Educativos" (1998), "Ensino Secundário: Ajustar para Consolidar" (1998), "O Ensino Secundário em Debate: Ciclo de Conferências, Comunicações" (1999) e "O Ensino Secundário em Debate: Projetar o Futuro – Políticas, Currículos e Práticas" (1999).

(ii) uma identidade expressa pela comum noção de etapa de transição que tem contribuído para a sua descaracterização e para a sua manifesta inoperância em termos de inclusão social (DES, 2000);

(iii) cursos tecnológicos que não promoviam uma formação adequada aos interesses dos alunos e às necessidades da sociedade, não se constituindo como facilitadores na inserção no mercado de trabalho;

(iv) programas extensos sobrevalorizando os conteúdos académicos em detrimento do desenvolvimento de competências e capacidades;

(v) desajustamentos significativos entre o currículo proposto, o currículo tal como é concretizado nas escolas e o currículo efetivamente aprendido pelos alunos;

(vi) desarticulação entre currículo e avaliação – mecanismos de avaliação interna que perturbam o normal funcionamento do ano letivo – avaliação externa com peso excessivo dos conteúdos e número elevado de disciplinas sujeitas a exame;

(vii) ausência de formações relevantes no domínio artístico, nomeadamente nas Artes Visuais e nas Artes do espetáculo.

Julgamos pertinente referir ainda que existiam muitos outros elementos cuja análise e conhecimento exigiam uma reflexão cuidada do então currículo do ensino secundário, nomeadamente:

(i) A referência recorrente, nos documentos do "Plano Nacional de Emprego de 2001", ao facto de continuar a verificar-se, nos jovens, um fluxo relevante de saídas sem as qualificações necessárias a uma inserção de qualidade no mercado de trabalho;

(ii) A necessidade de ter presente que um dos objetivos enunciados na Estratégia Europeia de Emprego visava elevar para 40% a percentagem de alunos em cursos tecnológicos, profissionais e outros de vocação profissionalizante, taxa da qual ainda este ano, nos encontramos muito longe e que dificilmente se poderá alcançar com as características dos atuais cursos tecnológicos;

(iii) Elevada taxa de insucesso, sobretudo nos cursos tecnológicos, que de acordo com alguns autores, nomeadamente Azevedo (2000) se cifraria nos 30%;

(iv) A crítica pertinente de nenhuma medida corretiva ter sido avançada entre o ano de generalização dos planos de estudo atrás referido, e o ano de 2001.

Na sequência da identificação e da clarificação de todos estes problemas e na linha do "Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário", o ME (1998c) anunciou "dez medidas de revisão curricular" das quais cinco se referiam ao ensino secundário e, com base nelas, iniciou-se o processo de elaboração de uma

proposta de "revisão curricular", integrando contributos de documentos programáticos internacionais (Conselho da Europa, 1992, 1994; OCDE, 1994), de pareceres do Conselho Nacional da Educação (CNE, 1990, 1992, 1994, 1998, 1999a e 1999b) e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, com especial destaque para os da UE, que tomou corpo no Decreto-Lei nº 6/2001.

No entanto, com a chegada ao poder de um novo governo, e apoiando-se num «(…) diagnóstico que se fazia do estado do sistema educativo, dos problemas dos diferentes cursos de nível secundário e dos novos objetivos estratégicos para a educação em Portugal» (Justino, 2006: 10), suspendeu-se esta "revisão curricular"[253] e, cerca de dois anos mais tarde, foi lançada a "reforma do secundário".

As orientações de política educativa para o ensino secundário, aparecem centradas na clarificação das funções de ciclo terminal e, simultaneamente, de transição para o ensino superior ou para a vida ativa (ME/DES, 1997), fundamentam um ensino secundário caracterizado por identidade própria, pela simplificação da organização curricular dos cursos gerais e sua permeabilidade com os cursos tecnológicos, pela introdução da Área de Projeto e/ou Projeto Tecnológico e pela construção de um currículo nacional «(…) fortemente centrado na aquisição de competências básicas transversais em todos os cursos e vias» (ME/DES, 1997: 13) e de um sistema de avaliação das aprendizagens.

Tais princípios estão vertidos no "Documento Orientador da Reforma do Ensino Secundário" (ME, 2003) e no Decreto-Lei nº 74/2004, de 24 de março[254], juntamente com a Portaria nº 550-D/2004, de 21 de maio[255] (definição dos planos curriculares dos cursos científico-humanísticos)[256].

---

[253] O XV Governo Constitucional, através do Dec.-Lei nº 156/2002, de 20 de julho, explicitou as razões que sustentaram a sua decisão de suspender o Dec.-Lei nº 7/2001.

[254] Este Decreto-Lei tem sofrido sucessivos ajustamentos: foi retificado pela Declaração de Retificação nº 44/2004, de 25 de março, e regulamentado pela Portaria nº 550-D/2004, de 21 de maio; foi alterado pelo Decreto-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro, que foi retificado pela Declaração de Retificação nº 23/2006, de 7 de abril, e regulamentado pela Portaria nº 25/2006, de 14 de março e ainda pelo Decreto-Lei n.º 50/2011. Julgamos pertinente dar conta de um equívoco que perpassa por este normativo legal. Tal consiste no facto do referido decreto pressupor uma Lei de Bases, proposta e aprovada pelo XV governo constitucional e pela então maioria parlamentar PSD-CDS/PP, mas não promulgada pelo Presidente da República.

[255] Alterada pela Portaria nº 259/2006, de 14 de março.

[256] Entretanto, novas mudanças foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 272/2007, de 26 de julho, designadamente a criação do curso científico-humanístico de "Línguas e Humanidades", resultante da junção dos cursos de "Ciências Sociais e Humanas" e de "Línguas e Literaturas". De acordo com o seu Preâmbulo «(…) a avaliação e o seu acompanhamento da implementação dos atuais planos de estudo dos cursos científico-humanísticos do nível secundário evidenciaram alguns constrangimentos, designadamente no que diz respeito à excessiva flexibilidade dos percursos formativos, a qual se traduziu numa falta de identidade dos cursos e numa deficiente formação científica, à operacionalização da

A reforma do ensino secundário pretende:

> «O ajustamento de currículos e conteúdos programáticos, garantindo uma correta flexibilização dos mecanismos de mobilidade horizontal entre cursos, empreendendo uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, apostando na formação em tecnologias da informação e comunicação, assegurando a articulação progressiva entre políticas de educação e formação, potenciando a diversidade e qualidade das ofertas formativas, bem como promovendo o reforço da autonomia das escolas» (Dec.-Lei nº 74/2004, Preâmbulo).

O documento do ME traça cinco novos objetivos estratégicos para o Ensino Secundário, a saber, o aumento da qualidade das aprendizagens, superando um generalizado baixo nível de desempenho dos alunos, o combate ao insucesso e abandono escolares, que apresentam níveis muito elevados no Secundário, uma resposta inequívoca aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento, a articulação progressiva entre as políticas de educação e de formação e o reforço da autonomia das escolas, sustentado em maior capacidade de decisão, maior responsabilidade, maior independência das escolas e maior integração nas comunidades locais.

Ao ser definido como «(…) o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário», o currículo nacional concretiza-se «(…) em planos de estudo elaborados com base nas matrizes curriculares» definidas pelo ME, que são articuladas com «(…) os programas das respetivas disciplinas homologados por despacho do Ministério da Educação», e com as estratégias de elaboração de um «(…) projeto curricular de escola integrado no respetivo projeto educativo» (Art.º 2º).

Retoma-se o conceito de currículo nacional presente no Decreto-lei nº 7/2001[257], mas desta vez entendido como currículo mínimo a partir do qual as escolas poderiam definir as estratégias próprias a consagrar no seu projeto curricular de escola.

Esta preocupação expressou-se, ainda, no princípio orientador da «(…) flexibilidade na construção de percursos formativos» (Art.º 4, alínea b), em estreita combinação com o princípio da permeabilidade entre os diversos cursos e o da

componente prática e experimental das disciplinas científicas e artísticas e à viabilidade do curso de Línguas e Literaturas, o qual tem vindo a registar um nível de procura cada vez mais reduzido (…)».

[257] No Decreto-Lei nº 7/2001, o currículo nacional era definido como «(…) o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada um dos cursos do ensino secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação, tomando por referência as matrizes curriculares dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos» (Art.º 2, nº 1).

universalidade da componente da formação geral. A articulação destes três princípios orientadores (flexibilidade, permeabilidade e universalidade) é suscetível de propiciar às escolas o exercício mais alargado da sua autonomia, ao mesmo tempo que permite ao aluno organizar o seu percurso educativo com uma margem maior de escolha e a corrigi-lo com menores custos.

Das matrizes curriculares dos cursos científico-humanísticos constam duas componentes de formação – geral e específica -, que constituem eixos curriculares de agregação de disciplinas, e uma área curricular intitulada Área de Projeto (a funcionar no 12º Ano) e que «(…) pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas» (Art.º 6º),proporcionando o desenvolvimento de competências relacionadas com o "saber-fazer" e o "saber resolver".

À semelhança do que se consagrou na Reorganização Curricular do Ensino Básico, prevê o «(…) alargamento da duração dos tempos letivos de modo a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens» (Art.º 4º, alínea l). No entanto, a representação do professor como gestor de currículos, induzida pelos discursos sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, é desviada para a representação do aluno como gestor do seu percurso escolar - «Permeabilidade, facilitando a reorientação do percurso escolar do aluno» (alínea c) – e os discursos que enformam os princípios orientadores parecem articular-se essencialmente com a retórica que acompanha, atualmente, as transformações no mundo do trabalho, e a sua configuração como parte da resolução de problemas sociais que se agudizam, como o aumento das taxas de desemprego, a incidência da pobreza e da exclusão social e da precarização da situação profissional de uma grande parte da população. Referimo-nos, nomeadamente, à flexibilidade nos percursos profissionais e na gestão do trabalho e à individualização das relações de produção, justificadas por imperativos de desenvolvimento nacional – «(…) necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do país» (alínea a).

Mas, curiosamente, ou talvez não, a arquitetura curricular baseada na(s) competência(s) está ausente no ensino secundário, pelo menos na definição de currículo nacional, como já deixamos dito anteriormente, e na sua relação direta com as

competências transversais[258] ou metodológicas[259], no âmbito da organização da oferta educativa.

A suspensão da "revisão curricular", em 2001, e a sua reconfiguração, em 2004, levada a cabo por um outro Governo e por um outro Ministro da Educação (David Justino), terão contribuído para que o Ensino Secundário tivesse ficado à margem da pedagogia por competências. Aliás, um dos professores que tivemos oportunidade de entrevistar e que, à época, fazia parte do gabinete da Secretária de Estado, Ana Benavente, deixou implicitamente essa mesma ideia.

Contudo, o termo aparece com relativa frequência no normativo, sobretudo no Preâmbulo, no âmbito da organização da oferta educativa, nos artigos referentes à avaliação das aprendizagens[260], bem como em alguns dos programas homologados.

Assim, entre os fundamentos referidos para um aumento da qualidade das aprendizagens e do combate ao insucesso e abandono escolares (Preâmbulo do Dec.-Lei nº 74/2004), embora não de uma forma explícita, constam cinco tipos de competências, de acordo com a tendência internacional, nomeadamente da UE, para um currículo baseado em competências: saber, saber fazer, saber ser, saber aprender e domínio em tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Por outro lado, aparece igualmente a referência às competências no âmbito da organização da oferta educativa, nomeadamente a nível da língua materna e da "Área de Projeto":

> «3. As componentes curriculares dos cursos de nível secundário contribuem, na generalidade, para o desenvolvimento de competências do aluno ao nível do domínio oral e escrito do português.
>
> 4. A matriz curricular dos cursos científico-humanísticos, dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados, com exceção dos de ensino Recorrente, inclui a Área de

[258] O conceito de competência transversal faz parte da cultura escolar no sentido da demanda de um denominador comum presente quer nos conhecimentos adquiridos para lá das disciplinas e áreas curriculares, quer nas atividades cognitivas de aprendizagem.

[259] Estas competências, tendo em conta a sua ideia global de aprendizagem, envolvendo uma série de operações cognitivas, estão associadas ao aprender a aprender e à nuclearização de saberes procedimentais e que são identificados no documento do ME (2001): métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo ("Perfil de competências gerais para o ensino Básico").

[260] A sua referência também aparece noutra legislação, nomeadamente no Dec. Lei nº 7/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, refere que as adequações curriculares individuais a introduzir têm como padrão o currículo comum e não podem pôr em causa a aquisição das competências transversais de ciclo, no ensino básico, e as competências essenciais das disciplinas, no ensino secundário (Art.º 18, 1).

> Projeto que pretende mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas». (Art.º 6)

Nos artigos referentes à avaliação refere-se que «A avaliação tem por objeto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau do cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados» [Art.º 10º, ponto 2].

O campo da avaliação é um terreno conceptualmente profuso e difuso onde se acomoda facilmente a desorientação. De facto, quer a literatura quer a legislação sobre a avaliação confrontam-nos com termos como "conhecimentos", "conteúdos", "competências", "capacidades", "aquisições", "destrezas", "habilidades", "atitudes", comportamentos" etc., sem que sejam imediatamente claras as fronteiras e as correlações entre eles.

De facto, neste novo currículo do Ensino Secundário, as competências não aparecem hierarquizadas como no Ensino Básico. Parece-nos, contudo, que subjacentes ao currículo, existem todo um conjunto de competências transversais, nomeadamente a competência estratégica (que envolve saberes procedimentais e contextuais - saber como se faz, onde, quando e com que meios - que fazem do aluno um sujeito ativo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens; conhecimentos de processos de organização da informação; conhecimentos sobre a utilização de instrumentos de análise - processadores de texto e bases de dados, correio eletrónico e produção de registos áudio e vídeo).

Uma outra competência transversal é a formação para a cidadania (tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência).

Atendendo a que a escolaridade obrigatória era já, nessa época, apontada para o 12º ano, parece-nos que as competências gerais do currículo nacional do ensino básico poderão ser estendidas ao ensino secundário, com as devidas adaptações. Para competências específicas poderão servir as apresentadas (de forma mais ou menos explícita) nos programas das diferentes disciplinas do ensino secundário, bem como as definidas especificamente para as provas de acesso a cursos de ensino superior.

Em 2006, o ME reconhece que o ensino secundário sofria de alguns constrangimentos e pontos críticos, nomeadamente a sua «(…) natureza demasiado

formal, livresca e enciclopedista do ensino e das aprendizagens» (Dec.-Lei nº 24/2006, de 6 de fevereiro). Neste contexto, surge uma área de natureza interdisciplinar e transdisciplinar (Área de Projeto e Projeto Tecnológico) no Ensino Secundário, visando a realização de projetos concretos por parte dos alunos, com a finalidade de desenvolver nestes «(…) uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando as aproximação ao mundo do trabalho» (Dec.-Lei nº 24/2006).

Deste modo, a Área de Projeto é uma área em que os alunos mobilizam competências adquiridas e desenvolvidas no contexto dos conteúdos das disciplinas do seu plano curricular para resolverem problemas, para estudarem e compreenderem fenómenos do mundo que os rodeia, elaborando produtos concretos de natureza diversa. Assim, foram definidas finalidades específicas e competências a atingir com aquela unidade curricular[261].

Julgamos ser pertinente registar que no ano em que foi introduzida a Área de Projeto, que tinha como objetivo fundamental desenvolver nos alunos competências transversais específicas, os professores não tiveram nenhuma formação, exceto algumas orientações curriculares gerais do ME para a lecionação desta disciplina. Contudo, ao longo dos anos que se seguiram foram-se desenvolvendo formações específicas e, também, produzindo materiais apropriados para esta área curricular.

As competências são referidas nos programas das diferentes disciplinas, mas em paralelo com os objetivos (nomeadamente no de Filosofia e Psicologia B), ou com as capacidades e aptidões, como é o caso do Programa de Matemática[262], indicando, na maioria dos casos, o que o aluno deverá ser capaz de saber no final do ano letivo. Uma análise em profundidade permitir-nos-á reconhecer também que, além de serem contempladas como elemento do currículo, este mesmo papel coloca as competências de forma inter-relacionada e interdependente com os restantes elementos do currículo[263].

[261]«a) Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança pessoal e social; b) Desenvolver atitudes de responsabilização pessoal e social dos alunos na constituição dos seus itinerários e projetos de vida, sob uma perspetiva de formação para a cidadania participada, para a aprendizagem ao longo da vida e para a promoção de um espírito empreendedor; c) Promover a orientação escolar e profissional dos alunos, relacionando os projetos desenvolvidos com os seus contextos sociais e, em particular, com os contextos de trabalho e as saídas profissionais (Dec. Lei nº 24/2006).

[262]«A subdivisão dos Objetivos e Competências Gerais em Valores/Atitudes, Capacidades/Aptidões e Conhecimentos é uma característica fundamental do programa de Matemática do Ensino Secundário». (ME, 2001: 5)

[263] Os outros elementos, como é sabido, são: conteúdos – conceitos, procedimentos e atitudes (saber, saber-fazer e saber-ser); metodologia(s) – técnicas, atividades, recursos, organização; avaliação – controlo e reformulação do processo ensino-aprendizagem.

Por isso, muitos conteúdos, referentes metodológicos e critérios de avaliação mostram a repercussão desta orientação competencial.

Não cabendo na economia do nosso trabalho dar conta de todos os programas curriculares de todas as disciplinas, permitam-nos referir, a título de exemplo, alguns desses programas:

Português

«Consideram-se finalidades da disciplina de Português:

• Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;

• Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua». (ME, 2001c: 6)

Filosofia

«1. Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação. (…) 2. Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação. (…) 3. Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica» (ME/DES, 2001d: 10)

«De entre a totalidade das competências a desenvolver pelos estudantes (fixadas nos objetivos gerais) […] De entre as competências a desenvolver de forma progressiva e a consolidar de forma metódica e eficaz, sublinham-se as competências fixadas no ponto 3 da alínea C dos objetivos gerais». (ME, 2005b: 1)

Psicologia

«(…) a grande finalidade da disciplina de Psicologia é o desenvolvimento dos saberes, das atitudes, das capacidades e das competências[264], necessários a um melhor conhecimento de si próprio e da sua relação com os outros e com o mundo.

(…) 3. Promover o desenvolvimento das competências pessoais, a partir da resolução de problemas e da realização de projetos, que permitam uma inserção ajustada no mundo». (ME, 2005e: 4-6)

Antropologia

«As finalidades e objetivos acima enunciados apresentam-se como orientações de processos de ensino e de aprendizagem a desenvolver na disciplina, pretendendo-se fornecer um contributo efetivo para que, no final deste ciclo de estudos, onde a disciplina

[264] A «(…) nível do saber, do saber-fazer e do saber-ser».

de Antropologia está inserida, os alunos tenham desenvolvido as seguintes competências terminais…» (ME, 2006: 8)

Biologia e Geologia

a) Componente da Geologia

«O presente programa pretende desenvolver competências nos seguintes domínios…

(…) Com vista a atingir os objetivos formulados e a permitir o desenvolvimento das competências anteriormente expressas, o programa encontra-se organizado por temas a que se associam conteúdos conceptuais, procedimentais e atitudinais.

b) Componente de Biologia

«1.2 Competências a desenvolver

O reforço das capacidades de abstração, experimentação, trabalho em equipa, ponderação e sentido de responsabilidade permitirá o desenvolvimento de competências que caracterizam a Biologia como Ciência». (ME, 2001f: 9-67)

Alemão

«Ao longo dos três anos do Ensino Secundário, a aprendizagem da língua alemã deverá facultar aos alunos os meios que lhes permitam:

- adquirir e desenvolver competências básicas de comunicação em língua Alemã…

(…) Todo o processo de aprendizagem assenta, por um lado, no desenvolvimento de competências anteriormente adquiridas e, por outro lado, na aquisição e desenvolvimento de novas competências. O utilizador eficiente da língua, recorre tanto a competências de caráter transversal – as competências gerais – como à competência comunicativa, mais diretamente relacionada com o uso da língua» (ME, 2001g: 6-7).

História

«As finalidades e os objetivos enunciados constituem linhas de orientação do processo de ensino e de aprendizagem, esperando-se que no final do ciclo de estudos, os alunos evidenciem as seguintes competências…» (ME, 2001h: 7).

Poderá causar perplexidade dizer-se que a lógica, a abordagem e a pedagogia das competências, quando introduzida na organização curricular como princípio de regulação do currículo, mediante o estabelecimento de competências transversais, se transforme numa mudança débil, sem articulação direta com as práticas curriculares ao nível de programação e planificação. A existência de programas orientados pela noção de competência tornar-se-á inconsequente se para tal for aceite que a competência ocupa o lugar do objetivo.

4. A Escola e a formação para o mundo do trabalho - O Ensino Profissional e a reforma de 2004

O regresso, o relançamento e (re)valorização das vias do ensino de caráter profissionalizante, ou o regresso à educação vocacionalista, na década de 1980 pode, de alguma maneira, ser percecionado na preocupação e prioridade que a reintrodução de componentes de formação técnica assumiu, através de "amplo consenso social" (Correia, 2000b), consenso esse percetível nos discursos da grande maioria dos responsáveis políticos que, a partir de 1976, assumiram a condução das políticas educativas, das associações empresariais, de algumas estruturas sindicais e até mesmo no sentir dos pais/encarregados de educação e alunos[265].

J. A. Correia (2000b) fala de quatro "mitos" principais presentes nos discursos vocacionalistas das últimas décadas do século XX: o primeiro tem a ver com a retórica vocacionalista que apresenta o desenvolvimento do ensino profissional não como resultante de uma opção política, mas de um ditame económico decorrente da necessidade imperiosa de repor as relações entre a escola e o mundo do trabalho, relações que teriam sido rompidas com a extinção das Escolas Comerciais e Industriais após o 25 de Abril; o segundo "mito" que esteve presente, de uma forma ou de outra, em todas as reformas do Ensino Profissional em Portugal e que, na década de 1990, apareceu associado à existência de um "desemprego juvenil" que se deve, não ao funcionamento dos mercados (de capitais/financeiros, de trabalho) mas aos (supostos) défices de qualificações dos jovens relativamente a exigências de postos de trabalho que se julga estarem disponíveis no mercado; o "mito" do desenvolvimento do ensino profissional implica necessariamente tanto um reconhecimento social acrescido da importância da educação tecnológica como uma revalorização do trabalho e dos trabalhadores; o desenvolvimento do ensino profissional constitui a chave para a flexibilização de um sistema de ensino preocupado em encontrar respostas adequadas à

[265] Um inquérito conduzido por J. Azevedo, a partir do ano letivo de 1988/89, junto dos alunos que estavam prestes a concluir o 9º ano de escolaridade, veio a revelar que cerca de 30% desses jovens manifestava o desejo de prosseguir estudos mas num percurso curto (equivalente ao ensino secundário) numa vertente técnica e profissional. O empresariado, por seu turno, reclamava a criação de modalidades de ensino que qualificassem técnicos intermédios e formassem trabalhadores altamente qualificados, censurando o que designavam de fracasso da política educativa que, na década de 1970, tinha terminado com o "ensino técnico comercial e industrial" sem ter proposto e desenvolvido qualquer modalidade alternativa no ensino pós-obrigatório (Azevedo, 1992).

diversificação das motivações e vocações dos jovens[266]. Ele, de acordo com Azevedo (s/d), nasceu por um "imperativo ético" e, ao materializá-lo um novo caminho foi desenhado e palmilhado, uma outra política de educação se revelou e, uma vez aceite o repto, tornou-se necessário desenhar outro modelo.

Durante os anos de 1990 continuou a fazer-se sentir a necessidade de uma aposta ainda maior nas vias profissionalizantes do ensino, não obstante a criação das Escolas Profissionais (Dec.-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro), no consulado de Roberto Carneiro, começando a desenhar-se uma nova configuração do Sistema Educativo. Em 2000, Guilherme de Oliveira Martins, ministro da educação à época, afirmava que «(...) as componentes profissional, tecnológica e artística têm uma dignidade próprias, e o Governo está apostado em as valorizar, não só porque a sociedade precisa delas cada vez mais, mas também para que os jovens possam ter acesso a uma empregabilidade rápida». (Pinto, 2006: 107).

A situação do Ensino Profissional e dos Cursos Tecnológicos Secundários era, à data do lançamento da autodenominada "reforma do ensino secundário" lançada pelo Ministro David Justino (Dec.-Lei nº 74/2004) que se seguiu à "Revisão Participada do Currículo", povoada de "múltiplas ambiguidades", opaca e deveras inquietante (Azevedo, 1999; Justino *et al*, 2006).

De facto, a partir do ano letivo de 1995/96 verificou-se um decréscimo na frequência dos cursos tecnológicos (Azevedo, 1999). Por outro lado, os dados parecem demonstrar que essa via de estudos nem preparava adequadamente os jovens para o mercado de trabalho, não granjeando também grande reconhecimento junto dos empregadores pois, a sua ligação ao tecido económico e social e às empresas não foi incentivada, nem se constituía verdadeiramente como uma alternativa para os jovens fazerem os estudos de nível secundário e acederem ao ensino superior (politécnico ou universitário) verificando-se elevadas taxas de retenção dos alunos durante o percurso, muito em especial no 10º ano (Azevedo, 1999; Lemos, 2010).

Em 2002, com a publicação da *Lei Orgânica do Ministério da Educação* (Dec.-Lei nº 208/2002, de 17 de outubro), foi apontado como um dos objetivos estruturais da

[266] Sem nos alargarmos muito, não podemos deixar de referir que o processo de produção tanto das motivações como das vocações é, na sua essência, socialmente determinado e que, neste contexto, o ensino profissional tende a dirigir-se para os estratos sociais que, tendo sido historicamente excluídos de certos níveis dos sistemas de ensino, são hoje admitidos para serem "orientados" no interior de vias de ensino, que lhes atribui o estatuto de "excluídos do interior" do próprio sistema, numa lógica onde a exclusão clara e brutal dá lugar a uma exclusão que, por ser mais leve e mais dissimulada, não deixa de ser socialmente menos injusta e menos sofrida.

reforma da educação diretamente reclamado pelo desafio da qualificação dos recursos humanos, de acordo com o papel de Portugal na UE e no mundo e às necessidades da competitividade da economia global, a integração entre as políticas e os sistemas de educação e as políticas e os sistemas de formação ao longo da vida. Esta integração visa ir ao encontro de objetivos, quer de qualificação inicial de jovens com competências profissionais necessárias à sua transição adequada para o mundo do trabalho, embora preservando e fomentando o cumprimento da escolaridade obrigatória e das vias gerais da educação escolar de caráter universal e combatendo a tendência para a inserção precoce dos jovens na vida ativa, quer do desenvolvimento da aquisição de aprendizagens por adultos, num modelo de formação ao longo da vida (Dec.-Lei nº 208/2002, Ponto 2).

Posteriormente, em 2003, com a Reforma do Ensino Secundário a ser desenhada, a preocupação centrava-se na consolidação do Ensino Profissional, tendo sido elaborado, para discussão pública, o documento orientador da "Revisão Curricular do Ensino Profissional" (ME, 2003b) onde se refere que este se constitui hoje, como um subsistema do ensino em clara trajetória de consolidação, integrando-se no sistema do Ensino Secundário, no qual fez prova da sua relevância, como modalidade especial de educação dirigida à qualificação profissional inicial dos jovens. Os cursos profissionais de nível secundário, apresentam-se como um percurso alternativo assente numa estrutura curricular modular e numa dimensão predominantemente técnica e prática da aprendizagem, preparando para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida[267], tendo sempre presente a dimensão humana do trabalho (ME, 2003b) e incidindo no desenvolvimento de competências:

> «O ensino profissional incidirá sobre o desenvolvimento de competências visando uma boa inserção no mercado de trabalho. A mobilidade entre cada uma das modalidades deverá permitir concretizar um objetivo central: todos os alunos que abandonem o sistema de ensino disporão das competências básicas para o desempenho de uma profissão» (2003b:11).

[267] A definição de aprendizagem ao longo da vida consagra «(...) toda a atividade aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar o conhecimento, aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego». (Relatório "Objetivos Futuros concretos dos sistemas de educação e formação", aprovado no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001)

Com o Decreto-Lei nº 74/2004 (e as retificações da Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de Maio), foram regulamentados os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da validação das aprendizagens, no nível secundário de educação. Esse diploma consubstanciou as prioridades da política educativa nos dois vetores seguintes:

(i) formação e qualificação dos jovens;

(ii) combate ao insucesso e abandono escolares.

A progressiva articulação entre as políticas de educação e formação, a potenciação da diversidade de ofertas formativas, a permeabilidade entre cursos com afinidade de planos de estudo para facilitar ao aluno a alteração do seu percurso formativo, a aposta nas TIC e o reforço da autonomia das escolas forma as estratégias desenhadas para atingir as metas daqueles eixos prioritários. Através deste diploma, firmado pela Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio, abre-se às escolas secundárias do ensino público a possibilidade de terem como oferta formativa cursos do ensino profissional.

As linhas orientadoras de ação definidas para o ensino profissional subordinam-se, em geral, aos princípios orientadores definidos para a generalidade das formações do nível secundário de educação e, em especial, ainda, aos seguintes princípios:

> «*a*) Desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos, que lhes permitam uma efetiva inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania ativa;
> *b*) Adequação da oferta formativa aos perfis profissionais atuais e emergentes, no quadro de uma identificação de áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento económico e social do País, num contexto de globalização;
> *c*) Racionalização da oferta de cursos profissionalmente qualificantes através da publicação de referenciais de formação;
> *d*) Reforço da estrutura modular dos conteúdos da formação como característica diferenciadora da organização curricular dos cursos e do processo de avaliação das aprendizagens;
> *e*) Valorização da formação técnica e prática da aprendizagem;
> *f*) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação, aprofundando, nomeadamente, a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania;
> *g*) Reconhecimento e reforço da autonomia da escola, com vista à definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo;

> *h*) Potenciação da ligação entre a escola e as instituições económicas, financeiras, profissionais, associativas, sociais ou culturais, designadamente, do tecido económico e social local e regional;
> *i*) Preparação para o exercício profissional qualificado, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida». (Portaria nº 550-C/2004, art.º 8º)

A referida reforma consolidou a possibilidade das vias profissionalizantes, até então ministrados quase exclusivamente em escolas profissionais, poderem funcionar, a par da restante oferta educativa de nível secundário, nas escolas secundárias públicas, deixando o ensino profissional de ser, assim, uma modalidade especial de educação, para fazer parte integrante de ofertas qualificantes de dupla certificação do Ensino Secundário e fortemente conectadas com o mundo profissional. Para além de conferirem um nível secundário de educação (12º ano), as aprendizagens realizadas nestes cursos valorizam o desenvolvimento de competências pessoais e técnicas necessárias ao exercício de uma profissão, proporcionando o nível 3 de qualificação profissional. Em paralelo, permitem aos diplomados aceder ao prosseguimento de estudos no ensino superior cumpridas as regras de acesso em vigor.

Caraterizado por uma reduzida oferta profissionalizante e um predomínio dos cursos de caráter geral, o ensino público regular coexistiu, durante anos, com o regime das escolas profissionais de caráter particular. Estas últimas, apesar de crescentemente mediatizadas pelas elevadas taxas de empregabilidade, não foram capazes de responder ao elevado número de alunos que as procuravam nem à necessidade de mão de obra qualificada do país.

É neste contexto que o agendamento da introdução do ensino profissional nas escolas públicas é enunciado. Contudo, a generalização, em 2006/2007, dos cursos profissionais a todas as escolas públicas e do ensino particular e cooperativo, constituiu uma situação problemática, pois entre a formulação da medida e a sua concretização, aconteceram em dois momentos distintos.

De facto a formulação da medida decorreu durante a vigência do XV Governo Constitucional, no âmbito da Reforma do Ensino Secundário desenvolvida e, a implementação, acontece num momento posterior, XVI Governo Constitucional, sem grandes alterações legislativas e assumindo-se como uma opção de valor igual às restantes ofertas/vias educativas, e a sua generalização às escolas públicas do Ensino

Secundário elevando para cerca de metade, o peso dos alunos que frequentam esta modalidade de educação escolar, como se pode constatar no Quadro 8[268].

De facto, este alargamento na oferta e na procura destes cursos nas escolas secundárias públicas,

> «(…) permitiu, em pouco tempo, alcançar e superar o objetivo de termos mais de metade dos nossos jovens a frequentar cursos de dupla certificação, alterando o nosso perfil de habilitações académicas e qualificações profissionais e aproximando-nos de uma estrutura mais capaz de responder aos desafios da competitividade económica, da inovação técnica e do desenvolvimento social» (Lemos, 2010: 6).

Quadro 8 – Evolução do peso do número de alunos inscritos em cursos profissionais em escolas públicas e em escolas profissionais

Ano letivo	Escolas Públicas		Escolas Profissionais	
2004/2005	3 676	10,0%	33 089	90%
2005/2006	3 990	10,8%	32 952	89,2%
2006/2007	14 981	31,4%	32 728	68,6%
2007/2008	31 409	49,9%	31 587	50,1%
2008/2009	54 893	60,3%	36 089	39,7%

Fonte: Sistema de Informação de Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) [adaptado]

Esta orientação política é considerada como «(…) uma estratégia de aceleração da qualificação dos portugueses», no quadro da "Iniciativa Novas Oportunidades", tendo o Governo de então, avançado com um conjunto de argumento: (i) necessidade de aumentar a escolarização a população com o nível secundário superior (e «(…) a melhor resposta para os inaceitáveis níveis de insucesso e de abandono escolares que ainda temos») e tal só se torna possível com a diversificação das oportunidades de formação das escolas secundárias; (ii) necessidade de qualificar profissionalmente os jovens portugueses e prepará-los para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo; (iii)

[268]A opção estratégica da ministra M. L. Rodrigues passou pela criação da oferta dos cursos profissionais em todas as escolas secundárias procurando, deste modo «(…) garantir uma rede mais alargada de ofertas profissionais, chegando a todos os concelhos» e, por outro lado, para «(…) evitar processos de segregação e garantir uma saudável mistura social, dando a todas as escolas públicas a oportunidade de dispor de diversidade de oferta formativa para servir todos os seus alunos» (2010: 99).

pretensão do Governo que «(…) as vias profissionalizantes representem, em 2010, metade do total de vagas ao nível do ensino secundário». (Governo, s/d)

O Ensino Profissional é uma modalidade de educação inserida no Ensino Secundário que aponta, fundamentalmente, para o desenvolvimento profissional qualificante dos jovens e carateriza-se por uma forte (?) ligação com o mundo empresarial. Com a duração de três anos, os Cursos Profissionais proporcionam o desenvolvimento de competências específicas para o exercício de uma profissão e, deste modo, possibilitam o ingresso no mercado de trabalho, bem como uma habilitação académica que permite a candidatura ao Ensino Superior. Para além disto, confere um diploma que certifica a qualificação profissional de nível III e a equivalência ao 12º Ano

Os cursos profissionais, no respeitante à dimensão pedagógica e programática, continuam a orientação inaugurada pelas Escolas Profissionais (Azevedo, s/d), no sentido de proporcionar aos jovens um desenvolvimento humano global, como pessoas capazes de se inserirem, na sociedade e no mundo do trabalho, de modo crítico, construtivo e personalizado. O currículo foi organizado como uma unidade educativa, capaz de incorporar teoria e prática, organização por disciplinas e por projeto, formação geral e formação profissional, escola e comunidade envolvente (Azevedo, s/d)..

Os programas obedeceram uma orientação modular. Esta organização modular permite integrar alunos/formandos com níveis de formação e caraterísticas muito diferenciadas, adequar os ritmos de ensino e de aprendizagem às caraterísticas dos alunos, promovendo o desenvolvimento de percursos individuais diferenciados (Perrenoud, 1998b), o apoio necessário para desenvolver ao máximo o seu potencial educativo (Cadima, 2003), de modo a criar condições para que "nenhum aluno fique por conta" e que todos, no final do curso, pudessem vir a conseguir níveis de desenvolvimento e qualificação equivalentes e elevado (Azevedo, s/d).

A aproximação dos alunos/formandos ao mundo do trabalho é concretizada através da formação em contexto de trabalho que reveste a forma de estágio(s) em empresas. Todos os planos de estágio, qualquer que seja o curso, obedecem aos seguintes objetivos gerais:

(i) desenvolver hábitos de trabalho em contexto real;

(ii) desenvolver práticas e atitudes inerentes ao mundo do trabalho;

(iii) aplicar conhecimentos, integrando a teoria e a prática;

(iv) proporcionar contactos no contexto especifico do curso;

(v) promover a capacidade de iniciativa e criatividade na resolução de problemas e tomada de decisões no âmbito profissional;

(vi) desenvolver competências de comunicação e relacionamento interpessoal.

Não se pense que esta que esta introdução do Ensino Profissional nas escolas públicas se fez sem dificuldades e constrangimentos. De facto, no lugar de se assistir a uma reestruturação organizacional da escola (o que seria de esperar com a entrada em cena de novos atores como Diretores de Curso, Coordenadores de Provas de Aptidão Profissional (PAP) Acompanhantes de Estágios…) julgamos ter-se assistido, antes, à enculturação (das convicções, dos valores, das formas de trabalho docente, das suas práticas…) tradicionais confirmando a afirmação de que não se pode mudar a cultura de ensino e de aprendizagem por decreto. (Benavente, 1990) Não se pode legislar a mudança, mesmo quando essa mudança é a transferência para o contexto da escola pública, a experiência bem-sucedida das Escolas Profissionais.

4.1. O Ensino Profissional e as Competências

A escolaridade tem funcionado na base do que parece ser uma espécie de "divisão de trabalho" (Gaspar, 2004): o ensino geral dá acesso aos recursos (saberes, saberes-fazer e saberes-ser de base) e o ensino profissional ou os ramos de formação profissional desenvolvem as competências.

Esta repartição ajuda a comprovar algo que vem conquistando espaço e relevância: uma reação às aprendizagens de teor academicista, licealizantes, frequentemente associadas às práticas educativas tradicionais do ensino geral que não têm o valor de agregar capacitação alguma ao sujeito porque, memorizadas e avaliadas, perdem-se na memória ou ficam como mera erudição. Por outras palavras, muitos dos conhecimentos aprendidos e acumulados na escola, revela-se inútil na vida quotidiana, sobretudo porque os alunos não são cultivados para se servirem deles em situações concretas (Perrenoud, 2001a, 2001b).

Assim, parece que ninguém questiona a organização curricular orientada para o desenvolvimento de competências quando a base de referência é o ensino ou a formação profissional, uma vez que pouca gente acreditará que se possa desenvolver uma profissão só com conhecimentos teóricos e, ao alargar-se este conceito de ofício,

estendendo-o ao de profissão, o grau de descrença é suscetível de aumentar. As dúvidas fundem-se quando o sistema se mantem fiel às matrizes que propõem, em alternativa, o prosseguimento de estudos (via académica) ou a preparação para a vida ativa (via profissionalizante) [Gaspar, 2004].

Provavelmente, na origem da confrontação destas duas vias escolares, parece estar o significado de profissão, uma vez que na primeira via não consta essa finalidade. Deste modo, não será de somenos importância clarificar o entendimento de "profissional". O profissional será aquele(a) que age de forma pertinente numa situação particular e, simultaneamente, compreende o porquê e o como desse agir. Se um dos mandatos do sistema educativo é tornar todos os jovens verdadeiros profissionais (do que quer que seja) então, o confronto anteriormente evocado não fará qualquer sentido.

Nas experiências da formação profissional, onde parece predominar um enfoque pragmático, instrumental e utilitarista do ensino, o domínio de determinadas qualidades, habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido da formação. A competência é traduzida em aquisição de habilidades que devem ser demonstradas e que asseguram a produção económica para a maior rentabilidade do capital e para obter o maior benefício. A formação tem sentido no desempenho funcional das operações concretas das empresas.

Estruturar a formação de acordo ou tendo como referência as competências a desempenhar no posto de trabalho parece-nos, nesse caso, a melhor fórmula para obter a finalidade da formação. Quando alguém tem que se capacitar para desempenhar o posto de eletricista, por exemplo, deve ser-lhe proporcionada uma formação que o leve a dominar os requisitos básicos para a função, o saber-fazer, o conhecimento tácito, a praticabilidade. Isso não significa que a formação se limite ao saber-fazer[269], ou a uma mera capacidade operacional. Como as competências «(…) referem-se sempre a pessoas», não existindo «(…) competências sem indivíduos» (Le Boterf, 2005: 23), seria redutor e simplista limitar competência a um saber-fazer e a uma capacidade de mobilização prática, descurando-se quer os contextos profissionais, sociais e culturais em que se aplica, quer as destrezas cognitivas que desenvolve nessa mesma mobilização.

[269] De acordo com o relatório da UNESCO, de 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a Educação passa a ser «(...) uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constitui quatro aspetos fundamentais, intimamente ligados, de uma mesma realidade» (Delors, 2003: 91-92).

Mas, a competência profissional não pode ser enclausurada em definições prévias a executar num dado posto de trabalho. O trabalho é a ação competente do indivíduo perante uma situação. A competência deve ser automobilizada pelo indivíduo nas situações reais e reconsiderada numa análise *a posteriori*. Tem que existir uma parcela indispensável de iniciativa proveniente do próprio indivíduo. (Zarifian, 2001)

A atual Sociedade do Conhecimento e as suas principais características geram, nas pessoas como nas organizações, a necessidade de saber fazer face ao acaso, aos imprevistos e à complexidade das situações, circunstâncias que exigem aos profissionais não só uma execução em função do prescrito, mas que saibam ir para além do prescrito. É, sobretudo, o saber inovar (mais do que o saber rotineiro) que caracteriza o profissional competente, pois é-lhe necessário saber fazer escolhas, saber tomar a iniciativa, saber arbitrar, saber assumir riscos, saber reagir ao acaso, saber assumir responsabilidades…

O conceito de competência é largamente trabalhado na formação profissional e no mundo do trabalho. Para M. C. Roldão,

> «Não admira que este debate em torno das competências se tenha desenvolvido primeiro ao nível da formação profissional e sofra grandes pressões económicas e do mercado de trabalho na sua implementação o que nem sempre é pacífico. Foi por aí – o mercado de trabalho – que a inadequação ou insucesso da preparação trazida da escola começou a tornar-se mais óbvia». (2004a: 9).

De igual modo, para B. Charlot (1999) a noção de competência é oriunda da empresa e tende a invadir hoje em dia a escola, em detrimento da noção de saber. Neste sentido, «A noção de competência tem a ver com a dificuldade de reagir – nos planos teórico e prático – às novas exigências atribuídas aos sistemas educativos». (Joshua,2004: 120)

De facto, o termo competência adquire relevância pedagógica nas situações de formação profissional e nos contextos do mundo do trabalho, onde impera a flexibilidade ou necessidade de adaptabilidade dos indivíduos a novas soluções organizacionais. Assim:

> «A emergência da lógica das competências parece inserir-se nesse movimento permanente de adaptação, pois ela propõe uma apreensão das capacidades dos aprendentes menos ligados aos saberes formais ou escolarizados, os quais pouco

> contribuem para a mobilidade social. Contudo, ela também parece proceder de um movimento antagónico, neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes para se mostrarem eficazes em situações de trabalho em constante mutação. Para compreender melhor os mecanismos dessa lógica que o século XXI anuncia, é preciso analisar a origem e o status da própria noção de competência» (Bronckart e Dolz, 2004: 32).

Trabalhar orientado na perspetiva da formação por competências remete-nos para uma prática pedagógica que privilegia metodologias ativas centradas no aluno/formando que aprende, com base em ações desencadeadas por desafios, problemas e projetos. O enfoque deve ser deslocado do ensinar para o aprender. Esta abordagem está intrinsecamente associada à definição de Le Boterf quando diz que «(...) o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa»[270], (1997: 39) e de que «Saber agir num contexto de trabalho, é avaliá-lo e adaptar-se. A plasticidade encontra-se no próprio coração da competência» (2003: 62). Cada indivíduo deve ser empreendedor da sua profissionalização, o mesmo é dizer, deve saber pilotar à medida que o caminho é traçado.

Tal torna-se crucial na consideração de um perfil de professor/formador que defenda a preparação para lidar com a imprevisibilidade caraterística das situações educativas.

As experiências, complexas e desafiadoras, devem propiciar ganhos de autonomia, responsabilidade e entendimento, por parte do aluno/formando, em relação aos reais processos de trabalho. Além disso, o aluno deverá orientar-se por saberes profissionais de referência para dar respostas aos eventos simulados à imagem das situações de trabalho. Segundo Perrenoud, «(…) definir a situação escolar como uma "verdadeira" situação, à semelhança da situação de trabalho, e concentrar-se na atividade da pessoa que aprende, é abandonar a posição artificial entre teoria (= escola) e prática (= trabalho)», (1999: 182). Caso as situações sejam rotineiras, sem implicação de reflexão, Zarifian (2001) enfatiza a ideia de que nada mais se está a fazer do que preparar o aluno/formando para ocupar o posto de trabalho taylorista.

O trabalho, nos nossos dias, e como já tivemos oportunidade de referir anteriormente (Parte II, Capítulo 4), carateriza-se pela crescente imprevisibilidade do

[270] O saber agir profissional, navegando pela complexidade das situações profissionais significa (i) saber agir com pertinência, (ii) saber mobilizar os saberes e os conhecimentos dentro de um contexto profissional, (iii) saber integrar ou combinar os saberes múltiplos e heterogéneos, (iv) saber transferir, (v) saber aprender e aprender a aprender e (vi) saber comprometer-se ou empenhar-se. (Le Boterf, 1997)

futuro e pela incerteza que lhe está associada relativamente às competências relevantes, tanto em termos qualitativos como quantitativos. A resposta das organizações para lidarem com esta incerteza passa pela flexibilização. Gerir a própria carreira, ainda que esta corresponda na maioria dos casos a um percurso mais horizontal, é uma competência que contribui para que um trabalhador se torne numa espécie de processador de conhecimentos (manipulando-os, antecipando-os, aprendendo e utilizando-os)[271] bem sucedido nos segmentos inferiores do mercado de trabalho.

Como observa Le Boterf, «Saber agir num contexto de trabalho é avaliá-lo e adaptar-se. A plasticidade encontra-se no próprio coração da competência» (2003: 62). O profissional, como diz Perrenoud, deve privilegiar «(...) as competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado» (2000a: 12), porque uma escola não é só um espaço reservado à aquisição de conhecimentos teórico-científicos, é mais do que isso, é também um espaço onde se prepara o formando para a vida, seja ele um estudante da profissão ou um professor em exercício.

De entre as críticas que se fazem à formação baseada em competências está a que parte do facto de que vivemos numa sociedade em evolução permanente, em que as competências de hoje têm um caráter provisório e mutante, e em que os profissionais competentes não apenas devem ser capazes de resistir às mudanças, como devem ainda ser capazes de participar das mesmas de forma pró-ativa. Podemos interrogarmo-nos, como Barnett (2001), de que forma é possível num campo profissional no qual o conhecimento muda, especificar de antemão o conhecimento que se requer para obter a competência profissional. A noção de competência está ligada com condutas previsíveis e em situações previsíveis.

Mesmo admitindo a especial importância da adequação entre a oferta potencial de força de trabalho que a escola ajuda a configurar e as necessidades (de bens e serviços) do tecido produtivo, não é menos verdadeiro que não dispomos, num contexto de transformação, por assim dizer, endémica desse mesmo tecido e dos seus modos de organização e laboração provocada pela desindustrialização resultante, entre outras razões, da deslocação geográfica da produção e, paralelamente à transformação do tecido empresarial em "empresas em rede" (sem estruturas de produção fixas) [Castells,

[271] O desenvolvimento e aplicação de conhecimentos aos produtos e serviços – a um ritmo superior ao da concorrência - tem, para as organizações de trabalho uma importância vital para se sobreviver no século XXI.

2003] e da sua "virtualização"[272], de nenhum instrumento que possa indicar, sem margem de dúvidas, quais são essas necessidades. Com efeito, torna-se cada vez mais difícil, para não dizer impossível, prever aquilo que cada sistema educativo tem que fazer para formar a mão-de-obra necessária, para um emprego que não existe. Formar futuros desempregados?[273]

Na sequência do que deixamos dito, somos sensíveis aos argumentos de Garrido quando este sublinha que,

> «(…) levo tempo a insistir que a melhor formação profissional é uma boa formação geral, ideia que ouvi pela primeira vez ser expressa por (…) Torsten Husén, e que cada vez julgo mais oportuna. Com efeito, se queremos que os nossos alunos ingressem no mercado de trabalho bem apetrechados, o melhor que podemos fazer por eles é proporcionar-lhes os meios para que adquiram a melhor formação geral possível, uma formação que inclua, sem dúvida, objetivos instrumentais, mas sobretudo objetivos humanísticos e científicos exigentes e, por sua vez, adequados à capacidade de cada um. Mais tarde, é o próprio mundo laboral que tem, para com eles, a obrigação de lhes proporcionar a formação necessária para adquirir as capacidades profissionais específicas e de as melhorar» (1998: 40-41).

Finalmente, nem mesmo no campo da formação profissional, o enfoque das competências é suficiente. O saber-fazer numa dada profissão não possui uma única forma de se manifestar e, na sua concretização, tem um papel importante o como se concebeu as formas dessa manifestação. Por outro lado, existem maneiras distintas de se enfocar a prática e de se entender o conhecimento no qual se pretende que este se apoie.

[272] Como diz Castells «A capacidade de reunir mão de obra para projetos e tarefas específicas em qualquer lugar, a qualquer momento, e poder dispensá-la com a mesma facilidade, criou a possibilidade de criação da empresa virtual como entidade funcional» (2002: 372).

[273] Sem que tal signifique concordância com o pensamento do autor, deixamos para reflexão a resposta dada por M. Maschino à pergunta por nós formulada: «Não serve para nada, custa caro, e apenas pode, a médio prazo, ser socialmente perigoso: um inativo analfabeto, é menos levado a contestar que um inativo instruído. Os colonialistas compreenderam-no bem, apenas admitiram nas suas escolas uma minoria de crianças "indígenas" – as de que tinham necessidade para assegurar o funcionamento do sistema. E que, como sabemos, acabaram por se revoltar e dirigir as lutas de libertação» (2005: 137).

PARTE III - AS PERCEÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DOS EFEITOS DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NA GESTÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 7 - "NAVEGANDO" SOBRE AS ENTREVISTAS

«(…) o que o entrevistado diz é fruto da sua reflexão no momento, não tendo sido pensado antes, pelo que a opinião e perspetiva do sujeito são, pelo menos em parte, (re)construídas ou (re)formuladas na entrevista, ou mesmo no questionário, (…) podendo dizer-se, nesse sentido, que elas são co-construídas com o entrevistador, embora isso não queira dizer, (…) que sejam um 'artefacto', no sentido de um 'puro efeito da técnica'» (Rodrigues, 2002: 153).

1. Área de análise A - Competências: "moda" ou "motor de mudança"

Como se deixou dito no capítulo 2, o discurso das competências e as propostas didático-pedagógicas fundadas nas competências, limitado, inicialmente, à esfera do trabalho e ao âmbito da formação profissional (formação para o trabalho), ocupacional, até ao início dos anos de 1990, foi ganhando terreno de maneira progressiva em todos os âmbitos e níveis da educação escolar formal, do ensino básico ao ensino superior, transformando-se, no caso português, de forma contundente, no decorrer dos anos 2000.

Um fator que julgamos pertinente para entendermos essa rápida difusão e penetração do conceito de competência e das propostas e abordagens educativas a ele associadas, é o da sua adoção por parte das administrações educativas e por parte daquelas instituições e instâncias internacionais que normalmente fazem recomendações curriculares e a promover avaliações de resultados numa perspetiva comparada (OCDE, UNESCO, UE)[274],

A educação é um campo de conhecimento e de atividade profissional particularmente propenso ao surgimento e à difusão de conceitos e enfoques, muitas vezes apresentados como "novidades" e como portadores de soluções para todos os problemas, constrangimentos e carências existentes, que conseguem alcançar um elevado grau de aceitação em períodos de tempo relativamente curtos (Gimeno Sacristán, 2011; Pacheco 2011). A sua vigência, no entanto, também costuma ser relativamente curta, já que sucumbem com relativa rapidez e pouca resistência diante de novas vagas de conceitos e enfoques, supostamente com mais "novidades" e portadores de melhores soluções, que vêm para substituí-los. A história do pensamento educacional parece sempre adotar mais a forma de um processo de reestruturações sem fim do que a de uma evolução de ideias e abordagens que vão sendo enriquecidas, aperfeiçoadas e diversificadas de modo progressivo.

A abordagem por competências é, sem dúvida, uma das mais recentes dessas ideias e estratégias e ocupa um espaço preponderante nos discursos atuais sobre as reformas ou mudanças educativas nos mais diversos países do mundo. No caso português, e como já foi por nós abordado no capítulo 6, o processo de Reorganização Curricular (2001) colocou no coração do currículo a aprendizagem de competências

[274] De acordo com Teodoro a criação de um sistema de organizações internacionais, «(…) tanto no plano das Nações Unidas, (…) como no plano da cooperação económica num determinado espaço geográfico (OCDE) deu um grande impulso à internacionalização das problemáticas educacionais» (2001b: 126-127).

essenciais e atitudes essenciais para aprender a aprender e a lidar com a mudança, assim como para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, através do exercício através de uma cidadania esclarecida e ativa.

Com estes antecedentes, parece lógico questionar se o enfoque no currículo fundado e orientado para o desenvolvimento de competências não é um elo mais fraco dessa corrente de propostas e abordagens educativas que se sucedem com relativa celeridade, mas que, enquanto vigoram, erguem-se como fonte de solução de todos os problemas educativos. Assim parece sugerir, de facto, a rapidez com que essas abordagens vão sendo difundidas, o entusiasmo um tanto acrítico com que são apresentadas e as virtudes maravilhosas a elas atribuídas.

Nesse fenómeno poderão existir ingredientes que nos podem levar a pensar que estamos diante de outra ou de mais uma "moda educativa". No entanto, além dessa hipotética componente de "moda", o conceito de competência e as abordagens apoiadas nas competências possuem elementos verdadeiramente interessantes que representam um avanço relativamente na maneira de se propor, de enfrentar e de buscar respostas para alguns dos problemas e das dificuldades mais prementes com que se depara a educação. (Legendre, 2008).

Um dos professores nossos informantes refere que,

> «É evidente que quando nos confrontamos com uma qualquer mudança, subsiste sempre essa dúvida, de essa mudança não passar de mais uma moda ou de ser algo que irá contribuir para uma alteração estruturante. (…) Mas, realmente, pela experiência que temos tido, as coisas, às vezes, não passam efetivamente de mais uma moda a somar às outras que a antecederam, mas nós queremos que seja mais que isso». (E15PorSec.)

Na sua investigação e exame exaustivo que faz sobre a temática-problemática da educação escolar centrada em competências, M. Legendre (2008) sustenta que nada de novo pode ser anotado nos discursos sobre as competências. Se o acento tónico for colocado em determinados padrões curriculares, nomeadamente o sublinhar da operacionalização das aprendizagens, a pedagogia por competências torna-se numa mera moda pedagógica que em nada vai modificar a estrutura curricular, ficando-se somente por uma narrativa de reforma, sem que as diferentes práticas escolares sejam alteradas, tal como admite Perrenoud:

> «Não se pode excluir que a abordagem por competências não seja senão uma transformação superficial e efémera dos curricula, pecando, ao mesmo tempo, por um *flop* conceptual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didática que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais» (2007: 12)[275].

No respeitante aos nossos entrevistados, apenas dois deles anuíram de forma taxativa ao enfoque nas competências como "fenómeno moda", opinião esta fundada no facto de, o campo da educação se oferecer como um terreno fértil de mudanças permanentes, constantes, e de mudarem muito mais do que aquilo que deveria mudar:

> «Acho que isto não passa de mais uma moda. Acho… já passámos por muitas transformações e acaba sempre, e vai dar tudo sempre ao mesmo» (E5Mat3C).

> «Agora, quando reflito de forma mais aturada sobre o ensino em Portugal, eu sinto-me inclinada a pensar que ele funciona muito por "modas". Cada ministro que ocupa a cadeira do Ministério da Educação gosta de deixar a sua marca. Vem um e tem uma dada ideia de educação e, então, há que implementá-la E essa ideia dura o tempo que uma "moda" dura. O ministro vai-se e com ele também se vai a sua ideia. Vem outro e vem outra ideia de escola e de educação e assim sucessivamente» (E18PorSec.)

Outros, embora assumindo ser partidários das competências, "acusam" os colegas de olharem para as competências como um modismo ou desconfiam do impacto desta mudança curricular na alteração das práticas dos professores, avançando como possível explicação o cansaço dos docentes relativamente às constantes mudanças que se verificam a este nível:

> «(…) eu penso que trabalhar as competências, o contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de competências dos meus alunos, como um eixo estruturante da tarefa, das práticas dos professores. Aqueles para quem o "Manual" é uma espécie de livro sagrado, para esses, claramente, o discurso das competências não passará de uma mera moda». (E161C)

> «(…) a maior parte das pessoas resiste à mudança exatamente porque pensam que é mais uma moda, é mais um programa que passados 2 ou 3 anos vai mudar, (…) vem outro ministro e acha que tudo deve ser alterado. (…) aderi porque (…) hoje em dia não se

[275] Itálico no original.

justifica aprender os conteúdos pelos conteúdos. O que se justifica é trabalhar aquilo que vai ser necessário, depois, na vida real. (…) Portanto (…) o objetivo da escola seja o de trabalhar as e para as competências». (E9Mat2C)

«(…) muito embora eu ache que a maior parte dos professores não funcione nesse registo, não tenha essa prática. Eu acho que os professores continuam presos ao… à transmissão do conhecimentos e à avaliação exclusiva desses conhecimentos» (E6Cie3C)

«Eu não considero uma moda. Eu considero que é uma mudança estruturante, embora hã!... (…) não teve impacto na prática pedagógica implementada, não é? As práticas pedagógicas continuam a ser mais ou menos as mesmas». (E8Por3C)

«(…) não é uma moda, não sei se no dia a dia não funciona como moda, se conseguimos lecionar os conteúdos tendo presente as competências…» (E1BioSec.)

«Por exemplo, quando eu aqui há uns dois anos cheguei a esta escola e quando utilizei um teste diagnóstico (…) e o partilhei com os colegas de grupo, esses colegas, a primeira coisa que me fizeram foi perguntarem: "O que é que é isto?", "Competências?", "O que é que nós podemos, como é que nós vamos utilizar este teste diagnóstico?", "Tu apresenta-nos este tipo de relatório, como é que pego nesta pergunta e consigo pôr isto em competências?"». (E1BioSec.)

«Eu não fico imediatamente adepta das coisas, de uma novidade, mas quis informar-me e foi isso que eu fiz. Eu não achei que fosse uma moda, percebe? (…) Agora, ao fim de muitos anos, o que eu vejo é que as pessoas ficam cansadas porque estamos sempre a mudar e nunca se estuda, nunca se avalia, nunca se estudam os efeitos ou as consequências das medidas. (…) eu noto esse cansaço nas pessoas, essa não implicação das pessoas nos processos de mudança porque os de lá de baixo pouco ou nada se importam connosco». (E11BioSec.)

«(…) Para mim, as pessoas ainda não entenderam o que é trabalhar as competências ou trabalhar por competências». (E18PorSec.)

Da análise global das entrevistas, da qual a seleção dos dados que fizemos é um reflexo, constata-se que os apoiantes das competências são em maior número do qua aqueles que se lhes opõe.

Alguns dos nossos interlocutores olham para o currículo orientado para o desenvolvimento das competências como uma das finalidades a atingir pelo currículo escolar,

> «Eu acho que a competência é o nosso objetivo. (…) o nosso objetivo deveria ser, desde sempre, a competência, tornar os nossos alunos competentes para resolver problemas ou para resolver situações. (…) Para mim, eu tentei sempre pôr os meus alunos aptos, a tornarem-se pessoas competentes, independentemente do âmbito a que nos refiramos» (E3FQ3C).

> «Identifico-me mais com (…) o ensino para as competências, o aproveitar as competências, o saber-fazer será útil, o que possa ser útil para os alunos (…)». (E6Cie3C)

> «Naturalmente não me posiciono na questão ou na reflexão da moda (…) eu posiciono-me ou identifico-me muito mais no, no trabalho orientado para o que pretendo, por exemplo, em termos dos alunos, como sendo verdadeiras competências no sentido dos desempenhos, no sentido da consciencialização, de que são conhecimentos associados a um saber-fazer (…)» (E2PorSec.)

Independentemente das reservas quanto ao que realmente motiva os alunos nas suas aprendizagens, é de assumir algumas precauções relativamente ao facto de os saberes transmitidos na escola deverem ser diretamente úteis na vida quotidiana, até porque a utilização social dos saberes transmitidos pela escola nem sempre é percetível, o olhar deste nossos informadores vai ao encontro do percecionado por B. Rey quando afirma que «(…) se não tivermos em conta que um saber é utilizável na prática, arriscámo-nos a amputar-lhe a parte mais significativa» (2005: 31).

M. C. Roldão,na sua perceção do currículo orientado para o desenvolvimento de competências como uma das finalidades a atingir pelo currículo escolar, como a sua verdadeira razão de ser e de existir, interroga-se:

> «Para quê ensinar o que não vai ser usado ou usável pelo aprendente? Note-se que falo em usar e não em aplicar (…) Pode falar-se de uma competência tão pouco "prática" como fruir a boa música o que não tem grande utilidade de "aplicação"». (2003: 16)

A focagem curricular nas competências é suscetível de se tornar num vetor de transformação se corresponder a mudanças substantivas e efetivas nas práticas de decisão curricular, nomeadamente na: relação com o conhecimento, interpretação dos programas, diferenciação pedagógica, desenho das planificações, metodologia(s) e avaliação. Para tal, estas transformações devem significar uma alteração mais ampla no "modo de pensar a organização do trabalho" (Legendre, 2008)

Na mesma ordem de ideias, Roldão entende ser pertinente sublinhar que,

> «(…) as competências e a insistência que documentos de política educativa internacionais vêm colocando sobre a sua centralidade (…) não se constituem num fenómeno de moda, uma verbalização mais a acrescentar ao vocabulário corrente no mundo da educação. Trata-se sim de reorientar, de forma focada, todo o trabalho da escola no sentido da sua finalidade básica – a competencialização dos cidadãos». (2003:25)

É nesta tendência que se encontra a grande maioria dos professores nossos informantes. Eles não olham ou não acreditam nas competências como um mero modismo, como um fenómeno educativo efémero ou passageiro, não merecedor da devida atenção nos processos de formação dos alunos e dos professores, constituindo antes uma possibilidade de condução dos processos de ensino-aprendizagem numa perspetiva emancipatória do sujeito e que não seria muito producente com o modelo transmissivo que ainda perdurará nas práticas de muitos professores.

> «Sem sombra de dúvidas que me identifico com a segunda perspetiva, com esse novo olhar sobre o currículo e os modos de o trabalhar. Sem dúvida!». (E231C)

> «Eu (…) sou adepta das competências, sempre fui». (E10Cie2C)

> «(…) era uma pessoa que aderia com grande facilidade às novidades curriculares e pedagógicas. Conhecer aquilo que de mais novo se falava, conhecer o que ia chegando à escola, informar-me sobre os instrumentos, estratégias, práticas era algo que, posso dizer, me fascinava. Nesta ordem de ideias, quando chegou à minha escola o documento das competências, a primeira coisa que fiz foi lê-lo com atenção e recordo-me ter ficado fascinada com o que nele se supunha e propunha. (…) Achei que esse documento trazia algo de novo, algo de pertinente e de interessante que me era dada a possibilidade explorar». (E17MatSec.)

> «As minhas práticas letivas, a forma como eu preparo as minhas aulas, a forma como eu trabalho com os meus alunos são claramente no sentido de desenvolver competências nos alunos, claramente! (E22MatSec.)

> «Eu identifico-me muito mais com a segunda posição, ou seja, com aqueles que olham para as competências como algo de estruturante suscetível de alterar as práticas dos professores. Nós até estávamos a precisar de uma mudança destas, e toda a gente falava nesta necessidade de mudança no ensino. É que, hoje, a população da escola são cada vez

> mais diferentes, mais diversificadas, com caraterísticas que os estudantes de outrora não tinham». (E24Cie2C)

Sem aprofundar estas interpretações, e tentando adivinhar os fundamentos de tal opinião, a abordagem por competências, para 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, como argumenta o nosso entrevistado:

> «Provavelmente exageramos nas formas de atuar com as competências e dos comportamentos e das atitudes e abandonamos um pouco os conhecimentos ou os conteúdos e, naturalmente, isto acabou por provocar uma outra reação». (E7Por2C),

devendo, isso sim, aproveitar os subsídios e ilações das práticas pedagógicas e curriculares experimentadas ao longo dos tempos, sem prejuízo da necessidade inevitável de engendrar ruturas paradigmáticas lá onde estas se impuserem para que as práticas educativas e de formação correspondam às exigências dos tempos atuais e às perspetivas de desenvolvimento pessoal, social e profissional dos aprendentes.

Uma ideia recorrente que atravessa a maioria das entrevistas, no contexto desta questão colocada, do discurso das competências como "moda" ou como eixo estruturante da mudança curricular e pedagógica, relaciona-se com a ideia da "substituição". Não é raro que, perante um conceito relativamente novo, ou percecionado como tal, se reaja pensando que ele irá fazer "desaparecer" aqueles com que costumávamos trabalhar. Daí o equívoco de se entender que, por exemplo, para desenvolver processos se descuram os produtos, ou que para aprender a compreender se deixa de memorizar, ou que para trabalhar segundo metodologias de pesquisa/investigação se abandona a transmissão de informação, ou ainda, que uma abordagem interdisciplinar é oposta ao aprofundamento dos diferentes saberes disciplinares.

> «Por falta de tempo para a prática refletida, julgo que há uma lógica de substituição de uns conceitos por outros sem mudar o significado». (E5Mat3C)

> «(…) a partir daí, quase por uma situação de tradução, substituíram-se os "objetivos" pelas "competências". E em meu entender foi mesmo isso que se passou, uma tradução da

palavra. Objetivos é competências, porque verdadeiramente falando as pessoas identificam as competências com os objetivos». (E18PorSec.)

«Pronto! Lá vamos nós, mais uma vez, mudar os cabeçalhos (gargalhada). Vamos mudar os títulos e vamos continuar na mesma, uma espécie de "vira o disco e toca o mesmo"». (E6Cie3C)

De facto, uma ideia que passa por alguns entrevistados é o de pensar que a realidade escolar decorrente da organização curricular por competências pressupõe a substituição do "objetivo" e uma secundarização dos "conteúdos/conhecimentos". Obviamente que este pensamento não é correto. Tanto "objetivos" como "conteúdos" são elementos de operacionalização do currículo que apontam o caminho a seguir, não deixando de existir com a noção de competência.

Esta ideia é comprovada por Roldão que afirma taxativamente a imprescindibilidade dos objetivos e conteúdos:

«Perguntaremos então se a competência substitui aquilo que, na vida e prática docentes, temos trabalhado como objetivos… Esta questão tem-me sido colocado inúmeras vezes e devo confessar que me causa alguma perplexidade.
(…) É assim muito claro que a competência não exclui, mas exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe "convocar" esse conhecimento face às diferentes situações e contextos». (2004a: 21-22)

Registámos ainda que alguns professores, não obstante manifestarem o seu apoio a um currículo orientado para o desenvolvimento de competências, consideram as competências algo de confuso e confessam a sua dificuldade em movimentar-se nesse terreno, ou respondem muito vagamente:

«Identifico-me muito mais com a segunda, ou seja, da mudança para as competências como um vetor estruturante de mudança nos modos de trabalhar do professor e nunca como uma moda». (E121C)

«(…) o que me parece é que, como em tudo em educação, há uma primeira sensação de estranheza e depois as escolas procuram, de alguma forma assimilar as medidas que vão sendo propostas ou impostas (…) vão procurando assimilar e aplicar essas medidas». (E7Por2C)

> «Neste momento … acho que sou capaz de me identificar com esse tal ensino por competências. Agora não sei se os efeitos pretendidos pela mudança curricular foram de facto atingidos, não sei se os efeitos, realmente, foram produtivos, não é?» (E4Por3C)

> «Sou capaz de me identificar mais com a segunda hipótese, com a ideia de vetor estruturante, porque apesar de muitas pessoas pensarem que as coisas se oferecerem como uma moda (…) acontece que, muitas vezes, já foram faladas em anos anteriores, só que as pessoas, parece-me, andam distraídas (…) e acham que as coisas aparecem assim do nada. (…) em síntese, aposto nessa segunda ideia, de olhar para a reforma curricular como um vetor estruturante que contribui para a mudança das práticas dos professores». (E14Por2C)

> «No respeitante à pedagogia por competências, eu vejo que ela tem alguns aspetos que poderemos designar de positivos, um vez que não deixa de (silêncio) de nos incitar à, à, ao desenvolvimento de um pedagogia que coloca o acento tónico na resolução de problemas». (E15PorSec.)

Também julgamos pertinente registar que alguns dos professores nossos informantes olham para estas inovações curriculares como uma questão semântica, como uma questão onde o que está em jogo são os termos, os nomes que se utilizam. Assim,

> «Eu acho que quem quer desenvolver competências nos alunos sempre desenvolveu, independentemente de se chamar objetivos ou não, independentemente dos nomes que chamamos às coisas. Eu acho que foi mesmo uma questão de linguagem». (E3FQ3C)

Este discurso da indiferença semântica parece ignorar ou esquecer que a "linguagem não é inocente" (Gimeno Sacristán, 2011). A linguagem em educação nunca é neutra. Os conceitos, os argumentos e discursos utilizados são ferramentas que refletem os conteúdos do nosso pensamento, assim como a linguagem que utilizamos condiciona a forma de pensar e os objetivos que resume, seja em argumentações escritas seja em exposições, etc.. A este propósito, Gimeno Sacristán, um crítico da educação por competências, sublinha que,

> «Os termos que utilizamos não são lentes neutras indiferentes na forma de perceber, argumentar e se situar diante do mundo e seus problemas, assim como tampouco o são a hora de ressaltar as opções para solucioná-los.
> A escolha da linguagem adotada não é arbitrária, pois tem a ver com as caraterísticas da sociedade em que é usada». (2011: 15).

Registamos ainda que alguns dos nossos informantes olham para o enfoque nas competências na dupla perspetiva de "moda" e de vetor estruturante de mudança das práticas dos professores:

> «Eu para ser sincera, vejo a questão a partir das duas perspetivas. Portanto, identifico-me com as duas posições. (…) acho que é uma moda porque (…) está tudo sempre a mudar, as coisas na educação, pelo menos em Portugal, mudam a uma velocidade que muitas vezes se torna difícil de acompanhar. Este é um fenómeno parecido com o da moda que dura durante um tempo reduzido e logo vem outra coisa. Por outro lado, estas mudanças também obrigam os professores a olhar para o currículo de outra forma, com outros olhos, não é?» (E191C).

> «De uma forma geral, identifico-me com as duas perspetivas. As competências parecem-me ser ou tentam ir um bocadinho ao encontro das necessidades dos alunos. Portanto, tentou-se ver o que não funcionava bem e inovar, tendo em consideração aquilo que os alunos sabem». (E201C)

> «Olhe, um bocadinho com as duas, porque eu acho que isto é um bocadinho gradual porque quando apareceram as competências nós não tivemos grande informação, para além da documentação que foi enviada para o Agrupamento. Alguém nos disse que a partir daquele momento tínhamos que entrar com as competências e, então, nós assumimos as competências como "Objetivos"» (E211C)

Sabemos que a "competência" nasceu no exterior da escola (mundo do trabalho) e que a sua adoção obedece à defesa de determinadas ideias e padrões curriculares, com ênfase para a operacionalização das aprendizagens (saber-fazer). Se aceitarmos esta ideia como boa, então, do ponto de vista teórico, a pedagogia por competências torna-se numa "moda" pedagógica que em nada altera a estrutura curricular, ficando apenas pelo discurso de reforma sem que as práticas escolares sejam alteradas. Como admite Perrenoud:

«Não se pode excluir que a abordagem por competências não seja senão uma transformação superficial e efémera dos curricula, pecando, ao mesmo tempo, por um *flop* concetual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didática que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais». (2007: 12)

2. Área de análise B - Explicação para as mudanças curriculares operadas entre 2001-2004

No que à realidade portuguesa diz respeito, e tendo em linha de conta que os cenários económicos, sociais e culturais de fundo se alteraram significativamente, ao mesmo tempo que a educação passou a ser norteada por modelos globais, assistimos a uma mudança, a um processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico que se iniciou em 1996 (Gestão Flexível do Currículo), com o envolvimento voluntário e progressivo das escolas, que em 2001 foi consagrado em decreto-lei[276] e generalizado, progressivamente, nos seus aspetos formais e de orientação, a todas as escolas[277]. Daí julgarmos pertinente conhecer/compreender as perceções dos nossos interlocutores(as) quanto à necessidade desta mudança, bem como sobre as razões ou os motivos que a ela terão presidido, e mais concretamente, à mudança curricular orientada para o desenvolvimento de competências.

Temos a consciência de que as questões das origens são sempre questões difíceis de responder, pois ou não somos contemporâneos do nascimento dos fenómenos ou não estamos suficientemente embrenhados, atentos e empenhados nas matérias. Porém, uma sensação com que ficamos após a análise das entrevistas é a presença de uma certa vaga de ceticismo, de dúvida, de reserva, de desinteresse, de desinformação manifestado relativamente às mudanças curriculares propostas e às razões que terão guiado as referidas recomposições curriculares, sentimentos que são por nós interpretados a partir das respostas demasiado vagas, que não respondem ao que se lhes pergunta (E11BioSec.) e também do desconhecimento manifestado por parte (de alguns) atores no terreno, daqueles que têm a obrigação de implementar tais mudanças. Assim,

> «Eu acho que isso tem a ver mais com políticas educativas (…) não sei porquê (…)». (E1BioSec.)

> «Essa é uma boa pergunta mas sinceramente não sei pois nunca me debrucei sobre o assunto. Eu fui apanhada por essa mudança mas não sei a que propósito ela terá sido concebida, mas provavelmente devido a razões que têm a ver exatamente com o que acabei de lhe dizer. Muitas vezes, a nível profissional, as pessoas sabem as coisas, mas depois não as sabem aplicar». (E6Cie3C)

[276] Despacho nº 9590/99, de 14 de maio e o Dec. lei nº 6/2001, de 18 de janeiro.
[277] O ano de 2003 foi o ano em que a Reorganização Curricular do Ensino Básico se alargou a todos os níveis de ensino.

> «Olhe, se quer que seja sincera não estou muito dentro do assunto, nem tão pouco alguma vez pensei nisso, pois eu só comecei a lecionar em 2002, mas recordo-me de meu curso (…) de falarmos disso». (E191C)

Constatámos também que, embora manifeste desconhecimento quanto às reais razões que subjazem à mudança, o nosso professor-informador E211C, aponta o dedo acusador da sua incipiência aos responsáveis pelas políticas educativas:

> «Motivos? É óbvio que eu não sei quais foram esses motivos. O que eu sinto enquanto professora, é que têm-nos em pouca consideração. Alguém que pode desenha e manda implementar e nem tempo nos dão para conhecer, para assimilar as novidades curriculares e pedagógicas para as aprofundarmos, para as trabalharmos e sentirmo-nos confortáveis com essas novidades. Mas, se calhar, até nem é preciso porque daqui a pouco tempo, outras novidades virão». (E211C)

De acordo com alguns dos nossos informantes, as razões da mudança curricular poderão estar relacionadas com a intenção de responder a uma série de problemas identificados no sistema educativo, nomeadamente, a visão demasiado teórica omnipresente num currículo disciplinar e de um ensino centrado no professor e, daí, se manifestar necessário uma orientação curricular mais pragmática, a incapacidade da escola preparar os alunos para a vida ativa, para a sua inserção social e profissional, da inclusão, os elevados índices de insucesso, absentismo e abandono escolares.

> «Naturalmente uma dimensão, um paradigma muito orientado para a dimensão pragmática das coisas, para um sentido, diria eu, de dar respostas a necessidades diretas do que é o contexto envolvente da escola, sejam questões de empregabilidade, sejam necessidades de responder a desafios sociais que se tornam emergentes, seja o propósito sentido de aproximar a escola e o que se aprende na escola do que é uma ponte e uma realidade para a vida ativa». (E2PorSec.)

> «Exatamente o facto de eu considerar que os miúdos não têm, se calhar, o leque de conhecimentos necessários depois para, para as diversas saídas profissionais, para entrar numa faculdade que continua, exatamente, a valorizar os conhecimentos. (…) tem a ver também com o facto da escola ser uma instituição de inserção social não é? e, de certa forma, facilitar a prática, não sei (risos). Não sei o que se terá passado. (…) o facto de eles não privilegiarem o conhecimento e privilegiarem as competências, provavelmente,

possivelmente porque possibilitava que houvesse um conjunto maior de alunos… Eh!... a escola como instituição inclusiva, não é?». (E4Por3C)

«Provavelmente fundou-se no insucesso escolar. Temos um grande insucesso e as pessoas querem melhorar, e as pessoas começam a pensar "Isto assim não pode continuar, isto está errado, então vamos mudar". Eu acho que o objetivo, o nosso objetivo é, é atingir o sucesso, é que haja sucesso, que os nossos alunos tenham boas notas (…) que eles saibam, que eles aprendam e que tenham sucesso. Que nos exames tenham uma boa nota, que entrem na faculdade e que tenham sucesso no futuro». (E5Mat3C)

«Porque, porque enfim havia uma política educativa que me parecia coerente, e que ainda hoje me parece coerente, podemos ou não estar de acordo com ela, mas é coerente e procura enquadrar, por um lado, os conhecimentos e, se quisermos, a ciência que os alunos têm que aprender na escola com a capacidade de usar esses conhecimentos, essa ciência em situações concretas. (…) Para a escola é muito complicado, é muito difícil fazer isso, reconheço. Sobretudo porque não mudamos significativamente o estilo ou os modos de avaliação dos alunos». (E7Por2C).

«Portanto, se calhar, também pode haver a procura de um pragmatismo mais imediato. (…) o que é mais importante é a funcionalidade, é a utilidade do que se aprende, ou este método construtivista que tende a dar resultados, a olhar para os resultados do que propriamente a, a construir um processo muito mais profundo, se calhar, até mais sério, penso eu». (E15PorSec.)

«Eu penso que esta alteração curricular verificada em 2001 teve a ver com a necessidade de centrar o currículo e a ação do professor nos alunos. De orientar as coisas no sentido de conduzir os alunos até nós e não, como até aí, a ter que ser o aluno a ter que ir ao encontro do professor e ajudá-lo e apoiá-lo nesse processo. Eu acho que antes o ensino, a metodologia utilizada pela grande maioria dos professores era uma metodologia expositiva (…)». (E17Mat3C)

«Eu acho que os professores se centraram sempre muito (…) nos conhecimentos e esquecem-se das outras componentes que é a capacidade de comunicação, a capacidade de raciocínio, a capacidade de resolução de problemas. (…) E eu acho que (…) houve a necessidade de generalizar para todas as disciplinas ou para todas as áreas disciplinares (…) de que se tornava necessário trabalhar as competências». (E22MatSec.)

Digamos que a maioria destas posições vai ao encontro dos propósitos que presidiram à Reorganização e Reforma Curriculares. De facto, o objetivo último das

mesmas é o de conseguir que todas as crianças e jovens aprendam mais e melhor (de formas mais significativas), combatendo o insucesso e o abandono escolares. Como dizia P. Abrantes, «A abordagem do currículo através das competências não pode ser discutida sem que este objetivo esteja no centro do debate». (2001: 6)

Dentro do contexto do insucesso escolar, o nosso professor-informante E8Por3C, manifesta uma visão mais radical do problema ao apontar como razão da mudança curricular a necessidade de escamotear ou encobrir o insucesso escolar:

> «Eu acho que isto é uma forma de ir passando os alunos de uma maneira mais desanuviada. [Ent. – O enfoque nas competências é uma forma de passar os alunos. Quer dizer que essa situação não se verificava no modelo curricular anterior]. A minha experiência diz-me que não. Os alunos não passavam com um nível de incompetência. Trabalhando nós para as competências, não passavam com um nível de incompetência que têm agora, que manifestam agora». (E8Por3C)

Há igualmente professores que sugerem que, na base do projeto de mudança, esteve a necessidade da escola e da educação escolar se adaptar ao seu tempo. Se tudo no mundo muda, e se essa mudança é profunda e acelerada, a escola também tem que mudar, também tem que fazer um esforço de adaptação a estes novos tempos e, consequentemente, tem de formar pessoas mais completas. Se os tempos se complexificam as pessoas também têm que se complexificar:

> «Exatamente porque o nosso mundo está em mudança, em profunda e rápida mudança e o ensino, a escola (silêncio) tem que se adaptar às novas exigências que esse mundo nos faz. (…) Então, o verdadeiramente importante é ensinar as crianças, partindo dos conhecimentos que estão à sua disposição em todo o lado, na Internet, nas enciclopédias, nos livros, nas revistas, etc., saber pegar neles, processá-los e saber transformá-los em função daquilo que lhes faz falta em determinado momento. E, depois, também podemos falar do novo paradigma do emprego e do trabalho». (E9Mat2C)

> «Tornar os alunos em pessoas mais completas, pessoas que fossem capazes de pegar em tudo aquilo que a escolha lhes facilita e isso os fizesse pessoas mais evoluídas, mais completas, com um nível cultural superior, com uma formação superior e, acima de tudo, munidos com as tais competências que lhes permitissem entrar no mercado de trabalho e nele serem indivíduos capazes de recolher informação, tratar essa informação, tomar decisões, desenhar estratégias, modelos que, se calhar, anteriormente, quando vingava o modelo mais expositivo e em que os alunos assumiam uma atitude mais passiva, não se

verificava. Ou seja, provavelmente, o modelo anterior também fazia dos alunos pessoas mais passivas nos diversos contextos sociais». (E17Mat3C)

Além de ter identificado o insucesso e o abandono escolares como uma das possíveis razões, o nosso informante E121C evoca uma outra potencial razão, crítica para o universo docente, e que é a "roda livre" em que vivem muitos professores e, então, manifestava-se a necessidade de os colocar na ordem ou de os chamar à razão:

«Também pode ter sido o terem chegado à conclusão de que cada professor trabalhava um pouco à sua maneira, cada um seguia o caminho que muito bem entendia e não havia um documento que uniformizasse mais as coisas (riso)» (E121C)

Curiosamente, também são convocados argumentos que apontam para a "contaminação" de políticas (Barroso, 2003), as influências transnacionais corporizadas na tomada de "empréstimo de políticas" (Halpin & Troyna, 1995; Whitty & Edwards, 1998; Ball, 2001) "convergência de políticas" ou "transferência de políticas" (Dolowitz, Hulme, Nellis & O'Neill, 2000) e a existência de um hiato entre a escola e a sociedade e a investigação científica desenvolvida no âmbito da educação no seio do Ensino Superior, embora o nosso informante manifeste uma certa ambivalência em relação à questão da investigação científica, uma vez que entende existir um hiato entre essa investigação científica e o "teatro de operações":

«Nós estamos muito atrasados em relação a muitos países, nomeadamente em relação aos países do centro da Europa e estamos a adotar medidas que outros países adotaram e que, entretanto, abandonaram. E as coisas em Portugal, na minha opinião funcionam sempre um pouco desta maneira. Fomos sempre a reboque dos outros, mas sempre atrasados». (E18PorSec.)

«(…) as razões prender-se-iam com estudos internacionais realizados e que eu não sei concretizar muito bem. (…) Eu sei que se levaram a cabo estudos a nível internacional, nomeadamente nos EUA e no âmbito da OCDE (…) em que era percetível este hiato entre a sociedade e a escola (…) ou seja, que a escola não estava a preparar as suas crianças e jovens para a sociedade, para a vida ativa. Eu creio que os estudos desenvolvidos foram levados a cabo no sentido de comprovar isso e introduziu-se essa nova forma de abordar ou de orientar o currículo, ou seja, pelas competências e, desse modo, desvalorizar a memorização e os conteúdos só pelos conteúdos, o sublinhar dos conhecimentos só pelos conhecimentos». (E161C)

> «Tenho para mim que muitas das alterações que se vão produzindo ao longo dos tempos, nomeadamente as curriculares, têm a ver com um conjunto de teses e de investigações feitas no contexto do Ensino Superior, e que foram realizadas num determinado espaço temporal e que, não sei por que razão, mas que se sobrepõem como metodologias, como práticas, como indicações daquilo que deve ser e como deve funcionar o Sistema Educativo. [Ent. – Não é na investigação científica que os decisores políticos se devem fundar?] Quando eu digo que tais investigações se sobrepõem ou funcionam como indicadores do Sistema Educativo, quero dizer duas coisas: em primeiro lugar, de facto entendo que a Universidade é um dos locais por excelência de produção do conhecimento e, assim, é natural que as políticas sejam iluminadas por este conhecimento. Por outro lado, frequentemente, os investigadores universitários produzem esse conhecimento mas, de certa forma, desligados da verdadeira realidade. Não estão no terreno» (E13Mat3C)

Desde que a instituição escolar se tornou numa realidade histórica, em resposta aos problemas económicos, sociais, políticos e culturais, a ideia de mudança tem marcado a sua presença constante.

Mais do que qualquer outro campo, a educação[278] tem-se confrontado com sucessivos desígnios de mudança[279], se bem que tal possa significar a presença de uma série de discursos, de ordem muito diversa, por um lado, e a constância da estrutura das práticas, por outro. Convém esclarecer que, com isto, não queremos significar a ideia de que nada muda em educação, ainda que nos pareça que as alterações pretensamente significativas ou substantivas sejam mais do domínio da retórica que do nível das práticas (Leite, 2003).

Qualquer movimento reformista ou qualquer mudança curricular, em princípio, é legitimada por uma necessidade de mudar para melhor o sistema educativo, o funcionamento das escolas e as práticas do ensino (Hargreaves, 1998; Bolívar, 2003) e em consequência

> «As mudanças em educação não só são necessárias e inevitáveis, devem ser entendidas e encaradas como a expressão de um compromisso decidido e sustentável do tempo, como um propósito moral e social marcando uma diferença positiva nas vidas de todos os alunos, bem como a aspiração de revitalizar as conexões entre a educação e a vida social em democracia» (Escudero, 2002: 17).

[278] A formação, o ensino e a instrução.
[279] No âmbito do nosso trabalho, apoiando-nos em Hargreaves (1998), defendemos uma mudança com implicações na transformação, através de estratégias que respeitem os juízos discricionários dos professores e apoiem o seu desenvolvimento profissional.

Curioso é o facto de um dos nossos informantes verbalizar um ponto de vista análogo:

> «(…) creio que um objetivo sempre presente em qualquer mudança, e sem parecer ingénuo, é o de tornar os nossos alunos melhores, pessoas melhor preparadas para a sociedade e para os tempos contemporâneos» (E15PorSec.)

Muitas vezes tais mudanças são justificadas em função de princípios e objetivos gerais de natureza política, de acordo com determinados projetos socioeconómicos e mesmo de natureza filosófica ou cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local – gestão flexível dos currículos, projetos educativos) ou pedagógica (centra o ensino nos alunos e nas suas características pessoais) que enfatizam o caráter retórico das medidas tomadas

3. Área de análise C - Perceções e opiniões dos professores sobre a ideia/conceito de competência(s)

Ao longo deste ponto, preocupar-nos-emos em perceber a natureza da apropriação da ideia/conceito de competência e do(s) seu(s) significado(s). Para tal apresentaremos as matérias dos discursos nos nossos professores-informantes relativos à ideia ou ao conceito de competência, da sua relação com os objetivos e à avaliação das competências.

3.1. Área de análise C1 - Definição de competência(s)

Podemos sublinhar, a nível das definições de competência avançadas pelos nossos interlocutores, a variabilidade encontrada. A definição mais frequentemente registada é a que associa a competência ao saber-fazer, articulada ou não com as dimensões do saber-ser e do saber-estar, bem como à utilidade, à aplicabilidade do conhecimento na vida quotidiana, ou seja, uma dimensão externa da competência associada ao comportamento explícito, ideia esta que foi tornada especialmente clara pelas entrevistas:

> «Para mim uma competência é a execução. Vamos imaginar a execução de uma tarefa em que tem que haver uma mobilização de saberes, (…) de capacidades. Portanto, tem que haver saber, capacidade (…) isto é, aquela parte que nós dizemos saber-fazer e, depois, tem que estar também interligada com a parte das atitudes e valores» (E1BioSec.)

> «(…) em termos de referencial de programa, o termo competência surge de uma forma muito difusa hâ!... surge desde uma noção de competência que vai muito no sentido do que (…) as metodologias das línguas estrangeiras chamam de capacidade, aptidões ou habilidades, *skills*, (…) que são aquelas competências transversais, genéricas de uma língua (…) ouvir, falar, escrever, refletir sobre a língua, o conhecimento explícito da língua. Entretanto esta noção vai cruzar-se com outra (…) que é declaradamente linguística (…) o domínio daquele que usa a língua, adapta aos contextos, avalia a sua adequação, realiza de forma mais ou menos consciente (…) e, depois, temos ainda um outro conceito, muito mais processual da própria noção de competência que é o da concretização de um domínio de saberes de natureza atitudinal, linguística, social, de projeto (…).» E2PorSec.)

«É o conseguir relacionar os conhecimentos que são usados, que são adquiridos, aplica-los e, de alguma forma, transformá-los (…) mas sobretudo sabê-los aplicar, fazendo. E, portanto, é passar do saber-saber para o saber-fazer (…)» (E7Por2C)

«Agora o termo, para mim, é seguramente a resposta a uma questão básica, é muitas vezes ensinar-se ou aprender-se um conteúdo para quê? Porque é que eu devo ter a preocupação de mostrar ao aluno que o conhecimento que ele vai adquirir (…) de um momento para o outro a ser funcional, de interesse para uma processualidade e que o vai enriquecer na sua integração como cidadão falante, desejavelmente bem-falante, bem-escrevente e que saiba adequar aos contextos? Se eu conseguir isso, julgo que estou a aproximar o aluno de uma maior competência». (E2PorSec.)

No lado oposto, sublinhe-se a resposta dos nossos informantes E8Por3C e E17MatSec que se referem à competência como uma capacidade interna dos sujeitos, como uma aptidão, uma dimensão potencial:

«Uma competência, podemos dizer que é uma habilidade, uma capacidade que o aluno tem ou manifesta, pode ser a vários níveis, não é? Se é a nível da oralidade, por exemplo, consiste em serem capazes de se exprimirem com um mínimo de coerência, não é? Ser capaz de fazer passar uma dada mensagem e, (…) ser percebido pelos outros» (E8Por3C).

«Portanto, o que nós queremos é que eles desenvolvam as compe… peguem nas suas capacidades e depois desenvolvam um conjunto de competências, um conjunto de aptidões para promoverem determinados campos…». (E17MatSec.)

Outros conceitos estão presentes na entrevista do nosso informante E9Mat2C: a competência como estratégia pedagógica, e a competência enquanto elemento de planificação:

«Competências são as estratégias que nós temos para levar a criança a aprender, a educar-se. São princípios que nós estipulamos, que já aparecem estipulados pelo Ministério e que nós adaptamos às nossas turmas de forma a que as nossas crianças sejam capazes, não é? preparadas para o mundo que as espera, preparadas para a vida». (E9Mat2C)

Além da dispersão concetual que se começa a tornar evidente nas definições avançadas, ainda que congregadas em redor da dimensão pragmática da competência, alguns dos nossos informantes admitem ter dúvidas em relação a este conceito e outros "refugiam-se" em definições demasiado vagas:

«Eu confesso que ainda não sei muito bem o que é isso das competências. E tenho ainda dúvidas quanto à sua aplicação e avaliação». (E5Mat3C)

«O que é ser competente… Para mim é conseguir dar resposta a um problema. Se eu tenho uma situação na minha frente que para mim é um problema, e eu conseguir resolvê-la, tenho competência para resolver aquele problema. Agora, claro que … é um bocadinho difícil eu ser competente para todos os problemas, não é?». (E3FQ3C)

«Eu tenho, eu sou competente desde que seja capaz de chegar a um fim, não é? Por exemplo, eu quero escrever uma carta. Não, eu preciso de, de entregar as minhas habilitações para ah!... um determinado emprego. Ah!... Ah!... eu acho que saber elaborar um *curriculum vitae* passa por uma competência». (E4Por3C)

«Acho que as competências a serem trabalhadas são essenciais na organização do trabalho, mas (silêncio) confesso que as acho um pouco confusas. Eu confesso alguma dificuldade em navegar, em conseguir orientar-me com facilidade por elas». (E121C)

3.2. Área de análise C2 - Relação das competências com os "objetivos"

O ensino em situação escolar insere-se num contexto mais amplo – o do sistema educativo – relaciona-se intimamente com o subsistema dos currículos e programas de ensino estabelecidos e orienta-se, em última análise, para o desenvolvimento e aprendizagem que se esperam dos alunos.

As práticas de gestão pedagógica anteriormente dominantes que, como é sabido, fazia parte de um saber profissional preexistente, arreigado na forma dos professores planificarem e orientarem o ensino, por influência das perspetivas curriculares mais "tecnicistas", representadas entre nós pela denominada "pedagogia por objetivos.

No respeitante à relação entre competências e "objetivos", a disseminação de respostas também se verificou e, julgamos poder dizer que aqui se pode verificar algumas dificuldades na interpretação do significado do conceito de competência e da sua relação com o conceito de objetivo. Assim, a dispersão de respostas vai da posição que defende que ambos coexistem, sendo as competências mais abrangentes que os objetivos, à posição inversa, passando pela lógica de substituição, da defesa da substituição dos objetivos por competências ou ainda pela argumentação de que a diferença entre os objetivos e as competências é de natureza gramatical. A diferença

entre os conceitos é também definida em termos de ponto de vista – do professor ou do aluno – e temporal, o que se quer atingir no futuro *versus* o que foi já adquirido.

A coexistência de objetivos e competência é defendida por alguns dos nossos professores-informantes, nomeadamente:

> «Eu acho que o nosso objetivo deveria ser sempre, desde sempre a competência, tornar os alunos competentes para resolver problemas ou para resolver situações. Portanto, para mim, chamar objetivo ou competência não faz muita diferença nas minhas práticas educativas, honestamente». (E3FQ3C)

> «Claro que não se deixa, mesmo depois de terem aparecido as competências, de ter objetivos, não é? Há sempre um objetivo a atingir embora a filosofia que está por detrás seja outra». (E4Por3C)

> «Por falta de tempo para a prática refletida, julgo que há uma lógica de substituição de uns conceitos por outros sem mudar o significado». (E5Mat3C)

Sem querer aprofundar a nossa interpretação relativamente ao que ficou dito pelos dois primeiros entrevistados (E3FQ3C e E4Por3C), sempre diríamos que os seus testemunhos refletem ou um desconhecimento concetual, porque por mais que queiramos, objetivo e competência não são sinónimos, ou então podem querer sugerir que as competências se colocam com uma nova linguagem, tratando de sugerir e impor um significado que antes não possuía tanto na linguagem quanto no sentido comum e especializado.

Há quem se refira às competências como entidades mais abrangentes que os objetivos, estando estes subordinados aquelas:

> «(…) os objetivos são mais específicos. Isto é o que eu penso. As competências, e como sabe, temos as competências gerais e as competências mais específicas de cada disciplina, de cada área, não é? Mas as gerais são mais amplas. Têm a ver com vários fatores: sociais, culturais, educacionais (…) Há um exemplo que se fala muito. Muitas vezes, por objetivos, nós queremos que os alunos soubessem as estações do caminho-de-ferro do Porto para o Algarve. A competência seria que ele entrasse no comboio no Porto e conseguisse ao Algarve. É um exemplo que até se costuma dar quando se fala nestas transições dos objetivos para as competências. (E3FQ3C)

«Mas eu acho que para atingir as competências tem que ser com pequenos passos. Para mim, os objetivos são metas para atingir um objetivo mais amplo, que é a competência, não é?, mais específica daquela área ou disciplina». (E5Mat3C)

«Pronto, os objetivos, se calhar, distinguem de forma particularizada os passos que temos de dar no sentido de alcançar as competências». (E10Cie2C)

«O que eu acho é que as competências têm uma abrangência maior. Portanto, há maior número de competências a desenvolver». (E121C)

Há um entrevistado que entende que, uma vez que as competências residem no saber-fazer, as competências são mais específicas que os objetivos:

«(…) quando eu coloco na minha planificação "Saber as estações do ano», no meu sumário irei escrever , sei lá "Identificar e descobrir as estações do ano, com base num vídeo". Eu acho que isso já remete para a prática. Se calhar, isso já é a tal competência, ou o que querem designar por competência, não é?» (E161C)

Há também quem defenda que os objetivos caíram em desuso, tendo sido substituídos pelas competências, das quais são sinónimos:

«No fundo, julgo que poderíamos dizer que as competências específicas, aquelas que dizem respeito às diferentes disciplinas, confundem-se com os objetivos mais específicos. Eu acho que, no fundo, as pessoas fizeram essa tradução». (E2PorSec.)

«O que eu acho é que os objetivos, o termo ficou para trás, deixou de se usar mas (silêncio) mas não sei até que ponto as competências não vêm substituir os objetivos. Não serão sinónimos? Não será uma questão de semântica? Não sei…». (E3FQ3C)

«Exatamente. Para eles competências e objetivos são a mesma coisa». (E10Cie2C)

Está também presente a noção de que a diferença entre os objetivos e as competências é essencialmente de tempo e sujeito: enquanto o objetivo se centra na pessoa e ação do professor e aponta para a previsão de acontecimentos futuros, a competência diz respeito ao aluno e a aquisições que já foram efetuadas. Deste modo, objetivo e competência estarão na continuidade temporal um do outro, o mesmo é dizer que o professor estabelece objetivos para que o aluno desenvolva competências:

«Eu entendo que os objetivos são por mim estabelecidos à partida, ao passo que as competências são aquilo que os alunos poderão patentear». (E17MatSec.)

«O objetivo é aquilo que eu pretendo que o aluno atinja, mas a competência está centrada no aluno. É que ele use os conhecimentos, que ele saiba fazer». (E18PorSec)

«(…) tenho para mim que um objetivo está do meu lado, é a meta onde eu quero chegar. Já uma competência é aquilo que o aluno foi capaz de fazer, o que conseguiu fazer daquilo que eu estipulei como meta, não é? Competência é aquilo a que o aluno atingiu, aquilo que ele conseguiu atingir, aquilo que ele fez, no âmbito do objetivo que eu tinha definido. (E191C)

Interessante, julgamos nós, é também constatar que um mesmo professor-informante assumiu, por vezes, ao longo do diálogo que com ele mantivemos, várias das posições acima representadas, o que poderemos interpretar como resultado de confusão e/ou falta de clareza concetual.

Se do ponto de vista teórico a pedagogia por competências não pode ser considerada um prolongamento da pedagogia por objetivos, já que, como tivemos oportunidade de dar conta, sobre competência há diversas perspetivas e a noção não se reduz ou não pode ser reduzida à sua dimensão operacional, Pacheco identifica a lógica subjacente ao currículo orientado para o desenvolvimento de competências como um prolongamento da "pedagogia por objetivos":

«(…) a competência ocupa o lugar do objetivo quer nos objetivos gerais de ciclo (agora, competências gerais da educação básica, ou *competências essenciais*, que definem o perfil à saída do ensino básico), quer nos objetivos de aprendizagem (agora, *competências específicas*, dentro de cada área/disciplina). As práticas curriculares dos professores na sala de aula e no modo como elaboram os projetos curriculares (de escola e de turma) legitimam esta substituição, aceitando-se como válida a asserção de que, "no tocante à avaliação do ensino e dos alunos, o facto importante é que o termo competência parece ter ocupado o lugar dos objetivos pedagógicos" (Cronn e Brun)» (2006: 90).

3.3. Área de análise - C3. Avaliação de competências

O discurso dos documentos instituidores da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário, parte de um pressuposto que, diríamos,

inquestionável: o ensino tradicional concentra-se desproporcionalmente sobre a figura do professor. A mudança proposta sugere que o aluno seja o centro de todo o processo (Abrantes, 2001; ME, 2001). A ser assim, o que deve mudar na avaliação da aprendizagem dos alunos?

A resposta é-nos dada por Méndez: «(...) a avaliação deve estar, como primeiro axioma, ao serviço de quem aprende (...) deve ser fonte primordialmente de aprendizagem» (2011: 247-248). Em consequência, e como princípio que deriva logicamente do próprio discurso, no enfoque por competências a avaliação deve desempenhar funções essencialmente formativas (Méndez, 2011). Portanto, e um tanto paradoxalmente, a avaliação que pretende formar aqueles que são avaliados deve ir além de uma acumulação de evidências, à mera soma de partes de dados empiricamente observados. Na sua função formativa, a avaliação deve fornecer informação útil e necessária para assegurar o progresso na aquisição e compreensão de quem aprende e de quem ensina.

Muito embora nós não tenhamos previsto uma questão específica sobre a avaliação, no âmbito de outras reflexões, o tema era recorrentemente chamado ao diálogo. Ora, sendo a avaliação um dos domínios essenciais da gestão pedagógica, neste ponto, fazemos referência aos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos, atentando sobre as potenciais alterações que a introdução do conceito de competência possa ter trazido a este nível. Assim, não registamos diferenças causadas pela introdução do conceito de competência, com a exceção da maior dificuldade em reter alunos a meio de cada ciclo:

> "Eu acho que mudámos mas foi a nível de avaliação, mas é no aspeto em que, por exemplo, no nível do 1.º ano, se ele não sabia, ficava retido. Agora, não. E nós temos de seguir com ele no nível em que se encontra». (E211C)

Uma primeira ideia que pudemos reter foi o facto de vários dos nossos informadores, confessarem a complexidade, a dificuldade sentida na avaliação das competências que é suposto trabalharem com os alunos.

> «Nós não sabemos medir, avaliar as competências. Ou será que sabemos? (…) Podemos medi-las, sim eh!... mas entendo que não temos processos muito (riso) muito, muito coerentes para as medir. Digo eu (riso) […] É muito mais complicado medir uma competência do que medir os conteúdos ou os conhecimentos». (E4Por3C)

> «Depois, se adquiriram ou não adquiriram as competências, se calhar, nós não conseguimos saber, não as conseguimos medir ou avaliar». (E5Mat3C)

> «Se calhar não sabemos como avaliar as competências (…) mas também é quase impraticável um professor fazer uma avaliação das competências ou não consegue fazer essa avaliação porque não se sente seguro, ou melhor, não sabe, não tem nada a que se agarrar…». (E6Cie3C)

> «Se há competências fáceis de medir, há outras que são bastante mais difícil de avaliar. [Ent. – Quais, concretamente?]. As atitudes (…) a interpretação». (E211C)

> «Se trabalhar para as competências é um trabalho árduo e difícil, medir as competências não é menos difícil». (E231C)

Compreendemos as dificuldades de avaliação aduzidas pelos nossos informantes, já que com demasiada periodicidade são obrigados a incorporar conceitos e modelos educacionais que são fruto de interpretações de instituições/organismos internacionais, mas que tampouco foram precedidos de investigação e experimentação que tenham demonstrado a sua eficácia e a oportunidade da sua adaptação para o sistema escolar português.

Como sustenta Gimeno Sacristán, o exercício da escrita, por exemplo,

> «(...) é difícil de ser submetido a provas externas (salvo a ortografia) pela dificuldade de correção, de tipificar uma expressão escrita e pontuá-la. Alguém é mais competente produzindo prosa ou poesia? (...) Nem tudo pode ser avaliado partindo de indicadores. Pelo menos não será fácil fazê-lo». (2011: 24)

Além da escrita, o mesmo autor refere ainda outras competências fundamentais de difícil avaliação: «(...) saber avaliar argumentos, ser capaz de expressá-los, raciocinar com coerência, ser solidário, etc.». (2011: 25) Por acaso alguém pode dizer-nos em que consiste exatamente a competência de "ser empreendedor", como se consegue e como saberemos se a conseguimos?

À competência da escrita poderíamos acrescentar a competência de comunicação. Como avaliá-la sabendo nós que, por si só tal competência é pessoal, criativa, diante de perguntas que exigem uma única resposta? Como testar/avaliar a competência criativa diante de um discurso reprodutor, unilateral, uniformizador? Como avaliar uma resposta única quando o conhecimento (ou a competência, que não são,

nem devem ser o mesmo) se aplica a situações complexas, mutantes, instáveis, dependentes dos contextos de aplicação? (Méndez, 2011)

Como se pode avaliar competências? Pacheco responde:

> «Numa primeira resposta, este processo de avaliação depende, acima de tudo, da noção que se utilizar de competência, pois são múltiplos e divergentes os sues usos em meio escolar e não escolar, sobretudo se forem considerados os referenciais ligados à instrução e formação, por um lado, e os referenciais sobre os experienciais adquiridos, por outro». (2011: 106)

O quadro de referência teórico ao nível dos paradigmas de conhecimento, sugerido pelos redatores da Reorganização Curricular o Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário e dos diferentes programas das diferentes disciplinas, é fundado ou aponta para a hipótese socio construtivista (primado absoluto do sujeito na construção do conhecimento). A este propósito, Legendre questiona-se:

> «O conceito de competência é compatível com uma abordagem socio construtivista dos saberes? (…) Entrando na discussão, podemos estabelecer que numa perspetiva socio construtivista os saberes situam-se num certo contexto social e físico. Podemos, de igual modo, estabelecer que as competências não podem definir-se senão em função de situações, logo elas são tão situadas quanto os saberes num contexto sial e físico. O conceito de situação torna-se então o elemento central da aprendizagem: é em situação que o aluno se constrói, modifica ou refuta saberes situados e desenvolve competências igualmente situadas». (2009: 76)

A dificuldade será ainda maior quando se pretende articular a avaliação de competências com os espaços curriculares de transmissão do conhecimento. Como adverte Pacheco, «Esta é uma hipótese que deve ser pensada no momento da avaliação de competências, sabendo-se que a competência tem na sua génese divergências conceptuais significativas, mais ainda quando se pretende aplicar à escola». (2011: 106)

> «Estamos muito, julgo que continuamos muito centrados nos conhecimentos. Eu, pelo menos, acho que...se quiser, na minha situação concreta, eu continuo um bocado agarrado a eles». (E6Cie3C)

> «Vamos regressar ao ensino clássico, vamos regressar àquilo a que eu estou agarrada. Eu estou agarrada a este tipo de ensino» (E6Cie3C)

Paralelamente a esta dificuldade sentida na avaliação das competências, parece existir, na perceção dos entrevistados, um conflito, uma contradição entre o que preveem ou apontam os princípios dos documentos formais e a realidade, sendo esta realidade da responsabilidade do sistema ou das práticas dos professores. E, dessa evidência nos dão conta vários dos nossos interlocutores:

> «O meu problema está, é muito interessante, eu acho interessante algumas utilizações, mas eu não posso fazê-lo diariamente porque, cá está, o Exame no final, e o Exame no final é algo que privilegia os saberes, os conteúdos (…) e os conteúdos têm que estar todos lecionados». (E1BioSec.)

> «Obviamente que tentamos assegurar que haja um conjunto de critérios e uma ponderação para que todas estas dinâmicas estejam de alguma forma refletidas, para que os alunos sejam reconhecidos no trabalho que desenvolvem, nas tarefas que desenvolvem com este espírito para depois saberem que o fazem (…) também um propósito de rentabilidade em termos de avaliação de todo o processo e de quantificação e classificação final, obviamente. Mas admito que, depois, há algum desfasamento em que não consigo, obviamente, controlar. (…) Mas também é verdade que as práticas dos professores estão, de alguma forma, condicionadas por elementos que são reguladores dessas práticas. Nomeadamente pelos exames» (E2PorSec.)

> «Eu acho que neste momento o Secundário está muito preocupado com os conhecimentos e com os Exames Nacionais. E eu também assino por baixo pois, a minha preocupação quando leciono o Secundário, é preparar os meus alunos para o Exame final. (…) Porque é a vida deles que está em jogo» (E3FQ3C)

> «O que eu acho extraordinário é, nós os professores andarmos todo o ano a dizer-lhes que a avaliação é formativa e contínua, tomamos nota de todas as coisas que eles fazem ou não na sala de aula, nomeadamente o comportamento, as atitudes, a responsabilidade, a autonomia, há uma grelha muito bonita em que tudo isto encaixa, os trabalhos de casa, os testes escritos, teoricamente só valem 40% da avaliação mas, depois, o que nos vai preocupar realmente é que eles tenham uma boa nota nos exames». (E7Por2C)

> «A escola está muito subordinada, sobretudo quando se fala de exames, subordinada ao que se pode dizer um trabalho de preparação para os exames» (E11BioSec.)[280]

[280] Este interlocutor, num outro contexto, refere que há outras competências a trabalhar e a avaliar, só que são de difícil avaliação.

> «Avaliar não só o produto final, mas também o processo, não é? Mas uma coisa é certa, há ainda muito a noção de que nas escolas só contam os testes escritos. (…) E mais: pensa-se que, muitas vezes, e até alunos que obtêm bons resultados e que, teoricamente, dominam competências várias e que nós nas aulas constatamos que dominam essas competências, mas que já não estão ao mesmo nível, por exemplo, na escrita e até acabam por ser prejudicados» (E15PorSec.)

> «(…) eu incluo-me (…) no grupo daqueles que olham para as competências como algo vital, como algo fundamental e que exige modos de trabalhar diferentes. Eu penso que a missão da escola é desenvolver as competências nos e com os alunos. Mas se compararmos o modo de trabalhar as ou para as competências com os "Testes Intermédios" e com os exames, eu acho que as coisas não batem certo. Exigem que trabalhemos de determinada maneira e, depois, nos processos formais de avaliação levados a cabo pela tutela, isso é, de certo modo, esquecido. Esses processos de avaliação acabam por privilegiar os conhecimentos». (E17MatSec.)

De facto, estas perceções dos nossos entrevistados vão ao encontro de uma ambivalência e incompatibilidade relativamente às orientações educacionais e curriculares, sublinhadas por vários autores: por um lado, o apelo à competitividade e à procura da eficácia e da qualidade e, por outro, o da defesa de princípios de uma escola democrática e inclusiva (Magalhães e Stoer, 2004; Fernandes, 2011).

A este propósito, P. Fernandes refere que,

> «Estes dilemas com que se defrontam os sistemas educativos modernos são traduzidos em políticas educativas e curriculares também elas marcadas por estas incompatibilidades e que fazem deslocar para as instituições escolares e para os professores a responsabilidade de encontrarem respostas formativas diferenciadas». (Fernandes, 2011: 11)

Uma das ideias, mais ou menos consensuais parece ir no sentido da necessidade da diversificação de instrumentos de avaliação. Está patente, de forma mais ou menos explícita, em vários dos nossos professores-informantes a crença de que o teste, o exame, pelo menos de forma isolada, não são capazes ou são insuficientes para avaliar as competências dos alunos, pois deixam muitas competências, que entendem como importantes, de fora. Recorrem a eles porque tal prática é imposta pela escola ou pelos pais/encarregados de educação.

«Temos de diversificar os elementos de avaliação e não basearmo-nos nos testes. Não podemos esquecer que a competência, muitas vezes, num teste, as competências podem não ser tão bem avaliadas por uma diversidade de fatores. Os miúdos têm problemas de *stress* nos testes. Portanto, a termos apenas um indicador, acho que pode ser muito errado, não é?(E3FQ3C)

«(…) pois a avaliação, eu sei, não é só testes, o pôr à prova os conhecimentos não passa apenas por aí. Não é fazer testes porque, lá está, um teste não avalia as competências todas. Ou até se é que avalia alguma, pois às vezes aquilo é só identificar… Eu não ponho só de identificar, mas já vi testes assim "Identifica isto", "Identifica aquilo…». (E6Cie3C)

«Eu referi anteriormente os testes e os exames porque eles não medem uma competência fundamental que é a da oralidade. Não medem também essas competências atitudinais. Mede alguns conhecimentos dos alunos, mede alguma da sua capacidade de escrita. Mas não mede o saber-ser, a cidadania…» (E8Por3C)

«Se centramos a nossa atividade e na nossa avaliação nos testes e nas fichas, na preparação dos alunos para o exame de Português e de Matemática, fica-se muito aquém. Eu acho que se fica muito aquém». (E211C)

Cá, como noutros locais, «(...) habitualmente o exame é de uma grande importância para o aluno, e em geral o professor assume a responsabilidade de o ajudar a obter o melhor resultado possível nesse exame». (Johansen, 1987: 48) e, portanto, não será de estranhar que os professores canalizem as suas energias e orientem a sua ação no sentido de preparem os alunos para os ditos exames.

Os nossos entrevistados referem igualmente a utilização de diferentes instrumentos com intuitos formativos inseridos no quotidiano escolar. Estes instrumentos passam por grelhas de registo de observação em sala de aula, registo de participação, material, trabalhos de casa, mas também fichas de trabalho, trabalhos individuais, de pares ou de grupo, trabalhos de casa que são corrigidos, muitas vezes, com o próprio aluno, com o fim de diagnosticar dificuldades e, consequentemente, apontar caminhos de melhoria.

«Eu uso o sistema de autocorreção: eu vejo onde é que está errado, eles têm de corrigir. Por correto. Têm de dizer porque é que está errado e porque é que depois vai estar correto». (E6Cie3C)

«Nós estamos sempre a avaliar. Uma é mais formativa, outra é sumativa, como se diz hoje. Para mim, avalia-se em qualquer situação. Tem de ser. Mesmo o comportamento é avaliado diariamente. A atenção, a concentração, a participação, o empenho, tudo isso». (E231C)

«Eu tenho, normalmente, sempre grelhas na minha pasta. Qualquer atividade que eu ache que se destaque nesse dia, que seja importante, assinalo, sinalizo. Tenho a lista dos nomes dos alunos e sinalizo o aproveitamento, o «conseguiu» o «É preciso trabalhar mais nesse sentido». E, normalmente uma vez por semana, ou no primeiro dia da semana seguinte, ou à sexta, em conjunto comunicamos e conversamos um pouco, «Olha, eu acho que tu és capaz de melhor, vamos ver…». (E24Cie2C)

Outros professores, nomeadamente E3FQ3C[281] e E6Cie3C, têm consciência de que a avaliação vai além dos testes mas, depois, parece-nos, fundam o seu trabalho neles, na preparação para os exames, ainda que de permeio, o primeiro, refira também os relatórios das atividades laboratoriais:

«Quanto mais diversificados forem menos estamos a treinar o aluno para determinado tipo… de questões. Se nós tivermos questões mais de resposta aberta, mas também de escolha-múltipla». (E3FQ3C)

«(…) pois a avaliação, eu sei, não são só testes, o pôr em prova os conhecimentos não passa apenas por aí. Não é fazer testes porque, lá está, um teste não avalia as competências todas. Ou até se é que avalia alguma, que às vezes aquilo é só identificar…. Eu não ponho só de identificar, mas já vi testes assim… Identifica isto, identifica aquilo… (E6Cie3C)

Registe-se, também, que alguns dos nossos interlocutores referem explicitamente que os verdadeiros instrumentos de avaliação continuam a ser os testes e os exames nacionais, pois avaliar as competências não é uma tarefa fácil:

«(…) os nossos instrumentos de avaliação continuam a ser, preferencialmente, os testes, os Exames, ou seja, a vertente escrita» (E4Por3C)

«Sem ignorar o que disse anteriormente, também tenho consciência de que para muitos professores, o que realmente conta são os testes escritos. Aliás, ao procederem deste

[281] De permeio este nosso informante refere, também, os relatórios das atividades laboratoriais.

> modo (…) estão a ir ao encontro das competências que são exigidas aos alunos nos exames nacionais» (E15PorSec.)

> «Nós temos que ter resultados e, então, vamo-nos assegurar no currículo. Pelo menos os alunos sabem aquilo que os entendidos [interpretamos como sendo os responsáveis das políticas educativas e/ou curriculares] acham como saber fundamental e mede-se isso mesmo que eles sabem e, como tal, lança-se mão dos Exames Nacionais. Se trabalhar para as competências é um trabalho árduo e difícil, medir as competências não é menos difícil». (E231C)

Num relatório da OCDE dos já longínquos anos de 1970 escrevia-se:

> «O método mais correntemente utilizado para avaliar os progressos dos alunos é o do exame terminal escrito (...). Não se pode verificar por estes exames senão uma parte limitada das capacidades do aluno, essencialmente o seu bom conhecimento dos factos e a sua aptidão para resolver problemas de solução única». (1972 58)

Perrenoud (1998) adverte-nos que as competências não se constroem sem a sua avaliação, mas essa avaliação não pode assumir a forma das provas ou dos exames clássicos. A avaliação deve ser, primordialmente formativa e passar por uma análise conjunta de todo o trabalho do aluno e da regulação do seu investimento, antes de passar por classificações ou notas.

A mudança curricular sugere ou supõe que o aluno, o aprendente seja o centro de todo o processo (Alonso, 1998; Legendre, 2008). Assim vem sendo desde os gregos, desde os propósitos da *ágora* grega. Sócrates, mestre do diálogo, com a sua *maiêutica*, pretendia já que o sujeito que aprende descobrisse por si, pelo seu próprio esforço o caminho da verdade. Isso mesmo foi proposto, também, pelo movimento da "Escola Nova", pelos "Movimentos de Renovação Pedagógica", pela "Pedagogia Crítica" (Méndez, 2011) e pela Reforma Curricular de 1989 que se fundava em princípios construtivistas. Mas, no tocante à avaliação deixam cair, parece-nos, essa reivindicação, porque limitam a participação real dos sujeitos que aprendem, relegados a um papel de recetores passivos e não construtores da aprendizagem que supostamente deve dar-se em e com a avaliação.

Como pensa M. C. Roldão,

> «A avaliação (o teste, a ficha, o que quer que seja) vive por si nas nossas escolas, comanda largamente os seus ritmos, e constitui uma entidade respeitada na cultura escolar, mesmo que pouco ou nada tenha a ver com o que se ensinou e se afirmou que deveria ser aprendido» (2004a: 45)

pelo que, naturalmente, a passagem para uma avaliação centrada nas competências pressupõe não apenas novos processos de aprendizagem, na procura de uma nova relação do aluno com o conhecimento, novas formas de trabalhar, centrada em atividades, em contextos de realização, bem como outras práticas de avaliação. (Pacheco, 2011) Tais práticas exigem, antes de mais, a formação dos alunos «(...) para saber mobilizar os saberes e os saber-fazer pertinentes». (Alves, Estêvão, Morgado, 2005: 270).

O ensino deve centrar-se nas competências. Consequentemente, a avaliação deve centrar-se nas competências desenvolvidas pelos alunos para verificar se foram (ou não) adquiridas e em que grau e concluir, assim, o que eles aprenderam, não sabemos muito bem se conhecimentos se competências (na prática é difícil de estabelecer diferenças claras). Isto é novo para os professores pois deparam-se com uma situação para a qual, inicialmente, não foram preparados. Contam somente com a preparação tradicional, a "de antes". De modo paradoxal, a mudança não pode esperar.

4. Área de análise D - Inexistência de documentação de apoio ao currículo do Ensino Secundário baseado em competências

Nas últimas décadas, o ensino secundário português foi objeto de profundas transformações estruturais: por um lado, a sua duração foi reduzida (passando de sete para três anos), por outro, a sua organização foi progredindo no sentido da unificação consumada no início dos anos de 1980, num movimento de expansão e massificação (democratização formal de oportunidades)[282], procurando reduzir a marca e o efeito de discriminação social, passando, a partir de 1983, a «(…) assumir uma natureza cada vez mais diversa, com uma pluralidade de percursos formalmente equivalentes» (Alves, 1999: 7) e teoricamente mais capaz de pluralizar as oportunidades de sucesso. A elevação dos níveis de qualificação dos portugueses definida como primado da ação política pelos vários governos e, nesse sentido, lenta e gradualmente o Ensino Secundário começou a fazer parte da escolaridade obrigatória (Lei nº 85/2009).

Como defendem vários autores, não obstante esta mudança estrutural e a massificação, o ensino secundário,

> «(…) manteve praticamente inalterado o modelo pedagógico, caracterizado pela pedagogia coletiva, pela segmentação e uniformização dos espaços e tempos, pela divisão e estratificação dos saberes organizados em disciplinas, pelo modelo de classe, (na esperança vã de "ensinar a todos como se fosse um só" [Barroso, 1998]), pela burocratização (visível na impessoalidade, no predomínio do escrito e nas múltiplas hierarquizações) e pela forte seletividade». (Alves, 1999: 13)

Terá sido o reconhecimento destas insuficiências e/ou problemas do ensino secundário, que terá levado a necessidade sentida de reformar este nível de ensino.

Neste ponto da nossa análise, iremos orientar o nosso olhar em direção das perceções dos professores nossos informantes a propósito da inexistência de um documento de apoio curricular do Ensino Secundário, em oposição ao que se podia verificar no Ensino Básico e que razões ou motivos estariam por detrás.

Há um conjunto de ideias de caráter genérico que não queríamos deixar de registar: vários dos nossos interlocutores manifestaram algum incómodo ou desconforto na resposta a esta questão, outros de espanto e de estranheza, sentimentos que podemos

[282] Atinge em 1994/95, o ponto mais alto com mais de 400.000 alunos (Alves, 1999).

interpretar como resultantes do desconhecimento em relação a questões de política educativa.

Neste âmbito, podemos referir que dois dos entrevistados contornaram a pergunta, divagaram, para acabar por nada dizerem a este propósito; um outro respondeu confusamente, desconexamente; outro ainda, embora confessando desconhecer tal facto, não quis deixar de responder e aproveitar aquele momento para refletir sobre a matéria; vários dos nossos professores-informantes avançaram com mais do que uma razão.

Uma outra ideia que retirámos das narrativas dos professores é a desorganização que, no seu entendimento, impera nos gabinetes dos responsáveis políticos e na desorientação que atacou esses mesmos gabinetes:

> «Isso é por desorganização. (…) Não percebo e julgo que não é para perceber». (E1BioSec.)

> «Essa ausência ode ser sinal de alguma desorientação das cabeças pensantes que ocupam os gabinetes lá em baixo». (E15PorSec.)

Por seu turno, outros entrevistados percecionavam este fenómeno como indo ao encontro de uma ideia muito difundida e assumida: o Secundário como um corredor para a Universidade:

> «Para os responsáveis do Secundário, se calhar, o que é verdadeiramente importante são os conhecimentos, são os conteúdos. O que verdadeiramente importará será os exames, a faculdade». (E17Mat3C)

> «O Secundário já é outro tipo de ensino. É preparar os alunos para a Universidade». (E24Cie2C)

> «E porque, tradicionalmente, o Secundário, infelizmente, na minha perspetiva, sempre esteve muito ligado ao Ensino Superior» (E11BioSec.)

É inquestionável que a organização do ensino secundário tem estado (fortemente) subordinada às exigências do ensino superior, parecendo mais um «(…) ciclo de estudos menores do Ensino Superior" (Alves, 2000: 150), bem como à ideia de que o currículo deverá ser único para todos os alunos, "currículo pronto a vestir de

tamanho único", como lhe chamou Formosinho (1985), tendo mantido praticamente imperturbado o modelo pedagógico, «(…) caracterizado pela pedagogia coletiva, pela segmentação e uniformização dos espaços e tempos, pela divisão e estratificação dos saberes organizados em disciplinas, pelo modelo de classe» (Alves, 1999), na esperança vã de "ensinar a todos como se fosse um só" (Barroso, 1998).

Uma outra marca da identidade do Ensino Secundário, subsidiária da ideia anterior, reside no seu caráter elitista. E é para aí que apontam alguns dos nossos interlocutores:

> «O Secundário é considerado como, ainda, se quisermos, um percurso a que só alguns acedem. As orientações vão noutro sentido, as preocupações vão no sentido de integrar o 12º Ano inclusive (…)». (E2PorSec.)

> «(…) talvez se deva ao facto do Ministério da Educação achar que o Ensino Básico é da sua responsabilidade, ou melhor, é o ensino para todos e que, portanto, deve ser garantido a todos até ao 9º ano. Agora, o Ensino Secundário, como as pessoas seguem para o Ensino Secundário ou não, talvez o Ministério olhe para o Ensino Secundário com outros olhos, que olhe para ele como algo mais seletivo e, então, essa parte foi protelada» (E9Mat2C)

Parecendo-nos convergir com os pontos de vista anteriormente registados, E2PorSec., avança com o argumento da lógica regressiva:

> «(…) diria mesmo de formas de organização a nível da educação numa lógica muito regressiva, ou seja, segue-se no modelo do ensino superior, adapta-se o do secundário ao ensino superior, o do 3º Ciclo ao do Secundário e assim sucessivamente» (E2PorSec.)

Outros informantes remeteram-nos para a diferenciação dos níveis escolares (Básico e Secundário), ou seja, a níveis escolares diferentes corresponderiam filosofias diferentes e, assim, a inexistência de documentação curricular de apoio devia-se ao facto das "lentes" usadas pelo Secundário, sendo as suas principais finalidades educativas a preparação para os Exames e a preparação para a entrada na Universidade. Como é sabido, aquilo que um Exame Nacional mede ou regula são as competências cognitivas, um conjunto de conhecimentos considerados importantes:

«Provavelmente olham para o secundário com outros olhos. Uma outra filosofia poderá inspirar os responsáveis pelo Ensino Secundário». (E15PorSec.)

«Mas eu acho que, neste momento, o secundário está muito preocupado com os conhecimentos e com os Exames Nacionais. E eu também assino por baixo, pois a minha preocupação, quando leciono o Secundário, é preparar os meus alunos para o Exame final». (E3FQ3C)

«É evidente que não tenho uma resposta objetiva mas, provavelmente, terá a ver com o facto, com políticas, com filosofias diferentes para diferentes níveis de ensino. Pelo menos eu vejo deste modo» (E11BioSec.)

«O ensino Secundário é orientado por ideias diferentes. Como corredor para o Ensino Superior, estou em crer que, subjacente a essa não produção de um documento orientador das competências, poderá estar a ideia de que as competências contam pouco, ainda que não de um forma explícita. O que verdadeiramente interessará são os conteúdos, os conhecimentos». (E13Mat3C)

Alguns professores remeteram-nos para a ideia das competências adquiridas, passando ao lado ou fazendo vista grossa à existência de graus de competência:

«Se calhar no Secundário vamos usar as competências que supostamente deveriam ter sido adquiridas no Básico». (E3FQ3C)

«(…) (…) deixe-me confessar-lhe que eu não estou muito por dentro do que se passa noutros níveis (…) É uma falha minha que reconheço pois, enquanto profissional eu deveria ter uma visão global ou o mais global possível. (…) Mas posso tentar um esforço de adivinhação. Eu acho que até ao final do 1º Ciclo continua a ser a mesma coisa. Ou seja, até ao final do Ensino Básico os responsáveis acham que aquelas competências são essenciais e, ao fim de nove anos de escolaridade, os alunos já terão acedido a elas. Mas revela também uma desvalorização da continuidade». (E161C)

«E os alunos quando chegarem ao secundário, têm que ter já as competências desenvolvidas». (E24Cie2C)

A educação, como disse Bauman (2007c), não é um produto que se consegue e se consolida como algo acabado, mas é um proce3sso dinâmico. As competências, não

podem ser olhadas como algo que se possui ou não se possui, não representam estados ou metas alcançadas, mas estados em processos de evolução (Gimeno Sacristán, 2011).

Finalmente, um entrevistado evoca razões políticas:

> «Quando o segundo governo de António Guterres caiu, a Reorganização Curricular do Ensino Básico estava a ser implementada e a Revisão Curricular do Ensino Secundário estava a ser lançada. E a primeira medida que o governo seguinte tomou (…), foi o de suspender a Revisão Curricular do Secundário. Sabemos hoje, porque o ministro à data já o referiu, só não fez o mesmo para o Ensino Básico porque ela já estava a ser implementada e os custos seriam muito maiores, isto é, fazer parar o processo custaria mais do que mantê-lo e de o procurar corrigir. (…) Portanto não houve tempo de construir um documento semelhante para o Ensino Secundário. Como não houve tempo de ir mais longe nas competências, por exemplo, dos docentes» (E7Por2C)

5. Área de análise E - As práticas docentes e sua alteração (ou não)

O movimento de Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Revisão do Ensino Secundário, mas sobretudo a primeira, preconizava uma mudança nos modos de gerir o currículo e nas práticas pedagógicas dos professores (ME, 2001). Perrenoud (2001a) é do entendimento de que as competências não se ensinam, sendo necessário a criação de condições que potenciem o seu desenvolvimento. Deste modo, cabe ao professor assumir um novo papel e conceber experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências, (Roldão, 2004a; Pacheco, 2011), bem como ao desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores. (Niza, Costa & Abelha, 2008)

Posicionando-se no "coração das reformas curriculares", Legendre (2008) alega que a lógica das competências não corresponde a uma alteração profunda no modo de ensinar dos professores e de aprender dos alunos, podendo, por força dos discursos e dos normativos legais, desencadear apenas uma mudança ao nível da conceção de documentos, por exemplo, programas e planificações.

Neste quadro, entendemos como fundamental questionar os professores se a abordagem das competências equivale ou não a uma mudança na gestão pedagógica decorrente dos contextos de decisão aos níveis político-administrativos.

Assim, ao longo desta seção, e tendo presente a relevância da interiorização pelos professores do significado e propósitos da mudança e do seu papel nesses processos, implicando-se ativamente na sua direção (Fullan, 1993; Hargreaves, 1996), pretendemos perceber a natureza e o grau da apropriação da orientação curricular[283] fundada nas competências e das suas implicações na gestão pedagógica, levada a cabo pelos docentes, concretamente falando, das práticas docentes concretas dos nossos informantes e/ou dos seus colegas de escola (Departamento/Grupo Disciplinar) ou de outras escolas por onde eles tenham passado, com relevo para as práticas de planificação incluindo referências às alterações nelas introduzidas após a entrada em vigor da organização curricular por competências, para as metodologias de ensino usadas, com incidências nas alterações a essas práticas; faria ainda sentido olhar para as práticas de avaliação dos alunos, nomeadamente os instrumentos utilizados nessa

[283] Esta apropriação, como sugere Alonso (1996), implica uma incidência a nível do pensamento e de ação dos sujeitos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que elas ocorrem, numa dialética entre as dimensões individuais, sociais e institucionais.

avaliação e as alterações que esta prática sofreu, mas essa análise foi feita já no ponto anterior.

O nosso olhar vai orientar-se em três direções: no sentido da apropriação (ou não) das "orientações curriculares" por parte dos professores, no das suas "práticas de planificação" e no das "metodologias de ensino-aprendizagem" adotadas, reconfiguradas ou não.

5.1. Área de análise E1 - Apropriação das "orientações curriculares"

A primeira ideia, global, que recolhemos do discurso dos entrevistados é a de que existem diferenças significativas entre escolas, entre níveis de ensino, entre professores e entre grupos de referência dentro das escolas. Estas diferenças no conteúdo e na forma de se apropriarem e integrarem a abordagem das competências nas práticas profissionais, obedecem à conjugação de uma diversidade de fatores de ordem pessoal, cultural, organizacional e política:

> «(…) apelando à minha função de formador, função que como deve compreender me permite conhecer muitos professores de muitas escolas, de trocar ideias com eles, que a situação nas mais diferentes escolas é a da mais completa dissemelhança. Podemos dizer que é um pouco como na farmácia, há de tudo. Há profissionais dedicados, que conhecem bem os textos, a legislação, aderem às suas propostas, até realizam leituras e pesquisam sobre este assunto. Destes, uns "apenas", têm funções que podem ser consideradas de responsabilidade, estou a pensar em Coordenadores de Departamento, em Coordenadores de Diretores de Turma, por exemplo, e procuram informar-se, frequentam ações de formação, apresentam propostas e projetos na escola, quer a nível do Conselho Pedagógico quer a nível dos Conselhos de Turma, nomeadamente aquando da elaboração do Projeto Curricular da Escola e do Projeto Curricular de Turma. Mas, estou convicto que a grande maioria dos nossos colegas continua a sua rotina. Está na escola para cumprir as suas obrigações que passam por dar o programa e quem quiser que aprenda. Podia ainda referir que há um reduzido leque de pessoas que paga para ter acesso a formação, nomeadamente mestrados, pós-graduações e, até, doutoramentos, etc.. Mas são uma espécie de profetas que pregam aos peixinhos. Ninguém tem tempo para os ouvir, muito menos em escutá-los». (E2PorSec.)

Mas até esta situação não é igual em todas as escolas. Numas domina, na perceção dos entrevistados, o marasmo, noutras há um esforço de mudança. Nas

diferentes escolas constata-se a existência de grupos de professores com posturas diferentes perante a inovação (lideres na inovação, inovadores ativos, resistentes ativos e resistentes passivos) o que cria dinâmicas próprias de acordo com a composição de cada grupo e a correlação de forças na liderança ativa ou passiva dos processos de mudança:

> «(…) basta haver duas ou três pessoas que estejam minimamente estejam sensibilizados ara a questão das competências, e acho que se houver um grupo que reconheça o trabalhos dessas duas ou três pessoas, acabam todos por fazer uma aproximação a essas práticas. E pronto, eu acho que na nossa escola (…) há um conjunto de pessoas interessantes que remam no sentido de uma prática orientada para as competências (…). Por exemplo, em termos de planificação essas questões se coloquem logo de imediato, as opções são feitas em função de dinâmicas muito orientadas para projetos (…)» (E2PorSec.)

> «A apropriação da abordagem curricular fundada no desenvolvimento das competências é ou deveria ser, por si só, incitadora de mudança nas escolas. A capacidade com que cada um dos grupos de professores influencia a escola é representativa da apropriação feita em torno do trabalhar para o desenvolvimento de competências. A inovação, constatada ou não, no desenvolvimento de projetos, nomeadamente no Projeto Curricular de Turma, por processos desenvolvidos de forma participada que permitem a efetiva adequação e flexibilização curricular, mostra a qualidade da apropriação conseguida». (E9Mat2C)

Deste modo, considerando os testemunhos, em algumas escolas, os professores viram-se confrontados com a necessidade de encontrar significados que permitissem adequar as suas práticas pedagógicas às novas orientações curriculares, enquanto noutras os professores ter-se-ão mantido alheados da reflexão, mantiveram-se na sombra, deixando que outros arcassem com esse encargo e responsabilidade.

Parece-nos, igualmente, existirem algumas diferenças entre os diferentes níveis de ensino, sendo o 1º e o 2º Ciclos aqueles em que se terão desenvolvido práticas mais consistentes, especialmente em torno dos Projetos Curriculares de Turma. Uma possível explicação desta constatação terá a ver, provavelmente, com uma maior coerência entre a conceção e o desenho curricular proposto na Reorganização Curricular e a cultura das escolas onde se ministram o 1º o 2º Ciclos, as quais, muito provavelmente, se identificaram mais, melhor e mais rapidamente com os conceitos e as propostas de mudança:

«A escola parecia um bocadinho, um bocadinho um laboratório. (…) Eu pensava isto e trabalhava desta forma muito antes de se ter dado a referida Reorganização Curricular. Assim, quando ela apareceu senti-me muito contente, muito satisfeita pois, afinal o que eu estava a fazer tinha fundamentação, tinha substrato. Esta revisão veio fornecer a fundamentação que eu não tinha para trabalhar do modo como trabalhava, veio responder às interrogações que eu colocava e que não sabia responder de forma fundamentada, por assim dizer. E sem querer puxar a brasa à minha sardinha, eu creio que nós nas escolas do 1º Ciclo deixamo-nos seduzir mais facilmente por esta mudança do que, por exemplo, os do 3º Ciclo e do Ensino Secundário». (E231C)

«(…) apareceram os Projetos Curriculares de escola e de turma onde se apelava para a interdisciplinaridade. É evidente que a minha experiência é relativamente limitada, mas fazendo fé no que os meus colegas vão partilhando comigo, e o que se pode observar na minha escola, é que nós temos muitos exemplos de desenvolvimento de projetos interdisciplinares onde, de alguma forma, trabalhamos de forma colaborativa na tomada de decisões, quer a nível da conceção, quer a nível do desenho. Definimos as competências prioritárias a partir das dez competências gerais do Currículo Nacional, embora sem a indicação dos níveis de desenvolvimento. Essa definição mantém-se igual ao longo do ano letivo». (E9Mat2C)

Em síntese, nas diferentes entrevistas, reforça-se a ideia da diversidade de níveis e formas de compreensão dos conceitos e da sua incidência na mudança da gestão pedagógica:

«Nos vários encontros em que participo, no âmbito do Movimento da Escola Moderna, tenho oportunidade de conversar com muitos colegas não só do 1º Ciclo, mas também de outros níveis de ensino. Dessas conversas posso testemunhar que há uns que dizem que apenas mudou o nome e a procissão continua. Outros há que referem que as competências como sendo o ponto forte da Reorganização Curricular, mas que a sua implementação não é fácil, em especial numa escola rígida, disciplinar e individualista, como a nossa. Há os que compreendem as competências como a possibilidade de aprendizagens significativas para os alunos e ao trabalho do professor e ainda há aqueles que olham para o desenvolvimento das competências como uma utopia, como algo bastante complexo e, como tal, impossível, assumindo mais um pendor político do que educativo. (E161C)

5.2. Área de análise E2 - Práticas de planificação

No contexto da concretização do currículo, o professor faz, tem de fazer, opções relativamente à planificação, isto é, à materialização do programa da disciplina em propostas de ensino/aprendizagem. A planificação é, por isso, um elemento essencial de operacionalização do currículo, ainda que, tanto quanto julgamos saber, fracamente investigado.

No tocante às perceções relativas às práticas de planificação e sua alteração (ou não), iremos incidir sobre a descrição que os nossos interlocutores efetuam das suas práticas de planificação, referenciando as mudanças que afirmam ter introduzido nesse âmbito após a entrada em vigor do modelo de desenvolvimento curricular baseado em competências.

Uma primeira observação prende-se com o facto de, e curiosamente, se notar que relativamente aos documentos nos quais os nossos interlocutores se baseiam ao desenvolver o processo de planificação, os Manuais, parece-nos, assumem um papel fundamental, seguidos dos programas. Não houve referência ao documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Básicas" como elemento tomado em consideração ao planificar. Este ato de planificar é também, muitas vezes, entendido como um mero formalismo, "para inglês ver", "para inspetor ver" e, como tal, muitas escolas e professores limitaram a verter para as planificações as exigências curriculares das competências:

> «Em vez de objetivos, em cima está escrito competência e a seguir deve ser: "O aluno deve ser capaz de…" E aparecem os objetivos anteriores. (…) Praticamente é isto. A prática planificadora praticamente é esta. [Ent. – Está a querer dizer-me que a alteração foi, como às vezes se diz, "para inglês ver", cosmética?]. Eu acho que foi. Na minha modesta opinião eu acho que sim». (E3FQ3C)

> «Sinceramente, tirando essas reuniões que tivemos logo nesse ano em que lanada a mudança curricular, 2001, no início do processo, fazia-se ou tentava-se fazer uma planificação mais hã!... hã!... a planificação da própria disciplina é feita em conjunto, mas depois (…) As competências que constavam da documentação oficial até passaram para as planificações, mas foi só para inspetor ver». (E6Cie3C)

> «Foi definido que tínhamos de desenvolver dez competências, mobilizar conhecimentos, etc., aquilo foi vertido para os documentos, fizeram parte das nossas planificações, dos

> nossos projetos, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma (…) mas o trabalho que se faz à volta daquilo, eu acho que não coincide com o trabalho que era suposto ser feito, quer dizer, não corresponderá ao verdadeiro espírito dos documentos vindos lá de baixo». (E9Mat2C)

> «Mas uma coisa são os documentos formais para "inglês ver" e outra coisa é a prática. Eu vejo, por exemplo na nossa escola, reunimo-nos todos os meses e, o 1º Ano no meu Agrupamento existe uma coordenação do 1º, 2º 3º e 4º anos e todos os meses reunimo-nos para, supostamente, fazermos as planificações, fazermos uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Mas os professores não tem muita paciência para planificar em grupo» (E161C)

> «Mudaram, mas apenas de nome. As planificações curriculares continuaram a ser orientadas para os objetivos educacionais, mas os professores mudaram os nomes. Pode dizer-se que foi mais do mesmo com uma nova roupagem, com nova nomenclatura» (E18PorSec.)

Do que ficou dito parece imperar a "lógica da substituição": eliminaram-se os objetivos e, no seu lugar, foram colocadas as competências. Esta é uma lógica que parece imperar sempre que surge um conceito relativamente novo. (Roldão, 2003a)

Nas práticas curriculares, em termos de planificação, mais consentâneas com a "pedagogia por objetivos", os elementos trabalhados pelos professores observam os quatro pilares de racionalidade de Tyler: objetivos, conteúdos, atividades recursos e avaliação, acrescentados dos elementos recursos e tempo. Pacheco esclarece que «Com a introdução das competências no currículo nacional (…) as práticas curriculares, em termos de planificação são muitas vezes indefinidas, revelando os professores muitas dúvidas quanto aos conceitos e suas formas de operacionalização». (2011: 98)

O mesmo autor, fundado num levantamento de "esquemas de planificação" efetuado entre os anos de 2008 e 2010, dá- nos conta de uma pluralidade de práticas de planificação, o que, no seu entendimento, revela «(…) a dificuldade que os professores têm no uso curricular da noção de competência, sendo de admitir que, para a sua maioria, a competência ocupa o lugar do objetivo, correspondendo a mudança a uma simples substituição de termos». (2011: 99)

Rememorando muitos dos depoimentos dos professores e permitindo-nos evocar a nossa experiência enquanto professor do Ensino Secundário, pode dizer-se que tal

esquema de planificação tem sido o modelo mais seguido na tomada de decisões com o propósito de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Curiosa é a posição do nosso informante que diz que as planificações do seu grupo são resultado de uma cópia da do Ministério (Programa da disciplina?) e, depois insinua que não refletem os princípios curriculares emanados do mesmo Ministério e que assenta nas competências:

> «Eu acho que é apenas formal. (…) Quem é que planifica? Porque hoje em dia as planificações, muitas vezes limitámo-nos a aceitar a planificação que vem do Ministério. Alteramos os tempos, olhamos para o calendário. (…) organizamos os conteúdos (…) Mas se eu pegar nas planificações do meu grupo, aquelas planificações têm lá as competências? Refletem um trabalhar para as competências? [Ent. – O professor é que tem de me dizer] Não! Eu acho que não» (E1BioSec.)

Registamos também testemunhos que os professores fizeram um esforço no sentido de adaptar as planificações às novas exigências curriculares e aos novos modos de trabalhar que elas supõem ou pressupõem:

> "E pronto, eu acho que na escola temos (…) pessoas muito interessantes (…) que rema no sentido de fazer com que… Por exemplo, em termos de planificação essas questões se coloquem logo de imediato, as opções são feitas em função de dinâmicas muito orientadas ou para projetos ou para aplicar um determinado conjunto de saberes…» (E2PorSec.)

> «Fazem. Obviamente que fazem. Nisso nós somos mestres. Transcrevemos para os diferentes documentos formais aquilo a que somos obrigados, Agora, se trabalhamos de acordo com isso ou não, isso já é outra conversa. Portanto, as competências constam das planificações…(…) Eu creio que temos as duas situações. No caso da minha escola, as competências constam das planificações e não é para enfeitar. Elas estão lá para orientar o nosso trabalho (…)». (E211C).

Será de referir que este nosso interlocutor, mais adiante, manifesta uma certa incoerência, para não dizer contradição, pois

> «Falando por mim, gosto mais de me orientar por conteúdos. E é isso que eu tenho de trabalhar e a gente que eu vou conhecendo faz uma lista e, depois, esses conteúdos vão ter que ser trabalhados na sala de aula». (E211C)

Compreendemos as dúvidas e as dificuldades patenteadas pelos professores pois, como escreve Legendre (2008),quando o conceito de competência é utilizado como princípio organizador do currículo e dos programas, a sua operacionalização não é simples, ao mesmo tempo que implica mudanças significativas na organização do currículo, incluindo a organização do processo de ensino-aprendizagem no plano metodológico (estratégias, métodos, técnicas, recursos, materiais).

5.3. Área de análise E3 - Metodologia(s) de ensino-aprendizagem

As inovações ambicionadas pela Reorganização Curricular (ME, 2001), para além de uma organização curricular por projetos, seria a da introdução da abordagem curricular por competências, as práticas de planificação e os modos de trabalhar, nas metodologias utilizadas, de fazer aprender dos professores. «Esta renovação passa, *grosso modo*, pela mudança na metodologia, e pelo uso das tecnologias de informação e comunicação. (Pacheco, 2011: 99:)

A pedagogia por competências coloca o acento tónico no "saber-fazer" e nos métodos ativos centrados nos aprendentes (Legendre, 2008), naquilo a que se pode designar por promoção de uma pedagogia de ação e acomodação às técnicas TIC. (Martinand, 2001)

Assim, neste ponto debruçar-nos-emos sobre as perceções manifestadas pelos professores entrevistados relativamente às suas práticas letivas e às metodologias de ensino que nelas utilizam, sublinhando as referências a mudanças nesta dimensão causadas pela introdução do conceito de competência. Interessou-nos, neste ponto, tentar aproximar a nossa abordagem da prática quotidiana, tentando aferir se a alteração curricular passou de uma apropriação meramente teórica ou de um mero cumprimento legalista para o campo das práticas.

Temos alguns dos nossos informantes são perentórios na afirmação da existência de desconhecimento por parte dos professores relativamente à orientação curricular por competências, ignorância que se deverá à falta de informação e de formação, pois ninguém pode ensinar o que não sabe. E esta terá sido uma ideia recorrente nas diferentes entrevistas:

«Se não há informação, se nós não estamos formados para… se nós não tivemos formação para… como é que eu vou dar alguma coisa que não tenho? Como é que eu posso trabalhar para algo para o qual não estou certo ou seguro do que estou a fazer?». (E1BioSec.)

«(…) uma boa parte dos professores não saberá, não saberá o que é isso das competências, nem o modo como se deve trabalhar as competências» (E121C)

«Vai-se dando alguns passos para isso, para a mudança, mas é muito difícil a um professor mudar quando ele não sabe para o que é que se muda, não é? Se ele não sabe é óbvio que não se sente confortável e, portanto, tende a trabalhar da forma como se sente mais confortável». (E22MatSec.)

Este último professor acrescenta ainda que a dificuldade de mudança patenteada, pode explicada pela exposição a queo professor é obrigado a assumir neste novo modelo curricular:

«O saber em ação, o ensino exploratório, as competências, são pura e simplesmente esquecidas. Infelizmente ainda continua muito a ser assim. Isto acontece porque, no ensino exploratório, o professor vais estar muito mais exposto aos seus alunos, muito mais do que aquilo que as pessoas julgam». (E22MatSec.)

Em reforço da ideia da ausência de mudança nos modos de trabalhar dos professores, o nosso interlocutor E1BioSec., (a par de outros professores) quando questionado a propósito da recentração curricular nas disciplinas e nos conhecimentos essenciais patrocinada pelo ministro Nuno Crato, respondia lapidarmente:

«Em termos políticos é regressar àquilo que se está a fazer. Isso não vem alterar nada, praticamente em 90 e tal por cento, não alterar nada das práticas dos professores, da nossa prática. Porque como não estamos a lecionar por competências (…)» (E1BioSec.)

Um argumento que nos pode levar a suspeitar da inexistência de qualquer mudança, por parte de alguns professores, poderá ser o modo como o nosso professor-interlocutor E5Mat3C se refere às "competências":

«Hã!...Hã!... Trou… Trouxe. A partir de 2001 trouxe modificações, por exemplo, na avaliação, no tipo de testes aplicados. Nós mudamos completamente, mudou

completamente (silêncio). (…) Antigamente era "Resolve…", "Classifica". Eram perguntas muito mais diretas. Agora não. Agora exige-se algum raciocínio. O aluno, para além de ler, tem de interpretar o enunciado, pois já não perguntas assim tão diretas. Portanto, eu agora estou a associar, agora que estou a pensar nisso, se calhar teve a ver com as tais competências. (…) Nós temos que nos adaptar, não é? (silêncio) Se o currículo muda, se a orientação curricular muda, nós também temos que mudar». (E5Mat3C)

Por outro lado, a esmagadora maioria das entrevistas vão no sentido do entendimento de que os professores continuaram a trabalhar como sempre fizeram até aí (modelo tradicional, aula expositiva), pouco ou nada alterando:

«Na minha opinião, uma boa parte dos professores passou pelas competências como se nada fosse, sem se terem apercebido da verdadeira dimensão da mudança curricular para as competências». (E6Cie3C)

«Eu julgo que assim, de uma forma visível, que não. Eu acho que, ainda que de uma forma um tanto ou quanto simplista foi "Vira o disco e toca o mesmo". Eu acho que o professor continua a trabalhar (…) tendo em conta o desenvolvimento dos valores e conhecimentos (…) de acordo com a sua formação profissional (…) formação pessoal». (E121C)

«Na maior parte dos casos é assim que funcionam. E eu não fujo à regra. É evidente que vamos acrescentando umas novidades, umas coisinhas, uns ossinhos, mas, no essencial, eu acho que as coisas continuam na mesma, que os professores, ou para não ser injusta, a maior parte dos professores, continua a trabalhar como trabalhava antes de aparecerem as competências. Muito sinceramente…». (E14Por2C)

«Eu acho que, efetivamente, não se verificou essa mudança de práticas. Da escola que eu conhecia, a minha escola, que era um a escola que não gostei quando a frequentei, e que era uma escola que tínhamos de aprender o que nos impunham. (…) As pessoas são outras, os professores são outros, diferentes do passado, mas o modelo, os modos de trabalhar são os mesmos. São iguais ao passado. São iguais ou são muito parecidos àqueles que vigoravam na escola em que eu fui aluno». (E161C).

«Eu atrevo-me a dizer que a maioria dos professores continua a trabalhar segundo os "objetivos"». (E18PorSec.)

«Perdoe-me o plebeísmo, mas foi "Vira o disco e toca o mesmo". Foi mais do mesmo» (E18PorSec.)

Ainda neste contexto, interessante são os testemunhos dos nossos informantes E2PorSec. e E9Mat2C. O primeiro vai ao encontro daquela ideia de que a sala de aula é o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros e, até, de seguir os normativos. Será por esse facto o local onde os professores se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão:

> «Conforme as representações que cada assume (…) vai condicionar as suas práticas. Eu tenho muita pouca noção para não dizer praticamente nenhuma, do que é o desempenho e as práticas dos colegas na sala de aula (…). Para já eu estou na condição de avaliado, nunca estive na de avaliador, por isso eu não sei o que os meus colegas fazem. Eu sei o que os outros meus colegas dizem que fazem, mas falta-me saber se a representação que eu faço daquilo que eles dizem que fazem é exatamente a mesma coisa (…)» (E2PorSec.)

O segundo recorre à sabedoria popular para nos dar conta de que afinal as práticas não mudaram tanto como muitas vezes se quer fazer crer:

> «Para além de que muitas coisas que nós ouvimos pelos nossos colegas em relação às suas práticas e que não coincidirão com a verdade. Muitas vezes me lembro da sabedoria popular "Bem prega frei Tomás, uma coisa diz e outra coisa faz". A sala de aula continua a ser um mundo fechado». (E9Mat2C)

Outro dos nossos interlocutores comparou as práticas dos professores do ensino público e do ensino particular e a posição nos *rankings*, para fundamentar a sua opção por não ter alterado as suas práticas:

> «É interessante verificar (…) que as escolas públicas não aparecem nos primeiros lugares e se a gente for ver o ensino ministrado nos Colégios e Externatos, o modo como lá se trabalha, é um modo que se apoia no modelo tradicionalista. Estou a falar da Matemática, nos outros reinos não meto a colher. Ou seja, o professor apresenta a matéria e às vezes entre aspas, muito mal apresentada, e de seguida o aluno leva quilómetros de exercícios, de trabalhos de casa com exercícios para resolver». (E13Mat3C)

Podemos referir que alguns dos nossos interlocutores têm uma visão um pouco menos radical, considerando que a referida mudança limitou-se a uma transposição das competências para os documentos formais da escola:

«Foi definido que tínhamos de desenvolver dez competências, mobilizar conhecimentos, etc., aquilo foi vertido para os documentos, fizeram parte das nossas planificações, dos nossos projetos, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma (…) mas o trabalho que se faz à volta daquilo, eu acho que não coincide com o trabalho que era suposto ser feito, quer dizer, não corresponderá ao verdadeiro espírito dos documentos vindos lá de baixo». (E9Mat2C)

«Claro que contam do "Projeto Curricular de Escola". No que diz respeito ao "Projeto Curricular de Turma, constam apenas aquelas competências transversais, porque as que fazem parte do currículo nacional, que são iguais para toda a gente, nós temos a politica de as colocar no "Projeto Curricular de Turma". Só aquelas, só aquelas que eu quero realmente trabalhar especificamente com o meu grupo» (E121C)

«Sim nas Planificações, no "Projeto Educativo da Escola", nos "Projetos Curriculares das Turmas" está lá tudo direitinho». (E14Por2C)

«A grande mudança terá sido a nível formal, a nível dos documentos formais como as planificações, Os projetos curriculares (silêncio). Portanto, no fundo acabou-se por se trabalhar sempre do mesmo modo». (E201C).

«As competências estão lá, constam deles. Agora fazemos o "Projeto Curricular de Turma" fazemos logo no início do ano. Mas quem é que olha para ele? Só a Diretora de Turma, ninguém mais liga aquilo. No final, ou nas reuniões dos finais de período pergunta-se: "O PCT está a ser desenvolvido?" As atividades previstas foram ou não realizadas? Obviamente, que na maior parte das vezes ele foi sempre cumprido (riso). (E24Cie2C)

Constatamos também que para outros tal mudança não passou de uma mudança semântica:

«Mas eu penso que as alterações que foram feitas, a mudança limitou-se um pouco à linguagem. Acho que não passou de dizer a mesma coisa utilizando outra roupagem, outra linguagem, não é?» (E15PorSec.)

Ora, muitas das ideias veiculadas pelos nossos interlocutores vêm confirmar alguns estudos já realizados, nomeadamente os levados a cabo por L. Alonso (2004) e M. C. Roldão (2004b), sobre a maneira como as escolas e os professores se vão

apropriando, nas suas conceções e práticas, da abordagem curricular das competências evidenciando que,

> «(…) a par de uma familiarização discursiva já visível, ainda não há, neste contexto de observação a que nos circunscrevemos, uma apropriação do conceito de competência ao nível da prática e da organização do trabalho (…). Essa organização mantem-se largamente subsidiária do formato tradicional habitual – tradicional no sentido de culturalmente instituída – que pode às vezes ser relativamente orientado para alguma pesquisa ou para algum trabalho de natureza eventualmente menos expositiva mas com manutenção de uma matriz organizativa do processo de aprender de tipo tradicional (…)» (Roldão, 2004b: 190).

Por seu turno, para L. Alonso,

> «Verifica-se um certo nível de utilização, mais ou menos clara, dos novos conceitos, sem ainda se terem traduzido em práticas consistentes de ensino e de avaliação, o que indicia que a compreensão partilhada de significados – a visão que permitiria uma mobilização em práticas consistentes e articuladas, ainda não se verificou, quer pela falta de debate interno e ações de formação sistemáticas centradas na cultura e na organização da escola, quer pela incapacidade dos professores que, individualmente perceberam, poderem mudar as práticas a nível de escola. Ensinar de modo a desenvolver competências nos alunos, entendidas como saberes em uso, saberes mobilizáveis implica uma reestruturação do próprio pensamento do professor, na perspetiva de pensamento relacional, complexo e flexível, que não tem caraterizado os modos dominantes do conhecimento escolar, conscientes de que esta mudança não é apenas individual, mas implica necessariamente a dimensão coletiva da escola como organização» (Alonso, 2004: 157).

No mesmo âmbito, Pacheco recorda-nos que, em abono da verdade, tem de reconhecer-se que as inovações propostas e esperadas não se estavam a verificar, que a orientação seguida não estava a alterar «(…) as práticas curriculares dos professores, nem as práticas de avaliação» (2006: 90). O mesmo investigadoridentifica a lógica subjacente ao currículo com um prolongamento da "pedagogia por objetivos". (2006; 2011)

Não obstante esta poder ser a ideia mais consensual, também registamos algumas outras que vão ao encontro de uma reforma de metodologias e de um esforço em adequar as suas práticas à nova realidade, mudanças estas que nuns casos terá sido mais profunda e noutros menos, e independentemente deste esforço poder ser

interpretado como algo sentido como uma exigência pessoal e profissional[284] ou de uma exigência ditada de fora.

> «(…) basta haver duas ou três pessoas que minimamente estejam sensibilizadas para a questão das competências, e acho que se houver um grupo que minimamente reconheça o trabalho dessas duas ou três pessoas, acabam todos por fazer uma aproximação a essas práticas. E pronto, eu acho que na escola temos (…) pessoas muito interessantes (…) que rema no sentido de fazer com que (…) Portanto, nós estamos já um pouco imbuídos de tudo isso, (…) de situações em que eles vão ser expostos a trabalhar a língua. E, com isso, vão ganhar competências, minimamente». (E2PorSec.)

> «Inicialmente, para ser sincera, constatei a inexistência de qualquer alteração nas práticas. Depois os professores foram-se consciencializando que havia determinadas práticas que teriam que ser alteradas, não é? (…) E fomos mudando de forma implícita, de forma, se calhar, inconsciente, de forma meramente empírica, se calhar, tudo isso». (E4Por3C)

> «As escolas organizaram-se de forma a dar resposta a esta nova forma de organizar e encarar o currículo e, portanto, tenho a convicção que sim. E mesmo alguns professores mais antigos fizeram essa adaptação. Não tenho grandes dúvidas quanto a isso» (E7Por2C)

> «No que diz respeito à minha disciplina hã!.. na tomada de consciência de quais são as competências de Matemática (…) o que nós tínhamos era suposto fazer era os objetivos gerais, era ensinar os números, ensinar o cálculo, etc.. Agora, a importância maior é destinada a ensinar o aluno a resolver problemas (…) promover o raciocínio e a ensinar a comunicar, independentemente dos conteúdos. São transversais, são competências desenvolvidas em qualquer trabalho que eles façam» (E9Mat2C)

> «Trabalhar para as competências não é bem a mesma coisa que trabalhar para os conhecimentos. Exige outro tempo, outra disponibilidade, outras práticas, outras metodologias, outros modos de trabalhar. Torna-se uma atividade mais complexa e duvido que as pessoas tenham sido iniciadas nessa complexidade». (E18PorSec.)

> «Nós temos uma preocupação de diversificação de estratégias, sempre a tivemos, creio eu, mas neste momento incidimos muito mais sobre a competência da oralidade. (…) Houve, evidentemente que houve, se não foi mais, pelo menos nessa valorização do oral é uma grande mudança (E8Por3C)

[284] Professor como «(...) configurador de caminhos de inovação curricular» (Fernandes, 2011: 11) ou como nos recorda Giroux (1990) de um professor como "intelectual transformador" da educação.

«O que eu acho é que, por exemplo, em relação às dez competências que constam do documento orientador do currículo para o Ensino Básico, aquilo foi um bocadinho esquecido». (E8Por3C)

«(…) nós somos todos diferentes á semelhança dos nossos alunos. Mas penso que há um grande grupo de pessoas que, de facto, mudaram as suas práticas e podemos acrescentar que essa mudança também teve a ver com as TIC (…)». (E17MatSec.)

«Eu acho que houve mudanças significativas embora a escola ainda tenha muitas coisas centradas no professor». (E211C)

Foram especificadas algumas dessas outras novas práticas e/ou metodologias de ensino, nomeadamente o trabalho cooperativo entre os professores, a interdisciplinaridade, o trabalho de grupo, o ensino por tarefas, resolução de problemas, método da descoberta, oficinas de escrita, trabalho de pares, exposições orais, o ensino exploratório[285]:

«Pode dizer-se que hoje existe mais trabalho cooperativo. Entre nós tentamos ajustar estratégias, tentamos perceber o funcionamento de cada turma. Cada turma é um todo diferente de todas as outras. (…) Agora, como sabe a vida do professor evoluiu muito negativamente. Estamos mais tempo na escola, mas estamos cada vez menos tempo com os nossos colegas» (E8Por3C)

A literatura e a nossa experiência pessoal mostra-nos que as práticas colaborativas entre os professores se restringem, muitas vezes, a tarefas específicas e delineadas a curto prazo, como a partilha de materiais de recursos ou de ideias, a planificação conjunta e rotineira de unidades de ensino, raramente se estendendo aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das aulas uns dos outros ou na investigação-ação.

«No Estudo Acompanhado estava previsto que se ensinasse os alunos a estudar, métodos de estudo. Hã! não foi isso, quer dizer, no início foi-se por aí, mas entretanto e

[285] A resolução de problemas não é uma metodologia avaliativa que tenha surgido com a linguagem das competências, devendo a sua origem ser localizada muito antes, nos anos de 1960, tempo em que Ausubel diz que «(…) foram introduzidas em larga escala programas de atividades, métodos de projetos, várias formas de se maximizar a experiência não verbal na sala de aula e uma ênfase da autodescoberta e da aprendizagem para e através da resolução de problemas, em resposta à vasta insatisfação em relação às técnicas de instrução verbal» (2003: 6). O mesmo se poderá dizer relativamente a outras apontadas.

rapidamente se voltou atrás. As Áreas Curriculares, como estavam, não estavam a fazer sentido E não estavam a fazer sentido por que nós não deixávamos. Provavelmente haverá outras escolas com outras experiências, mas tomando como medida a minha escola, acho que não se estava a tirar partido (…) pelo menos da forma como estava preconizado nos documentos oficiais (…)». (E9Mat2C)

«Os meus meninos trabalham muito em grupo e trabalham muito mais agora que dantes, não em todas as aulas, obviamente, mas em muitas delas (,,,) o ensino por tarefas» (E10Cie2C)

«Eu creio, ou na minha opinião esta metodologia pela resolução de problemas é uma metodologia essencial da pedagogia das competências. Eu aprendi a explorar os saberes da Biologia através do método da descoberta que é uma variante, digamos assim, dessa aprendizagem por resolução de problemas». (E11BioSec.)

«Aquele professor ou professora que leva a cabo uma "Oficina de Escrita", ajuda os seus alunos a serem mais competentes na escrita. Mas deixe-me… Isso é muito lindo (,,,) mas depois chegamos ao final do ano e temos que ter dado o programa da disciplina. E um professor não tem uma turma, tem 5 ou 6 e cada uma delas tem, muitas vezes, 27 ou 28 alunos, quando não têm mais. Acho possível, acha exequível um trabalho individual no sentido de pôr cada um dos alunos a escrever textos, a corrigi-los, a rescrevê-los, a voltar a corrigi-los? Onde está o tempo para isso?». (E14 Por2C)

«Eu procuro sempre nas minhas aulas que os meus alunos escrevam textos de opinião, reclamações, exposições, relatórios de aula e com todos os cuidados que esses instrumentos merecem» (E15PorSec.)

« (…) isto pode ser medido com outros instrumentos, com outras metodologias de trabalho como "trabalho de grupo", "Trabalho de pares", "Exposições orais", resolução de um dado problema, relatórios que os alunos vão fazendo». (E17MatSec.)

A resolução de problemas, citada com alguma frequência pelos nossos entrevistados, possibilita a aplicação do princípio de que «(…) os saberes devem ser utilizáveis e mobilizáveis em situações». (Alves, Estêvão & Morgado, 2004: 271) No entanto, a resolução de problemas não é uma metodologia de trabalho e de avaliação que surge com a linguagem das competências, devendo os seus primórdios ser localizados muito antes, a partir da década de 1960, momento em que, no dizer de D. Ausubel, foram

«(…) introduzidas em larga escala programas de atividades, métodos de projetos, várias formas de se maximizar a experiência não verbal na sala de aula e uma ênfase na *autodescoberta* e da aprendizagem para e através da resolução de problemas, em resposta à vasta insatisfação em relação às técnicas de instrução verbal» (2003: 6)[286]

Portanto, se a instrução verbal na gestão pedagógica está muito ligada à aquisição e memorização de conhecimentos, bem como ao método expositivo, originando uma aprendizagem marcadamente verbal, a inclusão das competências nessa mesma gestão não terá mais do que a finalidade de tornar, em princípio, a ação mais ativa e prática. Porém, e como adverte Ausubel, o problema não está na(s) metodologia(s), mas nas condições em a aprendizagem acontece:

«Uma proposição defensável é que quer as técnicas expositivas quer as de resolução de problemas podem ser por *memorização* ou *significativas*, dependendo das condições em que a aprendizagem ocorre. Em ambas as situações a aprendizagem ocorre se a tarefa de aprendizagem se puder relacionar de forma não arbitrária e não literal àquilo que o aprendiz já sabe e se esta adotar um mecanismo de aprendizagem correspondente para o fazer». (2003: 52)[287]

Por isso a resolução de problemas, bem como os métodos de projeto, aprendizagem por descoberta, e de atividades, frequentemente avançadas como novidades pedagógicas e como as metodologias mais apropriadas para esta nova abordagem curricular por competências, não são uma forma de trabalhar e de avaliar que, por si só, possibilitam o desenvolvimento e a avaliação de competências, especialmente quando a configuração da sala de aula está delineada para a interação verbal, sendo esta, de facto, a forma estereotipada mais dominante.

Da análise das entrevistas, as Áreas Curriculares não Disciplinares acabaram por ser, parece-nos, o rosto mais visível da Reorganização Curricular, os espaços onde se constatam práticas mais inovadoras, embora a tendência para a sua disciplinarização crescente tenha contribuído para o seu atrofiamento, onde a sua implementação choca contra a mentalidade de muitos professores:

«Os "Projetos Educativos", os "Projetos Curriculares de Turma" são uma herança dessa abordagem pedagógica». (E211C)

[286] Sublinhados no original.
[287] Sublinhados no original.

«Claro que já não se pode dizer a mesma coisa relativamente aquelas áreas curriculares não disciplinares, Estudo Acompanhado, Área de Projeto e a Formação Cívica. Aí a abordagem é essencialmente o desenvolvimento de competências mais gerais… transversais, embora no que diz respeito ao Estudo Acompanhado, aí as competências podem ser entendidas como essenciais. Se olharmos para os trabalhos produzidos pelos alunos nestas áreas aí vê-se que as competências são valorizadas. Mas não quer dizer que, mesmo aqui, não haja professores que trabalham de uma forma um tanto ou quanto, como é que eu hei de dizer… estereotipada [Ent. – Como assim?] Por exemplo a utilização frequente e indiscriminada de fichas de trabalho que não são construídas pelos professores para os seus alunos mas são fotocopiadas de edições produzidas pelas editoras. Proceder parecido com a daqueles para quem o manual, ou então quando se aplica fichas de trabalho produzidas para toda a escola» (E22MatSec.)

Apesar de tudo,a (expetável e desejável) articulação entre o referencial de competências e os programas, a articulação e trabalho colaborativo entre os vários professores da mesma escola, do mesmo grupo disciplinar ou do mesmo Departamento (a articulação entre as funções e decisões dos grupos disciplinares, Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma) ou pertencentes a um mesmo Agrupamento mas de ciclos diferentes parece-nos ser pouco visível nos projetos curriculares. Cremos também que existirá ainda um desconhecimento mais ou menos generalizado ou de baixo nível de utilização do Documento "Competências Essenciais do Ensino Básico", continuando os "programas" e os manuais escolares a comandar e a regular o ensino e a avaliação.

«Cada um continua ainda muito virado para a sua disciplina, para a sua capelinha». (E9Mat2C)

«Não existe articulação de espécie alguma. Não há uma continuidade entre os diferentes ciclos. (…) No princípio do ano (…) damo-nos ao trabalho de reunir com os professores do 1º Ciclo e com os do 3º Ciclo. Fazemos essas reuniões para refletir e operacionalizar uma articulação, mas depois na prática as coisas parecem correr de outra maneira». (E10Cie2C)

«Eles, parece-me, têm a tendência de trabalhar muito com o manual. O manual é escolhido pelo professor, pelos professores e exprime a visão de outros e, os professores que o escolhem têm a sua. Têm? Pois, quando não a têm, seguem o manual. Limitam-se a seguir o manual.». (E9Mat2C)

«As pessoas ainda estão muito agarradas ao Programa, a cumprir o Programa. E, o Programa para a maioria das pessoas é seguir o Manual (…)». (E10Cie2C)

«Como ter um (…) trabalho cooperativo de 13 professores para uma turma de 30 alunos. (…) Por muitos "Projetos Curriculares de Turma" que se façam, por muito corretos que eles sejam, por muito que eles respeito aquilo que deles se exige, já se sabe é "chapa cinco" dos anos anteriores, não é, e os alunos são diferentes» (E13Mat3C)

«O trabalho com os colegas não é fácil porque há sensibilidades, visões diferentes sobre o papel a desempenhar pelos alunos. Assim, tenho colegas que perspetivam os alunos como recetáculos de informação e que agem segundo disposições inatas e rotinas previamente estabelecidas por outros; outros pensam de forma análoga à minha, têm uma perspetiva mais construtivista e olham para eles como seres ativos, com aptidões para elaborar ideias próprias e desenvolver processos individuais, cujas capacidades se desenvolvem em função dos diversos contextos e situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas». (E2PorSec.)

«(…) o grupo disciplinar e, ainda menos o departamento, são estruturas pouco relevantes e significativas no desenho e alteração das perspetivas individuais, na medida em que é praticamente inexistente o confronto de opiniões com o objetivo de gerar saberes coletivos, ou como espaço privilegiado de partilha, criação e reformulação de estratégias em função das finalidades educativas propostas no Projeto Educativo de Escola». (E15PorSec.)

«No que diz respeito à produção de materiais didáticos, e olhando para as várias escolas por onde já andei, não existe uma prática sistemática e regular de fazer este tipo de trabalho em conjunto, nem durante as reuniões de departamento, nem em momentos menos formais. Aquilo a que eu tive oportunidade de assistir com mais frequência nas reuniões, foi ao diálogo, por vezes a dois ou três, sem ter a preocupação de o alargar a todos os professores, sobre determinada estratégia de aprendizagem utilizada nas aulas ou, menos frequentemente, à partilha de fichas de trabalho construídas individualmente pelos professores». (E22MatSec.)

Se uma das heresias mais proeminentes da mudança educativa é a cultura do individualismo, então a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança. (Hargreaves, 1998)

É, no entanto, curioso notar que, quanto à falta de articulação e de trabalho cooperativo entre os professores haver posições que questionam a "legitimidade" de tal práxis, indo aliás ao encontro de Hargreaves quando este afirmava que não obstante

serem global e amplamente reconhecidas as potencialidades da colaboração, esta não deixa de apresentar problemas podendo mesmo, por vezes, ser «(...) perdulária, nociva e improdutiva para os professores e para os seus alunos (1998: 279).[288] Deste modo, é necessário algum cuidado quando se pretende eliminar o individualismo docente[289], porque a individualidade manifestada através da competência e eficácia e da imaginação e espírito de iniciativa, da independência de cada professor podem sair enfraquecidos; a solidão é apresentada pelo autor como uma "prerrogativa dos mais fortes", no sentido em que ela se apresenta com um recolhimento onde o professor reflete "consigo próprio". Portanto, nem todo o individualismo é "perverso" e consubstancia comportamentos profissionais limitados.

Não sabemos, porque não questionámos o nosso interlocutor a este propósito, se o que subjaz ao seu pensamento era estas potencialidades do individualismo. Contudo ele afirma que,

> «(…) quando estamos numa organização como uma escola, e quando estamos a falar de pessoas que trabalham numa escola, hã!... nós temos de abordar também a questão dos aspetos relacionados com a motivação para o trabalho, bem como as questões materiais para desenvolver esse trabalho. (…) Eu sozinho consigo preparar as minhas aulas, consigo cumprir aquilo que me exigido com os meus alunos. A que propósito é que eu tenho de colaborar, cooperar com os meus colegas? Ainda mais se não consigo ver qualquer vantagem nisso?». (E13Mat3C)

De facto, importa ter em atenção que o trabalho colaborativo não é sinónimo de qualidade, pode até servir para acentuar hábitos enraizados e, muitas vezes, nocivos. Tal como refere Hargreaves, a colaboração sem referências arrisca-se a «(…) perpetuar práticas ineficazes, tão facilmente quanto as eficazes». (2003: 220). Assim, não importa apenas garantir que a colaboração funciona, mas é preciso também saber para que serve. (Hargreaves, 1998)

No contexto desta dimensão de análise, uma reflexão final impõe-se-nos. Sobrevoando pelas diferentes unidades de sentido transcritas, curiosamente, em nenhum

[288] A este propósito Hargreaves (1998) identifica três formas fracas e improdutivas da colaboração: confortável e complacente, conformista, artificial (*contrived*) e cooptativa.

[289] Ao falarmos de individualismo não devemos confundi-lo com a individualidade (a expressão dos desacordos, a oportunidade de desfrutar da solidão e a experiência de um sentido pessoal) «A individualidade continua a ser a chave da renovação pessoal que, por sua vez, constitui a base da renovação coletiva. A individualidade também origina a discordância e o risco criativo, que são a fonte de uma aprendizagem dinâmica e em grupo» (Fullan e Hargreaves, 2001: 81).

momento os nossos informantes fizeram alusão à necessidade de auxílio e de colaboração para poderem levar a cabo as suas funções, quiçá por se considerarem preparados; não referem a necessidade de "prestar contas" pois, provavelmente, consideram que fariam espontaneamente o melhor para todos; falaram do tempo despendido, que teria que ser acrescentado ao que já passam na escola para poderem tomar decisões partilhadas; é certo, alguns referem-se ao facto da necessidade de cooperar mais uns com os outros, pois uma escola não deverá ser gerida de dentro de cada sala de aula, onde o que se passa continua a dizer respeito a quem lá está.

No seguimento, uma outra ideia parece-nos estender-se aos diferentes testemunhos. Apesar da Reorganização Curricular do Ensino Básico preconizar o trabalho colaborativo entre os professores (Abrantes, 2001b, 2001c; ME, 2001; Alonso, 2002, 2006), este, tendo em conta os testemunhos dos nossos entrevistados, são escassas, superficiais e pouco consistentes. Limitam-se, frequentemente, a tarefas específicas e circunscritas ao curto prazo como, por exemplo, à partilha de materiais de recursos didáticos ou de ideias, a planificação conjunta e rotineira (no seio do grupo disciplinar ou num círculo mais pequeno, constituído pelos professores que lecionam um(a) mesmo(a) ano/disciplina), atividades extracurriculares e raramente se alargando aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se de uma forma conjunta no ensino, na observação das aulas uns dos outros ou na investigação-ação[290].

Os processos de mudança são interativos e dialéticos acarretando a implicação de todos os atores intervenientes e, por conseguinte, uma efetiva cultura de colaboração. Contudo, a cultura de individualismo evidenciada nas entrevistas, inviabiliza uma verdadeira gestão curricular, restringindo a apropriação das mudanças concetuais subjacentes ao processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e ao desenvolvimento de competências nas mais variadas disciplinas curriculares.

A alegada autonomia e especificidade do trabalho dos professores, assumida como um privilégio, tornou esta mesma prática sobretudo individualista e raramente individualizada (Hargreaves, 1998), na medida em que se traduz na ausência de referentes profissionais e de partilha de conhecimento e regulação da ação no interior da comunidade dos docentes (Roldão, 2007). A prática docente é largamente solitária e invisível, e desprovida de apoio ou questionamento dos pares, o que, em nosso

[290] As práticas de colaboração que se fundam no exame crítico e reflexivo dos princípios e propósitos subjacentes às práticas, de modo a proporcionar um *feedback* crítico coletivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional de todos e de cada um dos professores, são as menos comuns (Hargreaves, 1992; 1998).

entendimento, constitui um dos fatores de empobrecimento da profissionalidade relativamente às atividades dos professores.

Porém, nas escolas onde impera uma cultura de cooperação, de entreajuda, de apoio, de abertura e de partilha na resolução de problemas e na tomada de decisões coletivas, onde o conflito e a crítica estão presentes, o insucesso e a incerteza são partilhados e discutidos tendo em vista a obtenção de ajuda e de apoio, são melhores escolas. Os professores aprendem uns com os outros, sinalizam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas e como corolário, desenvolvem uma confiança e segurança coletivas necessárias a uma resposta refletida e crítica à mudança (Hargreaves, 1998).

A análise do trabalho dos professores parece encaminhar-nos para uma perceção que oscila entre o que é «(…) familiar e estranho, estranhamente familiar» (2005: 9), para usarmos as palavras de Nóvoa a propósito da educação escolar. A primeira reação, reforçada pela ideia de familiaridade, é a de que já conhecemos tudo sobre a escola, logo também do trabalho dos professores e educadores não será de esperar matéria suscetível de nos surpreender. Puro engano: a prova, mais uma vez parafraseando Nóvoa de que há "evidências" enganadoras, ocultadoras da realidade social, cuja superação só será possível mediante a reflexão e a crítica.

Mas o erro de que falávamos atrás acarreta igualmente uma outra sequela: o trabalho dos professores é uma constante, caraterizado por um conjunto de regularidades que atravessam épocas, conjunturas económicas, regimes políticos, governos, conjunturas económicas. Fundado no pilar conservador que muito tem "alimentado", parece-nos, as investigações que se propõem contribuir para a compreensão do fenómeno escolar, este pensamento de que o essencial do trabalho docente se tem mantido inalterado (Barroso, 1995, 1998) parece conferir sustentabilidade à ideia de que também neste domínio a "gramática da escola" (Tyack e Tobin, 1994; Alves, 1999) dita a sua lógica, ora de uma forma explícita ora implícita, ao ponto de, arriscámos nós, se poder falar de uma "gramática do trabalho docente". A submissão ao tribunal da crítica de uma tal afirmação aconselha contudo alguma prudência.

Parece não merecer qualquer contestação a ideia de que, com transformações significativas ou sem elas, a escola tem conservado, se não mesmo "acentuado" a sua centralidade como "meio de vida" para professores e alunos (Canário, 2005) e, no campo pedagógico (e organizacional), apesar das sucessivas reformas, constata-se a

persistência de modos organizativos do trabalho assentes predominantemente (i) no modelo transmissivo a um grupo-turma e (ii) em modos de trabalhar e recursos uniformizadores, que se apresentam como altamente naturalizados na vivência e cultura das escolas e professores – "ensinar todos como se fossem um". As sucessivas reformas raramente atingiram o núcleo duro da "sala de aula" (Barroso, 1995, 1999)

Nesta linha de pensamento, não podemos deixar de ter presente a advertência de Tardif e Lessard para as mudanças que ainda assim a instituição escolar foi registando: «(…) quando olhamos a evolução da escola ao longo de um século, constatamos que a sua célula básica permanece intacta (a classe perdura), mas ao redor desse nó central multiplicaram-se grupos, estruturas, dispositivos organizacionais mais e mais complexos» (2005: 81).

Nos princípios do século XX, A. Sérgio, sublinhando que não há reforma por decreto, pronunciava estas palavras que, em nosso entender, se mantêm profundamente atuais: «(…) a parte dos programas e da organização, que tem sido o cavalo de batalha das autoridades reformadoras (e que é sempre fácil de modificar com quatro penadas legislativas) constitui a face menos importante do problema que nos ocupa». (s/d: 18)

> Também M. J. Lima refere que muitas são as diferenças entre a "reforma-decreto" e a "reforma-mudança" em que, «(…) uma não se reduz à outra e, pelo contrário, um dos maiores problemas com que as reformas decretadas se têm confrontado é exatamente o das mudanças efetivamente construídas e praticadas no sistema educativo e nas escolas» 1994: 42).

Neste quadro, a mudança tem de operar-se no seio da escola para que não seja encarada como movimento marginal (Bolívar, 2003) através dos diferentes e múltiplos processos de organização pedagógica e de ação educativa podendo ou não ser orientada ou apoiada pelos documentos oficiais. As propostas de mudança só se concretizam se os professores as adotarem na realização das práticas de ensino. Se a mudança educativa não envolver o professor[291] e não for apoiada por ele, acaba, de forma geral, por não refletir qualquer transformação, o que é a negação da própria natureza da mudança (Fullan e Hargreaves, 2001)

A introdução das competências no panorama curricular como elemento estruturante do currículo, impõe uma nova visão ou, pelo menos, uma visão renovada

[291] Para compreendermos o que os professores fazem e porque o fazem, temos de compreender as culturas de ensino das quais ele faz parte. Segundo Hargreaves (1998), são as culturas de ensino que ajudam a conferir sentido e identidade aos professores e ao seu trabalho e, por isso, figuram entre os aspetos mais significativos do seu trabalho (e da sua vida).

numa variedade de aspetos, nomeadamente na conceção construtivista da aprendizagem, na transformação da estrutura cognitiva do aprendente (Alonso, 2008), o mesmo é dizer, e socorrendo-nos de Legendre (2008), uma centralização na atividade do sujeito-aluno e nos processos que permitem a apropriação e a transformação do conhecimento e não exclusivamente nos saberes-fazer a adquirir. Implica ainda organização curricular por ciclos organização das práticas curriculares e mudanças nas formas de trabalhar dos professores (Boavida, 1999; Boneco, 2000; ME, 2001; Perrenoud, 2001a; Ramos, 2002; Alves, 2004; Roldão, 2004; Rey *et al*, 2005)

O desenvolvimento de competências implica «(...) 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» Perrenoud, 2001: 23).

Contudo, isto não significa que os professores se apropriaram do conceito de currículo emanado dos normativos que presidiram e orientaram a Reorganização Curricular, uma vez que, na prática, este se restringirá ao programa e ao conjunto de normas a cumprir em contexto de sala de aula, onde o programa e o manual escolar continuam a ser os instrumentos favorecidos.

Tendo em linha de conta a clareza da confusão instalada sobre o conceito de competência e a sua relação com os processos de aprendizagem, visível nas entrevistas, leva-nos a pensar de modo análogo ao de Pacheco (2006): é impossível mudar metodologias de ensino e de avaliação quando não se entende o porquê e o para quê dessa mudança.

A investigação empreendida por F. Seabra (2010) é clara: no processo de utilização das competências no ensino básico, a competência é substituída pelo objetivo e que os professores enveredam por uma apropriação normativa do conceito, com reflexos no saber-fazer.

A participação e a colaboração constituem um meio capaz de garantir que o ensino e a aprendizagem cumpram com os princípios de coerência e qualidade, permitindo dar conta tanto da sua marca socializadora como do seu papel no desenvolvimento individual integrado e global.

> "(…) a dimensão formadora do trabalho docente (ao contrário do que, frequentemente, se defende) não é uma dimensão individual, estritamente autogerida. Pelo contrário, um bom desempenho individual encontra habitualmente condições e justificação para a sua

> existência num contexto de tarefas compartilhadas, de decisões coletivamente tomadas, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais" (Coll, *et al*, 2001: 13).

Segundo alguns autores, a perda de controlo sobre o trabalho e particularmente sobre os programas, manuais e materiais curriculares que são cada vez mais industrializados e indiretamente controladores das práticas, reduz a profissionalidade do docente e reforça a sua desqualificação pela ausência de poder de decisão e criação sobre o objeto de trabalho. M. Apple sublinha a este propósito:

> «Com a crescente utilização de sistemas curriculares pré-empacotados (…), quase que não se exige nenhuma interação entre os professores. Se quase tudo é racionalizado e determinado antes da execução, então o contato entre os professores sobre as questões curriculares atuais é minimizado (…). Os professores tornam-se indivíduos desligados, separados tanto dos colegas como da verdadeira essência do seu trabalho» (Apple, 1997: 51).

6. Área de análise F - Resistências docentes à mudança

As "reformas educativas", as mudanças educativas aparecem, regra geral, como produtos de esquemas concebidos a nível central e em ambientes de algum modo desligados da realidade das escolas que procuram reformar, melhorar, espelhando posições teóricas que, frequentemente, são fundadas mais em pressupostos ideológicos do que na prática quotidiana, o que manifestamente desgosta aos atores, aos executores mais visíveis de tais reformas – os professores.

Temos para nós que não nos parece crível que os professores sejam tendencialmente resistentes à mudança ou sejam um conjunto de pessoas mais resistentes à mudança do que outras pessoas ou grupos profissionais, ideia aliás partilhada por alguns dos nossos professores-informantes:

> «(…) numa instituição como a escola que tem à volta de 200 "funcionários" é difícil que não existam colegas que não resistam a esta modalidade das competências. Aliás, resistir à mudança é algo de natural no ser humano e, nós, professores, não somos diferentes das outras pessoas». (E17MatSec.)

Diríamos até que nesta classe podemos encontrar um enorme potencial e prática de mudança, que todavia coexiste com numa vivência institucional sistematicamente orientada para uma estruturação centralizada, funcionalizada e proletarizada da ação profissional do docente.

Neste segmento, o da resistência por parte dos professores à operacionalização de um currículo baseado no desenvolvimento de competências, queríamos saber da existência ou não de tal resistência, aquilatar do seu grau, bem como das razões apresentadas para tal atitude e/ou comportamento, não obstante Perrenoud, numa das suas obras, ter elencado já algumas resistências que se poderiam notar à abordagem do currículo orientado para o desenvolvimento das competências:

> «1. Defesa incondicional de territórios disciplinares;
> 2. Conceção elitista da escola;
> 3. Visão conservadora da cultura;
> 4. Medo da mudança;
> 5. Falta de competências e didáticas». (2001a: 19)

Posto isto, gostaríamos de começar por registar a ambiguidade ou a vaguidade, roçando o desconhecimento, protagonizada por um dos nossos informantes que perspetiva os professores como seguidistas, bem como a daquele que dizia estar a par das resistências mas que essas resistências não dizem propriamente respeito às metodologias ou à pedagogia das competências e, ainda, daquele entrevistado que não deu conta de qualquer espécie de resistência, e ainda aquele outro que nunca se apercebeu da existência de resistências:

> «As pessoas se as mandarem pular em cima da mesa pulam. (…) Nós, eu e a maior parte dos meus colegas não questionamos, não analisamos, não refletimos sobre as coisas. Depois, vamos vendo. Alguém diz que se tem de fazer e faz-se, pelo menos formalmente, porque depois mantemos tudo mais ou menos na mesma. (…) Além do mais também ninguém se preocupa em formar as pessoas para as novidades curriculares, para as mudanças que se efetuam». (E211C)

> «(…) as resistências que eu constato não, não são propriamente em relação às metodologias, aos métodos pedagógicos, mas relativamente aos resultados que daí advêm. (…) Não tenho evidências objetivas (…) o que eu acho é que na prática, a pedagogia por objetivos continua a vigorar, continua a iluminar o caminho dos professores (:..)» (E15PorSec.)

> «Não dei conta de resistências. Pelo menos eu não dei conta. Mas também posso ter andado distraída» (E14Por2C)

Pertinente é a posição dos nossos entrevistados que perspetivam a resistência à mudança como algo natural e mais compreensível se torna quando se lhes pede que se mude para algo que desconhecem:

> «Ora, sabe tanto ou melhor que eu quando há uma mudança ela é naturalmente acompanhada por resistências por parte das pessoas. Nós naturalmente tendemos a resistir, e ainda muito mais quando essa mudança é para algo desconhecido, para algo que não dominamos. (…) E até há professores que manifestam abertamente a sua não concordância, a sua resistência…». (E121C)

> «Vai-se dando alguns passos para isso, para a mudança, mas é muito difícil a um professor mudar quando ele não sabe para o que é que se muda, não é? Se ele não sabe é óbvio que não se sente confortável e, portanto, tende a trabalhar da forma como se sente mais confortável» (E22MatSec.).

De facto, quase toda a gente tem receio da mudança, por razões que são, em grande medida racionais. Mudar implica trabalho e riscos pois a mudança pressupõe desaprender e aprender, confrontar-se com novas situações, resolver novos problemas, cooperar com pessoas desconhecidas

Interessante é a perspetiva do nosso interlocutor que entende a resistência à mudança curricular e, consequentemente, à mudança das práticas dos professores, não como um fenómeno declarado, ou como uma reação arrogante dos professores, mas como algo que se joga no "silêncio" das salas de aula. A sala de aula é tida como o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros ou de seguir normativos. É, por esse facto, o espaço onde se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão:

> «Admito que sim. Acho que isso se passa muito mais de forma calada, não por haver uma tentativa de ocultação, mas porque (…) a parte mais significativa do trabalho de um professor passa-se consigo próprio e com os seus alunos». (E7Por2C)

A opinião maioritária dos nossos informantes vai ao encontro da ideia de resistência às mudanças curriculares operadas e às práticas pedagógicas expetáveis e desejáveis para implementar tais mudanças. Contudo as razões avançadas para a ocorrência de tal fenómeno divergem. Assim, para uns, a resistência está relacionada com a dificuldade que representa um ensino orientado para o desenvolvimento de competências,

> «É muito mais difícil trabalhar no sentido de desenvolver competências dos alunos que pô-los a papaguear coisas, não é? (…) Se calhar para os professores é mais difícil avaliar isso e, se calhar, quando avalia vai ter de reprovar mais alunos do que aquilo que gostaria. E a seguir vão-nos cair em cima porque temos metas a atingir». (E3FQ3C)

> «Eu compreendo essa resistência. É difícil mudar (…) eu compreendo a dificuldade que os professores manifestam em mudar as suas práticas, e que os professores sintam esses obstáculos todos e sentirem-se mais confortáveis na sua aula expositiva, tradicional». (E22MatSec.)

Para outros, deve-se a uma certa nostalgia do passado, no "passado é que era bom":

> «Nós continuamos a dizer "Eles não sabem nada", "Eles não aprendem nada"; "Não sabem a tabuada", "Não sabem interpretar um texto". Eu acho que isso é um tanto ou quanto exemplo de que algo que ficou para trás era melhor, não é?». (E4Por3C)

> «Claro que conheço resistências. (…) ao meu lado tenho gente que trabalha à moda antiga, se me é permitida a expressão. Conheço gente que não mudou nem um bocadinho, e é pena. Há gente que não muda, que não quer mudar e é capaz de dizer: "Tu estás a dizer isso, mas isso não passa de flores". Ainda há, embora menos, professores à moda antiga». (E231C)

Outros ainda reclamam do facto das políticas educativas terem uma orientação *top-down*, serem desenhadas no centro e impostas à periferia do sistema educativo, não sendo esta tida ou achada no sentido de participar nas decisões de mudança[292], bem como nas mudanças constantes e permanentes, denotando uma falta de clareza e continuidade na política educativa e, como tal, são olhadas como "mais do mesmo":

> «Nessa altura houve uma resistência enorme a essa alteração toda. Mas eu acho que foi muito por culpa daquilo que nos estava a ser imposto, desde lá de baixo do Ministério. Deitaram cá para fora e depois os professores que se arranjem, que descalcem a bota». (E6Cie3C)

> «Isso é-nos imposto: "A partir de agora começam a olhar o currículo soba perspetiva das competências", e nós o que mais temos é obedecer e ponto final. Nós somos funcionários do Ministério, logo estamos obrigados ao dever de obediência. Procurando esclarecer-nos como fazer, procurando formação, lá vamos para a luta». (E8Por3C)

> «É assim: dizem-nos, vamos mudar. Agora as coisas vão funcionar deste modo" e nós fazemos um esforço e adaptámo-nos. Pelo menos isto é o que eu sinto». (E5Mat3C)

[292] Permitam-nos chamar à colação a nossa experiência profissional, embora reconheçamos que obviamente não estamos sozinhos neste barco, para dar conta de que, ao longo do nosso percurso profissional (como professor), não nos lembramos de nos ter sido socialmente pedido que assumíssemos o papel de optar sobre o que a escola deve ou não fazer e como; de termos tido (muitas vezes) oportunidade de tomar decisões de fundo sobre a ação educativa em que participávamos ou o projeto curricular da escola e responder por elas institucionalmente, embora reconheçamos ter decidido, como todos os professores, todos os dias sobre áreas essenciais para a aprendizagem dos nossos alunos – para o bem e para o mal.

«(…) tivemos uma contestação muito grande por parte de muitos colegas. [Ent. - E a que se deveu essa contestação?] As pessoas (…) diziam que era mais do mesmo, era aquilo que costuma dizer-se "Vira o disco e toca o mesmo". Além do mais, esta sensação de que se está sempre a mudar não é nada boa. Há um novo Ministro da Educação e logo vem mais uma novidade. Não se avalia o que se faz bem e o que se faz mal. Muda-se e pronto». (E10 Cie2C)

Entendemos como digno de nota, ainda dentro deste âmbito, dar conta de uma outra perspetiva que entende a resistência como resultado da ignorância dos professores:

«(…) eu quando estagiei ouvia (…) a certos professores verbalizarem essa resistência: "Agora vêm estes, julgam-se senhores e mandam-nos fazer assim ou assado". Lá está, eles não sabiam. Lá está, tinha a ver com a formação de professores que tinham tido ou que não tinham e com a predisposição da pessoa para aprender, para procurar saber sempre mais, adaptar-se às novas circunstâncias…». (E191C)

De facto, a administração central ao introduzir o currículo orientado para o desenvolvimento das competências, parece ter subestimado as implicações na gestão pedagógica. Os professores não foram formados para trabalhar o currículo orientado para o desenvolvimento de competências como daremos conta mais adiante. Concordamos com C. Leite para quem «(…) a escola só muda se tiver condições institucionais e materiais que viabilizem a mudança e se forem despoletados mecanismos de formação contínua que propicie essa mudança» (1995: 23). As competências não são ensináveis, mas torna-se necessário criar todo um conjunto de condições que estimulem a sua construção e desenvolvimento (Perrenoud, 2001a: 23)

Finalmente, também recolhemos testemunhos que vão no sentido da adaptação dos professores às novas realidades curriculares e pedagógicas, embora num deles, o seu parecer possa ser interpretado como uma acusação velada aos professores mais velhos:

«A ideia que tenho é que os professores, de uma maneira geral, vão aderindo às coisas, às novidades, às medidas que a Administração central manda para o terreno, não é?». (E8Por3C)

«Os mais novos, parece-me, estão mais abertos». (E9Mat2C)

Mas, como faz notar um outro entrevistado,

> «Mas olhe que não foram apenas os professores mais velhos que não foram iniciados nesta problemática. Estou convicto, fortemente convicto, que mesmo os professores mais novos dominem ou tenham aprendido essa linguagem das competências e os modos de as trabalhar. Como se não bastasse, esses professores mais novos também não tiveram a oportunidade de discutir as competências na escola pois, a quando da sua discussão, ainda andavam na faculdade» (E1BioSec.)

Os professores são profissionais tendencialmente resilientes relativamente a inovações perturbadoras de esquemas de atuação que tradicionalmente se sedimentam ao longo de anos de prática letiva (Bolívar, 2003). Não deveria ser assim, mas é.

Ora uma reconfiguração muito ampla como esta, já que pressupõe mudanças que dizem diretamente respeito, à conceção de currículo (como projeto que se (re)constrói em função da ação intencional dos diferentes atores), às práticas pedagógicas, as "mudanças de terceiro tipo" (Perrenoud, 2002c), uma mudança nos modos de fazer, implica sempre desequilíbrios que afetam sobretudo os professores. E não há mudança real dos sistemas e das práticas educativas se não estiverem motivados, informados e implicados os verdadeiros agentes dessa mudança, pois «(…) a melhoria escolar não pode ser ordenada e prescrita, porque os fatores associados à sua efetiva realização, como o compromisso a iniciativa ou a implicação, não são objeto de imposição, mas dependem da criação de condições e contextos que favoreçam a sua emergência». (Bolívar, 2003: 59) E, de facto, em educação a mudança constrói-se com os atores educativos e fazendo deles parceiros ativos da construção dessa mudança.

Mas este é um processo que não se revela fácil para os professores. Será, contudo, de considerar também que boa parte do desconforto profissional dos docentes, para além das conhecidas e reais carências e dificuldades e o "excesso de missões", "transbordamento da escola" (Azevedo, 2001; Matos, 2004, Nóvoa, 2009) que os sufoca, advém de uma descaraterização profissional, difusa mas sentida por todos, ligadas às mudanças de papéis e expetativas e também, diga-se, a alguma falta de construção de uma cultura profissional própria.

7. Área de análise G - Sucesso escolar/educativo

Quem recorrer à literatura da especialidade ou deitar mão da sua experiência profissional pessoal, há de recordar a existência de um debate aceso entre sucesso escolar e sucesso educativo, discussão que conheceu alguma relevância pedagógica até meados dos anos de 1980 para, a partir daí, se refugiar sem honra nem glória na cave das velharias pedagógicas (Matos, 2000). De acordo com Perrenoud, «Torna-se discutível dissociar sucesso escolar e sucesso educativo. O sucesso escolar deveria coincidir com o conjunto de missões da escola portanto, cobrir uma parte da ação educativa, aquela que caberia à escola assumir» (2003: s/n) [293]. "Educativo" e "escolar" não são opostos e não existem razões para limitar o "sucesso escolar" mais tradicionalmente associadas à ideia de instrução.

É de todo conveniente romper com a distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacional (instrução/educação). Toda e qualquer aprendizagem fundamental, articula conceitos e conhecimentos com uma relação com o mundo, um projeto, atitudes e valores (Perrenoud, 2003). A este propósito, poder-se-ia questionar: quem será suficientemente competente para afirmar que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, a crítica, a capacidade de levantar hipóteses depende da instrução ou da educação?

A ideia de "sucesso escolar" é, segundo Perrenoud (2003), percecionada, hoje, em dois sentidos: associado ao desempenho dos alunos, ou seja, tem êxito, aquele que satisfaz as normas de excelência escolar e progride na escala; e aquele outro que, com a "moda" da publicação dos *rankings*, acaba por ser associado ao sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto e, assim, são considerados bem-sucedidos as escolas que atingem os seus objetivos ou que os atingem melhor que as outras.

Deste facto resulta uma questão inevitável: é possível intervir nos processos envolvidos no ensino/aprendizagem no sentido de melhorar a aprendizagem dos alunos, os seus resultados escolares e, consequentemente, as suas trajetórias académicas?

A resposta afirmativa a esta questão parece-nos estar implícita na Reorganização do Ensino Básico e na Revisão do Ensino Secundário pois dois dos seus objetivos estratégicos defendidos pelos documentos orientadores das ditas "reformas", foram,

[293] A escola não tem o monopólio da instrução. Como é sabido, parte dos saberes e do saber-fazer aparentemente mais escolares, são parcialmente construídos fora da escola, principalmente na família.

precisamente a melhoria ou o aumento da qualidade das aprendizagens e o combate ao insucesso e abandono escolares (ME, 1998b; ME 2000), o que, aliás, vai ao encontro de qualquer movimento reformista ou qualquer mudança curricular, em princípio, é legitimada por uma necessidade de mudar para melhor o sistema educativo, o funcionamento das escolas e as práticas de ensino (Hargreaves, 1998; Bolívar, 2003).

Os critérios de sucesso do processo de ensino-aprendizagem, bem como as estratégias de prevenção do insucesso, são fortemente influenciadas pela perspetiva em que se colocam os professores e educadores e é natural que estas se traduzam, de uma forma mais ou menos explícita, nas suas atitudes e comportamentos e aos meios e ações a que recorrem para esse fim: "O Professor Faz a Diferença". (Lopes e Silva, 2010)[294] e, daí, a razão de termos confrontado os nossos professores- informantes[295] com as mudanças nas suas práticas previstas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico e por eles implementadas contribuíram para uma melhoria do sucesso dos alunos (escolar/educativo).

As respostas dadas pelos nossos interlocutores vão desde a dificuldade em responder à questão, às respostas evasivas, por nós interpretadas, como podendo refletir algum desconhecimento e/ou desinteresse nas matérias por parte dos professores, ou ainda ausência de reflexão sobre as suas práticas:

> «(…) mas tenho muita dificuldade em responder de forma objetiva à sua pergunta. Confesso que é muito difícil responder-lhe». (E7Por2C)

> «Normalmente conversa-se muito pouco sobre estas coisas. Normalmente, as pessoas dizem: "Antigamente é que era". As pessoas têm muita dificuldade em aceitar muitas coisas que se passam hoje nas nossas escolas. O comportamento dos alunos, a indisciplina que grassa nas escolas, na sala de aula, na má educação dos alunos. As pessoas falam muito destas questões. Agora, relativamente às aprendizagens, às aquisições tendo em conta as competências, acho que nunca houve um debate em que eu tivesse participado (…)». (E14Por2C)

[294]Os autores constataram que a influência do professor é superior a fatores como o ambiente familiar do aluno, a sua origem étnica e nível socioeconómico, a sua motivação e potencial intelectual. O que os professores fazem na sala de aula é o principal fator que determina a aprendizagem e o sucesso dos alunos. Nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, a diferença está antes relacionada com determinadas características e atitudes dos professores.

[295] Talvez não seja possível justificar concetualmente o sucesso escolar total. Talvez não seja mesmo de espantar que, ainda que tudo fosse perfeito no reino da escola/educação, possam subsistir casos de insucesso. Mas para qualquer professor, em qualquer disciplina, essa só pode ser a exceção e nunca a regra.

> «Eu tenho muitos alunos que eu posso dizer que a sua passagem pela escola não foi em vão. (…) A escola terá influência na vida deles, pessoal e profissional. O 7º ano que me coube em sorte este ano. (…) Eles não querem saber de nada, eles não querem saber da escola para nada». (E8Por3C)

à afirmação de ausência de evidências, de números, de que as mudanças nas práticas por si operadas ou pelos colegas tenham contribuído para uma melhoria dos resultados escolares, obviamente por razões diferentes: uns porque nunca se deram ao trabalho de refletir sobre esta matéria, outros porque pensam que o que realmente importa é o professor que está à frente do grupo-turma continuam a trabalhar como sempre trabalharam.

> «Eu não, não me apercebi. Mas o defeito pode ser meu. Se calhar, de aqui por algum tempo (…) eu não me apercebi (silêncio)». (E5Mat3C)

> «Eu acho que os resultados têm muito a ver com a pessoa que está à frente do grupo, da turma, independentemente da orientação ser para os objetivos ou para as competências». (E201C)

> «Todos nós sabemos que há alunos (…) quem é professor há alguns anos, como nós, já passaram pelas nossas mãos de tudo. Já passaram pelas nossas mãos alunos de todos os géneros e feitios, quer dizer, num qualquer sistema pedagógico, seja ele qual for, tem caraterísticas que à medida que vamos desenvolvendo o processo nos desiludem pelos não resultados ou fracos resultados que produzem e outros que, ao contrário, nos vão surpreendendo, mas pela positiva. Há alunos (…) quer no caso de trabalharmos segundo a Pedagogia por Objetivos, quer no caso de trabalharmos a Pedagogia das Competências, que vão muito mais longe do que aquilo que esperávamos ou que era a nossa expetativa». (E15PorSec.)

Temos professores que, não obstante não disporem de números claros ou rigorosos para apresentar, como a maioria dos nossos entrevistados, reconhecem que esta abordagem é mais adequada e gratificante para os alunos e que estes patenteiam uma maior sensibilidade, motivação e empenho, embora os resultados nem sempre sejam os expetáveis:

> «Evidências que se reflitam em números, não tenho. Mas analisando o trabalho desenvolvido com os meus alunos, eu tenho a perceção de que as crianças estão mais motivadas, mais empenhadas. Sinto que elas andam mais satisfeitas e que fazem o que se

lhes pede ou sugere sem protestar, sem manifestar enfado. (…) Agora, associar esta disponibilidade para a aprendizagem aos resultados obtidos é mais difícil. E números, sinceramente, não tenho. Mas julgo poder dizer que, na globalidade, os resultados escolares melhoraram». (E161C)

«São mais espontâneos, agora. Portanto, é assim: antigamente, o professor, o aluno não passava de um recipiente, de alguém meramente passivo. Tinha que estar quieto, calado e fazer aquilo que lhe mandavam fazer. Agora há muita mais participação por parte do aluno, ele tem que construir o seu conhecimento, atribuir significado aos conhecimentos disponibilizados pelo professor ou por eles procurados. As atividades, as estratégias têm que ser sempre pensadas em função deles pois, se eles não quiserem, eles destroem qualquer planificação, qualquer atividade». (E231C)

«Mais motivados, tenho certeza que sim. Quanto aos resultados, quanto ao sucesso, isso é relativo (…). Este ano (…) nas Ciências comecei o ano com apenas 5 positivas e, no fim do 2º período, dei duas negativas. No final do ano não vou dar nenhuma negativa. Como vê a minha taxa de sucesso está acima do que eu esperava». (E10Cie2C)

«Contudo, eu acho que o modelo das competências é melhor para eles. Eu acho que é». (E5Mat3C)

«Em termos genéricos não tenho. O que tenho tem a ver com a minha experiência. E a minha experiência diz-me que os alunos aprendem mais e melhor. Isso é claro, é muito claro para mim». (E22MatSec.)

Outros, deslocando o foco de atenção para o lado dos alunos, pensam que estes tendem a resistir, ou a manifestar algumas resistências relativamente às novas abordagens, sobretudo quando estas vão contra práticas habituais enraizadas:

«Evidências, evidências não tenho (…). Eles são capazes de ficar mais contentes (…) mas acabam também por, às vezes, se sentirem um pouco mais perdidos e porquê? Porque muitos alunos estão à espera da receita e aquilo que estamos a trabalhar, uma situação-problema, por exemplo, exige que o aluno investigue por si e não das receitas do professor e eles estão um pouco habituados a, a afunilar, estão à espera de ter (…) essa receita» (E1BioSec.)

Curiosa nos parece ser a perspetiva de alguns professores que, pelo que nos testemunharam, têm uma visão negativa das mudanças curriculares operadas, umas mais matizadas que outras, reclamam evidências em sentido contrário, ou seja, do insucesso

escolar:

> «Pronto eu, eu tenho evidências mas é do contrário. Como lhe dizia há pouco, continuo a achar que os alunos não estão a ser propriamente preparados (…) para, entre aspas, as competências (…) continuam muito presos ao amontoar dos conhecimentos». (E6Cie3C)

> «Admito que tenhamos ido longe de mais no (…) não propriamente no uso das competências como paradigma de ação, mas no que diz respeito ao decréscimo do valor dos conhecimentos. Isso, eu acho que fomos um bocadinho longe de mais. E isso (…) também não ajuda os alunos». (E7Por2C)

> «Por incrível que possa parecer eu tenho muita dificuldade em responder a essa pergunta. Eu também me questiono sobre os resultados (…). Como, como tudo é dirigido ao raciocínio, eu nos meus resultados particulares tenho resultados maus, os meus resultados são piores que anteriormente. (.:.) depende também das turmas que nós temos. Mas eu considero que os meus resultados não são aqueles que eu desejava. (E9Mat2C)

> «Agora estuda toda a gente, quem quer e quem não quer. E as nossas escolas estão cheias de alunos para quem ser estudante, ter o "ofício de estudante", é algo que não desejam. Gostam muito da escola para socializar, como eles dizem, mas para estudar, para trabalhar, para adquirirem e desenvolverem competências… Portanto, os resultados não podem ser imputados propriamente ao modelo curricular vigente. O sistema depende de tantas variáveis (…)». (E18PorSec.)

Em sentido contrário vão os testemunhos de alguns dos nossos interlocutores que perspetivam as mudanças operadas como geradoras de sucesso dos alunos:

> «Esta escola tem tido sempre notas acima da média nacional nos Exames. Portanto, tem tido (…) têm tudo sucesso. (…) Aqui os nossos alunos têm tido bons resultados nos Exames Nacionais. Muitos alunos desta escola entram em Medicina». (E11BioSec.)

> «Quanto à melhoria ou não melhoria dos resultados, eu acho que melhorou, (…) eu julgo que melhorou o ensino e o desenvolvimento deles (alunos) mas quanto a dados, não tenho. (…) Mas a minha perceção é que os resultados dos nossos alunos melhoraram». (E121C)

> «Na parte dos resultados escolares (…) em termos globais há vantagens que são notórias e que têm exatamente a ver com a forma como os alunos agora explicam os seus procedimentos, os seus raciocínios, quando a isso são chamados. (…) Nós agora

trabalhamos com eles a parte da comunicação e, portanto, quando o aluno vai ao quadro escreve e explica o que faz e como faz» (E13Mat3C).

«Em ciências eu acho que há evidências de que este modelo das competências teve implicações no sucesso dos alunos. Eles gostam muito desta parte das ciências, do 5º e 6º anos, uma vez que pressupõe uma linguagem muito apropriada a estas crianças, (…). Eles também gostam muito de fazer experiências (…)». (E24Cie2C)

8. Área de análise H - Competências privilegiadas/ignoradas pela educação escolar

O ser humano possui a capacidade para se dirigir, sempre, para a luz, mas só disfrutará dela se utilizar o seu pensamento intuitivo, criativo, lógico, prático e reflexivo. A compreensão e a práxis destas formas de pensar possibilitaram-lhe, além de apreciar as suas ideias e sentimentos, deleitar-se com a luz brilhante da mente de outras pessoas, por exemplo, dos filósofos, matemáticos, arquitetos, escritores, cientistas, artistas.

A competência tornou-se na palavra nobre da sociedade da informação e do conhecimento. Para a UE é prioritário desenvolver as competências para a sociedade do conhecimento[296] e, no caso português, o conceito é o núcleo da organização curricular, sendo utilizado para designar os objetivos/metas da educação, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar as aprendizagens das atividades dos alunos e enfocar a avaliação dos mesmos. (Dec.-Lei nº 6/2001; ME/DEBE, 2001; Dec.Lei nº 74/2004)

A sociedade do conhecimento e da informação

> «(…) endereça à educação demandas diferentes das tradicionais, claramente relacionadas com o desenvolvimento, em todos os cidadãos, da capacidade de aprender ao longo de toda a vida. Dito de outro modo, o problema já não é a quantidade de informação que as crianças e os jovens recebem, mas sim a qualidade dessa mesma informação: a capacidade para entendê-la, processá-la, selecioná-la, organizá-la e transformá-la em conhecimento; bem como a capacidade de aplica-la às diferentes situações e contextos em virtude dos valores e intenções dos próprios projetos pessoais, profissionais e sociais. A aprendizagem como indagação e a criatividade acompanhada da crítica se erigem como as competências-chave do cidadão para poder enfrentar a incerteza e a supercomplexidade do seu contexto». (Gómez, 2011: 67)

Existe, hoje, um consenso, mais ou menos generalizado, entre a comunidade científica relativamente ao projeto de desenvolver nos jovens as competências

[296] Comunicação na língua materna, comunicação em línguas estrangeiras, competência em matemática, ciências e tecnologia, competência digital, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, sentido de iniciativa e empreendedorismo e consciência e expressão culturais, são as oito competências básicas que, de acordo com a UE, todas as pessoas precisam para a sua realização e desenvolvimento pessoais, assim como para a cidadania ativa, a inclusão e o emprego.

cognitivas, sociais, emocionais e instrumentais e sobre a necessidade de que esta proposta se converta na finalidade primeira do sistema educativo.

Tomar decisões e determinar quais são as competências essenciais (básicas) é optar por determinadas competências e não por outras, é optar por um determinado modelo de sociedade, é escolher um determinado mundo em que se quer viver e, assim, torna-se em algo deveras importante. Esta importância pode ser justificada por dois argumentos principais: um primeiro porque é uma forma de apresentar o modelo que tem da educação, aquele(a) que as propõe/impõe; o segundo, porque se são verdadeiramente essenciais, devem ser para todos já que se tornam nas novas "tábuas da lei", numa forma de expressar o conteúdo do direito à educação.

Quando as competências são denominadas e assumidas como "essenciais" e, consequentemente, utilizadas como uma forma de concretizar o que é importante e necessário para todos, algo que todos devem alcançar, pelo menos num nível mínimo aceitável, e «(…) poderíamos neste plano falar do "direito à competência" como um direito de todos os cidadãos», ou como sugere A. Sen (2005) um direito universal de todo o ser humano». Dada a superioridade deste pensamento, na presunção de se olhar para as "competências essenciais" como enunciados de direitos, não basta já justificar com o facto de serem para todos, mas torna-se necessário assumir que todos devem alcançar as mesmas competências.

Assim, com esta questão pretendíamos captar as perceções dos professores relativamente ao conjunto de competências mais valorizadas e/ou desvalorizadas pela escola e pelos professores pois, como diria Habermas, a educação pertence ao mundo da vida e do espírito e, se tudo pode ser avaliado, nem tudo pode sê-lo quantitativamente.

Pelo menos um dos nossos interlocutores ficou desorientado com a pergunta e parecia não saber dar uma resposta, acabando mesmo por não responder:

> «Essa pergunta é muito difícil (silêncio). Porque a escola, conforme está, valoriza o floreado, só pensam nas flores, fazer bonito para "inglês ver"». (E10Cie2C)

Isto não seria pertinente, caso o mesmo interlocutor, na conversa que fomos mantendo, não "acusasse" os seus colegas de confundirem as competências com os objetivos educacionais[297], nem tivesse confessado ser uma adepta das competências:

[297] Confusão em que o próprio cai: «Para mim o desenvolvimento de competências é para atingir os objetivos. (…)». (E10Cie2C)

«Exatamente, para eles competências e objetivos são mesma coisa. (…) Eu, portanto, sou adepta das competências, sempre o fui (…)». (E10Cie2C)

Outro professor limitou-se a referir competências transversais, olvidando aquelas outras relacionadas com a sua disciplina, quer no que diz respeito às competências valorizadas ou privilegiadas, quer quanto às competências ignoradas. Outros, remetem-nos para as competências relacionadas com o saber-estar: comportamento, atitudes, responsabilidade, autonomia.

«Ler, interpretar, raciocinar, resolver problemas, comunicar os seus raciocínios ou resultados e ele pode utilizar isso em qualquer área». (E9Mat2C)

A haver uma resposta mais ou menos consensual, essa seria o de reafirmar um conflito entre aquilo que é exigido à escola e aos professores e aquilo que os exames nacionais requerem, ou seja, entre os conhecimentos e as competências (competências cognitivas):

«Os alunos (…) porque são avaliados, ou melhor, os alunos têm exames no final do ano e têm de tirar resultados». (E1BioSec.)

«Eu continuo a ver a escola demasiado preocupada com (silêncio) a capacidade cognitiva e, naturalmente com um conjunto de conhecimentos (…) Por muito que eu tenha a preocupação de querer articular um conjunto diversificado de competências na articulação com os ditos conhecimentos declarativos, obviamente que eu não posso esquecer esses conhecimentos declarativos, que não posso redefinir conforme queira porque eles vão ser objeto de testagem, de avaliação, de regulação social, de… e até de requisito de acesso ao ensino superior» (E2PorSec.)

«A escola valoriza muito a escrita em detrimento da oralidade. Então, a escola continua a valorizar a produção escrita, quando aquilo que nós mais fomentámos na sala de aula a oralidade. Nós continuamos (…) os nossos instrumentos de avaliação continuam a ser, preferencialmente, os testes, os exames, ou seja, os conhecimentos». (E4Por3C)

«Avalia a interpretação (…) ignora o conhecimento». (E5Mat3C)

«(…) a leitura e a escrita são sempre as duas competências mais valorizadas. A competência oral fica (…). A leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, são

> as mais valorizadas. A oralidade é muito descurada (…). Portanto, a compreensão oral não está lá» (E14Por2C)

> «Também se procura valorizar a competência da oral. (…) O ensino é muito mais recetivo aos meios audiovisuais que nos permite trabalhar essa competência da oralidade e a avaliá-la». (E15PorSec.)

> «Portanto, nós temos os três (domínios), tanto que até temos uma percentagem nos critérios de avaliação, tanto para o conhecimento, como para a parte do raciocínio e para a parte atitudinal. E penso que a escola valoriza um bocadinho o conhecimento. (…) Mas eu penso que na nossa escola (…) temos muitos problemas a nível dos comportamentos e das atitudes e, portanto, neste momento, cada vez mais, a escola (…) mas há todo um conjunto de competências comportamentais e atitudinais que nós temos de trabalhar muito bem». (E17MatSec.)

> «Agora valoriza muito o saber fazer uma operação matemática, saber interpretar um texto, saber responder corretamente a perguntas de um texto, saber escrever um texto sem erros ortográficos, dominar conhecimentos sobre ciências». (E191C)

> «Há uma contradição entre o que exigem que nós, professores, façamos e depois aquilo que pedem nas Provas de Aferição e nos exames nacionais». (E231C)

Interessante parece-nos ser o testemunho deixado pelo nosso interlocutor que entendia como principal finalidade da escola a formação do cidadão:

> «(…) uma das principais tarefas da escola é formar cidadãos, e cidadãos na verdadeira aceção da palavra, ou seja, ativos, intervenientes, produtivos, críticos, serem capazes de defenderem (…) os seus direitos e os direitos dos outros». (E15PorSec.)

Para outros professores, a valoração depende das escolas onde se trabalha. No caso concreto do nosso informante E13Mat3C, que desde o lançamento da Reorganização Curricular trabalhou em duas escolas de contextos socioeconómicos[298] diferentes, ampliando a sua experiência, entende que numas o mais importante será o de contribuir para o desenvolvimento de competências sociais, ao passo que noutras será uma orientação mais tradicional, para a aquisição de conhecimentos e preparação dos alunos para os exames nacionais. Assim, numa das escolas, o principal objetivo era o

[298] Numa escola TEIP, fazendo parte da equipa de direção e numa outra escola cuja cultura passa por preparar os alunos para a Universidade.

> "Possibilitar que os alunos tivessem a escolaridade obrigatória e que adquirissem ou desenvolvessem competências sociais e cívicas. E pouco mais. Fazer com que os alunos não faltassem às aulas, soubessem estar minimamente na sala de aulas, respeitassem, regras mínimas de comportamento, respeitassem os professores e os colegas». (E13Mat3C),

na segunda, o objetivo já passava por

> «Preparar os alunos para a Universidade, ou seja, preparar os alunos para que tenham bons resultados, boas notas nos exames nacionais». (E13Mat3C)

Orientando, agora, a nossa agulha para as competências esquecidas ou desvalorizadas pela escola, os nossos interlocutores opinaram que a escola esquece e/ou desvaloriza a competência da oralidade (expressão oral), os conhecimentos que os alunos transportam consigo, bem como as competências de investigação, da autonomia, do espírito crítico, da criatividade/imaginação e, ainda os processos do conhecimento.

> «Acho que a escola continua a esquecer-se muito das competências que os miúdos têm, mas que nós acabamos por não valorizar (…) Posso fazer, e faço muitas vezes, associar depois, pedir-lhes para eles fazerem um trabalho ara associar os dois mundos, não é? (…)». (E6Cie3C)

> «A escola não valoriza e deveria valorizar é a competência de sermos capazes de estudar autonomamente. (…) Pouco a reflexão. (…) Depois, as competências sociais também não são nada valorizadas. Continua-se a usar muito o poder do professor e o castigo para resolver os problemas e muito pouco reflexão sobre as regras e o seu cumprimento. (…) Posso ainda referir a competência da investigação. (…) A grande finalidade que um Sistema Educativo deve perseguir é, em meu entender, preparar as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos ativos, cidadãos de corpo inteiro, e não só cidadãos portadores de muita informação, que decoram muitas coisas…». (E161C)

> «O raciocínio, o porquê de se chegar a uma certa conclusão, os caminhos percorridos para chegar até ela, o saber explicar a alguém esse trajeto, o espírito crítico relativamente a essa conclusão». (E18PorSec.)

> «(…) Olhe (…) a compreensão oral e a expressão oral são pouco valorizadas. (…) Também valoriza pouco o espírito crítico (…) a imaginação (…) e a criatividade» (E191C)

> «(…) e, as outras são descuradas não é? A nível cívico, da cidadania, da autonomia individual (…) o pensamento crítico». (E201C)

> «(…) as atitudes e os valores acabam por ficar esquecidos. As competências da cidadania, ligadas à arte ficam um bocadinho de lado». (E211C)

Partilhamos da perceção daqueles nossos entrevistados que abordavam o conflito da coabitação de duas orientações: a escola inclusiva e a "escola dos resultados". De facto, a investigação dos últimos anos tem mostrado que é difícil estabelecer correlações significativas entre os sistemas de avaliação externa (exames) e a melhoria das aprendizagens dos alunos. Não obstante, e graças a uma multiplicidade de razões (políticas, simbólicas, sociais), tais sistemas continuam a fazer parte das políticas educativas na generalidade dos países, talvez, porque as "teorias" que fundamentam a sua utilização para "reformar" os sistemas educativos são socialmente persuasivas e politicamente poderosa, mas ignorando que tal orientação «(…) sufoca a formação de uma personalidade madura e equilibrada». (Stipek, 2011: 1481) A mesma autora denuncia o facto de os jovens serem treinados para obter bons desempenhos em testes e, se tal sistema produz *experts* em provas, «(…) prejudica vidas que poderiam ser promissoras». Um ambiente escolar competitivo,

> «(…) orientado para testes e exames é prejudicial à aprendizagem (…) pode prejudicar muito a formação de grandes pensadores. Essa forma de ensino promove um verdadeiro extermínio de grandes mentes. A maneira como a educação é organizda na atualidade faz com que potenciais vencedores do Prémio Nobel sejam perdidos antes mesmo do fim da educação básica, já que o modelo de ensino massacra qualquer outro interesse que não seja cobrado nos exames». (2011: 1481).

Por natureza, os exames não contribuem para que todos os alunos aprendam, pois limitam-se a medir certas aprendizagens no final de um dado período de tempo, para selecionar, classificar ou certificar. Eles são um instrumento de avaliação pobre, empobrecem e reduzem o currículo e as práticas pedagógicas e, muitas vezes, não são válidos nem fiáveis. E, por isso não são justos. Eles podem ser um elemento essencial

para a credibilização e confiabilidade do sistema educativo, mas têm de estar bem articulados com a avaliação interna. (Alves, 2008; Fernandes, 2012)

9. Área de análise I - O aluno competente

A reorganização curricular ocorrida em 2001 introduziu, como tivemos oportunidade de referir (Capítulo 6) algumas novidades em relação às competências a adquirir pelos alunos. Por um lado, elenca as "competências gerais" a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, as "competências específicas" respeitantes a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas «(…) no conjunto dos três ciclos e em cada um deles» (DEB, 2001: 9) e, por outro, lista as "competências transversais" a adquirir na área da cidadania e, ainda, cria as áreas curriculares não disciplinares nas quais se objetiva desenvolver nos alunos determinadas competências transversais a todas as disciplinas.

O documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais" (DEB, 2001), parece funcionar como a garantia de uma certa uniformidade quanto às aprendizagens nucleares relativas a cada programa curricular, comuns a todos os alunos do Ensino Básico, bem como uma interessante ferramenta de avaliação e verificação da qualidade e da abrangência das competências adquiridas, das práticas pedagógicas concretizadas, da riqueza ou penúria de meios e recursos e da pertinência dos projetos educativos (de escola, de ciclo e de turma).

O perfil do aluno (competente) à saída dos nove anos de escolarização está assim desenhado:

> «1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
> 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
> 3) Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar pensamento próprio.
> 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
> 5) Adotar medologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.
> 6) Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
> 7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
> 8) Realizar atividades de forma autónoma e criativa.
> 9) Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida». (DEB, 2001: 6-27)

Muito embora de uma forma muito difusa[299], vários programas curriculares das diferentes disciplinas do Ensino Secundário apontam para um ensino por ou para as competências para, em 2006, o ME reconhecer que o Ensino Secundário sofria de alguns constrangimentos e pontos críticos, nomeadamente, a sua «(…) natureza demasiado formal, livresca e enciclopedista do ensino e das aprendizagens» (Dec.-Lei nº 24/2006). Neste contexto, vai surgir uma área de natureza interdisciplinar e transdisciplinar (Área de Projeto e Projeto Tecnológico)[300] no Ensino Secundário, apontando para a realização de projetos concretos por parte dos alunos com o fim de desenvolver nestes uma perspetiva integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho[301].

Na apreciação de J-P Boutinet (1996) o projeto é uma figura exemplar da nossa modernidade. Ao inverso das sociedades tradicionais, o nosso tempo é caraterizado pelas "culturas de antecipação". Sob o estímulo da renovação científica e tecnológica recorre-se a projetos, previsões ou planificações, por exemplo, com o propósito de "explorar o futuro para domesticá-lo". (Boutinet, 1996)

Deste modo, a Área de Projeto é uma área em que os alunos mobilizam competências desenvolvidas no contexto dos conteúdos das disciplinas do seu plano curricular para resolverem problemas, para estudarem e compreenderem fenómenos do mundo à sua volta, desenhando e construindo produtos concretos de natureza diversa[302].

[299] Em termos curriculares de Programa o termo competência(s) surge de uma forma muito difusa». (E2PorSec.)

[300] Anteriormente existiu a Área-escola que, em nosso entendimento ia ao encontro das mesmas finalidades educativas.

[301] No terreno educativo a atualidade dos projetos é por demais evidente. Desde os inícios dos anos de 1990, os projetos interdisciplinares da Área-Escola, os projetos profissionais como modalidade de formação de professores ou os projetos educativos de escola foram sendo utilizados crescentemente. Mais recentemente, o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico apresenta a gestão do currículo como um projeto a ser desenvolvido em vários níveis, introduzindo os conceitos de projeto curricular de escola e de turma (DEB, 2001). Além disso, cria em todos os ciclos uma nova área curricular "não disciplinar", designada "Área de Projeto", apresentada como um espaço de articulação de saberes das diversas disciplinas, com o propósito de envolver os alunos na conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos (DEB, 2001).

[302] Como é sabido, a "Revisão da Estrutura Curricular" empreendida pelo ministro Nuno Crato, eliminou esta área curricular do 12º Ano, com a justificação de que seria importante alterar o currículo de forma a reduzir a dispersão curricular, reforçar as disciplinas essenciais e centrar a focalização em conteúdos disciplinares centrais associados à definição de objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis.

Neste seção pretendíamos auscultar os professores sobre o entendimento que tinham a propósito do que é ser um "aluno competente" na área disciplinar ou disciplina que lecionavam e respetivo nível de ensino.

9.1. Área de análise I1 - Aluno competente no 1º Ciclo

A educação básica (ou de base) de todos os cidadãos é um ideal que carateriza a maioria das sociedades modernas contemporâneas. Neste sentido, a escola tem por missão essencial contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, sérios e responsáveis.

Na introdução do documento que apresenta os princípios da reorganização curricular afirma-se que,

> «(…) as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas devendo centrar-se no objetivo de assegurar a formação integral dos alunos. (…) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivo envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo» (Abrantes, 2001c: 36).

Contudo, de uma maneira geral, a escolaridade básica parece não ter sido capaz de prover as crianças das competências essenciais à sua integração e intervenção na sociedade, nem das capacidades indispensáveis para gerar respostas aos desafios complexos com que frequentemente são confrontadas, uma vez que investigações nacionais e internacionais realizadas assinalam que Portugal manifesta níveis baixos de literacia, significativamente inferiores à média europeia e que os resultados das "Provas de Aferição", realizadas no final do 1º Ciclo, indiciam que grande parte dos alunos transita para o ciclo seguinte sem ter desenvolvido as competências básicas. (ME, 2004)

Daí que com a questão das competências que os alunos devem ter adquirido ao terminar o seu percurso escolar num determinado ciclo e numa determinada disciplina, pretendermos apurar aquelas competências que, para cada professor-informante, eram verdadeiramente significativas que os alunos desenvolvessem ou tivessem desenvolvido.

A resposta à nossa pergunta "O que é um aluno competente na sua área disciplinar/disciplina?" variou, obviamente, com o ciclo de ensino e com a especialidade disciplinar dos nossos interlocutores.

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, os resultados da nossa análise das entrevistas com professores deste ciclo, apontam para duas ideias principais e/ou relevantes: os professores tendem a apresentar uma conceção de planificação e gestão das situações de aprendizagem (competências metodológicas) com vista ao desenvolvimento das competências suscetível de promover a integração social e profissional das crianças:

> «Para mim a competência não tem a ver com os conhecimentos adquiridos, embora estes sejam importantes para trabalhar as competências, mas com aquilo que ele é capaz de fazer. Tem a ver com aquilo que o aluno faz com o conhecimento, com a utilidade que ele é capaz de conferir à informação, ao conhecimento (…). Tem que saber aceder ao conhecimento, à informação». (E121C)

> «(…) o papel do professor vai um pouco neste sentido, orientar, facilitar, ajudar o aluno a procurar informação pertinente, a manipulá-la e a processá-la. (…) Trabalhar com os alunos o trabalho em grupo (…) estar com os outros, dividir as tarefas no interior do grupo, partilhar ideias, esforços, a dialogar, a ouvir os outros e a exprimir as minhas opiniões. (…) interessar os alunos pelos projetos sugeridos pelo professor ou pelos colegas, trabalhar por projetos. Eu acho que isto de trabalhar por projetos é muito importante». (E161C)

> «O trabalho de projeto é precisamente uma modalidade de trabalho que pode contribuir decisivamente e de um modo verdadeiramente eficaz para o desenvolvimento das competências. (…) aqui na escola temos um trabalho de intervenção (…) que eu avalio como excelente, e permite-me trabalhar (…) desde Estudo do Meio passando por Língua Portuguesa, Matemática. Andamos a medir os nossos canteiros porque precisávamos de os vedar, calculámos perímetros, comparámos preços de produtos hortícolas no supermercado e na feira; precisávamos saber mondar as ervas daninhas e as outras ervinhas que são plantas espontâneas que nascem (…) e é necessário arrancá-las senão abafam as outras. Com tudo isto estou a dar Estudo do Meio. É preciso saber, por exemplo, o que é plantar, semear (…) mas só lá fora em contato com o meio natural é que as crianças percebem o que é semear e plantar, verdadeiramente.(…) eu podia fazer isto na sala de aula, explicar-lhes na sala de aula todas estas coisas, mas com a participação mais implicada de todas as crianças vai fazer com que elas aprendam mais e melhor, porque é um conhecimento construído por elas». (E231C)

«(…) ser um leitor, ainda que em ponto pequeno, mas gostar de ler, escolher as suas leituras e ser fluente na leitura, pois assim terá muitas mais hipóteses de se integrar social e profissionalmente; compreender os mais diferentes discursos e reter deles a informação essencial (…). (E231C)

Por outro lado, os diferentes professores foram nomeando as diferentes competências organizadas em torno de três grandes categorias (competências comunicacionais, competências cognitivas/intelectuais e competências pessoais e sociais) como saberes em ação, coerente com os princípios e valores referentes no documento "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais" (MEC/DEB, 2001):

«(…) acho que um aluno no final do 1º Ciclo deve ser competente na leitura e na escrita, ou seja, saber ler e saber escrever; ser competente na aritmética; tem de ser capaz de, de pegar na informação que tem disponível, organizá-la e ser capaz de trabalhá-la» (E121C).

«Eu acho que no final do 1º Ciclo um aluno deve saber ler, não é? muito embora eu não colocasse a leitura em primeiro lugar, mas a escrita. Tem que saber escrever e a leitura, seria uma competência consequência desta primeira (…). E depois, essas ferramentas da leitura e da escrita, têm que lhes dar sentido, dar-lhes utilidade, saber para que é que servem. (…) Para que me serve ler e escrever? Uma outra competência que merece ser sublinhada é a da autonomia. O aluno tem que ser capaz de ser autónomo a nível do trabalho, a nível do estudo.(…) Temos que olhar para a informação disponível e saber selecioná-la, saber trabalhá-la (…)» (E161C)

«As principais competências (silêncio), rac… compreender os textos, interpretar textos, saber escrever ou ser capaz de produzir um texto estruturado, com cabeça tronco e membros, ser capaz de ler de uma forma mais ou menos desenvolta, sem gaguejar, interpretar corretamente uma dada mensagem que lê ou que lhe comunicam. No domínio da matemática ter um bom raciocínio e uma destreza para resolver situações problemáticas. (…) o saber estar, o saber como é que eu hei de dizer algo, o saber viver em sociedade, ter civismo, respeitar o outro (…), isso são aquilo que se podem chamar de competências transversais. (…) ter um pensamento crítico, saber criticar, saber opinar sobre um dado tema». (E191C)

«Ler e escrever corretamente, que tenha um bom raciocínio matemático, que mostre ter um bom cálculo matemático e que mostre ter um espírito crítico. Um bom aluno é aquele

que atingiu estas competências. Que tenha uma boa cultura geral, também acho que seja importante. Que saiba estar com os outros, ouvi-los, respeitá-los, ajudá-los». (E201C)

«Nós temos uma lista de competências nomeadamente, ter que saber ler com fluência, saber interpretar, saber exprimir-se oralmente e por escrito de forma estruturada e com clareza, portanto tem que utilizar os conhecimentos que possui para mostrar que (…) sabe, que sabe estar, que sabe falar, que quando eu falo com eles, percebe o que estou a dizer e é capaz de me responder adequadamente. (…) Estar num patamar diferente daquele em que estava quando chegou ao primeiro dia de aulas». (E211C)

O ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa ocupa um lugar de destaque. De facto, este contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso escolar e a vida em sociedade e de atitudes e valores, facilitando a integração social e o exercício de uma cidadania ativa e crítica.

Tal finalidade do ensino/aprendizagem de uma língua que é materna para a maioria da população que habita o território nacional foi reconhecida pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, onde é referida explicitamente a forma como a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, principal responsável por esse processo de ensino/aprendizagem, pode e deve contribuir para o desenvolvimento das dez competências essenciais. (ME, 2001)

O contributo da área curricular disciplinar da Língua Portuguesa passa muito pelo desenvolvimento de competências transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita. Assim, para ela, foram definidas competências específicas[303]. A operacionalização da transversalidade da Língua Portuguesa (Dec.-Lei nº 86/1996; ME, 2001; Dec.-Lei nº 6/2008), ao serviço das competências essenciais, implica uma abordagem transversal do seu ensino/aprendizagem, relacionando-o com o das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, quer no que se refere ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita importantes em todas

[303] São de referir as seguintes competências específicas:
«Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para a entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos; Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na seleção de estratégias adequadas à finalidade em vista; Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional; Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objetivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objetivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão». (ME, 2001: 32-33)

elas, quer no respeitante ao contributo que as restantes áreas curriculares poderão dar para um melhor domínio da Língua Portuguesa, independentemente da sua natureza.

Curiosamente, os professores não se refiram a competências relacionadas com a área das ciências. O caráter transversal do currículo nacional e a sua contribuição para a formação integral do aluno é sublinhado. Assim, o aluno deverá ter desenvolvido ao longo do seu percurso no ensino básico, que «(…) o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência». (ME, 2001: 16)

Contudo, e em jeito de síntese, poderíamos dizer que, tendo em linha de conta os testemunhos dos nossos interlocutores, as suas atitudes pessoais e profissionais parecem-nos ir ao encontro dessas competências, potenciar a inovação pedagógica e uma bem-sucedida aquisição de competências, previstas nos normativos e documentos oficiais.

O trabalho, a análise e reflexão desenvolvidos a nível do 1º Ciclo deve continuar a nível do 2º e 3 Ciclos, para uma dinâmica e articulação mais inovadora e adequada entre ciclos pois o desenvolvimento de competências gerais corresponde ao perfil do aluno à saída do Ensino Básico, o que engloba os três ciclos e não apenas o primeiro. (Abrantes, 2001)

9.2. Área de análise I2 - Aluno competente em Português

No seguimento do referido anteriormente em relação ao 1º Ciclo, a Língua Portuguesa e o seu domínio, ocupam um lugar fundamental nos restantes ciclos escolares do Ensino Básico e do Ensino Secundário. O seu domínio é «(…) decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania» (ME, 2001: 31) e, como tal, assumir na Reforma do Ensino Secundário a categoria de princípio orientador: «(…) valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares». (art.º 4º, alínea e, Dec.Lei nº 74/2004)

Assim, a competência em Língua Portuguesa assume-se como a competência transversal por excelência, já que é imprescindível para a plena compreensão e bom desempenho dos alunos em todas as disciplinas que compõem os currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário em Portugal. Efetivamente, é através do Português,

como a língua de ensino que é, que, na escola, se formulam problemas, se levantam hipóteses, se explicitam conceitos, se comunicam ideias, se elaboram relatórios, se interpreta e se responde a perguntas, qualquer que seja a área disciplinar, não disciplinar ou disciplina curricular.

O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa irá refletir-se, pois, na aprendizagem de todas as restantes disciplinas. Assim, um aluno que evidencia dificuldades de compreensão de leitura e de interpretação de enunciados irá certamente sentir maior dificuldade em interpretar textos de Filosofia, em descodificar problemas de Matemática e, consequentemente, em resolvê-los, em compreender e processar a informação transmitida nos manuais de História, Ciências ou de Físico-Química.

Quando se fala em desempenho em Língua Portuguesa refere-se à competência linguística evidenciada pelos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário tanto ao nível da compreensão, oral e escrita, como da produção, oral e escrita. O domínio das competências da escrita e da leitura são fundamentais para a afirmação de um o cidadão autónomo, crítico, tomar consciência de si e dos outros, de forma a poder tomar decisões face à complexidade do mundo do século XXI:

> «(…) eu tenho de ser um cidadão ativo pois eu posso ter que fazer uma reclamação, uma exposição às mais diversas entidades ou instituições, ter de fazer um relatório no âmbito da minha atividade profissional (…) ter de escrever um artigo de opinião, (…) de escrever uma crónica, eu até posso ser um escritor, até, mas sobretudo, no que diz respeito a estes aspetos da vida de uma pessoa, é bom para mim e para a sociedade em geral que esteja especificamente apto» (E15PorSec.)

Neste contexto, o testemunho do nosso informante parece ser, a todos os títulos, elucidativo:

> «(…) Eu procuro sempre que os meus alunos escrevam textos de opinião, reclamações, exposições, relatórios de aula e com todos os cuidados que esses instrumentos merecem. Não é a fazer de conta. E porque faço e para que faço isto? Porque tenho bem presente no meu espírito que uma das principais tarefas da escola é formar cidadãos e cidadãos na verdadeira aceção da palavra, ou seja, ativos, interveniente, produtivos, críticos, serem capazes de se defender, de defenderem os seus direitos e defenderem os outros. No fundo é aquilo a que Paul Ricouer dizia que era muito importante: é também fazer com que os outros tenham a capacidade de se defender, não é?» (E15PorSec.)

Deste modo, torna-se «(…) necessário garantir a todos e a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade o desenvolvimento de competências específicas» (DEB, 2001: 32) em três domínios nucleares: compreensão e expressão oral, da leitura e expressão escrita e do conhecimento explícito da língua. As ideias partilhadas pelos professores vão, cremos, ao encontro dessas mesmas competências, da ideia fundamental de que os alunos no final da escolaridade obrigatória deveriam ser capazes de construir um discurso estruturado, coerente, quer no que diz respeito a ideias, quer no respeitante aos aspetos formais da língua (discurso escrito e oral):

> «É ser capaz de ler (…) não ler em geral, mas ler compreendendo o que lê, descodificar, perceber e interpretar isso que lê. Ser capaz de se expressar oralmente, de se fazer entender, compreender pelos outros. Ser capaz de se exprimir de uma forma clara, concisa e coerente. Ser capaz de pôr no papel as suas ideias de forma organizada e coerente e de uma forma correta. E isto é válido tanto para a expressão escrita como para a expressão oral. Assim de momento é o que eu me lembro, são as competências de que me lembro. Há outras, obviamente, mas de momento não me recordo delas». (E14Por2C)

> «(…) ter, por exemplo, a tipologia de um texto qualquer e saber elaborar um texto de acordo com essa tipologia: a estrutura, o vocabulário, as relações lógicas entre as frases, isso será a competência da (…) produção escrita.
> Para além da competência da escrita? A da oralidade, por exemplo. A questão do funcionamento da língua, hã!... saber as relações lógicas da frase (…) estão a usar o funcionamento da língua, não é verdade? E quando produzem um texto, também estão a utilizar técnicas que também têm a ver com outros domínios, nomeadamente com o funcionamento da língua. A oralidade é a mesma coisa, não é?». (E4Por3C)

> «(…) deve ser capaz de se exprimir corretamente, oralmente; deve ter espírito crítico; deve ser capaz de produzir um texto (…) distinguir os vários tipos de texto; perceber a intencionalidade do texto; deve ser capaz de adequar o seu discurso a diferentes situações (…)». (E8Por3C)

> «O aluno no final do Ensino Secundário deve manifestar capacidades, aptidões ou habilidades, aquelas competências transversais, genéricas de uma língua, a tal questão do ouvir, falar, escrever, refletir sobre a língua, o conhecimento explícito da língua. Entretanto (…) vai cruzar-se com outra que é declaradamente linguística e que se prende muito com o domínio daquele que usa a língua, adapta aos contextos, avalia a sua adequação, realiza de forma mais ou menos consciente e, depois, temos ainda (…) um domínio de saberes de natureza atitudinal, emocional, linguística, social, de projeto (…) que faz com que permita avaliar os alunos na sua, por exemplo, utilização de um

conhecimento em função das condições desse contexto. (…) o que o vai enriquecer na sua integração como cidadão-falante, desejavelmente bem-falante. Bem-escrevente e que saiba adequar-se aos contextos». (E2PorSec.)

«(…) a primeira competência que devem possuir é saber ouvir e, logicamente, interpretar o que ouvem, as mensagens que chegam até eles. Nós estamos constantemente a ser bombardeados com informação e nós temos que saber selecioná-la (…), bem como sermos capazes de a interpretar.
(…) temos de saber comunicar, de comunicar bem, de ser capaz de transmitir as minhas ideias e de me fazer entender corretamente pelo outro. Portanto, temos que ter um sentido de comunicação muito grande, e mais que isso, um sentido pragmático da língua.
(…) subsidiária da anterior, é a nossa capacidade argumentativa, competência argumentativa, no que ela tem de global. Quer dizer, nós temos ideias, opiniões sobre as coisas, os acontecimentos, e emitir, partilhar com os outros e ao entendermos que as nossas ideias são boas, são justas, devemos também adestrar-nos na capacidade de fazer os outros a aderirem a isso que nós consideramos que é bom e justo (…). Esta competência argumentativa pode dividir-se em duas: argumentação escrita e na oralidade». (E15PorSec.)

Este nosso interlocutor enfatiza ainda as competências da cidadania e, interessantemente, de agente criador:

«(…) tenho bem presente no meu espírito que uma das principais tarefas da escola é formar cidadãos e cidadãos na verdadeira aceção da palavra, ou seja, ativos, intervenientes, produtivos, críticos, serem capazes de se defender, de defenderem os seus direitos e defenderem os outros. No fundo é aquilo a que Paul Ricouer dizia que era muito importante: é também fazer com que os outros tenham a capacidade de se defender, não é?» (E15PorSec.)

«(…) Portanto, e neste sentido, (…) quer no que diz respeito às mensagens orais quer às escritas, quer de receção quer de produção, quer nas não-verbais, eu considero de importância maior que os alunos saiam do Ensino Secundário com essas (…) competências. E mais, se calhar, com a vontade de quererem ser eles produtores de coisas belas». (E15PorSec.)

Para exercer o papel de cidadão de corpo inteiro, é indispensável compreender a dimensão ética e política da linguagem, o mesmo é dizer, ser capaz de refletir criticamente sobre a língua como atividade social capaz de regular – incluir ou excluir – o acesso dos indivíduos ao património cultural e ao poder político.

Se a linguagem é a atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos humanos, preparar para a vida significa "produzir" locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o mundo (natural e social) que as rodeia, o mesmo é dizer para compreender o que ouvem e leem e para se expressar numa variedade de registos de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Tal propósito acarreta a sua apreensão numa relação sempre instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e de monólogo, bem como o acesso à diversidade de usos da língua, condição necessária à aprendizagem permanente e à inserção sociocultural. O domínio da leitura e da escrita são determinantes no desenvolvimento cognitivo, na formação do juízo crítico, no acesso à informação, na expressão e no enriquecimento cultural.

Note-se que, apesar da crescente relevância que tem vindo a ser atribuída à oralidade, dada a sua importância, para que no futuro os alunos sejam capazes de produzir uma exposição oral na língua materna e que desenvolvam a oralidade na língua estrangeira, de forma a produzir oralmente um discurso coeso e coerente enquanto cidadãos do mundo, e os professores referiram-se a ela, no ensino, a componente escrita continua a deter, parece-nos, um papel preponderante na cultura escolar.

9.3. Área de análise I3 - Aluno competente em Matemática

Quanto à ideia de aluno competente em Matemática julgamos que envolve o próprio conceito de competência e este parece estar relacionado com o conceito de "literacia matemática", adotado nos estudos de literacia internacionais, como é o casa do PISA onde pode ler-se:

> «A literacia matemática no PISA é definida como a capacidade de um indivíduo identificar e compreender o papel que a matemática desempenha no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de usar e se envolver na resolução matemática das necessidades da sua vida, enquanto cidadão construtivo, preocupado e reflexivo». (OCDE, 2003: 11)

Realmente, neste mesmo estudo, o próprio conceito de literacia adotado diz respeito à «(…) capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos, analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e

interpretam problemas numa variedade de situações» (OCDE, 2003: 6), o que nos parece aproximar-se da noção de competência anteriormente considerada, uma vez que supõe a mobilização do conhecimento de forma consciente e com uma determinada finalidade.

Deste modo, julgamos que se pode concluir que a competência matemática se distancia da ideia de que saber matemática se exprime apenas e principalmente pelo domínio dos factos e procedimentos matemáticos, mas também a capacidade de identificar esses conhecimentos e os mobilizar em situações concretas, assim como a disposição para o fazer efetivamente:

> «Não posso ver o conhecimento só, isolado, em que o aluno é capaz de enunciar o "Teorema de Losano", ou o "Teorema de Kachi" ou dominar as "Regras da Derivação". Isso é importante, mas mais importante é ser capaz de mobilizar todo esse conhecimento me situações, na resolução de problemas, de desafio e, assim, construir conhecimento» (E22MatSec.)

Se, no passado, o desenvolvimento de competências de cálculo e resolução de situações de caráter rotineiro se mostrou suficiente para a integração dos alunos na sociedade, a complexidade das sociedades contemporâneas tornou imprescindível a reformulação das competências básicas em Matemática, muito embora como afirma o nosso entrevistado E22MatSec., muitos professores continuem a trabalhar de acordo com esse modelo:

> «Em 2001, a APM fez um diagnóstico sobre o ensino da Matemática e concluiu que muitos professores continuavam a trabalhar à moda antiga, continuavam a centrar a sua atenção nos conhecimentos, na repetição mecânica dos exercícios, continuavam a trabalhar de acordo com a aula tradicional, expositiva. Isto foi em 2001. Passados estes anos todos, e já lá vão bastantes, mesmo com a introdução do novo programa, este novo programa dá indicações claras de que o ensino da Matemática deve ser exploratório, mas eu continuo a achar que muito do que se faz na sala de aula tem a ver apenas com a transmissão do conhecimento matemático e com a rotina dos exercícios. O saber em ação, o ensino exploratório, as competências, são pura e simplesmente esquecidas» (E22MatSec.).

Atualmente, o conceito de competência matemática está relacionado com a diversidade de contextos onde a Matemática está subentendida e com a generalização da

utilização de meios tecnológicos no nosso quotidiano. Por essa razão se defende que as competências da Matemática atualmente, devem centrar-se no desenvolvimento de processos mentais (como a compreensão e o raciocínio), não substituíveis pelo conhecimento de procedimentos ou regras mecanizadas, que os recursos tecnológicos podem efetuar (Lerman, 1989)

Esta ideia parece-nos convergir com o definido no Currículo Nacional do Ensino Básico (DEB, 2001) que, advoga uma perspetiva integradora das atitudes, das capacidades e dos conhecimentos relativos à matemática, para caraterizar o conceito de ser matematicamente competente. Neste documento, para o caracterizar são utilizados termos como a "predisposição", a "aptidão" ou a "capacidade" e a "tendência", defendendo-se que estes constituem componentes essenciais de uma cultura matemática básica, a desenvolver por todos os alunos (DEB, 2001).

Esta caracterização permite, julgamos, percecionar a abrangência da ideia de "ser matematicamente competente" uma vez que, por um lado, envolve aspetos que se relacionam particularmente com a Matemática (como por exemplo a compreensão de noções de "conjetura", "teorema", "demonstração") e por outro, refere-se também a aspetos relacionados com a comunicação e a autoconfiança para realizar atividades intelectuais, que são transversais a outras áreas disciplinares e disciplinas.

Um dos aspetos que consideramos inovadores relativamente a este conceito, e ao qual é dado particular relevo, parece-nos ser o da necessidade de os alunos reconhecerem que a validade de uma afirmação se relaciona com a coerência da argumentação lógica apresentada pelos alunos e não com uma autoridade externa, como julgamos poder inferir do testemunho de um dos nossos professores informantes:

> «O aluno deverá ser capaz também de explorar, procurar generalizações, fazer conjeturas e raciocinar logicamente; ser capaz de comunicar os conceitos, os raciocínios ou as ideias, com clareza e rigor lógico» (E22MatSec.)

Esta perspetiva é reveladora do apelo para uma nova cultura de sala de aula, em que no lugar do "*magíster dixit"*, os alunos assumem um papel mais decisivo e onde se apela à sua capacidade de argumentação e autonomia.

Além disso, a ideia de competência matemática é mais abrangente que a competência de cálculo, a que a Matemática está fortemente associada, uma vez que a mesma pressupõe o desenvolvimento de hábitos de pensamento matemático e a

apropriação de aspetos essenciais do raciocínio matemático. Neste sentido, poderá afirmar-se que ser matematicamente competente na escola básica envolve a mobilização de saberes (culturais, científicos e tecnológicos) para compreender a realidade e para abordar situações e problemas específicos, utilizando instrumentos que favoreçam o uso de linguagens adequadas para expressar essas ideias (DEB, 2001).

Quanto às respostas dadas pelos nossos informantes, que lecionam no Ensino Básico, elas variam entre o (aparente) desconhecimento sobre as competências matemáticas a desenvolver através do processo de ensino-aprendizagem, denotando uma tradicional forma de trabalhar na qual a função primordial do professor será preparar os alunos para o exame nacional, o que é, no mínimo, de estranhar, ainda mais quando esta mesma informante diz ter tido acesso a pelo menos uma Ação de Formação no âmbito das competências específicas da Matemática:

> «Um aluno competente, em termos programáticos, no final do 3º Ciclo, é um aluno que é capaz de alcançar os objetivos da avaliação externa. Ou seja, e agora podemos questionar sobre os níveis de competência. Por exemplo, um aluno que tira o nível 3 no Exame Nacional do 9º Ano, eu não posso dizer que seja um aluno incompetente. Se ele tirou 3 no Exame Nacional (…) há um conjunto de aprendizagens que ele fez, que ele adquiriu, aprendizagens essas que estavam definidas pelo sistema e que foram, portanto, validadas por esse mesmo sistema. (…) A competência, no fundo, é o atingir a competência ou o validar essa competência, é uma demonstração de que a aprendizagem foi feita». (E13Mat3C)

Outras respostas expressam uma certa vaguidade, o que pode ser interpretado como o modo como os seus autores se movimentam neste terreno específico, o desconhecimento ou conhecimento deficiente acerca da temática das competências e do próprio documento de apoio à Reorganização Curricular do Ensino Básico:

> «(…) um aluno competente é um aluno que perante uma situação da disciplina, consegue interpretar a informação que lhe é fornecida, hã!... refletir sobre ela, isto é, saber representá-la e hã!... saber transformá-la de modo a conseguir dar resposta à situação (…) que lhe é colocada (…). Portanto, é fundamental que saiba interpretar informação, que saiba relacioná-la, selecionar aquilo que é importante para resolver o problema, que raciocine e saiba organizar o seu pensamento e saiba, igualmente, apresentá-lo, partilhá-lo com os outros. (…) há ainda um outro fator muito importante: o aluno deve ser capaz de refletir sobre a resposta porque… Às vezes há erros de cálculo pelo meio do seu raciocínio, e tem de saber se o resultado a que chegou é plausível». (E9Mat2C)

«Olhe se um aluno for a um supermercado e for capaz de saber qual é o troco que tem que receber, (…) se souber (…) se vai a tal velocidade, o significado de velocidade, e se souber que o percurso são tantos quilómetros e que vai demorar x tempo, se for a determinada velocidade o tempo demorado será x, y ou z. Agora, de momento, não sou capaz de me lembrar de mais exemplos. (…) Isto para quem, se calhar acaba o 9º Ano e fica-se por aí, que não tem no seu horizonte continuar os estudos ou que não pensa na Universidade, o que ele precisa é do básico, é do elementar para se movimentar no seu dia a dia. Saber fazer cálculos aritméticos, operações simples, saber o básico da Matemática. Agora, aprofundar a Matemática que ele até nem vai aplicar no seu dia a dia! Estou a fazer-me entender?» (E5Mat3C)

Relativamente à Matemática do Ensino Secundário é de sublinhar, mais uma vez, que no seu programa embora se fale em competências ainda que de uma forma muito difusa, os seus autores assumem-nas, parece-nos, como sinónimo de capacidades e aptidões, bem como não é clara a distinção com os objetivos educacionais:

«As finalidades e objetivos enunciados determinam que o professor, ao aplicar este programa, contemple equilibradamente:
- o desenvolvimento de atitudes
- o desenvolvimento de capacidades
- a aquisição de conhecimentos e técnicas para a sua mobilização» (Silva, 2001: 10).

Analogamente, os nossos professores informantes parecem pautar o seu discurso por estas mesmas ideias. Por outro lado, parece que a competência matemática se exprime por saber matemática, e esta se revela apenas e principalmente pelo domínio dos factos e procedimentos matemáticos, e o processo de ensino-aprendizagem parece ir ao encontro de uma ideia de educação em que é fundamental uma "cabeça bem-feita" (Morin, 2002), ou seja, o processo de ensino e aprendizagem parece girar em torno da exercitação desse saber matemático, de trabalhar os conteúdos propostos pelo programa (e, implicitamente, o de preparar os seus alunos para o Exame Nacional), como parece transparecer do discurso deste nosso informante:

«(…) há vários aspetos que ele tem que mostrar que é capaz. O primeiro, tem a ver com a (…) autonomia. Ele tem que gostar da área, mas tem que ter autonomia de procurar saber cada vez mais. Isto é, um aluno no final do 12º Ano tem que, primeiro, dominar o cálculo, tem que ter já um suporte matemático. Conhecer os diferentes conteúdos trabalhados

durante o ciclo e conhecer os procedimentos matemáticos da "Álgebra" da "Geometria", das "Probabilidades", do "Cálculo". Ele tem que dominar isso tudo. Mas, depois, tem que ser capaz de tentar desenvolver esses seus conhecimentos adquiridos e ser capaz de resolver exercícios, resolver propostas, resolver problemas e, depois, tem que conseguir, e esse é o aspeto mais difícil, pegar nesse material todo e transferi-lo para outras áreas, para outros domínios» (E17MatSec.)

Visão diferente tem a nossa outra informante que olha para o Exame Nacional como um obstáculo/constrangimento e como uma prova fraca para avaliar e certificar as competências dos alunos:

«(…) as coisas começam a ficar um pouco complicadas pois aí começa, de facto, uma seriação dos alunos e, para mim, é muito triste que assim seja porque há alunos que são competentes, muito competentes em Matemática, mas que em situação de exame não são capazes de mostrar todas as suas competências, para além de que, num exame, não são medidas ou avaliadas todas as competências, mas apenas algumas». (E22MatSec.)

Por outro lado, manifesta um conhecimento mais adequado e mais rigoroso e denso nesta matéria das competências em Matemática:

«As competências em Matemática pressupõem, portanto, um corpo coerente de conhecimentos, atitudes e capacidades ou habilidades. É preciso saber escolher não só as ferramentas que se podem utilizar na resolução de um qualquer problema, bem como no seu manejo.

O aluno deverá ser capaz também de explorar, procurar generalizações, fazer conjeturas e raciocinar logicamente; ser capaz de comunicar os conceitos, os raciocínios ou as ideias, com clareza e rigor lógico. Ser portador de um espírito tolerante, cooperação e respeito pelo pensamento dos outros.

Não posso ver o conhecimento só, isolado, em que o aluno é capaz de enunciar o "Teorema de Losano" ou o "Teorema de Kachi", ou dominar as "Regras da Derivação". Isso é importante, mas mais importante é ser capaz de mobilizar todo esse conhecimento em situações problemáticas, na resolução de problemas, de desafios e, assim, construir conhecimento. Para mim a competência em Matemática é isto é uma coisa muito dinâmica em que entra o conhecimento, as competências, as capacidades, as aptidões, as atitudes». (E22MatSec.)

9.4. Área de análise I4 - Aluno competente em Ciências Físicas e Naturais

A área disciplinar "Ciências Físicas e Naturais", através dos conteúdos científicos que examina, incide em áreas de saber diversificados. Apela para à compreensão da Ciência, não apenas enquanto corpo de saberes, mas também enquanto instituição social, o desenvolvimento de competências vária ordem sugerindo múltiplos ambientes de aprendizagem. Pretende concorrer para o desenvolvimento da literacia científica, essencial para o exercício de uma cidadania plena, permitindo que a aprendizagem destes decorra de acordo com os ritmos diferenciados dos alunos, tendo as escolas e os professores autonomia para a gestão curricular desta área disciplinar (DEB, 2001).

As orientações curriculares para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico apontavam para o desenvolvimento de competências nos mais variados domínios. Assim, no domínio do conhecimento substantivo (aquisição dos conteúdos científicos), sublinha o desenvolvimento de competências cognitivas; do conhecimento processual que envolve competências de pesquisa, seleção e organização da informação, transformando-a em conhecimento suscetível de ser utilizado em novas situações; do conhecimento epistemológico (compreensão da ciência) que pode ser conquistado pela análise e reflexão crítica sobre as mais variadas descobertas científicas, os trabalhos dos cientistas e os avanços e recuos da ciência (DEB, 2001).

No domínio das atitudes (inerentes ao trabalho em Ciência), sublinha a promoção do desenvolvimento da «(…) curiosidade, perseverança e seriedade no trabalho, (…) a reflexão crítica sobre o trabalho efetuado, a flexibilidade para aceitar o erro e a incerteza, a reformulação do seu trabalho (…)» (ME, 2001: 133), a par da capacidade de trabalho autónomo e colaborativo; nos domínios do raciocínio e da comunicação, e a partir de contextos problemáticos reais, potenciar a exploração das interações entre a Ciência, a Tecnologia a Comunidade e o Ambiente. (ME, 2001) O desenvolvimento deste conjunto de competências, é assumido como essencial para a literacia científica e concomitantemente para uma cidadania plena.

No que aos nossos informantes desta área científica diz respeito, temos respostas que revelam algum desconhecimento ou que passam ao lado do estabelecido nos documentos curriculares (Programa e do documento orientador "Competências Essenciais do Ensino Básico"), expondo meras generalidades.

Outros orientam o seu discurso na direção do conhecimento processual/procedimentos científicos,

> «Um aluno no final do 2º Ciclo será competente se, quando tem à frente, por exemplo, fazer uma experiência, e ele sabe como proceder, sabe que tem que seguir um dado protocolo, conhecer os materiais constantes desse protocolo e é capaz, seguindo esses passos todos, de saber resolver o problema que lhe é colocado» (E10Cie2C).

Constatámos que a preocupação principal do professor E6Cie3C era que os seus alunos dominassem todo um conjunto de conhecimentos:

> «(…) deveria ser um aluno, eu estou a pensar no programa da disciplina, no programa todo do básico, (…) que conseguisse interpretar perfeitamente todos os fenómenos naturais, conhecer o cor… [Ent. Todos os fenómenos?] Quase todos (…) todos aqueles que nós abordamos ao longo dos três anos, e conhecer bem o corpo humano perceber que há, que há determinadas reações que são provocadas por isto ou por aquilo. A ideia é esta, é eles saberem, por exemplo (…) se têm um problema qualquer a nível respiratório já tentarem perceber o que está por detrás disso e não saber apenas que o sistema respiratório é constituído por isto, por aquilo e aquele outro. (…) conhecer no sentido de interpretar aquilo, aquilo que se passa com o corpo humano, não ficar preso ao morfológico, saber como ele é, mas associar já os fenómenos que ocorrem (…).» (E6Cie3C)

No domínio do raciocínio, um dos professores referiu-se à importância da resolução de problemas, na análise de resultados e realização de generalizações:

> «Como deve saber, em Ciências os alunos são confrontados com problemas e o aluno tem que manifestar ser capaz de resolver esses problemas. (…) ser capaz de interpretar a experiência que fez, saber tirar conclusões do que constatou (…) e generalizar o que observou naquele caso particular[304] para a germinação de qualquer planta». (E10Cie2C)

Um outro professor privilegiou a importância do pensar e comunicar bem (capacidade de exposição de ideias, defesa e argumentação):

> «Tem que ter um raciocínio claro, bom, concreto e saber comunicar esse raciocínio» (E24Cie2C)

[304] Experiência de germinação de uma planta.

Verificámos também que, o que era verdadeiramente importante para um dos nossos interlocutores, era a aplicação ou transferibilidade do conhecimento para outras situações ou problemas:

> «(…) ele tem que saber sobretudo, raciocinar, saber operar com números e tem que saber relacionar assuntos a nível das Ciências da Natureza. (…) A nível da Físico-Química, tem que saber analisar as situações e saber transpor, depois, para novas situações. Saber aplicar os conhecimentos a novas situações, na resolução de problemas ou desafios que lhes sejam colocados» (E24Cie2C).

Além de sublinhar a importância do domínio dos conteúdos científicos, dois dos professores sublinharam as competências sociais (cidadania, trabalhar em equipa):

> «Nós queremos indivíduos que saibam muita Físico-Química? Queremos, é desejável. Mas também queremos que eles sejam socialmente competentes, que saibam estar no local de trabalho, saibam trabalhar em equipa, saibam ser cidadãos, pais mães. Não é só o saber que é importante, é igualmente importante ser capaz de relacionar-se com os outros, respeitando-os, escutando-os». (E3FQ3C)

Finalmente, um dos professores privilegiou as competências da inter-relação com os outros e do saber- estar:

> Outras competências que poderia nomear é saber relacionar-se com os colegas, com os adultos, aprender essa parte de socialização, e saber ouvi-los, estar sentado no seu lugar e falar quando for a sua vez. Essas competências eu considero básicas quando o aluno sai do 6º Ano». (E24Cie2C)

9.5. Área de análise I5 - Aluno competente em Biologia/Geologia

Aprender Biologia/Geologia no Ensino Secundário, permite ampliar o entendimento sobre o mundo vivo e, especialmente, contribui para que seja percebida a singularidade da vida humana relativamente aos demais seres vivos, em função da sua incomparável capacidade de intervenção no meio. Compreender essa especificidade é fundamental para compreender a forma pela qual o ser humano se relaciona com a natureza e as transformações que nela promove, e que nunca é neutra, além de permitir,

obviamente, compreender aspetos da natureza da própria Ciência e da construção do conhecimento científico, ou seja, o que os cientistas fazem e como o fazem. Simultaneamente, estas ciências podem favorecer o desenvolvimento de modos de pensar e agir que permitem aos indivíduos situarem-se no Mundo e dele participar de modo ativo, consciente e consequente.

As finalidades que presidem ao programa da disciplina estão assinaladas pela adoção, à partida, de alguns princípios onde subjaz uma orientação construtivista, considerando o conhecimento como uma construção do indivíduo, com base nas interpretações das suas experiências e inter-relações com os outros e aponta-se para o desenvolvimento de competências em três domínios principais, a saber:

> «(i) aquisição, compreensão e utilização de dados, conceitos, modelos e teorias, isto é, do saber ciência;
> (ii) desenvolvimento de destrezas cognitivas em associação com o incremento do trabalho prático, ou seja, no domínio do saber fazer;
> (iv) Adoção de atitudes e de valores relacionados com a consciencialização pessoal e social e de decisões fundamentadas, visando uma educação para a cidadania». (Amador, 2001: 9)

Com vista a facilitar o desenvolvimento das competências anteriormente expressas, o programa foi organizado por temas a que se associam conteúdos concetuais, procedimentais e atitudinais.

Os dois professores desta disciplina curricular por nós entrevistadas focam a sua atenção nas atitudes de um aprendiz de cientista (curiosidade, ceticismo, problematização, perseverança, análise crítica, discussão e de argumentação) no domínio do vocabulário específico desta disciplina científica, no conhecimento substantivo e, finalmente, em competências transversais que a disciplina deve promover, nomeadamente a autonomia do aluno e a sua competência comunicativa

> «Tenho para mim que o conhecimento substantivo da ciência é extremamente importante e revela-se, sobretudo nas explicações dadas pelos alunos sobre os fenómenos, o modo como comunicam as suas ideias e na argumentação que utilizam para defender os seus pontos de vista. Estas são competências gerais, digamos assim. (…) há todo um conjunto de atitudes inseparáveis da natureza da construção do conhecimento científico (…). Estou a querer referir-me à atitude da curiosidade, do ceticismo, do questionamento, de perseverança, de análise crítica, de discussão e de argumentação (…). Por seu turno estas

> atitudes têm uma enorme importância (…) para o desenvolvimento da competência da cidadania crítica de intervenção (…) Depois poderia mencionar que os alunos deveriam ser capazes de interpretar as notícias dos *media* sobre ciência e, mais concretamente sobre a Biologia; demonstrarem que compreendem ideias principais da Biologia/Geologia (…) formularem questões ou problematizarem (…) deverá ser capaz de utilizar o código linguístico, linguagem técnica relacionada com a Biologia nas mais diversas situações». (E1BioSec.)

> «É ser capaz de interpretar dados, ser capaz de (…) discutir resultados, (…) ser capaz de analisar, sintetizar. São, eu acho que o que acabei de enumerar são competências básicas: analisar, sintetizar, observar, discutir não é? (…) Saber analisar gráficos, saber analisar tabelas (pigarreia) são competências básicas (…). Principalmente capacidade de observação (Silêncio). E a capacidade de redigir, de comunicar por escrito as suas ideias, as suas observações, as suas análises. (…) Mas saber pesquisar, de ser capaz de pesquisar *on line* (…). Adquirir autonomia, de conseguir, por ele próprio, ter essa autonomia de pesquisar, de recolher dados, de os relacionar, de ser capaz de pegar nesse material e fazer um texto próprio, seu». (E11BioSec.)

É reconhecido que os professores desempenham o papel principal no sucesso de implementação de uma reforma. (Justino *et al*, 2004) Todavia, para muitos professores a reforma implica um novo modo de pensar a Ciência, o seu ensino e a sua aprendizagem. (Levitt, 2001)

Um currículo orientado para o desenvolvimento de competências exige da parte do professor um quebrar com a sua própria rotina e com a rotina dos alunos na sala de aula. C. Leite refere que «(…) organizar e desenvolver o currículo orientando-o para o desenvolvimento de competências, pressupõe assumir a responsabilidade de criar situações onde estão presentes as questões pessoais e sociais e em que os alunos e alunas integram e mobilizam as suas experiências» (2003: 160), tornando-se evidente que a aprendizagem exige o envolvimento cognitivo de cada um que está a aprender.

As competências não são ensináveis (Perrenoud, 2001a), sendo necessário a criação de condições que promovam ou potenciem o seu desenvolvimento. Assim, cabe ao professor assumir um novo papel e conceber experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências que contribuam para a literacia científica (Roldão, 2004a).

Tendo em consideração o que os professores partilharam connosco, podemos dizer que fazia parte das suas preocupações um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências em Ciência, proporcionando aos alunos um ambiente

de aprendizagem em que eles seriam encorajados a explorar, a testar as suas ideias, a recolher evidências, a interpretar com base nas evidências recolhidas e a encontrar soluções para os problemas que lhes eram propostos (Martins, 2003), proporcionando-lhes o desenvolvimento de competências de conhecimento, raciocínio, comunicação e atitudes e, consequentemente, promovendo a literacia científica.

10. Área de análise J - Constrangimentos/obstáculos ao currículo fundado em competências

A abordagem curricular das competências supõe, em nosso entendimento, um progresso relativamente aos enfoques e abordagens precedentes, mas continua também a apresentar, e dificilmente poderia ser de outra maneira, pela novidade da proposta e pela mudança de modos de trabalhar que preconiza, limitações importantes e, simultaneamente, envolve tensões, riscos e perigos quanto têm de ser colocadas em prática.

Vários fatoresde ordem material, pessoal, organizacional ou simbólica constituem obstáculos à mudança e à inovação despertando ou potencializando tensões e conflitos. Nesta seção analisaremos os discursos dos nossos interlocutores respeitantes às limitações que estes apontam à efetivação de um currículo fundado nas competências e de uma pedagogia competencialista. Da análise das entrevistas foi possível identificar observar uma variedade de entraves que são apontados pelos nossos informantes à implementação de um currículo e de uma pedagogia por competências, com pouca sobreposição de ideias entre os entrevistados.

De um modo geral, quando as mudanças são prescritas, são conhecidos alguns obstáculos, constrangimentos colocados pela periferia (escolas, professores) a orientações educativas geradoras de melhorias significativas na qualidade de uma educação que se quer para todos e que se orienta por um diálogo interativo regido por ideais democráticos (Leite, 2002).

Vários fatores contribuirão para o levantar de barreiras ou obstáculos a uma abordagem curricular por competências, motivando ou potencializando resistências e/ou conflitos. Da análise das entrevistas foi possível identificar um conjunto de fatores que, do ponto de vista dos professores, constituíram obstáculos ou constrangimentos à apropriação e desenvolvimento de um currículo por competências[305].

Embora não explícitos no discurso dos professores, registamos alguns entraves que tinham a ver com a discordância relativamente às opções feitas pela Administração político-administrativa e dos meios de os concretizar, a existência de dificuldades objetivas em manejar com essas mudanças, dando origem a atitudes de "obstrução

[305] Alguns destes constrangimentos foram sendo já identificados pelos nossos interlocutores, nomeadamente aquando os confrontámos e lhes sugerimos que explicitassem as formas e os níveis de de apropriação dos conceitos e práticas pedagógicas, inerentes a um currículo orientado para o desenvolvimento de competências.

recalcitrante" ou de um "ceticismopragmático". (Doyle & Poder, citados por Contreras Domingo, 1990)

Os diferentes constrangimentos identificados pelos inquiridos são respeitantes ao currículo, à organização escolar e aos próprios professores, abrangendo, deste modo, todas as esferas da gestão escolar, pese embora um dos nossos entrevistados não ter identificado qualquer tipo de obstáculo ou constrangimento:

> «Ah!... barreiras, pois, eu não sei, nem sei se há barreiras ou obstáculos. O que eu sei é que eu tenho de trabalhar com os alunos no sentido de os preparar para o exame final do 9º ano, pois o que realmente interessa é que ele tenha uma boa nota no exame». (E5Mat3C)

A nível curricular, sobressai a não alteração dos Programas em coerência com o Currículo Nacional, tal como julgamos que estaria ou deveria estar previsto,

> «Eu olho para os programas, para o próprio programa da disciplina de Biologia/Geologia e (…) não existe coerência com o currículo por competências como seria ou deveria ser suposto. No caso concreto da minha disciplina, há uma equipa que faz o programa de Biologia e outra equipa que faz o programa de Geologia e eles não estão, não são coerentes. Nota-se que há diferenças muito grandes na forma de abordar o… os conteúdos. Ou seja, uma das equipas aponta para as competências, a outra nem por isso». (E1BioSec)

> «O programa da disciplina já deveria ter sido revisto, os meus alunos, assim como a grande maioria dos nossos alunos não vão seguir Literatura e os nossos programas continuam a sublinhar a importância dos nossos autores. Eu acho que deveriam apostar, a sério, na competência da escrita, da oralidade, da argumentação». (E8Por3C)

De facto, e a nível do Ensino Secundário, por exemplo, apesar de ter sido suspensa a então "revisão curricular" (Dec.-Lei nº 7/2001), não houve suspensão da implementação dos novos Programas em diversas disciplinas, andando estas disciplinas com um Programa novo um ou mais anos adiantadas, em relação ao ano de entrada em vigor da "Reforma Curricular" do Ensino Secundário[306]. (Dec.-Lei nº 74/2004). Em contrapartida, disciplinas houve com Programas "velhos" a serem lecionados com aspetos do currículo novo, como por exemplo, os tempos letivos de 90 ou 45 minutos.

[306] Os Programas novos foram aplicados ainda com o currículo anterior, que constava do Dec.-Lei nº 286/89.

Ainda no âmbito do currículo, foram referidas a extensão dos Programas e o imperativo do cumprimento integral dos mesmos:

> «Também posso referir ainda que continua a haver programas a cumprir, programas esses que, regra geral, são demasiado extensos, com conteúdos exagerados que impedem trabalhar as competências fundamentais da língua, nomeadamente a escrita, a interpretação, a oralidade (silêncio prolongado). E, se há progra… Pois, quer dizer, se é um ensino por competências ou para as competências, porque é que há programas a cumprir rigidamente?». (E4Por3C)

No plano organizacional, sobressai a gestão inadequada do tempo escolar impeditiva de se poder refletir, planificar, investigar, aprender e viver a profissão de forma colaborativa. De facto, o fator tempo parece constituir um importante analisador no sentido do trabalho dos professores:

> «A falta de tempo é, se calhar, um dos maiores obstáculos. Um obstáculo para ponderar, para refletir, para desenhar, para experimentar, para partilhar com os colegas. Eu acho que é o principal obstáculo». (E4Por3C)

Correia e Matos, parece-nos, reforçam este estado de espírito manifestado por vários dos professores nossos entrevistados, quando perspetivam que «(…) numa escola habitada por entidades heterogéneas, o tempo do ensino já não pode ser pensado como um tempo linear e sequencial que é o tempo da organização dos conteúdos» (2001: 158).

Outros fatores relacionam-se com a mobilidade docente que é entendida como um entrave ao trabalho colaborativo e à sua continuidade:

> «Mas o andar a saltar de escola em escola qual "salta pocinhas" como andam muitos professores de certeza que não ajuda em nada. Muitos professores hoje estão a trabalhar numa dada escola que se trabalha de um determinado modo, depois saltam para outra onde se pode trabalhar de outra forma. Eu tenho muitas colegas nesta situação que se queixam desta sua situação de precaridade e que não se sentem acarinhadas. Depois as colegas mais velhas não ajudam ou ajudam pouco. Como mais experientes, deveriam ser elas a promover o trabalho cooperativo, a partilha de conhecimentos e de experiências (…)». (E201C)

Os professores referem igualmente a organização (fechada e rígida) da escola ou a forma como os seus responsáveis a organizam,

> «Nós aqui na escola temos 7 turmas do Básico e temos 7 professores de Português a dar o 7º Ano. Esse tipo de funcionamento, na minha perspetiva, não dá, funciona mal. Se não for mais, a nível dos horários é extremamente difícil arranjarmos um tempo em que estejamos todas disponíveis.
> Se fôssemos 3 professores a trabalhar com um mesmo nível, facilitaria um trabalho mais colaborativo». (E8Por3C)

> «Há uns anos atrás… estava eu em (nome da escola)… e tivemos que fazer um trabalho muito alargado, um disparate total… tínhamos que avaliar no final de cada período cada uma das competências gerais e dar uma nota… É daí que eu me comecei a aperceber do que era isso das competências, do que era o ensino por competências…Entretanto, vim para esta escola e deixei-me de preocupar com o assunto… Porque nunca mais me foi pedido nada nesse sentido. Parece-me que este não é um assunto que preocupe a escola, as pessoas da escola». (E6Cie3C)

> «(…) estou a lembrar-me do número excessivo de alunos por turma e, porque não, do número excessivo de turmas por professor». (E8Por3C)

Converge também para um levantamento de barreiras uma lógica burocrática que marca o funcionamento das escolas e que absorve e intensifica o trabalho dos professores, tendo em linha de conta a permanente necessidade de redigir relatórios, documentos que provem o cumprimento dos normativos e procedimentos legais. O enfoque nessa lógica burocrática está bem presente nas respostas de alguns professores:

> «Toda a burocracia que cresce de ano para ano, os relatórios para tudo e para nada, os projetos educativos, os projetos curriculares de turma, os projetos de remediação, os regulamentos internos. Toda aquela papelada que nos obrigam a preencher e que não serve a ninguém». (E4Por3C)

> «Agora, como sabe, a vida do professor evoluiu muito negativamente. Estamos mais tempo na escola, mas estamos cada vez menos tempo com os nossos colegas». (E8Por3C)

> «A qualidade sofre com imensos problemas de ordem burocrática, administrativa que têm que se resolver. Um outro pormenor ou "pormaior" é que nestas escolas é muito mais

complicado para não dizer impossível encontrar espaços e tempos para a partilha de ideias, de materiais, de experiências». (E22MatSec)

Apontada parece-nos ser também a ausência de compromisso organizativo da escola que leva à desresponsabilização individual, associada à grandeza/dimensão das escolas/Agrupamentos escolares:

«Eu já andei por várias escolas e tenho experiências diferentes. Naquelas que, podíamos dizer, de tamanho pequeno ou médio, pode-se trabalhar de modo diferente do que nas escolas grandes, que tenha uma população de mais de 1000 alunos. Aí nós debatemo-nos com muitos obstáculos ou constrangimentos, quer a nível do número de intervenientes no desenho e desenvolvimento de projetos, quer quanto a recursos disponíveis e a tempo». (E22MatSec.)

É igualmente sublinhada a dificuldade no compromisso entre os processos de ensino orientados para as competências e as práticas reguladoras desses processos e as pressões internas e externas pelos resultados imediatos (*rankings*) presente, nomeadamente, na obrigatoriedade dos exames nacionais, a carga horária, e ainda a indisciplina que grassa um pouco por todas as escolas.

«Mas também é verdade que as práticas dos professores estão, de alguma forma, condicionadas por elementos reguladores que são reguladores dessas práticas, nomeadamente os exames nacionais (…) Eu posso tentar um compromisso entre estas duas dimensões, mas acho também que toda a gente reconhece que é muito mais difícil esse compromisso.
Se eu apenas quiser ensinar os conteúdos, é assim, os conteúdos e se calhar de uma forma muito mais económica, para mim muito mais óbvia e imediata, e muito mais, se calhar, articulável com a gestão dos horários, da carga horária, da carga programática que, naturalmente, pode minar algum deste trabalho». (E2PorSec.)

«E há uma situação em que nós temos dificuldade em gerir que é o aumento generalizado da indisciplina dos alunos que dificulta ou impede qualquer tipo de trabalho, seja ele qual for.» (E7Por2C)

«O grande problema é a indisciplina que reina. São alunos que, apesar dos 6 anos que frequentam a escola, não sabem estar numa sala de aula, não são capazes de se concentrar com nada. Tudo é chato e aborrecido». (E8Por3C).

«Depois temos a publicação dos resultados, os *rankings* das escolas. Para além da publicação dos rankings. Com comparações… Ou sem comparações, que o problema é não terem comparação nenhuma, não é? Dos vários intervenientes naqueles resultados». (E22MatSec.)

No respeitante à cultura profissional é sublinhada a persistência do individualismo docente. Embora se reconheça que se tenham dado passos significativos no reconhecimento por parte da classe docente do papel da colaboração como fator facilitador da mudança, são muitas as forças de ordem pessoal e organizacional que têm confundido para impedir a sua incorporação nas práticas profissionais.

«(…) eu acho que esta articulação com a questão das competências tem muito a ver com a representação que cada um faz do seu papel e, e, do, e do modo como interage com o objeto que quer dar a conhecer aos alunos. E, portanto, o ensino-aprendizagem está muito marcado por essa representação». (E2PorSec.)

«Por outro lado, e agora vou culpabilizar-nos um pouco, a a, a falta de ligação que nós temos de experiências também. Às vezes comportamo-nos como se vivêssemos numa ilha, funcionamos isoladamente…». (E4Por3C)

«(…) o principal obstáculo somos nós os professores. Nós não sabemos ou não queremos dialogar uns com os outros. Nós temos muita dificuldade em trabalhar em equipa, em colaborar uns com os outros, estar com os outros, ouvir o que eles têm para dizer, ouvir as suas experiências, as suas ideias. Nós temos muitas dificuldades para trabalhar cooperativamente e trabalhar as competências ou o desenvolvimento das competências nos nossos alunos exige isto mesmo» (E16EB)

«Já trabalhei em escolas tipo fábrica onde entrávamos às 9 e saíamos às 3 e meia da tarde. Entrávamos na nossa sala, trabalhávamos com os nossos alunos e não havia grande troca, grande partilha, atividades comuns. E isso ainda acontece em muitas escolas. Eu já estou nesta escola há algum tempo e não é isso que se passa, mas passa-se ainda em muitas escolas. Disso tenho a certeza». (E211C)

«Nunca me debrucei sobre isso, nunca tive o rasgo de estudar, de investigar estas temáticas a suas adjacentes. Mas, se eu não fujo à minha responsabilidade, porque a tenho, porque como profissional tenho o dever de me atualizar, de investigar, de refletir sobre as problemáticas que dizem respeito ao ensino, à educação (…)». (E14Por2C)

A este propósito, talvez valha a pena recordar Perrenoud (2002) quando refere que "ninguém inova sozinho" e quando adverte para as dificuldades e resistências colocadas pelos professores em processos de colaboração (de saberes e experiências). Situações existem refere Perrenoud, em que um professor pode «(…) ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre as suas práticas». (2002: 96) e, neste âmbito, argumentando que no

> «(…) ensino, ninguém acredita verdadeiramente a não ser naquilo que entendeu ou descobriu (…) (e) como ninguém pode repensar tudo sozinho, esta inexistência de contrato social e de reciprocidade em matéria de reflexão e de saber, conduz ao fortalecimento de cada um nas suas experiências e nos seus valores, em todos os domínios em que a sua ação produz a sua própria comprovação». (2002: 76-97)

Embora a formação dos professores seja objeto de uma questão específica, no âmbito desta seção, referências dos nossos interlocutores apontaram para a sua ausência e/ou para a desadequação das iniciativas às necessidades da mudança sentidas nos contextos das escolas. Os professores nossos informantes reconheceram, genericamente falando, a necessidade de conhecer os documentos, discuti-los, refletir e apropriar os conceitos, mas é sobretudo a nível das práticas que julgam precisar de apoio. Querem ser auxiliados, apoiados não só a conceber os seus projetos, mas a implementá-los de uma forma real, concreta, no terreno. Sentem a necessidade de serem assistidos por alguém que lhes transmita segurança, os motive, esclareça dúvidas e apontem caminhos ou dê sugestões.

Quando frequentam uma Ação ou Curso de Formação, sentem-se, *grosso modo*, elucidados, mas depois, no "teatro das operações", falta-lhes o suporte continuado na aplicação prática do que aprenderam.

> «Mas nós não fomos, não fomos minimamente iniciados (pausa), iniciados nessa dinâmica das competências. Como é que eu vou trabalhar a partir de um modelo que ignoro ou desconheço, ou em que os meus conhecimentos são frágeis?» (E1BioSec)

> «Um outro obstáculo é, eventualmente, a falta de formação dos professores para trabalhar as competências. Se é importante nós reciclarmos as nossas práticas pedagógicas e os nossos princípios em termos de didática, e a modalidade das competências pressupunha essa reciclagem. Eu acho que era importante rever a nossa formação inicial e contínua.

Preparar os professores para trabalharem e avaliarem as competências, preparar os professores para aquilo que deles se esperava ou era suposto que eles fizessem». (E121C)

«É sobretudo ao nível das práticas partilhadas que os professores precisam de ser apoiados. Eles precisam e querem ser ajudados, apoiados sobretudo no terreno. Querem ser acompanhados por alguém que os motive, lhes transmita segurança, lhes esclareça as dúvidas e apontem caminhos. Frequentemente, a quando da formação, sentem-se esclarecidos, mas depois falta-lhes o suporte continuado na aplicação prática do que aprenderam. Uma formação semelhante aquela que estamos a compartilhar com os professores do 1º Ciclo, em que o formador vai à sala de aula dos seus professores-formandos, os professores-formandos vão assistir às aulas do seu formador porque é vendo, observando o que se faz e como se faz ou pode fazer que vamos perceber, compreender melhor». (E22MatSec.)

«Mas houve algumas com caraterísticas relacionadas com as competências a nível das Ciências da Natureza. Como é que os alunos deveriam trabalhar na sala de aula, atividades promotoras do desenvolvimento de competências. Mas, pra lhe ser sincera, pouco ou nada me ajudaram [Ent. – E não a ajudaram, porquê?] Aquilo, aquela teoria toda, depois, na prática. Não consegui aplicar aquilo nas minhas aulas». (E24Ci2C)

Quanto à investigação e à avaliação, as maiores limitações estão relacionadas com o facto de não se ter investido na autoavaliação interna das escolas, e na investigação, processos que podem ser considerados como fundamentais na regulação da mudança, bem como com a constatação do gradual afastamento, mais ou menos generalizado, das instituições do ensino superior que inicialmente apoiaram as escolas naqueles processos:

«Mas o ónus também tem que ser dirigido aos professores pois eu entendo que o professor deve ir além do mero ensinar, do mero instruir. O professor, e nisto acompanho vários autores que têm refletido sobre esta temática, deve refletir sobre a(s) sua(s) prática(s) como também ser um investigador e, como tal, só ou em colaboração com os seus colegas de departamento, subdepartamento ou de outros departamentos curriculares, deve estar a par do que de novo se produz, deve investigar, produzir conhecimento quer no âmbito estrito da sua formação, quer no âmbito didático-pedagógico». (E7Por2C)

«Pois, cada professor deveria ser também um investigador ou, pelo menos tentar acompanhar os que estão mais à frente, já que não se consegue andar à frente sozinho». (E9Mat2C)

«E já que estamos a falar de avaliação, poderíamos ainda acrescentar que esta também não é propriamente uma prática das escolas. Não existe, estou em crer, uma prática habitual de autoavaliação interna das escolas para saber se os projetos estão ou não a ser implementados, trabalhados, os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, como melhorá-los. Esta prática não é muito comum. Quando é que os professores de um mesmo grupo disciplinar se reúnem para refletir sobre as suas próprias práticas, quais as que funcionam, quais as melhores estratégias de abordagem de uma dada unidade, etc. É algo que nós, de uma vez por todos temos que começar a promover e a desenvolver». (E9Mat2C)

Finalmente, há outros fatores constrangedores associados à política educativa, nomeadamente no que se refere às relações entre a administração e as escolas. São referidos, entre outros, as mudanças contantes nas ditas políticas, a falta de clareza, coerência e continuidade na sustentabilidade da Reorganização Curricular, o défice de consulta e diálogo com as escolas e, ainda, a incerteza e insegurança provocada pela ausência de incentivos dos órgãos político-administrativos de decisão política, reforçada nos discursos por eles proferidos.

«O grande problema é que nós estamos sempre a mudar e começa a ser um bocado (…), não nos dão tempo para pôr em prática nada. Não se avalia nada, os méritos e os deméritos das medidas. Muda-se e pronto. Foi há 10 ou 11 anos que se operou esta mudança? O nosso ministro Nuno Crato já despachou uma nova mudança. Agora, já não é as competências mas os conhecimentos…. Já começamos a adivinhar que quando aparecer um novo ministro da educação as coisas vão ser alteradas. Vamos fazendo o nosso melhor, vamos mudando os nomes, vamos mudando os cabeçalhos, não é?». (E6Cie3C)

«Uma das coisas que eu mais abomino no Sistema Educativo é a quantidade de alterações que se faz a nível legislativo. Adormecemos com uma determinada realidade e acordamos com outra, passe o exagero. Muitas vezes a alei ainda não fez um ano e já está a fazer-se, já está a ser preparada outra para a substituir. No seguimento desta mudança permanente, construí a minha perspetiva: porque é que hei de investir, agora, numa entre aspas moda, num novo modelo, se daqui a dois anos vem alguém e diz-me: "Agora já não é assim, mas vais passar a olhar assado"». (E13Mat3C).

«O único conhecimento que tive foi o "caderninho das competências essenciais" que foi publicado pelo Ministério, lido e relido (sorriso sonoro) e, depois, o eterno questionar "Mas o que é isto?"; "Mas afinal o que são as competências?"; "Nunca ninguém me ensinou o que é isto" e o "livrinho pouco ou nada esclarece". Pronto!» (E4Por3C)

Porém, e tendo em linha de conta que alguns dos nossos informantes apontaram para a possibilidade da construção de uma cultura de projeto na escola e a existência de trabalho cooperativo, faz-nos pensar que existem casos de sucesso e de inovação, indício de que a mudança é possível sempre que se construam condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias.

> «Não se vê parcerias com outras escolas para trocar experiências e para analisar problemas que são comuns. E isto nota-se ainda mais quando vivemos ou trabalhamos em meios pequenos. Não quero com isto dizer que as escolas devam copiar, imitar outras, mas o intercâmbio pode produzir conhecimento, pode permitir resolver problemas mais facilmente. O individualismo docente é análogo ao individualismo das escolas. Dever-se-ia fomentar este intercâmbio entre escolas, nomeadamente do mesmo concelho ou área geográfica». (E161C)

> «Depois há outras escolas onde os professores funcionam como um corpo, como um todo. Não é os meus alunos, não é os teus alunos, são os nossos alunos, os alunos da nossa escola. E este "nossa" é elucidativo de alguma coisa. Aqui, nesta escola, a escola funciona muito bem. Talvez por a escola ser pequena, ter poucos alunos, trabalhamos muito em comum, partilhamos muito as estratégias e as atividades, as ideias. Trabalhamos muito em articulação, mesmo com o Jardim». (E211C)

> "Tendo em consideração a minha experiência enquanto exerci funções do lado da Administração, tive oportunidade de visitar muitas escolas e, nessas visitas tive a ocasião de constatar e de me ser dito pelos principais responsáveis, que, havia determinados professores que ocupavam cargos de gestão intermédia, Coordenadores dos Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento, por exemplo, muito motivados e inovadores, que funcionavam como molas impulsionadoras e dinamizadoras dos restantes colegas. Arrastavam os colegas consigo. Notava-se que eram colegas respeitados pelos pares, muito disponíveis e competentes e que possuíam alguma capacidade de persuasão, de influência. Respirava-se um ambiente de mudança, de fazer mais e melhor. A título de exemplo posso referir que, muitas vezes, convidávamos pessoas especialistas para realizarem ações de formação, ações estas que até nem faziam parte do Plano de Formação do Centro de Formação a que a escola pertencia, nem davam créditos. Eu acho que isto mostra que as escolas, os professores têm interesse e necessidade de apoio em relação a estas temáticas». (E7Por2C

A mudança em educação só é possível com a implicação e o envolvimento de todos os protagonistas que nela intervém e dela beneficiam, no quadro de um padrão de ação coletiva e das culturas cooperativas. (Hargreaves, 1998). Portanto, os obstáculos existentes à aplicação de um modelo curricular orientado para o desenvolvimento de competências, têm de ser removidos por todos, pois todos tiveram/têm a sua quota parte de responsabilidade na sua construção. Os testemunhos dos nossos entrevistados vão, cremos, nesta direção.

Estamos convictos que os maiores desafios que se levantam aos professores exigem um rompimento com os padrões de conduta tradicionais e adesão a princípios equidade, de "transcurricularidade, flexibilidade e diferenciação" (Sá-Chaves, 2004) e de gestão curriculares que, necessariamente, pressupõe a reinvenção de uma nova profissionalidade. Nesta reinvenção profissional docente, a formação (inicial e contínua) ocupará um papel de destaque, enquanto espaços potenciadores de um desenvolvimento profissional dos professores que capacite para a melhoria da educação.

O sistema, na sua organização não pode ser isentado de responsabilidades, e o(s) poder(es) político(s) que nem sempre têm sido capazes de definir uma linha de ação clara e coerente e de afirmativamente, as concretizarem.

11. Área de análise K - Professores e formação (inicial e contínua)

O sistema de formação de professores enquadra-se numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento profissional do professor incluindo, portanto, a formação inicial (o que prepara para entrar na profissão), a formação contínua e a formação especializada (complementa a formação inicial, atualiza-a, reforça-a, reorienta-a e, até mesmo, reconfigura-a - a formação contínua ou educação permanente[307] ou ainda formação ao longo da vida - ainda não se encontrando implementado um período de indução, de acompanhamento do professor neófito nos primeiros anos de exercício profissional (Campos, 2002).

A formação inicial de professores tem legislação enquadradora que determina os responsáveis desta formação, e certifica os parâmetros quantitativos que asseguram o equilíbrio entre as diferentes componentes, os meios de acesso, bem como o grau académico que habilita para a docência. (Campos, 2003)

Neste quadro, e considerando que a abordagem curricular para o desenvolvimento de competências, pressupõe mudanças nas práticas curriculares[308], porque requerem coordenação de ideias e vontades, coerência de perspetivas e processos, adequação de intervenções e estratégias, avaliação e reflexão continuadas, na demanda de uma cultura de Projeto (Alonso, 2004), parece ser imperativo, para a sua operacionalização, o desenvolvimento de competências pelos professores. Esta competencialização docente deve orientar-se no sentido de uma profissionalidade fundada na investigação-ação-reflexão como processos de formativos, bem como na ideia de que é através do grupo que constrói e reelabora o seu saber profissional (Hargreaves, 1998; Perrenoud, 2002c).

Como tal, neste ponto, deter-nos-emos sobre as perceções dos professores nossos informantes quanto à formação recebida, quer no que respeita à clareza e suficiência da formação inicial recebida sobre a organização curricular e pedagogia por competências, quer no que toca à oferta e frequência de formação contínua frequentada que abordasse estas problemáticas e que tenha respondido à exigência de aumentar os seus conhecimentos a esse nível. Abordaremos ainda as necessidades de formação

[307] A LBSE refere que a formação contínua «(…) deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente» (Art.º 30º, ponto b) e determina-lhe como objetivos «(…) assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e progressão na carreira» (Art.º 32º, ponto 2).

[308] Práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto. (Abrantes, 2001)

percebidas pelos entrevistados, concretizando os moldes de que tal formação se deveria revestir de forma a garantir a sua eficácia.

Apenas cinco dos professores entrevistados, referem ter abordado ou aprendido, na sua formação inicial, aspetos relacionados com a problemática das competências. Dois deles referem que tal abordagem não foi de uma forma estruturada ou sistemática mas, como fazem questão de sublinhar, foi feita "en passant" ou muito superficial:

> «Eu como professor de língua materna, mas também com formação a nível de língua estrangeira, é curioso que na minha formação inicial, desde o estágio (…) desde o estágio como estagiário (…) lidei sempre muito com esta questão das competências, desde a noção de competência linguística, a competência sociológica, a competência discursiva. Foi um termo que sempre se cruzou na minha formação. E todo o trabalho que era produzido em termos de língua, fosse ela materna ou estrangeira, era no sentido de trabalhar um conjunto de conteúdos com os alunos em determinadas situações, em determinados contextos de forma a eles ativarem esses conhecimentos, fosse em situações de carater mais natural, fosse em situações mais fabricadas para os induzir a determinado tipo de comportamento e nos quais aparecessem, digamos, os conteúdos trabalhados». (E2PorSec.)

> «Quero dizer que foi abordado mas muito pela rama, tanto quanto me lembro. Não tenho ideia que tenhamos feito algum trabalho aprofundado sobre o tema. A abordagem foi muito superficial. Pelo menos é a ideia que eu tenho. Não me ficou assim nada de marcante». (E14Por2C)

> «Sim das competências, embora e tanto quanto me recordo, nunca foi de uma forma sistemática. Lembro-me de um ou outro autor referido, nomeadamente lembro-me de ser referido o nome de… Mas, sinceramente, acho que não tenha sido um tema que tenha sido tratado de forma contínua e sistemática». (E161C)

> «Com a professora de Metodologia. Ela tinha feito um trabalho de investigação para o doutoramento ligado ao ensino da Matemática, e ela também, de alguma forma, nos foi incutindo, hã!... nos foi despertando, motivando para estas questões» (E22MatSec.)

Os restantes informantes referem nunca ter abordado ou aprendido, na sua formação inicial, aspetos relacionados com o conceito de competência e com o modo de as operacionalizar. Esta constatação não seria surpreendente não fosse o caso de E14Por2C e E191C terem concluído a sua formação inicial por essa época (2001), e

E151C, EFQ3C terem terminado a licenciatura pouco antes desta data, pelo que no contexto universitário já poderiam/deveriam ter tido a oportunidade de abordar questões relativas à organização curricular por competências discutidas no âmbito desta modalidade de formação.

> «Não na minha formação inicial era "Os alunos têm que saber isto, aquilo" [Ent. – Pedagogia por Objetivos?] Exatamente! Isso mesmo, a pedagogia por objetivos, pronto. E vou-lhe dizer que… aprendi muito mais no ano de estágio do que nas cadeiras de pedagogia e de currículo na faculdade… (silêncio). Ninguém, ainda hoje não sabem. [Ent. – Consegue-me explicitar essa sua ideia?] Consigo, os professores, as faculdades não formam os alunos nesse sentido. Não formam, simplesmente. Não, claramente. Não se falava de competências, não. Falava-se dos objetivos, da pedagogia por objetivos. Da terminologia, da taxionomia de Bloom, é assim que se diz, não é? Era essa que vigorava na minha altura, não é? Era essa». (E3FQ3C)

> «Eu entrei precisamente no sistema na altura em que foram lançadas as competências e, portanto, tinha mesmo que sabê-las. É evidente que não as sei todas de cor e salteado, mas tenho que saber em que consistem, como trabalhá-las com os alunos. Para isso tive que ler os materiais disponíveis pelo Ministério, nomeadamente aquele documento orientador que referiu à pouco e alguma literatura existente». (E14Por2C)

Este é um indicador que, em nosso entender, é algo preocupante em relação à formação de professores, apoiando a afirmação de E2PorSec., quando afirmava que,

> «(…) os professores mais jovens, não tendo discutido nas escolas o processo de reorganização curricular, não tiveram também informações sobre ele nos contextos formativos onde se encontravam inseridos». (E2PorSec.)

e os depoimentos de E1BioSec, E3FQ3C e E4Por3C, que se direcionam no sentido da convicção de que os cursos de formação inicial de professores não os preparam para o ensino por competências. Não pretendendo de modo algum extrapolar este dado para todos os cursos de formação de professores posteriores a 2001, consideramos esta indicação pertinente e, como tal, digna de nota.

Deste modo, as declarações da esmagadora maioria dos entrevistados vão no sentido de que a sua formação inicial foi encaminhada no sentido do paradigma da "Pedagogia por Objetivos":

«Nada! Nunca! Nada disso. Não! Não! Eu quando comecei a lecionar era por objetivos, era os objetivos, conteúdos, as estratégias e por aí fora… hã!… era com este tipo de metodologia e, de repente, de repente começam a aparecer nos manuais, começam a aparecer planificações por competências e… competências transversais… sem nunca ter tido essa explicação… Mas olhe que não foram apenas os professores mais velhos que não foram iniciados nesta problemática. Estou convicto, fortemente convencido que mesmo os professores mais jovens dominem ou tenham aprendido essa linguagem das competências e os modos de as trabalhar. Como se não bastasse, esses professores mais jovens também não tiveram a oportunidade de discutir a problemática das competências na escola pois a quando da sua discussão ainda andavam na faculdade. Andei já por diversas, e esta minha experiência leva-me a pensar desta forma». (E1BioSec)

«(…) entretanto, eu estive associada à faculdade, uma vez que orientei estágio e foi precisamente nesta altura em que a questão das competências emergiu. Pronto! E, e conversa aqui, conversa ali, como é que se faz?, como é que é? Trabalhar mais assim e fomos minimamente… (silêncio) [Ent. – Já agora, os seus alunos estagiários manifestavam o domínio da linguagem das competências e da respetiva pedagogia?] Não! Não! De modo algum. A cartilha pela qual aprenderam e com a qual trabalharam era a dos objetivos educacionais. Foi exatamente quando foi publicado o decreto-lei instituidor das competências, em que foi decretada a mudança curricular». (E4Por3C)

«Não! Como sabe no nosso tempo a escola era outra, as teorias que vigoravam eram outras e, mais concretamente, era a teoria dos objetivos educacionais e a pedagogia por objetivos». (E15PorSec.)

Pode-se constatar que, apesar de se exigir dos professores um novo desempenho profissional não houve, segundo Esteve «(…) mudanças significativas na formação de professores, continuando estes a ser «(…) formados de de acordo com velhos modelos normativos», contribuindo também para que se instalasse, no seio das instituições de formação, «(…) a confusão respeitantes às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui» (1999: 100) e que a sociedade exige.

Não obstante as exigências requisitadas pelo processo de universitarização[309] da formação, conducentes a um novo profissionalismo docente, B. P. Campos (2002)

[309] Formosinho critica o processo de "universitarização" da formação de professores ao considerar que este não conduziu, nem conduz a uma pedagogia da autonomia e da cooperação, gendo-se transformado a formação inicial de professores «(…) numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno» (2001: 46), num processo de "academicização" (processo de construção de uma lógica predominantemente académica numa instituição de formação com vista à certificação profissional).

alega, também, que no nosso país, se continuam a privilegiar os modelos clássicos da formação em que uns sobrevalorizam a vertente teórica em detrimento da teoria educacional e da metodologia e prática de ensino (modelo académico – cursos de formação de professores de disciplina), e outros a vertente técnicavalorizando o treino prático para aquisição de técnicas básicas de ensino, em detrimento da teoria educacional e conhecimento académico (modelo técnico – cursos de formação de professores de turma), sem apresentarem a dimensão total necessária ao exercício da profissão docente (Campos, 2002).

Outro facto constatado, aque evidencia as dificuldades da formação inicial, é a das componentes educacionais não proporcionarem as competências necessárias ao desempenho docente, porque existe, de acordo com Campos: (i) falta de ligação à investigação, concebida a partir dos problemas reais do ensino e da aprendizagem, em contexto escolar; (ii) falta de análises em torno dos saberes construídos pelos profissionais em exercício de funções; e (iii) falta de articulação entre estas duas vertentes de produção de saberes (Campos, 2002).

Reconhece-se à formação contínua de professores um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos sendo, deste modo, um terreno fundamental para a mudança educacional. Como afirmam Barroso & Canário,

> «A tentativa de encontrar respostas às questões da mudança educacional, quer no plano da produção de novos conhecimentos, quer no plano da intervenção educativa, marcou a ação e a reflexão durante as últimas décadas e colocou em primeiro plano a problemática da formação contínua» (1995a: 107).

Relativamente à formação contínua, e de acordo com os nossos interlocutores, a abordagem destas temáticas esteve igualmente pouco presente. Sintomática desta ausência de formação para trabalhar o currículo na direção do desenvolvimento de competências, parece-nos ser o depoimento do informante E1Biol.Sec. que, de uma forma clara, fala do desconhecimento que grassa no seio dos docentes sobre esta matéria:

> «Por exemplo, quando eu aqui há uns dois anos cheguei a esta escola e quando utilizei um teste diagnóstico (…) e o partilhei com os colegas de grupo, esses colegas a primeira coisa que me fizeram foi perguntarem: "O que é isto?" Competências?, "O que é que nós

> podemos, como é que nós vamos utilizar este teste diagnóstico?", "Tu apresenta-nos este tipo de relatório, como é que pego nesta pergunta e consigo pôr isto em competências? Portanto, o desconhecimento (…) não é só meu. Eu acho que há um desconhecimento muito grande e eu até acho que há colegas que ainda não se aperceberam que em determinados manuais quando aparece, por exemplo, uma situação-problema (…) o que é que está por detrás dessa situação-problema, isto é… que aquilo está ligado com competências… Nem sequer se apercebem que um dos parâmetros que nós temos para o ensino de competências é a situação-problema». (E1BioSec.)

Pese embora nós não tenhamos questionado diretamente os nossos interlocutores a propósito das necessidades de formação sentidas, uma ideia que perpassa por muitas das entrevistas é a assunção da necessidade objetiva e, simultaneamente, um certo sentimento de "revolta", de desalento por se sentirem abandonados pela tutela, por estarem entregue a si próprios, por se sentirem abandonados a eles próprios:

> «(…) nós nunca tivemos formação de como planificar uma unidade tendo em vista este (…) sistema, o desenvolvimento de competências (silêncio). Ou como dirigir o ensino (riso), o nosso ensino, a nossa ação com vista (…) às competências dos alunos, às suas competências mínimas?». (E4Por3C)

> «Realmente (…) se eu não aprendi como fazer, a trabalhar as ou para as competências, também não se me ode ser exigido ou se mor exigido eu manifeste dificuldades em trabalhar segundo esse modelo». (E6Cie3C)

> «(…) muito honestamente, os documentos que nós recebemos, que são impostos às escolas e aos professores pelo Ministério "Têm aí, agora, estas competências, agora tens que as promover, tens que as trabalhar" (…) não há propriamente uma abordagem às bases, parece que aqueles que estão no terreno e que têm a responsabilidade de qualquer implementação, não interessam, não contam». (E121C)

A este propósito L. Alonso, no seu "Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo", apontava já como ponto crítico a,

> «Falta de formação dos professores para um trabalho consciente e eficaz com o modelo curricular por competências. As potencialidades para melhorar as aprendizagens segundo um *currículo baseado em competência*, com a visão construtivista e integradora que as sustenta, requereria nas escolas um trabalho de formação muito intenso, profundo e

> continuado, de maneira a poder mudar a cultura curricular predominante, baseada nos modelos academicistas e tecnicistas, que marcaram radicalmente a história do ensino e, portanto, as práticas curriculares» (2001: 69)[310].

A responsabilidade desta falta de formação dos professores pode ser, por um lado, imputada ao ME que, como teremos oportunidade de dar conta, parece ter ingenuamente acreditado que para levar a bom porto uma mudança de tal calibre, era suficiente, o decretar dessa mudança, e em consequência não levou a cabo um projeto de formação de professores coerente, sistemático que, em nosso entender, as mudanças preconizadas pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, pelo menos, exigia.

> «Mas, que eu me lembre, o Ministério não promoveu essa discussão nas escolas. O que me parece, é que o Ministério se limitou a decretar essa mudança curricular, em enviar um exemplar das "Competências Essenciais do Ensino Básico" e mais nada. Houve alguma preocupação para introduzir as pessoas, os professores nessa novidade curricular? Não, que me lembre, não!». (E14Por2C)

> «(…) quando apareceram as competências nós não tivemos grande informação, para além da documentação que foi enviada para o agrupamento. Alguém nos disse que a partir daquele momento tínhamos que entrar com as competências e, então, nós assumimos as competências como "objetivos". (…) Não tivemos grande informação, esclarecimentos, não fizemos formação para implementar tamanha novidade». (E211C)

As ações/cursos de formação promovidas pelo ME ou foram inexistentes ou limitaram-se às Áreas curriculares não disciplinares (Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica):

> «Se calhar nós deveríamos ter tido formação na área. O Ministério deveria ter-se preocupado em formar os professores para esta nova maneira de olhar e de trabalhar o currículo. Mas também já não deveríamos estranhar, pois essa é uma prática normal: pensam nas coisas, mandam-na aplicar e, depois, os professores que se desenrasquem, que se adaptem. E nós não temos outro remédio.» (E5Mat3C)

> «Disponibilizaram ações de formação acerca da avaliação e de outros temas, mas propriamente sobre as competências, que versassem a pedagogia das competências com os alunos, nunca tive». (E15PorSec.)

[310] Itálico no original.

«(…) também frequentei, na altura algumas ações de formação, mas formações que tinham a ver com o projeto "Curricular de Turma" (…) com a "Área de Projeto"». (E17MatSec.)

«(…) não fiz nenhuma sobre a organização curricular por competências. (…) Essas ações tinham alguma coisa a ver com as competências, como por exemplo, uma sobre o "Projeto Curricular de Turma" e depois uma outra sobre a "Área de Projeto", mas não fiz nenhuma que tivesse a ver exclusivamente com as competências». (E17MatSec)

Alguns informantes referem ainda que o Ministério pecou pela reduzida oferta de formação aquando da introdução destes conceitos e da mudança curricular, e até mesmo pela falta de referência de bibliografia onde os professores pudessem fundamentar a sua análise, reflexão e discussão:

«O único conhecimento que tive foi o "caderninho das competências essenciais" que foi publicado pelo Ministério, lido e relido (sorriso sonoro) e depois, (…) As pessoas tiveram que fazer reuniões na escola, veio o documento com as competências que era para desenvolver até ao 9.º ano. Mas nunca ninguém falou em termos teóricos. De realmente, como é que nasceu? Eu não sei. Nem sei quem é que se lembrou de falar em competências. Nem sequer diz lá o autor ou bibliografia… que eu me lembre nem sequer tínhamos referências bibliográficas que pudéssemos analisar. Eu não tenho ideia de o ter. O que mesmo assim seria muito perigoso, porque… mas que me lembre, não tinha mesmo. Lembro- me de discutir isso nas reuniões. Acho que até o próprio ministério peca por aí, porque resolveu meter isto, não é, sem… [E. – Sem esclarecer suficientemente?] Eu acho que sim! Acho que sim. Acho que não estou a ser exagerada a dizer isso». (E4Por3C)

Por outro lado, também podemos apontar um dedo aos professores que, e tendo em consideração não só as informações disponibilizadas pelos nossos interlocutores, mas também informação disponibilizada por alguns Diretores de Centros de Formação, olham para a formação como uma obrigação e que têm tendência a acorrerem ou participarem mais em temáticas de formação relacionadas com as suas áreas curriculares disciplinares e as novas tecnologias:

«Procurar propriamente falando, não procurei, não. [Ent. – Porque é que não procurou?] Olhe por uma questão de comodismo. A formação tem que ser feita no final do dia ou aos Sábados. E, para além de professora, sou mulher, esposa, mãe e o tempo não estica». (E201C)

«As que eu frequentei fi-las por obrigação…». (E24Cie2C)

«(…) tenho colegas de Matemática que nunca passaram por ela porque escolheram outras ações de formação mais de acordo com os seus interesses ou que achavam mais acessíveis. Também tenho que dizer isto: há professores que vêm, por exemplo, ações de formação de Tecnologias da Informação, de computadores e inscrevem-se sempre nessas porque lhes achavam mais piada, penso eu». (E9Mat2C)

«Na formação contínua não me lembro de ter visto alguma ligada às competências, pelo menos no Centro de Formação a que a minha escola pertence. Mas, na formação contínua eu, por acaso, aposto mais na reciclagem dos conhecimentos científicos, pronto. Nesse aspeto, se calhar, estou a ser pretensiosa e acho que as minhas lacunas são mais nesse aspeto.» (E3FQ3C)

«Também se pode dar o caso do facto das pessoas não procurarem a formação e eu sou a primeira a fazer um ato de contrição.
De facto, eu procurei sempre a formação que mais me agradava, que mais ia ao encontro dos meus interesses e as formações sobre as competências, sobre o currículo são sempre mais maçudas e nós, portanto, evitámo-las». (E211C)

«Mas também temos que procurar e não estar à espera que nos deem de mão beijada. Nós também temos que sentir esssa necessidade e procurar satisfazê-la. Se não for na nossa escola, no nosso centro, procuramos noutros centros. E não apenas procurar aquela formação que me dá créditos ou por causa dos créditos. Assim, até faço uma ação de formação sobre a "História da Carochinha", ou sobre qualquer outro tema, sobre *sky*, *surf*». (E231C)

«Eu acho que, no final de contas, é mais uma questão de atitude, de disponibilidade dos professores para aprenderem.Muitos são professores e acham que já sabem tudo, que ninguém tem nada para lhes ensinar.Eu nunca senti falta de formação. Sempre que quis formação tive-a ou procurei-a». (E231C)

O olhar crítico patenteado por alguns dos professores, vai ao encontro de Perrenoud (2000) para quem não obstante a formação ser um direito adquirido dos professores, considera que a verdadeira formação transcende os sistemas formais de formação dos professores, sendo que a formação contínua é uma das competências que qualquer professor deve desenvolver, através de um plano individual ou de uma negociação em grupo, o mesmo é dizer de uma autoformação cooperada.

Alguns dos nossos interlocutores parecem partilhar da perspetiva de Perrenoud, de olhar para a formação não só como uma necessidade, como um alimento necessário ao enriquecimento da função pedagógica, mas também como um dever profissional:

> «Nós aprendemos a trabalhar os programas, a trabalhar os conteúdos, os conhecimentos. E como a nossa prática nunca foi essa, temos muita dificuldade em desligar daquilo que sempre fizemos. Isto serve para dizer que o que nós precisamos é de fazer formação, precisamos de investir noutras maneiras de fazer, precisamos de investir na autoformação, investigar como se faz noutros sítios, não é? para podermos entrar nessa linha». (E9Mat2C)

> «(…) mas faço sempre um esforço, como professor que sou, de estar integrado, por dentro dos processos que dizem respeito à escola, à educação. Eu tenho essa responsabilidade, ou melhor, eu tenho, nós temos esse dever». (E15PorSec.)

A formação contínua é um nutriente necessário ao enriquecimento da função pedagógica e ao desenvolvimento e vigor da escola, a qual é necessário fortalecer. Concordamos com Fullan e Hargreaves quando sublinham que «(…) a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está diferentemente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores» (2001: 9). Neste sentido, a valorização dos professores e a centração da vida formativa nas escolas constituem importantes contributos para a permanente construção de uma escola de qualidade[311].

Pese embora o facto de a nossa amostra contar com algumas pessoas com um nível de qualificação que poderemos designar de elevado – três têm pós-graduações ou a parte curricular de mestrado, três o mestrado e um encontra-se em processo de doutoramento – o que implica que são pessoas que procuram ativamente envolver-se em ações de formação contínua; não obstante a reorganização curricular ter vindo colocar o acento tónico sobre aquilo que podemos considerar essencial em qualquer processo de mudança, ao enunciar as escolas e os professores como protagonistas no desenvolvimento do importante papel que desempenham, de adequação do currículo

[311] Temos para nós que a reorganização curricular veio colocar o acento tónico sobre aquilo que consideramos essencial em qualquer processo de mudança, ao enunciar as escolas e os professores como protagonistas no desenvolvimento do importante papel que desempenham, de adequação do currículo nacional às realidades locais. Pretendia-se que as orientações curriculares definidas pelo poder central fossem flexíveis, no sentido de permitir respostas adequadas à diferenciação existente e às necessidades características de cada aluno, escola, região. Assim, a partir destas orientações curriculares, caberia a cada escola a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo.

nacional às realidades locais e, assim, a partir destas orientações curriculares, caberia a cada escola a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo, apenas dois dos professores nossos informantes declararam taxativamente terem conhecimento ou frequentado alguma ação, curso, oficina de formação que esclarecesse questões relativas à organização curricular por competências:

> «(…) a resposta é sim. Porque houve ali um período de tempo, sobretudo, eu fui diretor do centro de formação entre 2002 e 2005, em pleno período de implementação da revisão curricular do básico. E houve ali, de facto, uma forte aposta dos centros de formação em ações ou cursos de formação relacionados com as alterações que a reorganização do básico provocara. Algumas vinham até do centro do sistema, portanto do Ministério da Educação, e outras foram organizadas escola a escola. Portanto, sim! (…) Obviamente que não abrangeu a totalidade dos professores e, provavelmente nem sequer foram acessíveis à maioria dos professores. Mas, em todo o caso, parece-me que houve uma quantidade razoável» (E7Por2C)

> «Só não fez quem não quis ou quem andava distraído. É claro que que deve haver locais ou zonas que, se calhar, aceder à formação é muito complicado ou que não tenha havido formação propriamente dita no que diz respeito às competências. Mas aqui? Aqui houve». (E231C)

Quanto aos restantes, a formação que tiveram assentou na autoformação:

> «Não, nunca, nunca tive formação em competências, o que é isso de planificar por competências e tem sido muito, tem sido muito à custa de uma atitude de autodidata, por estudos que fui fazendo, por livros que fui comprando, por autores que ouvia a falar ou por bibliografias que fui consultando nas partes finais de livros ou pequenas, até aqueles pequenos folhetos que às vezes acompanham os manuais onde eu acabava por ver algumas citações… Portanto, foi sempre coisas que me interessavam, pois gosto de estar a par das novidades, e não como algo explícito e dirigido». (E1BioSec.)

> «É suposto que nós estejamos dentro do trabalho que realizamos. Portanto, temos que ler, temos de estar a par, atualizados. É por aí. Vou lendo artigos de revistas da especialidade, livros sobre estes assuntos, leio os documentos e a legislação, a minha investigação pessoal sobre a temática, e tudo isto permite-me, de algum modo, construir o meu conhecimento sobre a matéria» (E9Mat2C).

> «A única cadeira que eu tive em que se abordou mais ou menos estas questões foi uma cadeira de um CESE, mas também, lá está, como é mais Administração e Planificação, não foi muito aprofundado. Acho que foi… fez-se uma referência apenas. (…) Se tivemos foram referentes às áreas não curriculares» (E10Cie2C)

Finalmente, e porque sabíamos que um dos nossos interlocutores era formador creditado, quisemos questionámo-lo a propósito da sua proposta (ou não) de alguma ação/curso de formação orientada para as competências, nomeadamente para as competências no contexto da disciplina que lecionava, ao que o mesmo responde negativamente.

> «Exclusivamente direcionada para as competências, para uma análise sobre a organização curricular das competências ou de como trabalhar com elas na disciplina que leciono, que no caso é Português, não. Mas já protagonizei algumas ações de formação nas quais o tema, a sua análise e discussão, estiveram presentes». (E2PorSec.)

Da análise das entrevistas, podemos encontrar algumas fragilidades e lacunas encontradas na formação inicial dos professores, sobressaindo a valorização que as instituições formadoras continuam a fazer dos modelos clássicos de formação, privilegiem uma visão mais académica ou mais técnica da formação de professores. Consequentemente, não nos parece que os princípios que lhe estão subjacentes se comprometam com o currículo por competências:

> «Na faculdade éramos alunos na mesma. Os professores diziam-nos: "Devem fazer assim, assado, cozido, frito...". Devemos! Está bem!Mas, e a parte de... do fazer?». E3FQ3C)

> «Colocaram-nos a dar uma aula num semestre. O que é uma aula num semestre?». (E3FQ3C)

Assim, temos para nós que a formação inicial deve apontar no sentido de uma reconceptualização, que valorize a construção de competências nas dimensões apontadas plo "Perfil Geral de Desempenho Docente" (Dec.-Lei nº 240/2001), centrando essa construção na investigação a realizar sobre a ação profissional. Assim, deverão ser consideradas como alicerces dessa construção os princípios de investigação-ação-reflexão, evidenciadas no Perfil Geral de Desempenho Docente, definidas pelo extinto Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP),bem

como as apresentadas por Perrenoud (2000a) para a formação contínua de professores[312].

Criar um projeto de formação inicial, em diálogo com as (novas) exigências da profissão, remete-nos para as palavras de Alonso (1988) que, não obstante serem datadas da década de 1980, nos parecem atuais: o conhecimento (cultura) não é estático, acabado, perene, uniforme, muito pelo contrário, cada vez mais, ele é algo de aberto, provisório, mutável, diverso e em permanente (re)construção e jamais se pode olhar para os professores que estão a ser formados como indivíduos passivos, recetáculos vazios, seres sem experiência, mas como pessoas que estão em crescimento e, como tal, ativos, criativos, com experiência e individualidade próprias.

A importância atribuída à formação contínua de professores justifica-se, em grande medida, pelas caraterísticas das sociedades pós-modernas que colocam novas exigências ao "saber", ao "saber-fazer" e, sobretudo, ao "saber como fazer" dos profissionais de educação. A formação contínua dos professores deverá adquirir, assim, um sentido que valorize não só a aquisição de conhecimentos, mas sobretudo o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, as práticas formativas devem articular-se com os contextos profissionais dos docentes, o mesmo é dizer, que a formação contínua deverá ser ajustada à realidade de cada escola e do seu grupo de professores, onde seja possível transformar o trabalho diário dos docentes em atividades formativas, onde essas práticas tenham de ser significativas e pertinentes para os profissionais[313].

O currículo por competências pressupõe novas exigências aos já referidos "saber", "saber-fazer" e "saber como fazer". Os testemunhos dos professores recolhidos que entrevistámos, revelam a necessidade sentida de formação no sentido da aquisição de novas competências e conhecimentos profissionais necessários à concretização dos novos Programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também para uma maior e melhor profissionalidade. E, se os professores têm responsabilidade na sua (não)

[312] 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazem com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho; 5. Trabalhar em equipa; 6. Participar na gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerar a sua própria formação contínua. (2000a)

[313] O Dec.-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro, reforça a adequação das ações de formação às necessidades do sistema educativo, mas também das escolas e dos docentes. No mesmo decreto-lei surge, pela primeira vez, a referência à possibilidade dos professores realizarem ações de formação relacionadas com o funcionamento do agrupamento de escola ou escola não agrupada definidas no respetivo Projeto Educativo ou Plano de Atividades.

formação direcionada para o currículo por competências, responsabilidade que eles próprios fazem questão de sublinhar,

> «(…) o ónus também tem que ser dirigido aos professores pois eu entendo que o professor deve ir além do mero ensinar, do mero instruir. O professor, e nisto acompanho vários autores que têm refletido sobre esta temática, deve refletir sobre a(s) sua(s) prática(s) como também ser um investigador e, como tal, só ou em colaboração com os seus colegas de departamento, subdepartamento ou de outros departamentos curriculares, deve estar a par do que de novo se produz, deve investigar, produzir conhecimento quer no âmbito estrito da sua formação, quer no âmbito didático-pedagógico». (E7Por2C)

Mas o ME jamais os deveria ter deixado pendurados, abandonados à sua sorte.

12. Área de análise L - Recentração curricular nas "disciplinas essenciais" operada em 2011

A revogação do documento onde são estabelecidas as competências essenciais de referências para o Ensino Básico, por via do Despacho nº 17.169/2011, pode ser considerada como uma decisão que terá sido acolhida com "simpatia" por parte de muitos professores, se extrapolarmos o pensamento de alguns dos professores nossos entrevistados.

> «(…) em termos políticos é regressar àquilo que já se está a fazer. Isso não vem alterar nada, praticamente em 90 e tal por cento, não vai alterar nada nas práticas dos professores, da nossa prática. Porque como não estamos a lecionar por competências, acho eu, de acordo com a noção que eu tenho, estamos, está a pôr-se, está a colocar-se em termos de política educativa aquilo que de facto é feito pela, na escola. (…) a maior parte dos professores acabam, acabam por estar satisfeitos com este regresso aos conhecimentos essenciais, pois eu agora vou trabalhar como sempre trabalhei e legitimado» (E1BioSec.)

> «E também acho que, com esta medida, o ministro vem ao encontro do desejo, dos anseios de muitos professores que trabalharam sempre de acordo com os conhecimentos». (E211C)

Ainda neste âmbito, particularmente interessante e pertinente é a observação feita por um dos professores:

> «(…) eu prefiro pensar que elas apenas foram suspensas, mas seria de esperar que houvesse uma grande discussão, nomeadamente na sala dos professores e, enfim, nos espaços comuns de reunião à volta dessa questão. Mas, parece-me que este é um assunto que não preocupa os professores». (E7Por2C)

De facto, há que registar o silêncio dos professores. E esse silêncio é preocupante, como sugere D. Fernandes (2012). Como diz Niza, os professores têm de tomar consciência da sua própria força: «Teremos de nos mobilizar para contrariar esta contrarreforma ideológica, avançando com outras visões e práticas disponíveis» (2012: 16).

A mentalidade de um senso comum reinante, quer de pais/encarregados de educação, quer de uma imprensa reinante e quer ainda de professores, continua a privilegiar os conhecimentos, a quantidade e qualidade dos conhecimentos, a distinguir as disciplinas nobres das menos nobres, as que verdadeiramente contam para a transição de ano e as que não contam, as que contam para a avaliação externa no 9º Ano (Português e Matemática) e as que nada valem, aquelas que verdadeiramente valem para a entrada num curso superior.

A ser assim, será lógico e legítimo perguntar se, com a introdução destas novas variáveis "paradoxais" no Sistema Educativo, os professores, sob o fantasma dos exames nacionais, abandonaram a lógica tradicional dos conteúdos e preparavam os seus alunos no sentido de uma lógica de desenvolvimento de competências de acordo com a nova Reorganização Curricular do Ensino Básico? Ou os professores preferiram jogar (sempre) pelo seguro e, assim, orientaram as suas práticas no sentido de preparar os seus alunos na lógica conteúdal dos exames nacionais?

> «Não tenho dúvidas de que alguns dos nossos colegas aplaudiram esta medida. Se calhar, trabalhar os conhecimentos ou para os conhecimentos é mais fácil». (E4Por3C)

> «Os conhecimentos são importantes. Eles não deixam de ser importantes. Os pais dos nossos alunos continuam a dizer: "Eu acho que o meu filho não sabe nada" Não sabe fazer uma conta" E nós respondemos: "Pois, mas o que interessa é saber fazer. Mas ele desenvolve, aplica os conhecimentos de outra forma, resolve as coisas. Não sabe fazer uma conta, mas faz isso através do Desenho ou por outro modo qualquer"». (E211C)

> «Eu por um lado acho bem e, por outro, não. Acho bem porque aquela coisa do vazio, pois não se sabia muito bem o que era isso das competências, havia um certo vazio no pensamento dos professores, acho que essa recentração veio preenchê-lo». (E211C)

Temos para nós que esta recentração curricular representa um recuo inequívoco na construção de uma Escola como um espaço de trabalho mais significativo para professores e alunos.

Pensar a educação apenas na linha estratégica das disciplinas essenciais, implica não só comprometer o desenvolvimento integral dos alunos, como também limitar os horizontes da sociedade. Em nosso entendimento não existem disciplinas essenciais nos currículos, assim como, e permitam-nos uma analogia, num navio não há marinheiros "essenciais", mas todos são importantes.

Em nossa opinião, o referido Despacho enferma de um desconhecimento e de uma falta de rigor no que concerne à análise de uma problemática educativa: «O Ministério da Educação e Ciência é de uma ignorância que faz medo» (Niza, 2012, 15). Um conjunto de perguntas assalta o nosso espírito: são enunciadas as razões destas mudanças? Onde está a avaliação, as evidências e/ou os estudos e pareceres que as fundamenta? Foram, por exemplo, avaliadas as consequências da falta de cruzamento entre as diferentes disciplinas? Foi avaliado que há mais sucesso com a asfixia de conteúdos do que com o tratamento transversal das competências de língua portuguesa e de matemática? Onde está o debate participado sobre a necessidade destas mudanças? Quando foram ouvidos e integrados os pareceres de todos os parceiros e peritos? Sabe-se se estas medidas respondem às exigências de mudança da sociedade e são as mais adequadas às formas de aprender das crianças e dos jovens de hoje? Estas mudanças correspondem a um ajustamento dos currículos nacionais, às melhores tendências internacionais? Em que medida as novas propostas contribuem para que mais alunos aprendam e aprendam mais? Elas respondem à necessidade de combater as desigualdades de partida das crianças e jovens e comprometem-se com a democratização e qualificação da escola pública? Quais os fundamentos sociológicos, epistemológicos, psicológicos e pedagógicos desta medida? Para muitas destas perguntas, uma resposta: Não!

O projeto de educação escolar subjacente a este Despacho ministerial confunde ou identifica, em nosso entender de forma abusiva, a informação com o saber, mesmo que no nosso quotidiano nos tenhamos de confrontar com uma escola que se parece, frequentemente, mais com alguns programas de cultura geral que vão passando nas televisões, do que com um espaço potenciador de aprendizagens e de formação credíveis. Nesse projeto continua a assumir-se as competências e os conteúdos/conhecimentos como dimensões curriculares mutuamente excludentes quando, na verdade e em qualquer circunstância, são as competências que outorgam pertinência cultural e formativa aos conhecimentos (Perrenoud, 2001a), no contexto de um processo de formação que seja mais complexo e culturalmente mais exigente.

Assim, quando afirma o primado dos conteúdos sobre as competências, não deixa de exprimir, por um lado, um equívoco dos seus autores e, por outro, olhar para a escola como devendo a continuar a ser gerida como um espaço de reprodução cultural (Bourdieu & Passeron,1972). É nosso entendimento, na esteira de vários autores (Perrenoud, 2001a, entre outros) que a aquisição de conhecimentos é relevante se for

integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspetiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Um dos professores não deixa de assumir, também, este mesmo compromisso:

> «A grande finalidade que um sistema educativo deve perseguir é, em meu entender, preparar as crianças e os jovens para se tornarem cidadãos ativos, cidadãos de corpo inteiro e não só cidadãos portadores de muita informação, que decoraram muitas coisas, que memorizaram muita informação, mas pessoas que estudaram, que tiveram acesso ao conhecimento e que este lhes serviu, teve alguma funcionalidade de forma que lhes permitiu orientar-se neste mundo, nesta vida e fazendo delas melhores pessoas». (E161C)

Ao introduzir "sensatez pedagógica", ao reduzir a "dispersão curricular" reforçam-se a "aprendizagem das disciplinas essenciais", que devem focalizar-se em "conteúdos disciplinares centrais" e mensuráveis, centrando-se nos resultados e não nos processos. Curiosamente, a avaliação internacional dos alunos portugueses de 15 anos em leitura, Matemática e Ciências, a principal debilidade no desempenho está nas classificações mais altas e não nos níveis mais elementares, nas perguntas que apenas requerem memorização e autonomização das aprendizagens.

O MEC assume ou retoma a catalogação de disciplinas de primeira e de segunda, como argumenta um dos nossos interlocutores:

> «E, depois, com esta medida, sejamos intelectualmente honestos, declara-se que há conhecimentos de primeira e conhecimentos de segunda. A Matemática é um conhecimento essencial, mas não tem que o ser para todas as pessoas, para todos os alunos». (E11BioSec.)

De facto, o diploma legal hierarquiza as disciplinas de acordo com um catálogo tradicionalmente aceite: matemática e língua materna, em primeiro lugar. O domínio do Português e da educação matemática são as duas ferramentas fundamentais de acesso ao conhecimento[314].

Português e Matemática são muito importantes, mas também são muito importantes outras áreas que possibilitam às crianças e aos jovens desenvolverem

[314] Ideia simples e ultrapassada de que basta mais uma hora de Matemática ou de Português para resolver o insucesso escolar.

competências e vivenciar experiências que potenciem ao máximo as suas caraterísticas pessoais e sociais e o seu tipo específico de inteligência.

Este é um projeto que, reconheça-se, acaba por penalizar todos os alunos, na medida em que não só impede a possibilidade da Escola se afirmar como uma instituição mais culta, mais inteligente, mais humana, como afirma até que a necessidade de transformação dessa escola, passa, acima de tudo, pelo refinamento dos seus mecanismos e dispositivos de seleção académica, consubstanciados na generalização dos exames e no rigorismo da avaliação.

O património entretanto construído desperdiçou-se, o que gera espanto, incredulidade em alguns dos nossos entrevistados pela inoportunidade da medida e pela ausência de avaliação prévia:

> «Eu não concordo com o desaparecimento das competências. Aliás, elas são muito antigas. (…) Estava-se a desenvolver um trabalho e, agora, eliminam-se as competências? Não faz sentido! Nos dias de hoje não faz sentido. Eu concordo perfeitamente com a mudança, a mudança no mundo exige que as pessoas aprendam a ser capazes, mesmo não tendo os conhecimentos, de serem capazes de irem à procura dele. Esta procura não é uma competência? (E9Mat2C)

> «Mas como dizia, também não percebo como é que não foram avaliar o que o modelo das competências tinha de bom, o modo como funcionou e não se aproveitaram essas avaliações.
> Os conhecimentos são necessários, são fundamentais, (…) além do mais, falar das competências não implica não prestar atenção aos conhecimentos, não é? Não há competências no vazio, sem conhecimentos» (E11BioSec.)

> «Chega algo de novo e deito fora tudo o que aprendi ao longo destes anos. Deito fora todo o trabalho feito. Fazem de nós bonecos, olham para nós como se fossemos marionetas. (…) Preparamo-nos, formamo-nos para responder às novas exigências curriculares (as competências) e, de um momento para outro, vem alguém e diz-nos: "O trabalho que fizeram até agora não conta, agora há que trabalhar de outro modo". De qualquer dos modos, eu acho que esta recentração (…) é um retrocesso, é um transportarmo-nos para um tempo, para o meu tempo de aluna». (E17MatSec.)

De facto, nenhuma reflexão séria sobre o significado político-pedagógico na decisão tomada, nenhuma fundamentação que exceda o horizonte da conveniência linguística imediata. Perderam-se milhões de horas em que se descobriu que as

disciplinas fundamentais estão em toda a parte (como Deus, para os crentes), de tal maneira os saberes se entrecruzam e o mundo atual assenta nessa panóplia criativa que os entretela por dentro.

Curiosamente (ou talvez não), um dos nossos entrevistados manifestou um total desconhecimento a propósito desta novidade curricular protagonizada pelo ministro Nuno Crato:

> «Não sei o que é isso. Explique-me lá o que é isso. [Ent. – (…O ministro com o seu despacho, enterrou as competências e impõe que se preste atenção, que se oriente o nosso foco para os conhecimentos essenciais, sendo que esses conhecimentos são o Português e a Matemática] Digamos que a partir de agora voltamos a dar importância aos conhecimentos. O que realmente interessa são os conhecimentos e não as competências, o saber fazer». (E121C)

Um outro, manifestando alguma dificuldade em responder, sempre foi considerando e perspetivando tal medida como uma medida virtuosa, uma vez que, em seu entendimento, veio colmatar ou preencher um vazio existente:

> «Eu, por um lado, acho bem e, por outro, não. Acho bom porque aquela coisa do vazio, pois não se sabia muito bem o que era isso das competências, havia um certo vazio no pensamento dos professores, acho que essa recentração veio preenchê-lo» (E211C)

A perceção mais generalizada, podemos dizer que é aquela que olha para esta mudança curricular, como um voltar a andar para trás, um recuo,

> «Se calhar, continua a ideia, e se calhar em todos nós continua essa ideia de que o bom aluno é aquele que detém conhecimento. (…) O que o nosso ministro parece querer é o regresso a um passado ainda recente, onde o que verdadeiramente interessava era o produto da aprendizagem e não o processo de aprender. Olhe, se calhar também se deve ao facto das nossas crianças chegarem ao final do 9º ano e não manifestarem o domínio de conhecimentos nem de competências. (…) Retrocedemos». (E4Por3C)

um regresso ao ensino clássico ou ao paradigma da instrução,

> «(…) mas parece defender que o essencial da escola é a transmissão de conhecimentos, isto é, eu diria que é o retorno ao paradigma da instrução e não ao da educação». (E7Por2C)

«(…) é um regresso ao passado. É um regressar ao tempo anterior da revisão curricular de 2001. É um revalorizar dos conhecimentos, dos exames e um reconhecimento de que há disciplinas mais importantes do que outras, nomeadamente o Português e a Matemática. (…) Os conhecimentos voltam para o palco da escola, para o primeiro plano da escola». (E9Mat2C),

um regresso à escola seletiva,

«Este despacho (…) representa, como disse há pouco, um recuo, é um ataque ao saber em ação, ao saber pensar, ao espírito crítico e, para mim, representa a ideia de que os políticos acham que a melhor forma, a qualidade do ensino se mede pela seletividade de que esse ensino é capaz de fazer. (…) Para mim esta decisão do nosso ministro representa um voltar atrás, o voltar a muitos anos atrás em que a escola era apenas para alguns e não para todos». (E22MatSec.)

Finalmente, um dos professores, preferiu utilizar a expressão prosaica "Vira o disco e toca o mesmo":

«Muito sinceramente, a primeira sensação que experimentei quando soube disso foi "Pronto! Lá vamos nós, mais uma vez, mudar os cabeçalhos", "Vamos mudar os títulos e vamos continuar na mesma, uma espécie de "Vira o disco e toca o mesmo". (E6Cie3C)

Não querendo comentar as opiniões dos nossos colaboradores, sempre diríamos que, como é sabido, uma turma com muitos alunos forçosamente empurrará os professores para um ensino expositivo. E, portanto, dificilmente criará oportunidades de debate, oportunidades de partilha e de troca, oportunidades de desenvolvimento de espírito crítico, porque numa turma com 28 ou 30 alunos, o tempo que um professor terá é para expor e controlar as intervenções, de tal forma que tal prática pode desestimular todos (alunos e professores).

O que nos parece irrecusável é a consagração da suposta grandeza do mundo cognitivo e a (aparente) banalidade do mundo do ser e do agir, do mundo da vida e da ação e da oportunidade de aprendizagem para todos. Como refere S. Niza,

«O Nuno Crato (…) se pensa o que pensa sobre a Escola, pensa-o em nome da sua experiência cultural e histórica, porque frequentou escolas tradicionais que acha que foram boas para ele; quer dizer, que aquelas escolas davam para fazer ministros… O que falta provar é que hoje essa conceção de Escola assegura um futuro digno e satisfaz o direito à aprendizagem escolar com êxito para todos». (2012: 9-10)

Subsidiária das perceções anteriores, é a daqueles outros professores que olham para esta recentração curricular nas disciplinas essenciais como um regresso aos conteúdos mas com uma imagem renovada, ou com uma nova roupagem, ou como uma mera questão semântica:

> «Há declaradamente, quanto mais não seja a nível do discurso, uma recentração. Aliás, é curioso, é quase dito "Apaguem-se as competências, voltemos aos conteúdos. (…) naturalmente aqui o conteúdo vai ter que ser colocado sempre ao serviço de qualquer coisa, pois não estamos a pensar que (…) vou entender o conteúdo em si, por si, fechado em si e que depois não tem qualquer tipo de articulação com competências, nem que sejam elas as mais transversais, as mais gerais possíveis. Por exemplo, no caso do Português, não estou propriamente a ver a utilização de um determinado conteúdo sem estar propriamente ao serviço de uma competência geral, nem que seja do ouvir falar, ler e escrever, quer dizer, estas, no mínimo, serão.» (E2PorSec.)

> «Eu acho que o objetivo dele (do ministro) é tornar os alunos mais competentes. Apesar de ter acabado com o nome de competências. Eu acho que o objetivo, sinceramente, ele quer que os alunos sejam melhores, ele quer que os alunos sejam mais competentes. Pode ter acabado com o nome, não é isso que… Lá está, é uma questão de termo». (E3FQ3C)

> «Vai dar tudo ao mesmo. É uma questão de tapar, ou melhor, safar os nomes, os conceitos que se utilizavam anteriormente e substituí-los por outros» (E191C)

Pela nossa parte também percecionamos esta transformação curricular como um retrocesso à valorização dos conteúdos pelos conteúdos, desconsiderando tudo o resto que também é importante. Entendemos que os conteúdos são muito importantes pois, por um lado, são básicos para promover outras aprendizagens (Ausubel, 2003), nomeadamente para o desenvolvimento de competências (são o húmus das competências) e, por outro, são necessários para a compreensão do mundo, para a tomada de decisões, para o desenvolvimento do espírito crítico e para uma cidadania ativa.

Os conteúdos são muito importantes, mas não são o objetivo único e final. Os conteúdos são importantes mas são igualmente importantes o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de vivência e de exercício ativo da cidadania que, julgamos, a escola tinha vindo a conquistar enquanto procedimento. Aliás, nada do que dissemos é distinto do que Paulo Freire deixou ditos nos já longínquos anos de 1970.

Dois outros professores argumentam, com o provável reconhecimento, por parte das instâncias político-administrativas, da falência do currículo e do ensino por competências, ao passo que um outro revela uma dupla perceção, começando por ver na crise económica na qual o país está afundado como principal razão da escolha ministerial para, de seguida, julgar oportuna tal medida da política curricular:

> «Se calhar é o reconhecimento da falência do currículo por competências, do ensino orientado para o desenvolvimento das competências. Ele que é um matemático, um homem da objetividade, se calhar, já chegou à conclusão a que eu cheguei e que muita gente também já chegou. Realmente, muitos dos nossos alunos chegam ao 12º ano analfabetos, analfabetos funcionais». (E8Por3C)

> «Bem, interpreto de duas maneiras. A primeira tem a ver com a questão económica, ou seja, nada disto teria sido feito se o país tivesse dinheiro e não estivesse a passar por esta situação de crise (…).
> Ponto dois. Era necessária a alteração? Justificava-se? A minha resposta é claramente, sim! E, sobretudo no que diz respeito ao ensino Básico. O Ensino Básico está muito disperso, não sei se é o termo, em termos daquilo que são as aprendizagens essenciais e que em meu entender o aluno, à saída do 9º ano, deve mostrar dominar» (E13Mat3C)

Interessante e pertinente é o olhar de um dos nossos interlocutores que, parecendo-nos perspetivar a política educativa como um terreno de contestação (Ozga, 2000), aponta para a ideia de destruição criativa:

> «Para mim, qualquer orientação superior, venha ela de onde vier, exige da nossa parte uma certa heterodoxia e não um seguidismo. E dando o benefício da dúvida aos responsáveis políticos das medidas, nomeadamente das (…) políticas educativas, eles até esperarão uma atitude deste género da nossa parte.
> (…) Cria-se uma espécie de *corpus*, cria-se digamos um (…) campo de atuação, mas penso que quem o idealiza também sabe ou pressupõe que os atores do terreno, e neste caso, os professores, vão levar a cabo uma interpretação. E cada um de nós deve ser um intérprete disso. (…) Porque quem cria os modelos não quer que nós sejamos cegos e que sigamos escrupulosamente esses modelos. (…) Pronto, é neste sentido ou é com este olhar que eu perspetivo qualquer reforma já que elas, independentemente dos valores que possam veicular, concebem já a ideia ou contém já a ideia da sua profanação em nome de uma construção. (…) Todo o processo criativo, todo o processo revolucionário vai no sentido de criar escombros para depois (…) a partir desses escombros, construir o edifício» (E15PorSec.)

Como deixamos dito na Parte II do nosso trabalho, a agenda e as políticas de educação têm vindo a ser marcadas por discursos que sublinham os valores e os dispositivos do mercado como principais instrumentos de governação. Ora, entre nós, os responsáveis pelas políticas educativas parecem-nos ler da mesma cartilha, bem como argumentarem as suas decisões de uma forma relativamente simplista, num estilo meramente enunciativo e assertórico. Subjacente a esta medida política estará, como aliás entendem dois professores entrevistados, de ideologia pura, de a decisão não passar de uma medida carregada de ideologia:

> «Traz atrelada uma dada ideologia, uma dada maneira de olhar para a educação. [Ent. – Que ideologia é essa?] E isso transporta-nos para uma sociedade mais passiva, mais "Maria vai com as outras", pouco crítica, pouco autónoma, pouco criativa» (E17MatSec.)

> «Esta medida de Nuno Crato tem, na minha opinião, muito de ideológico, é voltar a um tipo de sociedade… não dotamos as pessoas da capacidade de pensar pela sua própria cabeça, da autonomia necessária para serem verdadeiros cidadãos, do espírito de iniciativa necessário para ir mudando aquilo que é preciso mudardo espírito crítico a fim de não aceitar tudo o que lhe querem dar, da criatividade necessária para ir reinventando esta mesma sociedade. Nada disto, nada disto. É só enumeração dos conhecimentos, é só quantidade de conhecimentos, é só uma repetição de conhecimentos, uma repetição daquilo que alguém acha que é o melhor para os cidadãos». (E22MatSec.)

CAPÍTULO 8 - DOS RESULTADOS DAS MUDANÇAS CURRICULARES OPERADAS À MODIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIA POLÍTICA

«(…) não se pode confundir os conhecimentos e as competências "efetivas" de uma criança e o julgamento de excelência escolar do qual ela é objeto. Isso não significa que o julgamento da escola é sem fundamento, mas sim que entre na realidade e o julgamento se interpõe uma série de mecanismos que podem banalizar ou dramatizar as diferenças reais. Em resumo, seria de bom senso considerar que o sucesso ou o fracasso não são caraterísticas intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor» (Perrenoud, 2003: 14-15)

1. A (In)eficiência do sistema escolar

A ineficiência de um sistema de ensino pode medir-se por diferentes tipos de indicadores, nomeadamente pela percentagem de reprovações, ou pelo número médio de anos que um aluno leva para completar um determinado ciclo educativo, ou pelo número de abandonos prematuros do sistema.

A ênfase conferida ao (in)sucesso escolar constitui uma questão relativamente recente. Durante décadas, a permanência duradoura na escola dependia bem mais de causas sociais – resultantes de uma dada origem social e, frequentemente, de uma condição de género – do que de resultados escolares. A questão do (in)sucesso escolar só emerge como "problema" educativo e social a partir do momento em que a vaga da massificação do ensino incorporou nos níveis mais avançados do sistema. Uma maioria dos alunos que, no passado, ficava à sua porta, leva a que a escola e os professores se deparem, então, com o desafio de ensinar a um conjunto mais heterogéneo de alunos e, consequentemente, vem transformar radicalmente esta paisagem educativa e em especial quando as suas consequências – em particular quando as elevadas taxas de abandono escolar – ficam à vista das famílias e do país.

Agora, e por força da permanência duradoura obrigatória de todos na escola até aos 18 anos[315], a escola já não garante a mobilidade social e os diplomas académicos deixam de ser bens raros e a sua posse passa a ser um requisito indispensável de acesso às posições sociais. É no interior da escola, através da performance académica e da orientação escolar a que ele conduz, que se alicerça, agora, a seleção social[316] – um dos princípios em que assenta a prova escolar.

A mobilização para o sucesso escolar passa a representar, desta forma, uma dimensão-chave das práticas educativas das famílias e um desígnio que cada aluno é convidado a abraçar. Como bem explicita Glasman (2001), no atual contexto concorrencial já não basta apenas ir à escola, torna-se igualmente necessário ter bons

[315] A escolaridade obrigatória, em Portugal, é universal e exerce-se nos termos de um articulado legislativo algo complexo, do qual sublinhamos: Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, Dec.-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, Dec.-Lei nº 139/2012, de 5 de julho e Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril.

[316] No passado, antes de criada a dinâmica de acelerada democratização do sistema, a seleção escolar e social era feita de modo quase automático: selecionar significa restringir o acesso de grande número de estudantes ao último ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário sem que o país olhasse para o fenómeno como o sinal de um problema.

resultados. E, idealmente, ter melhores resultados do que os outros – embora o atual contexto de crise questione a eficácia deste esforço.

A publicação de resultados escolares, quer resultantes dos exames nacionais, quer os obtidos por estudos levados a cabo por instituições internacionais vocacionadas para o efeito (OCDE, UE, PISA, TIMSS, PIRLS) levanta sempre a questão das "causas" e dos "culpados" ou "responsáveis" que legitimam a melhoria ou a degradação dos indicadores revelados.

Os debates públicos que se lhes seguem, raramente conseguem fugir ao "julgamento" dos responsáveis: ora são os professores, ora os políticos e as suas políticas educativas e,algumas vezes, invoca-se as famílias, noutros casos o atraso endémico do país, mas sempre num confronto de condenações, absolvições ou louvores.

Mas este discurso da culpa ou do enaltecimento além de não ser bom conselheiro é simplista e, consequentemente, pouco rigoroso.

Em primeiro lugar, os resultados escolares pertencem aos alunos. Da sua maior ou menor preparação dependem os resultados. E quem tem responsabilidade de os preparar? A família e a escola, privilegiadamente, não sendo de desconsiderar o papel dos próximos, da comunidade onde se integra, mas também da organização do sistema de ensino e das políticas educativas.

De há muito que a análise sociológica evidenciou o papel da família na capacitação e na competencialização dos alunos, especialmente do seu nível cultural e educacional (Glasman, 2001). Mais do que a riqueza ou o(s) rendimento(s), é o nível de escolarização dos pais que mais pode influenciar o desempenho dos alunos. Porém, a associação estatística não pode ser, obviamente, olhada como determinística. Temos para nós que enquanto Portugal não tiver netos licenciados de avós licenciados, não nos parece ser possível construir capital cultural suficiente para possibilitar o reconhecimento da importância da escola e do desenvolvimento de uma cultura de conhecimento.

Se é verdade que a família faz a diferença, não é menos verdadeiro que a escola continua a ser decisiva.

A partir dos anos de 1980, «(…) ao contrário do que acontecia no "tempo das certezas" e na medida em que comparticipa na produção de desigualdades, a escola passa a ser percecionada como produtora de injustiça, o que não sucedia quando estas se situavam a montante da escola». (Canário, 2005: 81) E isto, provavelmente, porque a "gramática organizacional" que é tradicional na escola não estará ajustada às novas

condições de heterogeneidade e de diversidade dos seus públicos pelo que será necessário inventar formas de organização mãos flexíveis e compatíveis com a singularidade de cada aluno.

A este propósito, num trabalho levado a cabo por Bettencourt *et al* (2008), a autora e seus colaboradores constataram que os modos como as escolas gerem os percursos escolares dos alunos como que consolidava a teoria da "reprodução social" (Bourdieu e Passeron, 1972), ou seja, apuraram que a fragilidade cultural de partida dos alunos condicionava de modo negativo os seus percursos escolares mas, curiosamente, verificaram igualmente que tais situações podiam ser alteradas pela ação da escola e das estruturas do meio.

Uma escola que retém o aluno em uma ou mais ocasiões tem, aos seus olhos muito pouco para lhe dar, para além da experiência repetida do insucesso e da sanção oficial da sua incapacidade/incompetência para aprender aquilo que a maioria dos seus colegas é capaz (Bettencourt *et al*, 2008).

Restam os políticos e as suas políticas (curriculares e educativas). Ninguém pode ignorar que há políticas que promovem melhores condições de funcionamento do sistema educativo e das escolas, outras que poderão constituir constrangimentos, fator de instabilidade, de desmotivação, de falta de confiança ou mesmo de descrédito. Só que as "boas políticas", na maior parte dos casos, não produzem resultados imediatos, especialmente em educação, ao passo que as "más políticas" tornam-se bem mais visíveis nos efeitos negativos que produzem[317].

Julgamos pertinente referir ainda uma obra de referência sobre esta matéria que é o Relatório da OCDE, *No more failures: ten steps to equity in education*, onde se defende uma atuação ao nível da conceção do sistema, das práticas educativas e, finalmente, dos recursos.

Apesar da panaceia da igualdade universal de oportunidades, o insucesso relativo da sua concretização prática permanece intocável, perante a "lógica do mérito" mantida como uma "ficção necessária" (Dubet, 2004). A explicação para as injustiças estaria, algures, entre os resquícios da desigualdade de dons e a fatalidade do *handicap* sociocultural.

Contrariamente à ideia do senso comum, a construção de uma escola pública e democrática de massas não é sinónimo de uma escola pública massificada já que a

[317] As "boas políticas" tendem a ser reivindicadas na sua paternidade por todos, por mais estranhos que tenham sido à sua aplicação; as "más políticas, ninguém ousa lembrar da sua responsabilidade.

primeira significa igualdade de acesso e de sucesso e a segunda quer significar o mal-estar resultante do facto de, embora toas as crianças e jovens poderem aceder a ela, nem todos terem sucesso nela.

No entanto mesmo no que à igualdade de acesso diz respeito, estando esta formalmente garantida, é negligenciado o facto de os alunos não acederem à escola em igualdade de circunstâncias dada a estratificação social existente, que tem como efeito uma desigualdade de partida transformada em desigualdade de resultados[318] e sucessos hierarquizados (o mesmo é dizer, sucessos de valor escolar e social desigual). Como escreveu Pires (2000) o insucesso é uma contradição de uma escola pública de massas, tendo-se construído em Portugal uma escola de elites massificada. Este insucesso é uma contradição dado que seria suposto que a construção de uma escola pública e democrática de massas fosse sinónimo de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 1998), na sua recomendação nº 1/98, refere:

> «O abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais, o que implica uma intervenção que tenha relevância deste aspeto em consideração. A educação básica é, fundamentalmente, um espaço em que a diversidade se afirma e tem de ser respeitada através do processo educativo. Os curricula, as estratégias, os recursos, a personalização do processo educativo centrado no aluno, devem ser postos ao serviço da diferença, para que as competências básicas da vida, os "mínimos" sejam para todos. Um ensino básico para todos é, fundamentalmente, uma luta contra a exclusão nas diversas vertentes. Mas iddo implica formas diversas de intervenção, escolas diversas, formais para muitos, informais e arrojadas para os casos mais difíceis». (Diário da República, II Série)

O abandono escolar no Ensino Básico é frequentemente precedido de casos de insucesso repetido e retenções. Os dados fornecidos pelo "Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar" (ME/MTSS, 2004), carateriza a relação "retenção-abandono". Ao longo dos nove anos de escolaridade obrigatória os períodos que correspondem à

[318] Esta é, aliás, em parte, a tese da "teoria da reprodução" de Bourdieu e Passeron (s/d) segundo a qual a escola transforma as desigualdades sociais em desigualdades escolares e, ao fazê-lo, reproduz as desigualdades sociais existentes. Isto não significa, para os autores, a inexistência da mobilidade social ascendente através da escola mas antes a existência de uma mobilidade social limitada, visível no facto de uma grande parte dos jovens oriundos de classes de menor estatuto social acederem aos cursos superiores considerados de menor prestígio social.

mudança entre ciclos são os mais os mais atingidos no que toca a retenção. Exceção feita no 1º Ano do 1º Ciclo em que não pode haver retenção.

Assim, o 2º, o 5º e o 7º anos correspondem aos anos mais críticos e evidenciam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo. Estes dados podem querer significar a existência de uma desarticulação entre os diferentes ciclos, perspetiva que alguns dos professores que entrevistamos referiram, com patamares de exigência desnivelados e eventuais problemas de desadequação após a transição.

É incontornável que os mandatos da escola pública têm evoluído ao longo das últimas décadas no sentido de proporcionar melhores aprendizagens a todos os alunos. A escola, enquanto instituição, preocupa-se com os alunos que não conseguem fazer os estudos de forma regular e, justamente, com o propósito de prevenção e combate ao insucesso e abandono escolares que o Sistema de Ensino tem vindo a pôr em marcha uma série de dispositivos de acompanhamento (diagnóstico, apoio, orientação, tutoria, monotorização, diferenciação pedagógica, TEIP, Plano de Ação para a Matemática, Plano Nacional de Leitura, Estudo acompanhado…) que envolvem diferentes especialistas (Glasman, 2001) cuja intervenção pressupõe que o aluno se assuma como parceiro na prossecução de objetivos comuns.

De facto, desde 1986 que se têm multiplicado os esforços, medidas e programas com o objetivo de assegurar o cumprimento com sucesso da escolaridade obrigatória, primeiro de nove anos e depois de 12 anos, num plano simultâneo de diversidade e integração.

Neste âmbito, e a título de exemplo pode referir-se que no decurso do ano letivo 2006/2007, foram aplicados planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento a 78 566 alunos, o que correspondeu a 29,3% dos alunos que frequentaram os 9 anos de escolaridade do Ensino Básico de 278 escolas analisadas (Quadro 11).

Quadro 9 – Alunos do Ensino Básico com Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento e seu peso relativo face ao total de alunos por ano de escolaridade e por ciclo do Ensino Básico

Alunos/ciclo	Alunos com Plano de Recuperação	%	Alunos com Plano de Acompanhamento	%	Alunos com Plano de Desenvolvimento	%	Total de Alunos com Plano(s)	%
1º Ano	579	1,9	66	0,2	17	0,1	662	2,1
2º Ano	5217	15,2	1931	5,6	30	0,1	7178	21,0
3º Ano	3826	11,7	839	2,6	25	0.1	4690	14,4
4º Ano	4449	13,2	1167	3,5	20	0.1	5636	16,7
Total – 1º Ciclo	14 071	10,7	4003	3,0	92	0,1	18 166	13,8
5º Ano	8330	24,3	2371	6,9	11	0,0	10 712	31,2
6º Ano	10 085	30,3	2479	7,4	14	0,0	12 578	37,8
Total – 2º Ciclo	18 415	27,2	4850	7,2	25	0,0	23 290	34,4
7º Ano	10 756	41,7	3275	12,7	9	0,0	14 040	54,4
8º Ano	9711	43,6	1896	8,5	10	0,0	11 617	52,1
9º Ano	9009	43,1	2436	11,7	8	0,0	11 453	54,8
Total – 3º Ciclo	29 476	42,7	7607	11,0	27	0.0	37 110	53,8
TOTAL	61 962	23,1	16 460	6,5	144	0.05	78 566	29,3

Fonte: IGE (2009), Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico – Relatório 2007-2008

Os planos de recuperação abrangeram 61 962 alunos, correspondendo a 23, 1% da população escolar a frequentar as 278 escolas intervencionadas. Os planos de recuperação constituíram ainda a principal modalidade implementada pelas escolas, correspondendo a 78,8% do total de planos desenhados.

Não obstante o forte incremento do acesso à educação e da universalização da escolaridade (obrigatória), de mecanismos de apoio, o sistema educativo não assegura, ainda, as condições para a concretização das aprendizagens fundamentais por parte dos jovens no tempo previsto para a conclusão dos diferentes ciclos de ensino.

O insucesso[319] e o abandono escolares não resultam apenas num enorme desperdício de "capital humano" e de recursos investidos no sistema educativo. Tendo em linha de conta que estas situações atingem, preferencialmente, os filhos de famílias com fracos recursos culturais e económicos, este fenómeno, sobretudo nas proporções que assumiu no passado recente em Portugal, tem contribuído fortemente para a reprodução intergeracional da desigualdade naquela que é a sociedade mais desigual da União Europeia.

A par das mudanças e decorrentes da massificação[320], e agora a nível do Ensino Secundário, as taxas de retenção e de desistência, apesar de ter diminuído desde o ano letivo 2000/2001 (onde atingiu os 40%), continua a ser elevada: 22% no ano letivo 2007/2008. Analisando apenas os números do 12º Ano, verifica-se que esta taxa retenção/desistência foi de 35%, sendo este o ano do Ensino Secundário onde mais alunos ficam retidos ou abandonam a escola (GEPE, 2009).

Outro indicador de (in)sucesso escolar no Ensino Secundário é a diferença entre a taxa bruta de escolarização (número total de alunos matriculados, independentemente da idade) e a taxa real de escolarização (número total de alunos matriculados em idade normal de frequência deste ciclo de estudos) – 100% *vs* 60% (GEPE, 2009) – significando que 40% dos alunos terá mais de 18 anos.

No trabalho de Bettencourt *et al* (2008), já citado, entre outras coisas, concluiu-se das fracas oportunidades que um aluno, inscrito no 1º Ano de escolaridade tem de concluir a escolaridade obrigatória de nove anos no tempo previsto. A este propósito referem que, por exemplo, no ano letivo de 2008-2009, havia sensivelmente 3000 alunos a frequentar o 5º Ano de escolaridade com 13 anos de idade (três anos de atraso) e sensivelmente 1200 com 16 anos no 7º Ano de escolaridade (4 anos de atraso).

[319] Tentar perceber o fenómeno do insucesso escolar, as suas causas, é ainda hoje uma tarefa em aberto. Contudo este insucesso resulta de dificuldades muito diversas.
Consideram-se três grandes famílias de teorias explicativas para o insucesso escolar que, de uma forma simples, surgiram associadas à Psicologia (tende a colocar nas características do aluno a origem do problema, sublinhando as capacidades, a motivação e os hábitos de trabalho dos alunos [Almeida, 1993], à Sociologia (coloca a origem do problema num processo de "reprodução social" [Bourdieu e Passeron, 1970]) e a Pedagogia, olhando para esta última como uma teoria da ação educativa localizada. Nas duas primeiras perspetivas, a escola, enquanto local onde as dificuldades se manifestam, não é questionada.

[320] A escolaridade obrigatória, em Portugal, é universal e exerce-se nos termos de um articulado legislativo algo complexo, do qual sublinhamos: Lei nº 85/2009, de 27 de agosto, Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, Dec.-Lei nº 176/2012, de 2 de agosto, Dec.-Lei nº 139/2012, de 5 de julho e Despacho nº 5048-B/2013, de 12 de abril.

O Relatório do CNE, "Estado da Educação 2010 – Percursos escolares", demonstra igualmente um desfasamento etário em todos os ciclos e níveis de escolaridade, denunciador de insucesso escolar e repetências múltiplas:

> «Entre os 15 e os 17 anos ainda frequentam o 3º Ciclo 44, 6% dos alunos com 15 anos, 28, 1% com 16 e 14,3% com 17. A partir dos 15 anos, (…) com a idade que deveriam estar a iniciar a frequência do nível secundário, volta a verificar-se um decréscimo na taxa de escolarização. Neste nível de ensino a percentagem de alunos a frequentar os 10º, 11º e 12º anos, nas idades consideradas ideais, é ainda mais reduzida que nos ciclos de escolaridade precedente». (CNE, 2010: 38)

Assim, o facto do contexto do Ensino Secundário não estar, presumivelmente, preparado para receber tão elevado número de alunos em tão reduzido período de tempo, provenientes de meios socioculturais diversos, com diferentes percursos escolares, expetativas, objetivos e motivações, pode ter dificultado uma resposta eficaz por parte da comunidade educativa (Formosinho e Machado, 2008). A título de exemplo, podemos avançar que: (i) o elevado número de alunos por escola e turma tende a provocar o aumento dos conflitos e a diminuir o rendimento individual; (ii) turmas demasiado heterogéneas dificultam a gestão da aula e a coesão do grupo-turma; (iii) a desarticulação dos programas curriculares leva à repetição de conteúdos, muitas vezes de modo incoerente, ao longo dos anos e das disciplinas, conduzindo ao desinteresse dos alunos; (iv) a elevada carga horária dificulta o envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares e em hábitos de convivência; e (v) as estratégias e práticas de ensino e de motivação, por vezes desadequadas das caraterísticas da turma/aluno, podem conduzir a uma relação pedagógica e a resultados escolares negativos (Formosinho e Machado, 2008).

2. A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário e os resultados escolares

"Crise da escola", declínio do seu programa institucional, mal-estar docente, incerteza quanto às missões e finalidades da escola de massas, são algumas das expressões que ecoam atualmente no debate público e mediático. Dos especialistas em educação aos atores comuns, a variedade das justificações esgrimidas para sustentar os seus pontos de vista sobre a "crise escolar", é enorme. Ora, esta variedade pode ser interpretada, benignamente, como a tradução da diversidade de princípios de justiça social[321] que atravessam a escola contemporânea.

O desacordo dos atores educativos (decisores políticos, especialistas em educação, famílias, estudantes, professores) resultará do facto de, uns e outros, se alicerçarem em sentidos de justiça escolar contraditórios e incompatíveis. Daí que a controvérsia pública em torno da ideia de "crise da escola" nas sociedades contemporâneas resulte, em parte, da dificuldade de um compromisso ou de um consenso quanto à orientação escolar mais justa.

No contexto nacional, ainda que por vezes de uma forma mitigada, consoantes os ventos político-governativos, os argumentos

Em Portugal, ainda que por vezes mitigado consoante os ventos governativos, os modelos "industrial" e "mercantil" de justiça abrigam-se paulatinamente nas políticas educativas e no circuito da opinião pública mediática.

De facto, nos últimos anos vimos florescer estudos, encomendados tanto por instâncias públicas como privadas, convidando a comunidade científica ao desenho de investigações sobre a excelência académica e casos singulares e improváveis de escolas de sucesso situados em contextos locais com caraterísticas sociais muito diversas. Os resultados de tais pesquisas, para além da relação periódica (anual) das escolas em forma de rankings (Melo, 2007), não deixam de fazer eco nos meios de comunicação

[321] Podemos identificar pelo menos três modelos de justiça em disputa: um modelo "cívico" visando o interesse geral e a garantia de igualdade de oportunidades; um modelo "industrial", visando a adoção de estratégias pedagógicas eficazes tendo em vista a promoção do sucesso e dos resultados escolares; finalmente, um modelo "mercantil" que engrandece a lógica da competição e da concorrência estre escolas como critério de justiça para a melhoria da qualidade do ensino. Estes modelos – cívico, industrial e mercantil - inspiram-se na "teoria da pluralidade dos regimes de ação", desenvolvida por Boltansky & Thévenot (1991). Para uma análise destes contributos teóricos aplicada ao contexto educativo português, é de todo pertinente consultar o trabalho de Resende (2003) sobre o engrandecimento da profissão docente durante o estado Novo e, mais recentemente, sobre a perspetiva professoral sobre a socialização política no Ensino Secundário (Resende, 2009).

social, lançando o debate sobre a eficácia diferencial que carateriza estabelecimentos de ensino com públicos de composição social semelhante.

No argumentário dos partidários da eficácia escolar, esta prova, certificada pelo crivo da ciência, faz lei na narrativa pública para justificar este paradigma enquanto princípio orientador da justiça escolar.

A eficiência escolar será sempre um tema politicamente controverso por natureza, uma vez que aponta para a natureza e os propósitos da educação. Deste modo, a própria definição do que entendamos por eficácia escolar está carregada de significação ideológica e política. Simplesmente, optar por umas medidas de eficiência ou outras, já supõe uma opção, ou o facto de analisar a eficácia diferencial ou não.

A melhoria da eficácia e performance do sistema educativo tem sido, em Portugal, temas de debate político e público, e o Ministério da Educação e Ciência, insere-o, parece-nos, no paradigma da eficácia escolar (Normand, 2006). Esta ênfase política colocada na produção de resultados escolares, implicou a reconfiguração dos mandatos da escola pública que passou a fundamentar os seus objetivos e desempenho na prestação de contas e a desvalorizar a consolidação de atitudes democráticas dos processos escolares.

O nível de eficiência dos sistemas educativos define-se pela relação ente os resultados alcançados e a globalidade dos meios atribuídos à educação (Hussen, 1979). Deste modo, os resultados escolares ou o desempenho escolar são, no mínimo, uma varíavel importante, assim como os números do abandono precoce da escolaridade.

Os indicadores para a operacionalização dos resultados escolares são múltiplos e variados. Contudo, e apoiando-nos em Lemos,

> «(…) podemos considerar dois tipos fundamentais: indicadores de participação e indicadores de aproveitamento. No primeiro caso temos as taxas de acesso, frequência e abandono/desistência; no segundo caso, haverá que considerar as taxas de aprovação/reprovação, transição/retenção e diplomação» (2003: 156)

Mas, nestes indicadores de aproveitamento, haverá que ter em linha de consideração ainda aqueles respeitantes à qualidade do aproveitamento, o mesmo é dizer, às competências adquiridas e que podem ter natureza interna ao sistema educativo (classificações periódicas e exames nacionais), ou externa (testes internacionais, nomeadamente PISA).

Assim sendo, não será difícil aceitar a ideia de que o nível de sucesso escolar (medido por quaisquer dos indicadores referidos) possui uma forte e clara e relação com a equidade e com a eficiência da educação:

> «O insucesso escolar é um forte indicador da desigualdade e da iniquidade, bem como da ineficiência dos sistemas escolares, e as taxas de retenção e desistências são, por sua vez, indicadores robustos do insucesso em alguns países. Assim, a análise da sua evolução reveste-se de grande importância para a compreensão das políticas públicas da educação nas últimas décadas, dos sistemas escolares dos países que, como Portugal, usam a retenção/repetência na estruturação dos percursos escolares das crianças e jovens». (Lemos, 2003: 161)

Daí que julgámos pertinente, neste ponto, dar conta da evolução anual de 1996/97 a 2008/2009, período de tempo a que, *grosso modo*, se refere o nosso trabalho, dos valores das taxas de retenção e desistência por ciclo de escolaridade, a fim de tentar perceber se esses valores constantes no Quadro 10, vão ao encontro da ideia generalizada dos nossos entrevistados de que este novo modelo curricular orientado para o desenvolvimento de competências terá contribuído para a melhoria dos resultados escolares.

Quadro 10 - Retenção e Desistência (%) nos Ensinos Básico e Secundário Regular, por nível de ensino em Portugal e Continente (1996/2009)

	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007	2007 2008	2008 2009
Ensino Básico	15.2	13.8	13.2	12.6	12.7	13.6	13.0	12.0	11.8	10.7	10.1	7.9	7.8
1º Ciclo	11.3	10.2	9.5	8.9	8.8	8.5	7.6	6.7	5.5	4.4	4.0	3.7	3.6
2º Ciclo	15.0	13.8	13.5	13.1	12.7	15.6	14.8	13.9	13.0	10.7	10.6	8.0	7.6
3º Ciclo	20.4	18.4	17.7	17.2	18.2	19.2	19.1	17.8	19.7	19.2	18.4	14.0	14.0
Sec.	35.7	35.6	36.0	36.8	39.5	37.4	33.7	33.8	32.1	31.3	24.8	21.0	19.1

Fonte: Educação em Números – Portugal/2008. GEPE/ME (adaptado)
Taxa de Retenção e Desistência – Relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados, nesse ano letivo

A análise do quadro permite-nos explicar uma descida significativa do insucesso em todos os ciclos de ensino, ainda que de um modo não constante nem uniforme. A

queda das taxas oscila entre um mínimo de 1/3 do respetivo valor, para o caso do 3º Ciclo (20,4% para 13,5%), e o máximo de 2/3, para o caso do 1º Ciclo (de 10,8% para 3,5%), atingindo cerca de metade para os casos do 2º Ciclo (de 14, 8% para 7,5%), e do ensino secundário (de 35,9% para 18,9%).

Mas também ao longo destes 15 anos em apreço, o padrão de comportamento não é o mesmo. Verifica-se que, nos casos do 1º e do 2º Ciclos, existe uma continuidade na descida, com ligeiras oscilações, enquanto o 3º ciclo apresenta um comportamento mais irregular, com duas oscilações de subida entre 2000/02 e 2005/06 em que os valores iniciais e finais são muito próximos.

Por sua vez, o Ensino Secundário apresenta um padrão de comportamento constituído por duas fases bem distintas. A primeira, de 1996/97 a 2003/04, que se inicia com uma subida das taxas de retenção/reprovação e desistência para cerca de 40%, e a segunda fase de 2004/05 até 2010, com uma descida constante e acentuada daquelas taxas. Tal evolução relaciona-se com a reintrodução dos exames nacionais do Ensino Secundário, a meio da década de 1990, o que provocou um efeito de subida das taxas de insucesso. A meio da década seguinte, com a introdução e alargamento de novas vias de ensino, com o ensino profissional nas escolas públicas a situação inverte-se para um perfil de queda acentuado.

Podemos pois concluir que o insucesso escolar, medido por estas taxas, teve uma redução média próxima dos 50% nestes últimos quinze anos de registos sistemáticos (no caso do Secundário a redução só tem lugar na segunda metade desse período. Tal facto tem, naturalmente, um significativo impacto na equidade e eficiência da escola portuguesa, mas o resultado atingido, se impressiona pela dimensão da progressão, não o faz tanto quando se olha os valores absolutos atingidos, como faz notar a OCDE. Com efeito, de acordo com os resultados do PISA 2009 a retenção/repetência em Portugal está entre as mais altas dos países da OCDE, quarto lugar entre trinta e quatro países e, assim, uma prioridade fundamental para assegurar que a avaliação se foque nas aprendizagens dos alunos, é a redução das altas taxas de retenção/repetência.

Por outro lado, no contexto do abandono escolar precoce,

> «(…) há que reconhecer que os progressos feitos nos últimos vinte anos são ineludíveis: Passar de cerca 45% de saída escolar precoce em 2001 para os atuais 23% é um resultado inigualável por qualquer outro parceiro europeu. Ou seja, reduziu-se para metade, quando

na década anterior a redução não terá ido além dos 18 pontos percentuais de respetiva taxa». (Justino, 2012: 63)

Comparando agora com os dados fornecidos pelos estudos internacionais (2008) sobre os resultados dos alunos portugueses em Matemática e Ciências (*Trends in International Mathematics and Science Study* [TIMSS]) e Leitura (*Progress in International Reading Literacy Study* [PIRLS]), para um nível correspondente ao 4º Ano de escolaridade. Quer no primeiro quer no segundo estudo, a comparação com os resultados de 1995 são incontestáveis: os alunos portugueses foram os que mais progrediram no conjunto de um pouco mais de quatro dezenas de países.

Estes resultados vêm confirmar outros já registados pelo PISA em 2009, tendo por objeto os alunos de 15 anos, avaliando o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, à época de 9 anos, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação ativa na sociedade (OCDE, 1999), pode concluir-se que há uma evolução positiva. Assim, no PISA 2003, os alunos portugueses, em todos os domínios avaliados (leitura, matemática, ciências e resolução de problemas, patentearam um desempenho modesto, comparando com os valores médios dou outros países da OCDE:

«3. Na literacia matemática, área predominante no PISA 2003, verificou-se existir uma percentagem demasiado elevada de alunos portugueses de 15 anos com nível de proficiência inferior a 1, o que configura uma situação grave para cerca de um terço dos nossos estudantes.

4. A comparação de resultados obtidos em literacia matemática no PISA 2000 com os resultados obtidos em 2003 indica que, neste domínio, existiu uma ligeira melhoria. Temos, no entanto, que considerar que, do primeiro para o segundo estudo, existiu uma alteração na população alvo: se em 2000 foram selecionados alunos de 15 anos entre os 5.º e 11.º anos de escolaridade, em 2003 o intervalo diminuiu, correspondendo agora aos estudantes entre os 7.º e 11.º anos de escolaridade.

5. A comparação de resultados obtidos em literacia em contexto de leitura e literacia científica no PISA 2000 com os resultados obtidos em 2003 indica que, nestes domínios, não existiu qualquer alteração.

6. Na resolução de problemas, os alunos portugueses de 15 anos têm um desempenho médio significativamente inferior ao da média da OCDE» (Ramalho, 2004: 68).

Em 2006, de acordo com o relatório produzido,

> «O desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia científica atingiu o valor 474 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução positiva desde 2000 (de 459 em 2000 e 468 em 2003). O ciclo PISA 2006 incidiu particularmente em literacia científica pelo que os valores respetivos são mais fiáveis do que os dos ciclos anteriores, devendo, por essa razão, ser considerados como padrão de comparação. (…) De notar que, enquanto os alunos dos 7º, 8º e 9º anos exibem resultados modestos – quando comparados com a média dos países da OCDE – os alunos dos 10º e 11º anos revelam desempenhos muito acima dessa média». (Pinto-Correia, 2007: 15-16)

> «De facto, verifica-se que os alunos portugueses demonstraram uma ligeira melhoria de desempenho neste domínio (leitura). (…) O desempenho médio global dos alunos portugueses a literacia matemática manteve, no ciclo de 2006, o mesmo valor (466) atingido em 2003» (Pinto-Correia, 2007: 48-52)

Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2009 revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas – leitura matemática e ciências -, desde que Portugal participa no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), tendo registado uma das evoluções mais "impressionantes" desde o Relatório PISA 2006 e, tendo em consideração os responsáveis pela análise dos dados na OCDE, é um dos casos de ganho de desempenho educativo na última década. Com efeito, e de acordo com o Relatório:

> «A nível diacrónico, é de salientar é de salientar que Portugal foi o único país a melhorar em todos os domínios avaliados pelo PISA 2009, entre os que se encontram próximos ou acima da média da OCDE. (…) Portugal registou em 2009 melhorias em todos os domínios avaliados. A leitura teve, desde 2000 um aumento de 19 pontos (*score* médio de 470.2 para 489.3), a matemática registou desde 2003 um aumento de cerca de 21 pontos (*score* médio de 466.0 para 486.9), enquanto as ciências tiveram, desde 2006, um aumento de cerca de 19 pontos (*score* médio 474.3 para 492.9). Os aumentos entre estes diferentes intervalos de tempo em cada um dos domínios é relativamente idêntico» (Carvalho, 2011: 85)

Nos três estudos a melhoria registada pelos alunos pelos alunos nos últimos 15 anos é incontestável. Mas há uma outra conclusão que se pode retirar: atendendo à escolarização média do país e do grupo etário correspondente à geração dos pais, os resultados obtidos são melhores do que seria estatisticamente expectável. Ou seja, a

média dos resultados está acima do valor esperado, tendo em consideração as condições sociais e culturais das famílias em comparação cos restantes países.

Tendo em consideração a solidez das melhorias assinaladas ao longo dos últimos anos, bem como à grande proximidade entre os três domínios (leitura, matemática e ciências) e considerando os testemunhos dos nossos entrevistados, ousamos colocar a hipótese de este progresso registado nas competências e conhecimentos dos jovens (melhoria dos resultados), bem como nas taxas de escolarização e de abandono escolar, não resultam apenas da diversificação da oferta formativa, nem de os Cursos Profissionais serem alegadamente menos exigentes, nem só por eventuais iniciativas circunscritas a cada uma das áreas objeto de avaliação. Ele explicar-se-á, também e, quiçá, sobretudo, por mudanças sociais mais amplas ao nível das escolas, dos processos de ensino-aprendizagem propostos pela Reorganização Curricular do Ensino Básico/Secundário, que implicou também uma alteração dos programas, e das políticas educativas.

Estes resultados poderão também concorrer para relativizar ou mesmo negar os recorrentes discursos pessimistas acerca dos jovens, tão do agrado de alguma imprensa nacional, e a qualidade do ensino em Portugal, nomeadamente o ensino ministrado nas escolas públicas, ou sobre a alegada deterioração da relação professor-aluno[322].

Uma ideia geral da qualidade do sistema pode ainda ser fornecida por indicadores indiretos, nomeadamente pela estabilidade e coerência do ensino que é favorecida pela competência do(s) professor(es)/educador(es), o favorecimento (ou não) do desenvolvimento da pessoa integral em todos os seus aspetos (cognitivo, moral, físico, cultural, social e afetivo) e as condições e repartição e integridade da rede física escolar.

No que diz respeito ao primeiro indicador, e considerando os dados fornecidos pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), podemosdizer que a maioria dos professores e educadores é portador das qualificações consideradas como necessárias para a docência (Licentiatura, primeiro [Dec.-Lei nº 210/97, de 13 de agosto] e mestrado, hoje [Dec.-Lei nº 43/2007]) [Ver Quadro],bem como os quadros de

[322] Mais de 90% dos alunos portugueses afirmaram ter uma imagem positiva dos seus professores; os professores portugueses são os que têm a imagem mais positiva de entre os docentes dos 33 países da OCDE; os professores portugueses estão sempre disponíveis para as ajudas extras aos alunos e mantêm com eles um excelente relacionamento. (OCDE, 2010)

escola são, cada vez mais, estáveis em todos os níveis de escolaridade (CNE, 2011)[323] podendo-se, por esta via, o ensino revestir-se de coerência, harmonia e continuidade.

Quadro 11 – Número de professores e educadores de infância por grau académico no Continente

	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
E. Infância								
Doutoramento/Mestrado	39	43	76	57	101	121	188	173
Licenciatura/Equiparado	2 577	2 798	4 837	6 222	8 339	10 197	12 278	12 912
Bacharelato/Outras	10 438	11 311	9 791	8 498	6 974	5 076	3 801	3 517
Total	**13 054**	**14 152**	**14 704**	**14 777**	**15 414**	**15 394**	**16 267**	**16 602**
1º Ciclo								
Doutoramento/Mestrado	105	106	145	154	213	298	306	315
Licenciatura/Equiparado	8 948	9 355	12 644	16 378	20 904	24 459	28 291	28 075
Bacharelato/Outras	26 129	27 164	23 933	21 386	16 097	12 494	8 909	7 854
Total	**35 182**	**36 625**	**36 722**	**37 918**	**37 214**	**37 251**	**37 506**	**36 244**
2º Ciclo								
Doutoramento/Mestrado		361	398	436	570	664	650	707
Licenciatura/Equiparado		23 914	25 146	27 028	27 571	28 728	29 566	27 297
Bacharelato/Outras		8 781	7 678	7 152	5 954	5 362	4 843	4 641
Total		**33 056**	**33 222**	**34 616**	**34 095**	**34 754**	**35 059**	**32 645**
3º Ciclo/E. Sec.								
Doutoramento/Mestrado		2 036	2 335	2 447	2 869	3 176	3 478	3 995
Licenciatura/Equiparado		67 478	68 882	70 626	69 696	70 878	73 481	74 525
Bacharelato/Outras		11 549	10 507	9 794	9 061	8 045	7 445	5 582
Total		**81 063**	**81 724**	**82 867**	**81 626**	**82 099**	**84 404**	**84 102**

Fonte: Educação em Números – Portugal/2008. GEPE/ME (adaptado)

No que concerne ao segundo indicador, a opinião corrente (a qual necessitaria de ser empiricamente verificada), acompanhada da perceção de alguns dos professores que entrevistamos, é a de que a escola está preferencialmente organizada em torno da dimensão cognitiva e que, mesmo nesse âmbito, favorece sobretudo os aspetos rotineiros e passivos.

No respeitante à rede física escolar (escolas, bibliotecas, Pavilhões Gimnodesportivos, computadores), pode dizer-se que o país fez um esforço notável de construção e remodelação de escolas e, o fenómeno de sobrelotação tendencialmente está a desaparecer, as bibliotecas escolares foram modernizadas e os bibliotecários escolares passaram a ter um perfil profissional adequado.

[323] Ressalta, no entanto, que ao longo dos anos de 2000 tem ocorrido uma diminuição do número de professores do quadro a par de uma subida percentual do número de contratados (CNE, 2011)

3. O fim das competências no discurso educativo oficial

Como foi referido ao longo deste trabalho, o quadro analítico proposto por Ball avança com um contexto de estratégia política que conclui pela necessidade de contemplar a um tempo, as políticas da igualdade reinvindicadas pelos neomarxistas e as políticas da diversidade, reclamadas pelos pós-estruturalistas.

Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades, sociais e políticas que seriam necessárias para encarar as desigualdades geradas e/ou reproduzidas pela política investigada. De acordo com Ball, esta é um elemento fundamental do que ele designa de investigação social crítica e do trabalho daqueles que Foucault (1993) designa de "intelectuais específicos", porque é produzido para usos estratégicos, em especial em situações sociais particulares e de luta, mediante o que o próprio Foucault referecomo colocada em evidência pela violência política exercida por instituições de pretensa neutralidade e independência, de tal forma que seja possível opor-se a ela.

Baseando-nos em Ball, as políticas educativas e curriculares portuguesas patrocinadas pelo Ministro da Educação Nuno Crato, é um campo de disputa, uma vez que ele e a sua equipa a recriam/reinventam a partir dos seus interesses político-pedagógicos. A abolição das competências do currículo nacional (Despacho nº 17169/2011); as alterações pedagógicas e na estrutura curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com vista à redução da dispersão curricular e ao reforço de "disciplinas essenciais" ou disciplinas estruturantes (Dec.-Lei nº 139/2012, de 5 de julho), revogando a orientação curricular fundada nas competências; o reforço das avaliações externas (exames nacionais) e, mais recentemente, as "Metas de Aprendizagem", configuram um novo quadro na educação nacional trazendo novas questões a serem investigadas.

Esta mudança operada suscita-nos algumas interrogações: Há desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas seguidas? Quais são as evidências disso? As estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política e para os aspetos da política que deveriam ser repensados e redimensionados?As estratégias desenhadas são fundamentadas em referenciais teórico de referência?

A investigação comprova que as alterações curriculares pontuais, geralmente associadas a uma lógica de adição de normativos, não deve ser o caminho a seguir no sistema educativo, devendo-se manter «A continuidade das políticas educativas,

sustentada numa cuidada avaliação, é crucial para o desenvolvimento estratégico da Educação e não se coaduna com alterações avulsas na estrutura e na organização do sistema». (CNE, 2010: 172)

O próprio Ministro da Educação, Nuno Crato, em tempos, tinha um entendimento semelhante, quando defendia que,

> «Ao invés de procurar sempre alternativas milagrosas e soluções radicais, pensamos que é necessário consolidar métodos provados e adotar mudanças apenas para o que a experiência mostra poder funcionar. Como dizia Diane Ravitch (…), tudo o que se apresentou como movimento de mudança radical da escola deveria ter sido evitado como uma praga. As mudanças devem ser graduais, experimentadas e avaliadas». (Crato, 2006: 116)

Contudo, não foi esse o caminho que trilhou ao assumir a pasta da educação pois, um dos seus primeiros atos políticos foi a abolição, por Despacho, das competências como elemento nuclear do curículo nacional. Tal abolição, como já tivemos oportunidade de referir, não resultou de um processo de avaliação fundamentado em referenciais teóricos de referência. É preciso ter consciência que as mudanças educacionais não atuam em espaços vazios, antes em espaços que já estão ocupados, com ideologias, lógicas e com práticas que são quase sempre consideradas satisfatórias ou vistas como inevitáveis. Qualquer projeto de mudança (melhoria) tenta, deste modo, influenciar espaços educativos já preenchidos por ideologias e práticas. Por isso, as mudanças e acrescentos circunscritos e pontuais não encontram espaço disponível (Rodrigues, 2012).

Concordando com Lima (2012), torna-se imperioso e urgente que as pessoas que ocupam lugares políticos/governos aprendam a governar democraticamente e a cumprirem os seus deveres constitucionais para com a Escola Pública, abstendo-se, por isso mesmo, do papel de "pedagogos oficiais", para que não têm competência nem legitimidade:

> «(…) cada novo ministro revela-se incapaz de governar a educação sem deixar as suas marcas, ainda que quase sempre efémeras, no pensamento educacional, na pedagogia normativa, nas relações pedagógicas entre professores e alunos. (…) Porém, os dados da investigação têm revelado a crise de legitimidade e de eficácia das mudanças decretadas, as resistências de todo o tipo que ocorrem nas periferias». (Lima, 2012: 19)

Se o racional adotado pelo MEC oferece-se, hoje, de tipo alternativo, contra certas "pedagogias modernas", ele não é, por isso, menos pedagógico.

No âmbito das políticas educativas atuais, a escola continua a ser objeto de uma retórica política democratizadora, contrastando com a forma clara e evidente da adoção de medidas reformadoras de teor neoliberal, como é o caso do retomar dos exames nacionais[324], o reforço da Inspeção e controlo dos resultados escolares dos alunos, a enfatização das lideranças unipessoais nas escolas, a multiplicação dos mecanismos de avaliação e prestação de contas (*accountability*), e a defesa de um discurso elitista da excelência académica como um valor fundamental (Magalhães e Stoer, 2002). Assistimos, ainda, a um acréscimo no sublinhar das métricas quantitativas para a medição e apreciação de resultados do trabalho académico dos alunos, do desempenho dos professores e das escolas (avaliação sumativa, exames nacionais).

Tem-se vindo a assistir, também, ao longo de fundamentalmente o último decénio, a um retrocesso no conceito de igualdade que, por efeitos de políticas de teor neoliberal, foi substituído pelo conceito de equidade, segundo o qual se deve dar a cada um de acordo com as suas necessidades ou segundo a sua contribuição.

Este conceito é usado como substituto do conceito de igualdade, utilização que se nos afigura presente na seguinte afirmação do atual Ministro da Educação Nuno Crato:

> «Os alunos são diferentes entre si e por isso mesmo devem ser tratados de forma diferenciada. A utopia do igualitarismo, essa que muitos na educação defendem, só seria possível num único e não desejável cenário – aquele em que todos são medíocres. Esse é ainda um tabu. Dizer que uma criança precisa de um apoio especial não significa que ela seja excluída. Num outro especto os ótimos alunos também não devem ser escondidos, mas, sim, radicalmente incentivados a seguir em frente. É um fundamento básico da meritocracia, da eficiência provada no setor privado». (Crato, 2013)

Nesta afirmação radica, em nosso entender, uma parte significativa da sua visão (neoliberal) para a educação, confundindo tratamentos diferenciados com tratamentos hierarquizados, confundindo igualdade com mediocridade, negligenciando uma forte

[324] No ano letivo de 2013/2014 realizou-se, pela primeira vez, as provas finais de Ciclo de Português e de Matemática do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, dos exames nacionais do Ensino Secundário e as provas de equivalência à frequência do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário (Despacho nº 2162-A/2013, de 5 de fevereiro).

correlação entre "mérito" ou "demérito" individual e a pertença de classe. Essa "meritocracia" articulada com o que o Ministro designa de "eficiência do setor privado", quer significar, como regularidade, a frequência do ensino privado por jovens oriundos de classes de elevado estatuto social e capital simbólico (Bourdieu e Passeron, 1972, Bourdieu, 1998), o que tem, como corolário, a regularidade do sucesso escolar e a proclamada "eficiência" do privado.

Os alunos são efetivamente diferentes entre si e devem ser tratados de forma diferenciada mas numa perspetiva igualitária e não numa perspetiva desigualitária. A conceção de igualdade transposta para a educação escolar significa a garantia, por parte do Estado: (i) da concretização da igualdade de acesso através de subsídios às famílias de parcos recursos materiais no sentido de lhes proporcionar condições de efetiva acessibilidade á escola; (ii) da formulação de políticas que tornem possível, dentro da escola, da construção de uma igualdade de sucesso iguais e não de sucessos de primeira (centrais) e de sucessos de segunda (periféricos); (iii) da consciencialização, por parte dos atores no terreno, da importância da "recontextualização pedagógica" dos alunos, introduzindo-os e socializando-os adequadamente nos saberes escolares, fazendo a ponte entre diferentes universos socioculturais. Esta é uma definição lata e complexa de igualdade, que articula a igualdade de acesso, de processos, de resultados e de construção de oportunidades na vida.

Sociologicamente definida, desigualdade remete para hierarquias injustas, para uma sociedade cujos sistemas legal-formal e material se mostram insensíveis a formas de construção social e escolar que remetem indivíduos e grupos para a periferia das sociedades, para a margem que separa a inclusão subordinada (que mais não é que uma forma de exclusão) da inclusão emancipatória (que significa participação crítica). [Casa-Nova, 2013]

Dar mais ou o mesmo de forma diferenciada a alunos diferenciados, significa potenciar as capacidades de cada aluno. Não é sinónimo de mediocridade para uns e de excelência para outros.

> «(…) temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descarateriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades» (Santos, 2003: 56).

Um outro problema das mudanças em educação, nomeadamente me Portugal, consiste em pretender estabelecer uma sequência de mudança educativa semelhante para contextos sociais, geográficos e culturais muito diferentes (Tedesco, 2000). Neste âmbito, e como deixamos dito na Parte I do nosso trabalho, a agenda e as políticas de educação têm vindo a ser marcadas por discursos que sublinham os valores e os dispositivos do mercado como principais instrumentos de governação. Ora, entre nós, os atuais responsáveis pelas políticas educativas parecem-nos ler da mesma cartilha.

A estratégia política desenhada e implementada pelo atual MECfoi, precisamente, importar programas ideológicos, tomar de "empréstimo" as políticas dominantes noutros contextos nacionais, nomeadamente nos EUA que, não obstante se terem mostrado incapazes de contribuir para a resolução dos problemas educativos desses contextos (Ravitch, 2010), também são incapazes de atender às especificidades da Escola em Portugal (Lima, 2012).

Subjacente às medidas políticasdesenhadas e implementadas pelo atual Governo estará, como aliás entendem dois professores por nós entrevistados, ideologia pura:

> «Traz atrelada uma dada ideologia, uma dada maneira de olhar para a educação. [Ent. – Que ideologia é essa?] E isso transporta-nos para uma sociedade mais passiva, mais "Maria vai com as outras", pouco crítica, pouco autónoma, pouco criativa» (E17MatSec.)

> «Esta medida de Nuno Crato tem, na minha opinião, muito de ideológico, é voltar a um tipo de sociedade… não dotamos as pessoas da capacidade de pensar pela sua própria cabeça, da autonomia necessária para serem verdadeiros cidadãos, do espírito de iniciativa necessário para ir mudando aquilo que é preciso mudardo espírito crítico a fim de não aceitar tudo o que lhe querem dar, da criatividade necessária para ir reinventando esta mesma sociedade. Nada disto, nada disto. É só enumeração dos conhecimentos, é só quantidade de conhecimentos, é só uma repetição de conhecimentos, uma repetição daquilo que alguém acha que é o melhor para os cidadãos». (E22MatSec.)

De facto, temos para nós que, nos últimos anos, Nuno Crato se assumiu como um dos principais porta-vozes do pensamento neoconservador (e, alguns tópicos, neoliberal), carreando para o debate interno os temas e as propostas da ideologia do «(…) *back to basics*: o regresso do currículo do passado, em nome de uma Escola que, segundo essa ideologia, deve ser resgatada da pedagogia e da modernização de acesso ao conhecimento». (Sarmento, 2013: 8), e que, há muitos anos, começaram a fazer

caminho nos principais *tink tanks* conservadores anglo-saxónicos e que foram o fundamento teórico da governação dos Presidentes Bush (pai e filho) e de M. Tatcher.

Com efeito, julgamos poder dizer que, em matéria de educação, o atual responsável do MEC, na sua ação política, recorre e inspira-se em D. Ravitch (ex-Secretária Assistente da Educação na Administração Bush)[325] que, na sua obra *Left Back. A Century of Battles Over School Reform* (2000) apresentou uma crítica pormenorizada às mudanças educativas orientadas pelo pensamento liberal americano no período pós-2ª Grande Guerra. Uma vez fazendo parte da Administração, executou algumas das mudanças paradigmáticas desse período, nomeadamente:

(i) no currículo, um *back to basics* (matemática e língua materna como centro, com a consequente desvalorização de todas as outras áreas científicas e de formação cidadã);

(ii) nos modos de regulação, o recurso permanente aos exames nacionais e à definição de *standards*, enquanto meios privilegiados de controlo da ação do(s) professor(es);

(iii) na administração do sistema educativo, a defesa das *charters schools* e do "cheque ensino" como meio de ampliar a competitividade e performatividade do sistema.

Na enunciação do seu discurso pedagógico,leva a cabo uma critica impiedosa àquilo que ele denomina de "lugares comuns da educação", expondo o vazio dos conceitos que tem dominado a "pedagogia moderna", "a pseudo-pedagogia do laxismo e da e da irresponsabilidade", bem como se lança na dilucidação da "ideologia frouxa" que suporta a "linguagem mole e palavrosa" a que se tem chamado "eduquês" (Crato, 2006). Não será, pois, de estranhar que nas políticas educativas atuais pareça imperar a ideologia do «(…) *backto basics*: o regresso do currículo do passado, em nome de uma Escola que, segundo essa ideologia, deve ser resgatada da pedagogia e da modernização de acesso ao conhecimento». (Sarmento, 2013: 8)

Tais políticas são possuídas de um revivalismo inquietante, marcam, de forma clara, um regresso ao passado, regresso esse reconhecido por vários dos professores por nós entrevistados:

[325]Aliás, numa entrevista à RTP1 (15.09.2011), o já então ministro, considerava o sistema norte-americano (e inglês) modelo para a sua ação política.

«(…) é um regresso ao passado. É um regressar ao tempo anterior da revisão curricular de 2001. É um revalorizar dos conhecimentos, dos exames e um reconhecimento de que há disciplinas mais importantes do que outras, nomeadamente o Português e a Matemática. (…) Os conhecimentos voltam para o palco da escola, para o primeiro plano da escola». (E9Mat2C)

As medidas de política educativa que tem promovido apontam, parece-nos, para uma visão mercantilista do ensino, que considera o conhecimento "útil" a única vertente a proteger na aprendizagem que a Escola promove. Entende que a escola deve responder às exigências do mercado e, por tal, aceita e promove a elitização e consequente segmentação e hierarquização do ensino a partir de tenra idade (orientação precoce de "maus" alunos para o ensino profissional, que prepara para a "vida ativa" e introdução de exames nacionais no 4º Ano de escolaridade). No sentido de facilitar este desiderato, vem desenvolvendo uma ação persistente no sentido de transformar as escolas em campos de treino para exames (menos recursos para as escolas com "piores" resultados e promoção de uma competição malsã através de *rankings* com base nos resultados dos exames.

A reorganização, revisão ou reforma da estrutura curricular é um debate deveras importante para o desenvolvimento social de qualquer país, porque define o que uma comunidade política entende serem as aprendizagens e as competências que a escola promove no percurso educativo das suas crianças e jovens. Nesse sentido, a matriz curricular constitui um conjunto de escolhas políticas fundamentais, onde se estabelecem os princípios basilares da educação. Por isso mesmo, o debate da revisão curricular não poderia ser, de forma alguma, pouco ponderado, pouco fundamentado ou servir quaisquer outros objetivos que não a educação das crianças e jovens.

A multiplicação dos mandatos e das expetativas que são hoje endereçados à escola exige uma discussão séria, rigorosa e profunda. Até porque os impactes dessa multiplicação de expetativas teve, em nosso entender, um efeito perverso na gestão curricular. De facto, é hoje para nós manifesto que a escolaridade básica assenta numa matriz curricular excessivamente extensa, multiplicada e espartilhada por diferentes áreas curriculares e disciplinares, que resulta na fragmentação do conhecimento e numa carga horária um tanto ou quanto desproporcionada no quotidiano escolar dos alunos, com particular incidência no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Repensar a estrutura curricular da escolaridade obrigatória exigia, refletir e definir quais as aprendizagens centrais que o percurso escolar deve assegurar. Nesse sentido, exige que se responda a uma questão central: enquanto sociedade democrática, que escola necessitamos hoje para responder às demandas e aos desafios que se nos colocam?

O papel da escola, num mundo globalizado, onde se multiplicam os canais de informação e comunicação – sendo pois necessário educar para a aquisição de competência de pesquisa, análise, crítica e seleção da informação - na construção de um futuro renovado e inovador, guiado por princípios de justiça, igualdade de oportunidades (de acesso e de sucesso), solidariedade, liberdade e direitos, deve ser capaz de proporcionar aos seus intervenientes, particularmente aos alunos, uma sólida formação de base, uma boa capacidade de aprendizagem e necessária responsabilidade de vida na prossecução no bem de todos os cidadãos (Morgado, 2005). Simultaneamente, cabe à escola capacitar para o exercício da cidadania, educar para o comportamento saudáveis e socialmente responsáveis.

A par destas novas exigências, a escola e a sua cultura são também a socialização na memória comum da comunidade, nos conhecimentos ditos clássicos que fazem essa mesma identidade e esse percurso. É hoje igualmente central preparar para a formação profissional que conduzirá cada jovem a uma inserção qualificada no mercado de trabalho. A par destes aspetos, a educação artística e para a promoção da criatividade jogsm um papel central no desenvolvimento integral das crianças e jovens.

Esse debate exigia, em nosso entendimento, dois pressupostos fundamentais. Em primeiro lugar, temos que saber onde estamos. As mudanças curriculares empreendidas em 2001 e 2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário), demonstraram as suas deficiências, os problemas que foram colocando ao longo do tempo, como julgamos evidenciar, mas também as suas virtudes, importando, portanto, analisar e avaliar o que foi a aplicação e os resultados desse modelo curricular, de modo a responder aos problemas diagnosticados e aos novos desafios que entretanto se nos colocam.

Em segundo lugar, o processo de elaboração das orientações centrais do desenho curricular deve partir de um amplo debate com os diferentes atores do campo educativo – professores, especialistas, académicos, associações científicas e sociedade civil.

Mas nada disto colheu a atenção dos atuais responsáveis políticos. A açãogovernativa desenvolveu-se em torno de um conjunto de medidas que podemos elencar do seguinte modo:

(i) alterações na estrutura curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com vista à redução da dispersão curricular e ao reforço de "disciplinas essenciais" ou disciplinas estruturantes (Dec.-Lei nº 139/2012, de 5 de julho) revogando a orientação curricular fundada nas competências;

(ii) "cortes" em áreas disciplinares de articulação de saberes (Área de Projeto), no ensino artístico e de trabalho de competências criativas (Educação Visual e Tecnológica) e no denominado "par pedagógico" da mesma disciplina, sem cuidar de adequar a lógica global do desenho curricular;

(iii) embora afirmando o ensino das ciências, termina com o desdobramento de turmas na área das ciências, que é o que permite o ensino experimental e, para o qual, o país investiu muitos recursos no apetrechamento das escolas nos últimos anos;

(iv) definição de metas curriculares (*standards*, nos Estados Unidos), em articulação com os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, que explicitam o conjunto de conhecimentos e capacidades essenciais que o aluno deve adquirir de forma consistente e sistemática;

(v) implementação de uma política de avaliação global, incidindo não apenas sobre os professores, mas também sobre a escola, os alunos e os currículos

(vi) generalizaçãoda avaliação nacional: provas finais de ciclo no 4º, 6º e 9º anos, com um peso na avaliação final (Despacho Normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro e Despacho nº 3597-A/2014, de 5 de novembro); exames nacionais no 11.º e 12.º ano;

(vii) legislação sobre as matrículas que consagra a liberdade de escolha da escola por parte das famílias (Despacho n.º 5106-A/2012, de 8 de maio);

(viii) publicação de um novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei nº 51/2012), que estabelece os direitos e os deveres dos alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e o compromisso dos pais/encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação;

(ix) mudança do nome dos Centros Novas Oportunidades (CNO) para Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), e da sua missão, que se alarga para a orientação e aconselhamento de jovens e de adultos em matéria de ensino, com enfoque para o ensino profissional;

(x) avaliação docente através do diploma que regula o novo modelo de avaliação (Dec-Lei nº 26/2012);

(xi) introdução de um "processo de regulação da profissão" docente (Prova de Acesso à Profissão) [Decreto-Regulamentar nº 7/2013; Despacho nº 14293-A/2013, de 5 de novembro];

(xii) estabilização do processo de organização dos agrupamentos de escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino, bem como a progressiva autonomia da sua organização e funcionamento;

(xiii) defesa da política de contratos de associação com estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que prestam serviço público de ensino em regime de contrato com o Estado.

A política educativa deste Governo tem do ensino uma "visão mercantilista", que considera o conhecimento "útil" a única vertente a proteger na aprendizagem que a Escola promove. Entende que a escola deve responder às exigências do mercado e, por tal, aceita e promove a elitização e consequente segmentação e hierarquização do ensino a partir de tenra idade (orientação precoce de "maus" alunos para o ensino profissional, que prepara para a "vida ativa" e introdução de exames nacionais no 4º Ano de escolaridade). No sentido de facilitar este desiderato, vem desenvolvendo uma ação persistente no sentido de transformar as escolas em campos de treino para exames (menos recursos para as escolas, mais alunos por turma, com "piores" resultados e promoção de uma competição malsã através de *rankings* com base nos resultados dos exames.

A lógica da estratégia seguida pelo atual poder político foi a lógica do desmantelamento. Foi completamente destruído todo o subsistema existente de educação de adultos, acabando com os Centros Novas Oportunidades (CNO), limitou fortemente o acesso aos cursos de educação e formação, mesmo aqueles cursos de segunda oportunidade para jovens que não andam na escola (PIEF, CEF) estão extraordinariamente reduzidos.

Seria razoável pensar que, destruindo algo, outro algo fosse erguido. Mas, no essencial, julgamos que não foi isso que se verificou. Não há rigorosamente nada do ponto de vista da melhoria das aprendizagens dos alunos. Os programas de formação de professores, a promoção de uma formação de segunda oportunidade, todas as estratégias no sentido do reforço educativo, tudo foi desmantelado e nada ficou como contraponto, senão o reforço da exigência, com mais exames que vêm revelar uma escola que prepara

menos bem os alunos e que, simultaneamente, reforçam os dispositivos de seleção e de exclusão escolar[326].

Agora, não seria despiciendo que o Ministro da Educação tivesse lido e se tivesse inspirado numa outra obra, mais recente, da mesma D. Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education*, onde a autora faz um balanço crítico da sua passagem pela Administração americana e uma impiedosa análise dos resultados destrutivos das políticas (neo)conservadoras no sistema educativo americano que, sistematicamente, tem vindo a piorar as suas performances.

Como sublinha a ex-Secretária Assistente da Educação nesse seu livro, os esforços para reformar a educação pública, ironicamente, diminuíram a sua qualidade. O que se torna necessário é fazer reviver as condições que tornem a aprendizagem possível. E a aprendizagem escolar não se limita ao "ler, escrever e contar", ou, nas narrativas modernas, às "disciplinas essenciais" (matemática e língua materna). E, muito menos a um sistemático treino para exames, considerados como a medida de todas as aprendizagens realizadas.

Pode reconhecer-se que, na verdade, existe muito mais educação e formação para além dos resultados dos exames. Compreendemos a necessidade de realização de exames nacionais, mas não aceitamos este reducionismo bem patente nas demandas das políticas atuais, apenas a resultados, a *rankings* a controlo, a regulação e não a processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Urge realizar uma apreciação mais ampla do trabalho escolar e optar por um ou mais modelos de escola que enfatizem dinâmicas avaliativas e pedagógicas processuais, contínuas e culturais de aprendizagem escolar, investindo-se num ensino de qualidade.

A solução da Escola do presente não está na restauração da escola do passado, nem nas mudanças "cirúrgicas" que, não obstante parecerem muito modernas, não entendem toda a interdependência das alterações necessárias para que uma escola se torne espaço de inclusão, de equidade, de cidadania e de solidariedade.

[326]Se a possibilidade de criar as condições para que os alunos realizem aprendizagens significativas já não é, por si só, uma tarefa fácil, a partir do momento em que os exames se tornam no principal referente do trabalho dos professores tornar-se uma tarefa indesejável.

CONCLUSÕES

«Em qualquer aventura o que importa é partir não é chegar…».

(Miguel Torga)

A tessitura argumentativa deste trabalho de investigação desenvolveu-se para responder de uma maneira ampla a uma pergunta principal de investigação, que, por seu turno, foi abordada mediante seis perguntas específicas, formuladas segundo uma lógica de quatro contextos do "ciclo de políticas" de S. Bell (1992, 1994).

As perguntas específicas eram as seguintes: para o "contexto de influência", Quais são os discursos (e os atores) que fizeram com que as competências se convertessem no núcleo curricular para a educação básica e secundária em Portugal? Esta mudança, operada pelo ME, consubstanciará uma "adaptação" do sistema educativo português às exigências internacionais (emanadas das organizações transnacionais com influência na educação) ou é uma cedência aos discursos políticos que enfatizam a necessidade de articular as necessidades educativas com as necessidades do desenvolvimento económico ou, ainda, é o resultado de um efeito combinado de ambas?; para o "contexto da produção" de texto, Como se desenvolve o processo mediante o qual se definem os textos de políticas que mobilizam a mudança curricular operada?; para o "contexto da prática", Quem são os atores protagonistas do processo e como se executam estas mudanças? Que papéis são atribuídos aos professores e que papéis são, na realidade, por eles assumidos? Como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário interpretam, "rescrevem" a(s) política(s) educativa(s) emanada(s) do(s) governo(s)?, e para o "contexto dos resultados", Quais os efeitos das mudanças educativas operadas no contexto do Ensino Básico e do Ensino Secundário nos resultados escolares dos alunos?, conforme os seus objetivos de melhorar a (i) qualidade das aprendizagens dos alunos e, consequentemente (ii) aumentar as taxas de sucesso escolar e (iii) diminuir o abandono escolar.

A pergunta principal referia-se às mudanças acontecidas no mandato do sistema educativo português (2001 e 2004), como consequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundárioe foi formulada da seguinte maneira: Quais são os resultados/efeitos, da mudança de uma educação escolar fundada nos conhecimentos para uma educação escolar orientada para o desenvolvimento de competências na gestão pedagógica dos professores (práticas dos professores) e no sucesso escolar dos alunos? (contexto dos efeitos/resultados)

Nas conclusões pretende-se produzir uma coletânea das principais interpretações alcançadas no processo de investigação. Será de todo pertinente esclarecer que se trata tão só do fecho do nosso trabalho de investigação, mas o tema está longe de esgotar-se. Pelo contrário, a partir daqui emergem outras perguntas, outras necessidades de

aprofundamento em tópicos específicos e, consequentemente, abrem-se ou podem-se abrir outras linhas de investigação.

Este trabalho encontra as suas limitações precisamente no seu vasto campo de estudo, na combinação extensa de fatores económicos, sociais, políticos e culturais e propriamente educativos envolvidos na diversidade de atores que nele intervêm. Tenha-se em consideração que a política da uma viragem de uma educação escolar baseada na "lógica do(s) conhecimento(s)" para uma educação escolar orientada para uma "lógica das competências" não é apenas uma política, mas a política que define ou implica mudanças na gestão pedagógica.

Relativamente ao campo de estudo e a combinação de fatores associados, a esta investigação apresenta-se o desafio de realizar estudos específicos em maior profundidade, nomeadamente no que se refere a uma pedagogia das competências e a um sistema de avaliação das competências.

No que concerne aos atores, fica sempre a sensação de não termos ouvido experiências/relatos relevantes ou da não representação suficiente de alguns grupos. Por tal razão, julgamos pertinente e necessário levar a cabo estudos focalizados noutros atores, ouvir outros atores, nomeadamente os alunos, pais/encarregados de educação. Contudo, consideramos que as potenciais limitações do nosso trabalho também são a sua força, contando que foi capaz de analisar de forma acertada o complexo e situar as especificidades das políticas educativas portuguesas no contexto global.

Neste sentido, as referências finais que agora enunciamos devem ser lidas, não como uma conclusão definitiva de um trabalho de investigação, mas apenas como alguns aspetos que julgamos mais substantivos que, em nosso entender, se encontram presentes nas páginas anteriores, pois qualquer trabalho de investigação é sempre um processo em aberto e as "certezas" são sempre circunstanciais e, mais do que procurar certezas científicas, importa conhecer certezas situadas, coerentes com sociedades e culturas pós-modernas (Hargreaves (1998).

1. Sobre os discursos das organizações internacionais e a sua influência na(s) política(s) educativa(s) nacionais – contexto de influência

Tradicionalmente, as políticas educativas e curriculares expressavam as decisões do(s) Estado(s) e tinham nele o seu maior vínculo, embora mediante a ligação privilegiada a determinados atores e movimentos. No quadro da hegemonia de posições políticas e económicas no contexto da globalização, encetada na década de 1980, foram-se instituindo mudanças nos processos de regulação do Estado e da construção de novos perfis institucionais, fundamentalmente no contexto do setor público, como bem analisou Ball (2004), aludindo ao campo da educação. Assistimos, a uma crescente influência da regulação supranacional, a um aumento da pluralidade das escalas e das entidades reguladoras, enfraquecendo o monopólio regulador que competia ao Estado-Nação, dando origem aos conceitos de "multirregulação" e de "governance" (Barroso, 2003a; Sergiovanni, 2003; Ulloa, 2013).

Como argumenta Pacheco, não obstante serem mais visíveis e mais divulgados os efeitos económicos da globalização,

> «(…) os seus efeitos políticos e culturais ao nível dos processo e práticas de educação e formação não dependem de programas complexos, ou de guiões muito funcionais, mas são observáveis pela inclusão, nas orientações de diversos organismos de conceitos-chave, tais como "qualidade", "prestação de contas", aprendizagem ao longo da vida", "economia do conhecimento", "competência", "eficiência"». (2011: 17)

Temos que, assim, e durante este período, foram levadas a cabo mudanças educacionais fortemente apoiadas em reformas de índole política que almejavam estabelecer um novo contrato entre o Estado e o capital, bem como uma nova cultura institucional. (Ball, 2004). A Reorganização do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário, iniciadas em 1997, sensivelmente, aparecem ligadas a outros processos reformistas realizados em vários países ocidentais neste mesmo período (Finlândia, Noruega, Irlanda, Reino Unido, entre outros), e pautaram-se pela reconfiguração da matriz educacional, do modelo de escola e da formação de um novo Homem (Cidadão) e, concomitantemente, de uma nova sociedade. Este (novo) Homem é entendido como aquele que deve ser socializado no interior de um contexto pedagógico ressignificado e de uma nova cultura escolar.

Na década a que o nosso estudo se refere (1997/2006), são vulgares as referências a entidades internacionais na política educativa portuguesa. Por exemplo, a "Economia do Conhecimento" foi a meta que a UE traçou no seu horizonte político de curto prazo (2010), pela "Estratégia de Lisboa" (CE, 2001) e renovada pelo documento "Desafios da União Europeia para 2020" (CE, 2010); a retórica da "Aprendizagem ao Longo da Vida", é uma noção-chave dos documentos da OCDE; a noção de competência e o ensino por competências, como tivemos oportunidade de evidenciar, entra em múltiplos documentos produzidos quer pela UE quer pela OCDE.

Se preciso fosse, a implementação do *Programa Educação & Formação 2010*, a participação no *Programa PISA* e o Processo de Bolonha, a questão da europeização das políticas educativas e o desenvolvimento de novos instrumentos de regulação assentes nos resultados e na comparação das performances nacionais, questões reflexivas que tentámos compreender, tornaram bem visível a regulação supranacional e a crescente "influência", impacto das organizações internacionais nas políticas e sistemas educativos nacionais. Os processos e práticas de educação (e formação) estão cada vez mais integrados em agendas homogéneas (Dale, 2001; Teodoro, 2003b; Azevedo, 2000, 2007) cujo eixo de influência se situa, no caso português, no quadro comum das políticas da UE e de outros organismos, como a OCDE, a UNESCO, o FMI e o Banco Mundial que, apoiados em vários países centrais, detêm um papel importante de regulação e de cooperação entre os países, a nível mundial ou nas suas áreas territoriais de intervenção. Ball defende que «(...) não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de política regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional». (2004: 1108)

De facto, o intercâmbio crescente de textos e discursos estabelece um fluxo plural de sentidos no contexto do mundo globalizado e torna aparentemente tão similares políticas curriculares de países tão distintos. Os sistemas educativos europeus, onde se inclui o português, estão, como argumenta Maroy «(...) sujeitos a pressões externas de ordem económica, social e política, assim como a evoluções internas que conduzem a novos modos de regulação das organizações escolares e às práticas do trabalho docente» (2006: 230), e as suas orientações educativas subordinam-se a um processo de decisão supranacional, a uma "agenda globalmente estruturada"[327], deixando-se para os governos de cada Estado-membro decisões que em nada alteram a

[327] O que origina um sistema educativo mundial. É, permitam-nos a analogia, como os corredores aéreos para os aviões. Não se vêm mas sabemos que estão lá.

existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados (Afonso, 2001c; Antunes, 2004a, 2005a; Azevedo, 2000, 2007; Barroso, 2003a, 2005a; Pacheco & Vieira, 2006; Seixas, 2010; Teodoro, 2003b e Vieira, 2006).

Conquanto, como defende Teodoro (2001b) no domínio da educação não se possa/deva falar propriamente num "mandato explícito" global, mas de uma "globalização de baixa intensidade", iluminada por princípios neoliberais e neoconservadores, estão claramente presentes nas políticas educativas atuais dos diferentes países ("transnacionalização da educação" [Azevedo, 2000; Stoer, Cortesão e Correia, 2001; Teodoro, 2001b). As correntes de pensamento e de ação construídas e veiculados por vários organismos/agências internacionais (UE, OCDE, Comissão Europeia, UNESCO…), por redes de peritos, dirigentes das grandes empresas transnacionais/Associações Empresariais, por estatísticas internacionais, parecem constituir-se num "sistema de altas pressões" homogeneizante (Azevedo, 2000).

Não obstante a incorporação dos paradigmas normativos europeus nos textos nacionais, verificando-se uma certa semelhança nos discursos e similitudes nos objetivos educativos definidos, a "europeização" das políticas educativas nacionais não implica a sua homogeneização ou uniformização. (Antunes, 2004a, 2005a)

Para o caso da UE, segundo Giddens, está «(…) acordado que a educação e o ensino superior, em particular, não cabem no âmbito da política europeia comum. O papel da comunidade está limitado a encorajar a cooperação entre os Estados-membros». (2007: 219) Tal cooperação passa pela adoção do "método aberto de coordenação", caraterizado não só pela conceção e implementação de medidas comunitárias, bem como pela divulgação de modelos baseados em boas práticas[328].

Não obstante as "agendas" nacionais, e de acordo com Marroy (2006), observam-se algumas convergências nas políticas educativas dos últimos anos, designadamente a crescente autonomia na gestão das escolas, o "equilíbrio" entre centralização e descentralização, o crescimento da avaliação externa das escolas e do sistema educativo, a promoção da livre escolha e a introdução de lógicas de quase-mercado e a diversificação da oferta escolar.

[328] Segundo A. Amaral, no novo método de coordenação, em vez de leis comunitárias, de âmbito europeu, passou a pedir-se a cada Estado para implementar leis de âmbito nacional para atingir os objetivos definidos a nível central, o que se torna complexo porque cada governo tem a sua agenda nacional». (2008: 48)

No caso português, também são visíveis sinais que vão ao encontro da dita convergência, e que foram assinalados em devido tempo, nomeadamente:

(i) O desenvolvimento de processo de uma maior autonomia na gestão das escolas (Despacho nº 27/97; Dec.-Lei nº 115-A/98; Dec.-Lei nº 78/2008), as orientações no sentido da valorização dos PEE's e dos contratos de autonomia (Portaria nº 1269/2008);

(ii) As tendências para a partilha de competências por níveis de administração que podem ser reconhecidas em termos de reorganização da rede escolar (associações de escolas, agrupamento (Vertical/Horizontal) de escolas, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), os "Currículos Alternativos" "Apoio Pedagógico Acrescido"), da disseminação dos Conselhos Municipais de Educação e desenho de cartas educativas (Dec.-Lei nº7/2003).

(iii) A avaliação externa das escolas (Lei nº 31/2002), generalização da avaliação aferida – vulgo Provas de Aferição - (DEB, 2001), o alargamento dos Exames Nacionais, a autoavaliação das escolas e a publicitação dos *rankings*.

(iv) No respeitante às políticas de livre escolha da escola e do "quase-mercado", estas não conheceram entre nós as proporções de outras paragens geográficas embora alguns investigadores, nomeadamente Lima e Afonso (2002), tenham identificado tendências "gerencialistas" e de "neoliberalismo mitigado".

(v) No concernente à diversificação da oferta escolar, podemos relevar, para além da criação de novos percursos de formação (Cursos de Educação e Formação [CEF]), as políticas curriculares desenvolvidas no quadro da Reorganização Curricular do Ensino Básico (Dec.-Lei nº 6/2001), da Reforma do Ensino Secundário (Dec.- Lei nº 74/2004) e da Reforma do Ensino Profissional (Portaria 550-C/2004), as questões da "flexibilidade curricular", e da valorização do papel dos professores na gestão do currículo, bem como o "Projeto Educativo de Escola", o "Projeto Curricular de Ciclo" e o "Projeto Curricular de Turma", as "Áreas Curriculares não Disciplinares" (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projeto).

Destarte, julgamos poder concluir que a mudança operada para o enfoque curricular nas competências foi uma obra escrita por uma pluralidade de mãos. Como argumentam Ball e Van Zanten (1998), o processo nacional de elaboração de políticas é um processo de *bricolage* e, nesse sentido as políticas devem ser compreendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências entre as agências locais e instituições internacionais, grupos sociais economicamente importantes, os saberes

produzidos pela investigação académica, responsáveis políticos e administrativos, os sindicatos e os professores, partindo do pressuposto de que este processo teve os seus primórdios com a "Reflexão Participada sobre os Currículos" e passou pelo projeto "Gestão Flexível do Currículo"[329], onde estes foram chamados a participar no debate e na sua implementação (34 escolas dos 2º e 3º Ciclos em 1998/1999), e "(…) as escolas foram convidadas a apresentar projetos de gestão flexível do currículo» (Dec.-Lei nº 6/2001, Preâmbulo). Ball (1998), designou todo este conjunto de especialistas dos mais diversos domínios do saber, "comunidades epistémicas".

Isto guia-nos para a perceção de um contexto de disputa(s) e relações de poder/força que mobilizam as energias para influenciar a direção e as significações dos textos políticos (Ball, 1992, 1994), bem como os esforços em redor da manutenção ou mudança das visões que conquistam a preponderância em relação aos mandatos educacionais, à(s) função(ões) da escola, à organização curricular e às práticas curriculares.

Os processos de Reorganização Curricular do Ensino Básico, a Reforma do Ensino Secundário, focados no desenvolvimento das competências devem-se, em grande medida, ao poder de irradiação e de comunicação que o(s) governo(s), "assessorados" por instituições internacionais e por especialistas em educação (investigadores/académicos) gozam através dos meios de comunicação e graças ao seu poder de intervenção via canais burocráticos. A ressonância dessa nova orientação curricular foi provocada e amplificada de cima (sentido predominante *top down*).

Essa mesma condição de discurso vertical pode explicar a muita ou a pouca capacidade que essa nova (ou renovada) linguagem para adubar, a realidade da educação que as pessoas usufruem, como também pode servir para mostrar, mais uma vez, a reduzida eficácia e utilidade da pretensão de mudar e melhorar a educação controlando e organizando a realidade, sem contar com ela ou com os seus moradores. Os professores serão o "elo mais fraco". Porém, não deixam de ter um papel relevante, pois eles «(…) têm uma ação importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados». (Leite, 2002: 86)

[329] Designação aplicada a um conjunto de políticas do então Departamento de Educação Básica (DEB), iniciadas em 1996, no sentido de introduzir gradualmente no sistema, ao nível do Ensino Básico, uma gestão do currículo articulada entre dois níveis de decisão - o central, para a definição do currículo nacional comum, o local para a decisão curricular de cada escola adequando o currículo nacional ao seu contexto específico sobre a forma de projeto curricular próprio – à semelhança das tendências de política curricular desenvolvidas noutros países ocidentais a partir dos anos de 1990.

Existe uma espécie de respeito, para não dizer subserviência, por parte dos cidadãos relativamente aos diagnósticos, relatórios, estatísticas ou propostas oriundas dos organismos nacionais e internacionais, governamentais ou de caráter privado, que costumam ser colocados acima de qualquer suspeita. Não seremos nós aqueles que teremos a ousadia de discernir.

Contudo, sempre diríamos que a sua autoridade e validade dependem, primeiro de tudo, do teor do conteúdo. Podemos aceitar as estatísticas, os relatórios PISA, os diagnósticos e ditames da Comissão ou do Conselho Europeu, ainda que não captem a satisfação ou insatisfação relativamente às políticas educativas ou podemos desaprová-los porque não captam os valores das famílias e dos professores. Podemos aceitar a importância do enfoque da aprendizagem por competências em relação às línguas, mas também podemos olhá-lo como discutível para orientar os aprendentes a gostarem da literatura da sua língua materna. Como podemos igualmente refutar o conceito de qualidade com que estes organismos laboram.

Julgamos não ser irrelevante interrogar-nos sobre quem tem a autoridade, a competência científica, moral e política sobre as competências que devem fazer parte do currículo nacional. Porquê essas e não outras? Agora, parece-nos dominar, o entendimento de que a competência signifique o que interessa, o útil, fazendo uma leitura da educação associada a uma perspetiva do mundo, em que educado representa um saber-fazer ou capacidade para operar ou realizar algo que nos torne mais competentes (Lima, 1997). Mas esse "saber-fazer" torna os jovens mais conscientes, responsáveis, justos, solidários, cooperantes, criativos, avessos às desigualdades e injustiças, respeitosos, humanistas?... Estas "qualidades" interessam, entram nas avaliações e comparações dos sistemas educativos?

Não basta apenas que a OCDE, a Comissão ou o Conselho Europeu, que decidem em consonância com os seus assessores, se manifestem, mas deveria haver, isso sim, propostas que fossem objeto de discussão, de um diálogo com os professores e estabelecer um plano para a sua implementação.

Ainda no quadro de um "contexto de influência", o dos discursos produzidos pelos investigadores (académicos), umaideia veiculada por alguns dos professores que entrevistámos, prende-se com a ausência de articulação entre os investigadores ou os "teóricos" como lhes chamam, que produzem investigação no âmbito das políticas educativas e curriculares, e os "práticos" que estão no terreno, que permita uma produção de conhecimento aliada às questões e aos problemas que atravessam os

quotidianos escolares. É talvez esta falta de articulação que leva alguns professores a considerarem que muitos investigadores fazem investigação numa lógica utilitarista e instrumental, colocando, assim, para além do sentido e utilidade do conhecimento produzido, o foco nas questões éticas e nas razões que justificam a investigação.

2. Sobre os discursos das políticas curriculares para o Ensino Básico e o Ensino Secundário – contexto de produção

Relativamente ao desenvolvimento do processo mediante o qual se definiram os textos das políticas (educativas e curriculares) que mobilizaram a mudança curricular ("contexto de produção"), consubstanciado nos diplomas legais (normativos) e nos documentos oficiais, deve compreender-se que estes, não podem ser lidos ou percebidos de *per si* como **a** política educativa ou como **a** política curricular. E, isto, por duas razões maiores: uma primeira, prende-se com o facto de tais documentos não serem suscetíveis de abarcarem toda a gama de problemas, situações, questões e dúvidas que existem no terreno; a segunda, relaciona-se com a perceção, plausível, de que as políticas curriculares estão inseridas num processo que articula diferentes tempos e contextos ou campos em confronto (Ball, 1992, 1994), como referimos anteriormente.

Assim sendo, uma (nova) proposta curricular, como são o caso da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário, é sempre resultado de um diálogo com outros textos e discursos já produzidos ou que estão em circulação noutras esferas, nomeadamente a nível das denominadas "agências multilaterais", do poder político e da denominada sociedade civil, bem como de processos de reinterpretação, recriação ou recontextualização dos textos políticos pelos professores no contexto da sua prática pedagógica (Bernstein, 1996).

Os textos das definições políticas (educativas e curriculares), que nos assistiram no estudo e reflexão dos processosreformistas do Ensino Básico e do Ensino Secundário/Profissional, e da leitura e análise realizadas permite-nos avançar, na linha de outros autores, nomeadamente Fernandes (2002) e Magalhães e Stoer (2004), para a presença de diferentes inspirações ideológicas a eles subjacentes, ou seja, identificamos a presença de princípios e conceções de uma educação inclusiva (de todos e para todos, e em que todos são diferentes) e, simultaneamente, de princípios que apelam à competitividade, à eficiência, à flexibilidade e qualidade, caraterística de uma narrativa

que associa a educação básica e secundária, ora a sentidos de "mudança/transformação social", ora a sentidos de "adaptação social".

De facto, parece estarmos em presença de duas tendências ou de uma ambivalência/ conflito de perspetivas: de um lado, parecendo apoiar-se numa "ideologia pedagógica" de inspiração neoliberal, deseja-se que a escola "produza" indivíduos adaptados ao mundo económico, enquanto consumidores ou trabalhadores; do outro, associados a ideais democráticos, proclamam e pretendem a construção de uma Escola "emancipadora", "libertadora", "problematizadora" que concorra para a formação de pessoas com capacidade crítica e de intervenção.

Os documentos analisados ao defenderem e proporem uma Escola inclusiva, tornam plausível que neles se verifique a presença de princípios configuradores da ideia de "currículo contextualizado", "flexível" (gestão curricular), numa lógica de "territorialização da educação" (Leite, 2005), ampliado a uma visão de formação global dos alunos/formandos, e no qual estes são tidos como os protagonistas ativos na construção e desenvolvimento desse currículo (Leite e Fernandes, 2002). O professor é percebido como um intermediário, mediador e orientador da construção do conhecimento dos alunos. Todos estes argumentos permitem-nos enquadrar a contextualização do saber no paradigma educacional construtivista. Contudo, tais princípios coexistem com um outro conjunto de caraterísticas associadas a uma, agora, à ideia de currículo nacional, uniforme (igual para todos) e aliadas à ideia de programa e de exames nacionais.

No articulado referente à avaliação, sublinham-se a avaliação contínua e formativa, permitindo aos diversos intervenientes aceder, duma forma permanente, às informações atualizadas e pertinentes, nomeadamente acerca das aprendizagens realizadas e competências adquiridas pelos alunos (avaliação enfocada nos processos). Abrange a avaliação diagnóstica, cujas informações facilitam a adequação de metodologias conducentes a uma intervenção pedagógica diferenciada, bem como à elaboração do PCT. (Despacho nº 30/2001)

Em contrapartida aponta-se para a utilização da avaliação como sistema de verificação (avaliação focada no produto), com os exames nacionais, parecendo olvidar que a avaliação impõe condicionalismos a todas as práticas educativas, refletindo de certa forma os modelos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos. O sistema está em função da avaliação: aquilo que se avalia é o que serve, o resto não conta. Só vale o que é medido.

Por outro lado, expondo a ideia da imprescindibilidade da ação professor para conduzir a bom porto esta mudança, os diferentes documentos levam a cabo uma explicitação de caraterísticas que difundem um sentido de "profissionalidade docente ampla" (Hoyle, 1980), do professor como "agente curricular" (Roldão, 1999b) gestor ou "configurador do currículo" (Leite, 2002), mediador e orientador da construção do conhecimento pelo aluno e, em simultâneo, propagam também um sentido de "profissionalidade docente restrita" (Hoyle, 1980)

Poder-se-ia pensar que os discursos difundidos pelos especialistas da educação e por líderes políticos e administrativos – imbuídos de uma retórica de descentralização, territorialização, contratualização, autonomia, flexibilidade, etc., de que a criação dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), dos Agrupamentos de Escolas, etc., são exemplo, e que se encaixam no quadro das políticas ditas de descentralização, territorialização e autonomia, conduziriam ao fim do centralismo burocrático.

Contudo, o que se tem observado é que as práticas centralizadas e burocráticas não deixaram nunca de estar presente, sendo hoje visíveis também no plano local (Ferreira, 2008). É que essas práticas enquanto fenómeno estrutural e cultural não dizem respeito apenas ao Estado e à administração central e ao tipo de relações que esses atores mantêm com os atores locais, sejam o município o agrupamento de escolas, os centros de formação ou outros. Em grande medida, são os próprios atores locais que promovem hoje objetivos e mobilizam recursos e metodologias que não diferem, no essencial, nos utilizados à escala nacional-estatal. (Ferreira, 2008)

O reconhecimento desta coexistência de significações opostas nos textos (diplomas legais e documentos oficiais de apoio) analisados, instiga-nos para uma caraterização dos mesmos que designamos **transparência-duplicidade**. As significações que atribuímos a esta teia discursiva de tipo transparência-duplicidade dizem respeito à forma e à organização dos documentos. Trata-se de textos (Decretos-Lei, Despachos, Portarias, documentos oficiais de reflexão e de apoio) que, nas desígnios políticos que os justificam e legitimam, nos princípios orientadores que comunicam e nos conceitos que difundem, comportam sentidos nem sempre inteligíveis a uma primeira leitura e pouco ou nada claros às leituras posteriores (conceito de competência, por exemplo).

É esta caraterística que designamos de duplicidade (ambiguidade) e que quase sempre está relacionada com os procedimentos de operacionalização das conceções e

princípios veiculados nos diplomas e documentos. De que maneira se compatibiliza um ensino centrado no aluno e uma avaliação que deve focar os resultados expressos em termos de competências, avaliação essa que pressupõe ou exige evidências empíricas, resultados suscetíveis de serem medidos, constatáveis, verificáveis, nos quais o aluno deve testar os conhecimentos adquiridos *fazendo*?Como pode um aluno testar, por exemplo, o seu pensamento crítico e autónomo se as mudanças nas formas de entender o ensino e a aprendizagem não vão além do método? E como se medem essas competências? Como fazê-lo, se para o demonstrar, a competência deve submeter-se a uma prova padronizada (Exame), na qual o que realmente é medido são (alguns) conhecimentos/conteúdos?

É para nós evidente contradição entre «(…) o discurso e a sua negação prática» (Alves, 2000: 35) não é propriamente uma novidade. Diríamos até que é uma espécie de doença endémica nacional[330]. A este respeito, têm sido vários os autores (Stoer e Araújo (1989), Benavente (1992), Nóvoa (1992) Stoer (1994a, 1994b); Leite (1997, 2002b) Stoer e Cortesão (1999), Fernandes (2000), Magalhães e Stoer (2002), que têm chamado a atenção para a dissensão que continua a existir entre, por um lado, os princípios que são enunciados nos discursos das políticas educativas e curriculares e, por outro, as práticas pedagógicas e a cultura da instituição educativa.

Parafraseando Stromquist (2006), o Estado é esplêndido no discurso escolar sobre as políticas e pobre nas teorias de ação, débil nos esforços para a implementação e tacanho nas transferências de recursos. Entre as boas intenções das medidas legislativas e das reorganizações e reformas curriculares declaradas ostensiva e pomposamente nos Preâmbulos, e a realidade, o fosso não poderia ser maior: o projeto é um a nível das ideias, mas logo outro quando materializado no papel e, quando chega ao "campo" é ainda outro que se entende. E não ficamos por aqui porque, o efetivamente levado à prática, é aquele que mais se distancia da ideia primordial.

[330] Em Portugal temos uma (já) longa tradição de criação de diplomas legais e de textos (académicos) muito pertinentes, até mesmo "progressistas" e "vanguardistas", que depois acabam por não refletir as práticas. Num relance rápido pela história da educação portuguesa, poderíamos começar pelo Decreto de 7 de setembro, do ministro do Reino, Rodrigo da Fonseca Magalhães, que instituiu a escolaridade obrigatória gratuita[330], passando pela instituição pombalina dos "Estudos Menores" (Lei de 6 de novembro)[330], pelas medidas revolucionárias do movimento liberal[330] e da 1ª República[330], passando pela Constituição da República (1976)[330], LBSE (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro)[330] e toda a panóplia legislativa saída da Reforma Educativa de 1989 (Dec. Lei nº 286/89, de 26 de agosto)[330]. A isto poderíamos acrescentar a Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Revisão Curricular do Ensino Secundário.

3. Sobre os discursos dos professores – contexto da prática

As políticas educativas e curriculares são processos de negociação complexos, nos quais "tempos" como a definição das políticas, a produção dos normativos legais e o desenho dos documentos curriculares e o trabalho dos professores devem ser percebidos como interligados. Os textos (escritos e/ou orais) produzidos nesses "tempos" não são fechados nem têm significações fixas e transparentes (Ball, 1992, 1994, 2004).

Segundo Bernstein (1996), o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro manifesta-se como um movimento de recontextualização por meio do qual são gerados procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Tratando-se de reformas educativas, verifica-se um distanciamento entre a produção do discurso oficial e a sua incorporação pela escola e pelos professores. As escolas conferem significados próprios às prescrições que muitas vezes se distanciam das formulações originais. As orientações curriculares nacionais são modificadas pela mediação de esferas governamentais intermediárias e das escolas e, ainda, os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (Bowe *et al.* 1992; Ball, 1994).

Os impactos das políticas curriculares são condicionados por questões institucionais e disciplinares, particularmente no contexto da prática. (Ball, 1992) Os professores são possuidores de diferentes histórias individuais, de mundividências, formações, conceções pedagógicas e formas de organização que produzem diferentes experiências e capacidades/habilidades em responder favoravelmente, ou não, às mudanças propostas/impostas, recriando-as, reinterpretando-as, recontextualizando-as.

Temos consciência de que, a par dos documentos instituidores dos processos reformistas e de vários autores, quando o conceito de competência é usado como princípio organizador do currículo e dos programas disciplinares, a sua operacionalização não é simples nem fácil, ao mesmo tempo que exige mudanças significativas na organização curricular, incluindo a estruturação do processo de ensino/aprendizagem no plano da(s) metodologia(s).[Perrenoud, 2001a; Legendre, 2008]

Da análise realizada das entrevistas, constata-se que nos discursos dos professores está presente um registo "forte" da noção de "competência", de "trabalho de projeto", de "currículo integrado", de "trabalho colaborativo", de "autonomia

curricular", de professor como "gestor do currículo" que vão ao encontro dos pressupostos subjacentes ao processo de Reorganização Curricular e da Reforma do Secundário. Mas, podemos sublinhar, ainda, que muitos dos professores não ultrapassou, parece-nos, o nível de apropriação subjacente ao uso do discurso do politicamente correto e da cultura normativa, bem como a prevalência daquilo que se poderia chamar de cultura curricular acrítica, enfatizada pelo cumprimento formal do "programa" e do "manual". Sublinhe-se ainda um registo débil da influência de tais conceitos nas práticas pedagógicas. Uma mudança profunda com impacto na gestão pedagógica (metodologias, práticas, avaliação) é algo que, tendo em consideração os discursos dos professores nossos interlocutores, não se verificou.

Confirmamos um certo nível de utilização dos conceitosque, naturalmente, nuns casos é mais e noutrosé menos clara, sem contudo se terem traduzido, ainda, em práticas sólidas ou consistentes de planificação, ensino e avaliação, o que pode indiciar que a compreensão partilhada de significados, a visão, que possibilitaria uma mobilização em práticas articuladas e consistentes (ainda) não se confirmou, quer pela carência de debate interno nas escolas e nomeadamente no seio dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares e ações de formação sistemáticas centradas na orientação curricular para o desenvolvimento de competências e na cultura e organização da escola, quer pela incapacidade dos próprios professores que, individualmente perceberam, parece-nos, poderem mudar as práticas a nível de escola.

Os dados recolhidos indiciam a existência nas escolas de um comprometimento entre três lógicas ou modelos de ensino diferentes que se entrecruzam, e que se traduzem em práticas curriculares mistas ou híbridas: (i) a "lógica academicista" – centrada nos conteúdos e no professor, (ii) a "lógica tecnicista" – centrada nos objetivos e nos resultados predefinidos e atomizados dos alunos e (iii) a "lógica socioconstrutivista" centrada nas competências a desenvolver pelos alunos através de experiências de aprendizagem integradoras e mobilizadoras de saberes em situação.

Reconhece-se um esforço por parte dos professores em interiorizar os novos conceitos (competência, projeto, integração, currículo integrado, trabalho colaborativo…). Contudo, a evidência da confusão instalada sobre o conceito de competência, nomeadamente, e a sua relação com os processos de aprendizagem, claramente visível nas entrevistas, leva-nos a pensar na impossibilidade de mudar metodologias de ensino e de avaliação quando não se entende o porquê e o para quê dessa mudança. Em reforço desta ideia, poderíamos evocar a ausência, no âmbito da

Formação Contínua, de ações de formação sobre a abordagem curricular orientada para o desenvolvimento de competências.

E se esse esforço é visível a nível dos documentos formais produzidos nas escolas (PE, PCC, PCE e os PCT's e na implementação de outros projetos), a confusão instala-se nas práticas dos professores quando parecem fazer "tábua rasa" destes documentos e continuam a trabalhar como sempre trabalharam, numa lógica tradicional, estritamente disciplinar (retorno à base), descurando, por exemplo, as competências transversais e formativas[331] do currículo nacional.

Como tem demonstrado a história das mudanças e/ou inovações produzidas de fora para dentro ou no sentido predominante *top-down*, em que não se realiza uma apropriação e coletiva das propostas inovadoras ou de mudança, existe uma tendência para a burocratização e rotinização dos processos de construção dos diferentes projetos (curriculares, de escola, de turma…), tornam-se requisitos a cumprir mais do que instrumentos ou processos de transformação de culturas e mentalidades e de melhoria das aprendizagens.

Não é, pois, de estranhar que os diferentes projetos construídos na escola anteriormente referidos, sejam percecionados, por vários professores, como meras exigências da administração político-administrativa e dos órgãos de gestão do Agrupamento/Escola, que os professores se veem forçados a cumprir, segundo modelos e regras fornecidos pela tutela. Quase nunca serão construções próprias, não são projetos efetivamente individuais (de escola ou de turma) que pretendam responder às questões específicas de uma escola ou de uma turma específica. É a tal "chapa cinco" que alguns dos professores referem.

Em termos de planificação, as práticas referidas manifestaram uma grande indefinição, tendo os professores revelado dúvidas/insuficiências quanto aos conceitos e suas formas de operacionalização. Estas dúvidas evidenciam, julgamos nós, a dificuldade por eles sentida, no uso curricular da noção de competência, sendo de admitir que, para a a maioria, a competência ocupa o lugar de objetivo, correspondendo a mudança a uma mera substituição de termos. O *modus operandi* terá consistido, fundamentalmente, numa lógica de substituição.

[331] A preocupação com as relações interpessoais, a recolha e tratamento da informação, comunicação, etc., fica-se apenas pelo nível da preocupação porque, depois, não há espaços e tempo e continua-se a trabalhar muito no sentido do produto mais do que a nível dos processos que é algo de nuclear no desenvolvimento das competências.

Poder-se-ia pensar, como alguns dos professores que entrevistámos, uma não concordância com as opções curriculares da Administração central, em virtude de percecionarem a realidade escolar decorrente da orientação para o desenvolvimento de competências, pressuposta na Reorganização Curricular do Ensino Básico, presumia a substituição dos "objetivos" pelas "competências" e a secundarização dos conteúdos/conhecimentos. Tanto os objetivos como os conteúdos são elementos de operacionalização do currículo que alumiam o itinerário a seguir, não deixando de existir com a introdução das competências. Porém, uma abordagem curricular por competências representa um rompimento com a perspetiva dos "objetivos comportamentais observáveis", típica da denominada pedagogia por objetivos (Abrantes, 2001)

É no quadro destas ideias que alguns professores referem a necessidade de retomar o rumo da "eficácia" e do "rigor", aspetos que em seu entendimento terão sido descurados com esta nova orientação curricular, e implicitamente, a necessidade de um retorno da figura do professor como elemento central no de ensino-aprendizagem.

Tentando interpretar este tipo de perceções, ele poderá estar associado à "fuga" da ideia de "proletarização da atividade docente" (Neto-Mendes, 1999; Contreras, 2003; Canário, 2005), fenómeno que representa o afastamento do professor da esfera da decisão e a sua submissão à condição de mero executor, constrangido a uma inflexível divisão e intensificação do trabalho docente, bem como à procura da "requalificação profissional" de que falava Apple (1987), necessária à reposição de uma imagem social positiva do trabalho do professor, gravemente ferida pelos últimos governos.

Contudo, ficou-nos a perceção de que a autonomia reclamada é associada a uma ação sem interferência de outros. Largamente solitária e invisível e desprovida de apoio ou questionamento dos pares, o que constitui um dos fatores de empobrecimento da profissionalidade (Roldão, 2007). A sala de aula, pareceu-nos, ainda é olhada como o espaço onde os professores agem de acordo com aquilo que pensam, interpretam e acreditam, sem necessidade de partilhar ou debater com outros e, até, de seguir os normativos. Será por esse facto o local onde os professores se sentem mais confortáveis e onde consideram que têm mais autonomia de decisão.

A maioria dos professores entrevistados reconhece a importância dos processos de trabalho coletivos (trabalho de equipa), que a gestão curricular pressupõe, fundados em propósitos de colaboração/cooperação e de corresponsabilização, de modo a articular intenções e ações, dando um sentido coletivo às ações individuais indo,

portanto, ao encontro dos pressupostos subjacentes aos normativos e documentos. Em alguns casos, pareceu-nos mesmo, até, que se estaria a caminhar no sentido de ultrapassar uma cultura de trabalho individualista e orientada para uma lógica meramente disciplinar, para uma cultura de trabalho mais colaborativa e interdisciplinar.

Na perspetiva de uma "escola que aprende" (Bolívar, 1997) ou de uma escola "curricularmente inteligente" (Leite, 2002), é no interior dos departamentos curriculares (Dec.-Lei nº 173/91) e dos grupos disciplinares, bem como dos Conselhos de Turma que deverão existir condições para que os professores, no processo de gestão e decisão curricular, tenham oportunidade de negociar intenções e estabelecer modos de ação conjuntos, de partilhar ideias e saberes, materiais, de confrontar interesses e expetativas, bem como de se desenvolverem processos de reflexão crítica (Neto-Mendes *et al*, 2004). Os departamentos curriculares e os sub-departamentos (grupos disciplinares) apresentam-se como espaços privilegiados de decisão curricular e, assim, instâncias fundamentais para o envolvimento e participação convergente (Lima, 1992) dos professores no processo de conceção e implementação do PE das escolas.

Todavia, e tendo em consideração os depoimentos recolhidos,os professores parecem continuar a privilegiar práticas de trabalho docente de caráter individual, denotando uma predominância, e como já foi referido, da supremacia disciplinar e resistência a inovações que impliquem mudança. Reconhece-se que os departamentos curriculares e os grupos disciplinares são encarados como estruturas pouco relevantes na construção e alteração das perspetivas individuais, na medida em que é praticamente inexistente a articulação vertical e horizontal entre as disciplinas, o confronto de ideias com vista à produção de saberes coletivos ou como esforço privilegiado para a partilha, criação e reformulação de estratégias em função das finalidades educativas pretendidas. Eles são assumidos como «(...) órgãos burocráticos de controlo curricular e não propriamente como espaços para a discussão das práticas curriculares». (Pacheco, 2006: 83) O domínio da lógica burocrática das reuniões de trabalho, articulado com a imposição administrativa da colaboração entre os professores, bem como à intensificação e às pressões sobre o trabalho dos professores, acabam por limitar as oportunidades de colaboração e de reflexão entre os mesmos, optando estes, na maioria das vezes, por formas de colaboração "confortáveis e complacentes", pelo "conformismo", "pseudo-colegialidade", pela "cooptação" ou ainda pelo "individualismo" (Hargreaves, 1998).

Assim sendo, tais testemunhos dos entrevistados sugerem a tendência de uma "profissionalidade docente restrita" (Hoyle, 1980) e, como tal, sugerindo que os docentes não concordam ou se afastam dos discursos das políticas curriculares, revelando e, na linha do referido anteriormente, uma apropriação deficiente dos conceitos e a utilização de uma "lógica de substituição", e se aproximando de visões tradicionais de educação e de currículo, marcados por ideias de "cumprimento do programa", de "preparar o alunos para os exames nacionais" e por processos de trabalho predominantemente "individualizados" e "pseudo-colegiais", indo ao encontro das marcas predominantes que têm vindo a dominar as culturas docentes e a cultura organizacional da escola (Barroso, 2001; Torres, 2004; Canário, 2005; Tardif e Lessard, 2005).

Mas os dados recolhidos testemunham igualmente que alguns dos professores se afastam destas conceções, manifestando (alguns) novos saberes profissionais suscetíveis de serem indiciadores de uma concordância/aproximação aos discursos das políticas curriculares. Pode dizer-se que, a este nível, os discursos dos professores vão ao encontro dos discursos das políticas curriculares revelando os docentes, e na linha do referido anteriormente, uma apropriação dos princípios e das conceções veiculadas nos documentos oficiais. Os depoimentos testemunham ainda uma reconfiguração do papel da escola (Bolívar, 1999), o reconhecimento da escola como lugar de decisão curricular e a adesão a uma conceção de professor como "agente curricular (Roldão, 1999b) ou "configurador do currículo" (Leite, 2002), indiciadores de uma reconfiguração da sua profissionalidade (de uma forma comprometida fazer opções sobre os modelos de organização e de desenvolvimento do currículo e pesquisa autónoma de fundamentarem, do ponto de vista teórico, essas suas opções), no sentido de uma "profissionalidade docente ampla". (Hoyle, 1980.

Em qualquer processo de mudança há sempre obstáculos, condicionantes, constrangimentos (a nível macro, meso e micro) que dificultam ou impedem a sua aplicação e às práticas inovadoras sugeridas. Da análisedos discursos dos professores, sobressaíram como principais constrangimentos:

(i) o caráter inconsequente das políticas educativas e curriculares: «(...) cada novo ministro revela-se incapaz de governar a educação sem deixar as suas marcas, ainda que quase sempre efémeras, no pensamento educacional, na pedagogia normativa, nas relações pedagógicas entre professores e alunos» (Lima, 2012:19);

(ii) falta de coerência e/ou desconexão entre as propostas curriculares contidas nos normativos/documentos e aquelas relativas à organização escolar e ao trabalho dos professores, contidas nos textos legais, elaborados em tempos e sedes diferentes, o que cria entraves. Podemos chamar à colação particularmente o conflito entre as normas que regulam a organização escolar, pautadas pela rigidez e uniformismo e as propostas pedagógicas e curriculares, sobretudo da Reorganização Curricular do Ensino Básico, que se assumem como abertas, flexíveis e diferenciadas. Na realidade, as estruturas organizativas da escola não facilitam ou dificultam o trabalho colaborativo entre os professores, entre os professores e os alunos e entre estes e outros membros da comunidade educativa.

(iii) atribuição às políticas de descentralização curricular a desvalorização do núcleo duro do currículo (saberes/conteúdos disciplinares) e a sobrevalorização de outras dimensões ligadas às componentes pessoal e social dos alunos;

(iv) As dificuldades na construção de uma cultura curricular e profissional baseada na colaboração e construção conjunta e reflexiva de conhecimento. Com efeito, os horários dos professores, por exemplo, continuam a ser desenhados com base na lógica do trabalho individual, não permitindo tempos comuns para trabalhar em equipa, a nível dos Conselhos de Turma, os Projetos Curriculares de Turma, instrumentos nucleares para a coordenação do trabalho dos professores de uma mesma turma e para a melhoria das aprendizagens dos alunos, não se conseguem operacionalizar, não levando a mudanças significativas no âmbito das metodologias, estratégias e avaliação dentro da sala de aula[332].

(v) Ausência generalizada de uma cultura de avaliação enquanto estratégia de regulação do trabalho dos professores e educadores sobretudo, a falta de dispositivos de avaliação interna e externa dos próprios processos reformistas (Reorganização e Reforma Curriculares).

As circunstâncias que determinam algumas vezes os constrangimentos inibidores de uma plena adesão e à implementação da mudança e indutores de mal-estar também permitem, outras vezes (se calhar, não tantas quanto seria desejável) a

[332] Nas escolas com mil ou mais alunos, com três turnos de funcionamento, que mantêm os departamentos curriculares previstos na legislação, existe um elevado número de professores em cada departamento, o que impossibilita esse trabalho; faltam tempos comuns para trabalhar em conjunto. Como assinalavam Fullan e Hargreaves «O problema do isolamento docente está muito arreigado. A arquitectua o apoia. O horário o reforça. A sobrecarga docente o sustenta. A história o legitima» 1992: 12).

afirmação de práticas inovadoras, não ignorando a autoformação, com reflexos na melhoria da função docente e das escolas.

Em face do exposto, julgamos poder concluir que as tendências que identificamos são indiciadoras de que as mudanças operadas se verificaram mais à superfície ou nas margens do sistema que no contexto da estrutura, admitindo-se que da *Reorganização Curricular do Ensino Básico* e da *Reforma do Ensino Secundário*, desenhadas e implementadas no contexto português na década que cobre o nosso estudo, tendo como referente a noção de competência, não resultou em qualquer mudança paradigmática.

Mudou o discurso, mudaram os conceitos, mudou algum do formalismo (planificações, desenho de projetos), adquiriram-se novas rotinas, alguns acreditaram até que mudaram, mas o problema essencial permaneceu. Se os dados por nós discutidos sobre o sucesso escolar, bem como os dados disponibilizados pelas avaliações PISA, parecem contrariar esta ideia, permitindo concluir a propósito da sua melhoria, tanto quanto julgamos saber não há dados que mostrem que tal melhoria corresponde a uma melhoria nas aprendizagens, na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Apesar dos propósitos da Reorganização Curricular do Ensino Básico e da Reforma do Ensino Secundário, se afigurarem como uma oportunidade para o desenvolvimento de competências nos alunos e pressupor que os professores se apropriem do conceito de competência(s) e de alterações de práticas que lhes são inerentes, hoje, nas escolas dos Ensino Básico e do Ensino Secundário, parece-nos, é mais o que permanece do que o que mudou. Como refere Fullan «(…) sem uma radical reculturação da escola enquanto instituição, poucos novos modos de ensinar e aprender há que esperar» (1993: 201). A cultura tradicional é muito difícil de alterar, sendo, em alguns casos um caminho inseguro que muitos não desejam sequer arriscar.

As alterações curriculares não só não conduziram a alterações significativas nas práticas pedagógicas (Pacheco, 2007) como parece não terem beliscado o modelo organizacional da escola, (alunos agrupados em turmas mais ou menos homogéneas segundo uma graduação serial; um ou mais professores alocados a uma turma [professor generalista, no ensino básico, e professor de matérias, no ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário]; a sala de aula como espaço estruturado da atividade letiva; unidades temporais rigidamente estabelecidas que marcam o ritmo das atividades; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências

estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico)[333], cuja direção lhes é externa, acima e fora das suas fronteiras físicas e sociais, sem prejuízo da transferência de competências para as escolas numa lógica de autonomia meramente técnica ou funcional (Lima, 2007).

Assim, além de uma "gramática da escola", também existirá uma "gramática do trabalho docente": o essencial do trabalho docente tem-se mantido inalterado. A submissão ao tribunal da crítica de uma tal afirmação aconselha, contudo, prudência. Ora, ensinar de modo a contribuir para o desenvolver de competências nos alunos, entendidas como "saberes em uso", "saberes mobilizáveis", implica uma reestruturação do próprio pensamento do professor. A numa perspetiva de pensamento relacional, complexo e flexível, (Perrenoud, 2001a) que não tem, parece-nos, caraterizado os modos dominantes do conhecimento escolar, conscientes de que esta mudança não é apenas individual, mas implica necessariamente a dimensão coletiva da escola enquanto organização (aprendente) [Bolívar, 1997], ou enquanto "curricularmente inteligente" (Leite, 2002). O novo só pode ser enfrentado com o novo.

Mas, saber algo sobre um processo (*o quê*) não é sinónimo de poder produzi-lo e realizá-lo (*de que forma*). Compreender e explicar a origem e a evolução de um fenómeno ou algo de concreto (*porquê*) tampouco significa saber originá-lo. Não é o bastante para fazê-lo se apenas temos a explicação. Saber quem é um bom(a) filho(a) não é o bastante para fazer de alguém um(a) bom(a) filho(a); ser uma má mãe, sabemos o que é, e até de que maneira se chega a sê-lo. Mas não sabemos de que maneira evitar que alguém seja uma má mãe. Aprofundar o saber produzir competência nos alunos requeria, de igual modo, uma aturada investigação ligada a programas de inovação com os quais se possa experimentar.

O enfoque por competências pode ser um modelo para o desenvolvimento de experiências pedagógicas que ultrapassam os esquemas mais habituais usados nas escolas, como, por exemplo, o ensino centrado na resolução de problemas, o estudo de casos, a simulação da tomada de decisões, os projetos interdisciplinares, etc.. Mas o seu ponto fraco reside na (im)possibilidade de levar a cabo uma pedagogia baseada nas competências.

[333] «[garantir] a conexão e a unidade do ensino cuja realização só é perfeita quando tudo se passa como se os alunos de uma classe tivessem, para todas as disciplinas, um só programa, um só livro e um só professor». (Regulamento Interno do Liceu Normal de Lisboa, em 1932). A "naturalização" desta "gramática escolar" que faz da turma-classe a sua unidade organizativa básica provoca, assim, uma espécie de "cegueira" na análise do modo de trabalho escolar e está na base do insucesso de todos os esforços de mudança da escola (Nóvoa, 1995, p. XXII).

Por mais interessante e promissor que o enfoque nas competências seja, é manifesto que pouco mais além que enunciá-las, não possuímos o capital – os professores também não o possuem – de saberes práticos necessários para conhecer de que maneira se suscita o desenvolvimento de competências.

Tanto quanto julgamos saber, não existe um modelo pedagógico montado a partir do construto das competências e, assim sendo, não podemos mostrá-lo e muito menos ensiná-lo, além da determinação, por mais positiva que seja, de formulá-lo com rigor. A imaturidade do campo de ação deveria obrigar-nos a pensar, antes de se propagar esses conceitos entre os professores a partir da segurança daqueles que podem fazer valer as suas opções porque têm acesso aos mecanismos do poder, sem transmitir a prematuridade do campo e a sua fraca fundamentação para provocar mudanças positivas.

Em função do que deixamos dito, a abordagem curricular por competências foi uma "meia reforma", que, parece-nos, não renunciou a nada e não obrigou ninguém, e como tal, ficam-nos muitas dúvidas que tenha cumprido os objetivos que a orientaram. Se nada muda, a não ser as palavras; se nada se faz no sentido de descontentar os professores que estão afeiçoados a um dado *status quo* (domínio da lógica disciplinar, práticas de ensino-aprendizagem meramente expositivas, incompetência pedagógica e didática...); se não nos disponibilizamos a enfrentar a resistência dos alunos que têm sucesso escolar neste modelo de escola e suas famílias; se se faz em nome das competências aquilo que ontem se fazia em nome dos saberes, por que razão esperaríamos o seu sucesso e produzir menos insucesso escolar?

Como acontece frequentemente, o problema principal provém do equilíbrio a encontrar entre a coerência das mudanças e o caráter negociado da sua génese e implementação. Tendo em linha de conta as evoluções paralelas em numerosos países ocidentais, podemos recear que o nosso Ministério da Educação e Ciência, se apressou a fazer o que sabe fazer melhor – textos, programas, normativos – e tenha deixado a sua aplicação ao acaso das escolhas individuais e projetos de escolas.

Parece-nos óbvio que para a mudança se tivesse registado era necessário que se tivesse querido (querer), que se tivesse podido (poder) e também que se tivesse sabido (saber) como e em que sentido fazê-la (Le Boterf, 1998). Sem estas três condições, dificilmente se poderia ter evitado que qualquer reforma não redunde em fracasso.

Esta nossa linha de conclusões é consistente com um conjunto de estudos que apontam para uma mesma relação paradoxal entre o idealizado, aceite e valorizado no

plano discursivo e concretizado com êxito em nichos particulares de intervenção, e o real instalado nas práticas dominantes e nas próprias conceções e crenças culturalmente enraizados dos professores nossos interlocutores (Afonso, Peralta e Alaiz, 2001; Abreu, Roldão e Costa, 2004; Pereira, Costa e Neto-Mendes, 2004; Abelha, 2005; Martins, 2005; Alonso, Peralta e Alaiz, 2006; Licínio, 2007; Pacheco, 2007). Como noutros estudos, também no nosso identificámos a situação típica da existência de um grupo (pequenos) de professores que, genericamente falando, querem contribuir para a transformação das práticas instaladas e se confronta com o imobilismo e a resistência persistente das estruturas organizacionais e culturais das escolas e dos professores.

Posicionámo-nos do lado daqueles que olham para os professores como um elemento nuclear na construção da mudança nas escolas e na melhoria da educação e da adequação do currículo considerado para todos indispensável, a nível nacional. E, na sequência, defendemos que os professores «(…) têm uma ação importante, senão na (definição) do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados» (Leite, 2002: 86), situando-se como profissionais reflexivos e críticos das situações e problemas com que se confrontam.

As reformas e as mudanças educativas não são possíveis se não forem aceites e assumidas pelo professor pois é a ele que compete a responsabilidade de as levar à prática. Há, pois, que o envolver em todas as tomadas de decisão, assim como nos processos de avaliação da escola e do Sistema Educativo para que se sinta implicado, sentindo a necessidade de alteração das suas práticas pedagógicas e organizativas.

Contudo, estes devem usar a "autonomia outorgada" (Dale, 1988; Stoer, 2008) que, apesar de ser oficialmente promovida e sempre relativa, proporciona um tipo de controlo sobre o sistema educativo, no qual se outorga aos professores um apreciável poder de decisão quer ao nível da decisão pedagógica na sala de aula, quer ao nível dos objetivos e planificação (Stoer, 2008). E, com demasiada frequência, não o fazem.

Não obstante este posicionamento e da nossa conformidade com a perceção que atribui ao professor uma centralidade na construção da mudança educativa e curricular, não podemos, porém, deixar de observar em paralelo – até porque discordamos daqueles que apontam os professores como os principais responsáveis pelo insucesso da educação e dos processos reformistas – como elementos fundamentais neste processo, nomeadamente os órgãos de gestão e os órgãos pedagógicos das escolas, os pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

Tão pouco deve ser dispensado de responsabilidade o denominado sistema, na sua organização e os poderes políticos que nem sempre têm sido capazes de desenhar linhas de ação coerentes e de, positivamente as concretizarem. A mudança imposta produz ambivalência e dificuldade para compartilhar o sentido da ação, e o pressuposto é que o sentido da mudança deve ser compartilhado pelo grupo que está a participar. (Fullan e Hargreaves, 2001)

Em Portugal, tradicionalmente, as orientações pedagógicas chegam em vagas sucessivas e, frequentemente, contraditórias sendo, por isso, dificilmente assimiladas, acomodadas e consolidadas. A rapidez e a inadequação dessas orientações não derrotam as estratégias profissionais, entretanto desenvolvidas e consolidadas pelos professores para responder a anteriores desafios ou exigências profissionais. Qualquer mudança envolve uma perda do estado anterior, ansiedade e incerteza (Fullan, 2001; Fullan e Hargreaves, 2001). Nenhuma dessas manifestações é reconhecida pelas mudanças educativas operadas com a Reorganização Curricular do Ensino Básico e com a Reforma do Ensino Secundário.

Temos para nós que a continuidade e o apoio formativo, em que se incluam evidências para as vantagens da mudança, são nucleares à concretização de qualquer processo de mudança de práticas sociais e pedagógicas. Elas só ocorrem com a convicção ideológica de quem tem de as promover e realizar. Caso contrário, são assumidas como propostas meramente técnicas, politicamente dirigidas que os professores têm obrigação (profissional, burocrática).

O principal recurso de qualquer Sistema Educativo é, sem dúvida, o professor. O êxito do desenvolvimento da escola e da educação depende do êxito do desenvolvimento do professor (Hargreaves, 1994). A sua qualificação e formação são fatores determinantes da qualidade do ensino e da sua melhoria. Partilhamos da convicção de Leite, para quem a «(…) a escola só muda se tiver condições institucionais e materiais que viabilizem a mudança e se forem despoletados mecanismos de formação contínua que propicie essa mudança» (1995: 23), razão pela qual os professores não se devem sentir como os principais responsáveis pelas dificuldades inerentes à implementação de inovações, nomeadamente da orientação curricular para o desenvolvimento de competências e subsequente conceção e implementação de respostas diferenciadas, previstas nos normativos e documentos oficiais.

O Ministério da Educação nunca se poderia ter demitido em relação às escolas e aos professores. Tinha de haver uma estratégia de mudança, de transformação e, mais

uma vez, essa estratégia deveria passar pela formação. Entendemos como falta grave que o decreto da mudança curricular para o desenvolvimento das competências nunca tivesse um processo formativo na retaguarda, ainda mais quando essa mudança supõe uma mudança substancial nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar (Abrantes, 2001b; 2001c; 2001d; Perrenoud, 2001a; ME, 2001; Ramos, 2002; Roldão, 2004; Rey *et al*, 2005).

As propostas de mudança só se concretizam se os professores as abraçarem na realização das suas práticas de ensino. Se a mudança educativa não envolver o professor, e não for por ele apoiada, geralmente, acaba por não refletir qualquer transformação, o que, como sustentam Fullan e Hargreaves (2001), é a negação da própria mudança. Mas o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor. (Hargreaves, 1994)

A mudança pressuposta, não era uma alteração superficial e transitória, mas representava o (re)estabelecer da aprendizagem ativa de conhecimento útil como centro da vida escolar, o que significa uma transformação radical da forma de conceber o currículo, os processos de ensino-aprendizagem e avaliação, a organização dos contextos escolares e a própria função docente. O Ministério, enquanto entidade orientadora da política educativa, deveria ter feito da formação (inicial e contínua) um instrumento da mudança.

Do que é que estavam à espera os responsáveis político-administrativos? Para pôr em funcionamento o novo enfoque curricular e pedagógico (educar por e para as competências) bastava a formação de antes recebida pelos professores de hoje?

Em síntese, e acompanhando Barroso, seria necessário que que a Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma Curricular do Ensino Secundário se inscrevessem «(...) num processo mais vasto de reconceptualização da escola como espaço público de decisão colectiva» (2001: 88) que pudesse abranger todas as dimensões da mudança da escola, política cultural, pedagógica e de gestão em busca de um compromisso local «(...) para a definição do bem comum educativo que a escola deve realizar» (2001: 88) e, desta forma tornar-se na "chave da mudança" ou como um "local estratégico de mudança".

Perante a complexidade do quadro, que nos mostra, por um lado, a riqueza de experiências suportada pela diversidade que o processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico e de Reforma do Ensino Secundário desencadearam e, por outro, a fragilidade da apropriação da mudança evidenciada pela des(in)formação, incerteza e

confusão, e ainda pelo "processo reformista" entretanto desencadeado pelo Ministro Nuno Crato, apetece-nos terminar com uma pergunta:

E agora? Mudamos novamente a página sem a ter lido e/ou sem a ter compreendido?

4. Sobre os efeitos das políticas curriculares (Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário) nos resultados escolares – Contexto dos resultados

O sucesso ou insucesso de uma política de mudança educativa (chame-se ela reorganização curricular ou reforma educativa) não pode traduzir-se pelas mudanças introduzidas por uma via personalizada, mas sim pelas mudanças que implicam uma alteração estrutural, de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados.

Toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança no quadro estratégico normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico social e cultural e, por outro, uma inovação a nível mais concreto das práticas pedagógicas e dos contextos imediatos de ação dos professores, bem como dos diveros agentes educativos (Pacheco, 1992).

No que diz respeito ao impacte dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social (Mainardes, 2006), é indesmentível que assistimos a um vigoroso incremento do acesso à educação e da universalização da escolaridade (obrigatória), bem como de mecanismos de apoio social e pedagógico, no sentido de promover não apenas a universalidade do acesso como também do sucesso escolar. Contudo, o sistema educativo não foi capaz de assegurar, ainda, as condições para a concretização das aprendizagens fundamentais por parte dos jovens no tempo previsto para a conclusão dos diferentes ciclos de ensino, bem como de o abandono escolar, como evidenciámos na seção**"**A Reorganização Curricular do Ensino Básico e a Reforma do Ensino Secundário e os resultados escolares".

Porém, é reconhecida a melhoria dos resultados escolares, com base nas estatísticas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, bem como pelos estudos avaliativos internacionais (TIMSS, PIRLS, PISA 2009) e a partir de análises que têm sido feitas pela OCDE, e que a seu tempo foram evocados.

Como tivemos oportunidade de referir, nos três estudos referidos, a melhoria registada pelos alunos nos últimos 15 anos é incontornável. Mas uma outra conclusão relevante se pode retirar: atendendo à escolarização média do país e do grupo etário correspondente à geração dos pais, os resultados obtidos são melhores do que seria estatisticamente expectável. Ou seja, a média dos resultados está acima do valor esperado, tendo em consideração as condições sociais e culturais das famílias em comparação com os restantes países com que nos comparam.

Como dizíamos na seção **"**As políticas curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário - os resultados escolares", os resultados escolares são, antes de tudo, dos alunos[334].Uma variável importante desta realidade, é o aumento do nível médio de escolarização dos pais que, nos últimos anos, parece ter aumentado de forma significativa. A família é uma instituição deveras importante no reconhecimento do papel essencial desempenhado pela escola e, como tal, a participação dos pais no quotidiano escolar dos filhos é um fator determinante para o processo de ensino-aprendizagem e para desempenho do aluno na escola.

Muito provavelmente esses alunos trabalham melhor e aprendem mais e melhor, não sendo garantido que trabalhem mais, e as áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente o "Estudo Acompanhado", cuja finalidade era «(…) a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos demétodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens" (Dec.-Lei nº 6/2001, Artigo 5º, ponto 3, alínea b), jogaram um papel decisivo.

De facto, as Áreas Curriculares não disciplinares parece ter tido, ao longo da década de 2000, um papel significativo na aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos. Assumindo-se que instituíram espaços de remediação ou suplemento face a práticas deficitárias, o que permite perceber não só a sua justificação política, como também a sua pertinência pedagógica e amplitude da sua finalidade. Contra uma lógica de fragmentação disciplinar, apostou-se na criação que estabelecessem pontes entre diferentes saberes. (Abrantes, 2002). A sua redução/eliminação levada a cabo pelo atual MEC, representa uma revisão que atinge o

[334]O elemento central e estruturante de qualquer reforma do ensino ou revisão curricular, são os alunos, a sua formação e o seu desenvolvimento pessoal, como seres únicos e como membros activos da sociedade. Eles devem estar no princípio, no meio e no fim de qualquer proposta de mudança, eles e o seu saudável crescimento devem constituir o cerne das medidas e dos debates, quaisquer que sejam os rumos concretos que em cada momento se definam.

elo mais fraco da organização curricular. Tratou-se, para nós, de uma alteração curricular que, na sua essência, foi determinada por critérios economicistas e nunca por questões educativas e pedagógicas.

Mas os resultados são também daqueles que trabalham com os alunos, ou seja os professores. Quanto à sua qualidade, se eles se tornaram melhores ou não, nada nos nos autoriza a dizer sim ou não. Contudo, há algo que importa não esquecer: hoje, a organização e cultura escolares começam a ser diferentes das dominantes há 20 anos atrás. Hoje as escolas portuguesas já não vivem só de boas intenções, mas olham para os resultados com outra acuidade, estabelecem objetivos e metas de aprendizagem, adotam estratégias de combate ao insucesso e abandono escolares, organizam os seus recursos para promover o sucesso e mobilizam os diferentes atores, muito em especial o seu corpo docente, para terem resultados cada vez melhores. Se nos for permitido uma analogia com o desporto, nas boas equipas até os atletas mais fracos brilham mais intensamente.

BIBLIOGRAFIA

AAVV, (2001), *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea – Academia das Ciências de Lisboa*, Vol. I. Lisboa: Verbo.

AAVV, (2001), *Dicionário de Metalinguagens da Didática.* Porto. Porto Editora.

ABELHA, Marta C., (2005), *Cultura docente ao nível do departamento curricular das ciências: um estudo de caso.* Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de mestrado).

ABREU, Margarida, ROLDÃO, Maria C. & COSTA, Nilza (2004), "Os professores de matemática e a resolução de problemas na gestão do currículo". *In* J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (org.), *Gestão Curricular – percursos de investigação.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 173-190.

ABRANTES, Paulo, SEZARINA, Lurdes & OLIVEIRA, Isolina (1999), *A Matemática na Educação Básica.* Lisboa: ME/DEB.

ABRANTES, Paulo (2001a), "Nota de Apresentação". *In* M.E., *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB, pp.3-4.

ABRANTES, Paulo (2001b), "Prefácio". *In* Ph. Perrenoud (2001a), *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades.* Porto: Edições ASA, pp. 5-8.

ABRANTES, Paulo (2001c), "À conversa com… Paulo Abrantes" (Entrevista). *In Noesis*, nº 58, pp. 15-22.

ABRANTES, Paulo (2001d), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME/DEB.

ABRANTES (2002), Reorganização curricular do Ensino Básico — Novas áreas curriculares. Lisboa: ME/DEB.

ABRANTES, Paulo, FIGUEIREDO, Carla C., & SIMÃO, Ana M. V., (2002), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME/DEB.

ADLER, Emanuel & HASS, Peter (2009), "Las Comunidades epistémicas, el Ordem Mundial y la Creación de un Programa de Investigación Refletivo". *In Relaciónes Internacionales*, nº12. Madrid: Geri – UAM, pp. 145-169.

AFONSO, Almerindo J., (1997a), "O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. Um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *In Revista Portuguesa de Educação*, 10(2), pp. 103-137.

AFONSO, Almerindo J., (1997b), "Para a configuração do Estado-Providência na educação em Portugal 1985/1995". *In Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 131-156.

AFONSO, Almerindo J., (1998), *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

AFONSO, Almerindo J., (2000), "Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas". *In* A. Catani & R. Oliveira (org.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

AFONSO, Almerindo J. (2001a), "A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição". *InSociologia, Problemas & Práticas*, nº 36, pp. 33-48.

AFONSO, Almerindo J., (2001b), "Polivalência". *In Correio da Educação*, nº 61, janeiro.

AFONSO, Almerindo J., (2001c), "A reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional". *In Educação & Sociedade*, V. 22, nº 75, pp. 15-32.

AFONSO, Almerindo J., (2001d), "Globalização, Crise do Estado-nação e Reconfiguração das Cidadanias: Novos Desafios Às Políticas de Educação". *In* M. Barbosa (Ed.), *Educaçãodo Cidadão- Recontesxtualização e redefinição*. Braga: Edições APPACDM, pp. 11-24.

AFONSO, Almerindo J., (2009), "Políticas educativas e accountability em educação. Subsídios para um debate iberoamericano". *In* Sisifo. Revista de Ciências da Educação, 9, pp. 57-70, disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em janeiro de 2010].

AFONSO, Almerindo J., (2011), "Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares". *In* M. Alves & De Ketele, *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*.Porto: Porto Editora, pp. 83-101.

AFONSO, Almerindo J., & ANTUNES, Fátima (2001), "Educação, Cidadania e competitividade: Questões em torno de uma nova agenda". *In Cadernos de Pesquisa*, 113, pp. 83-112.

AFONSO, Almerindo J., & RAMOS, Emílio L-V (2007), "Estado-nação, educação e cidadanias em transição". *In Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), pp. 77-98.

AFONSO, Natércio (1994), *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AFONSO, Natércio (1999), "A autonomia das escolas públicas. Exercício prospectivo de análise da política educativa". *InInovação*, 12, 3. pp. 45-64.

AFONSO, Natércio (2008), "Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos". *In* A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. Lisboa: CNE, pp. 44-55.

AFONSO, Natércio (Coord.) (2010), *Projeto "Metas de Aprendizagem"*. Lisboa: Universidade de Lisboa/Instituto de Educação.

AFONSO, Pedro (2010), "Perdemos a capacidade de suportar o sofrimento" (entrevista). *In FOCUS*, nº 564, agosto, pp. 13-15.

AIRES, Luísa. (2011), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALALUF, Mateo & STROOBANTS, Marcelle (1994), "A competência mobiliza o operário?". *In Revista Europeia de Formação Profissional*. CEDEFOP, pp. 46-55.

ALARCÃO, Isabel (2001a), *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTEMED

ALARCÃO, Isabel (2001b), "Professor-investigador: Que sentido? Que formação?" *In* B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 21-30.

ALARCÃO, Isabel & SÁ-CHAVES, Idália (1994), "Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica". *In* J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDINE, pp. 201-232.

ALBANO, António (2010), *Reindustrialização da Escola. O multimédia e a reorganização do espaço escolar*. Lisboa: Edições Colibri/FCSHUNL.

ALLAL, Linda (2004), "Aquisição e avaliação das competências em situação escolar". *In* J. Dolz & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 79-96.

ALMEIDA, Ana N., & VIEIRA, Maria M., (2006a), *A Escola em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALMEIDA, Leandro S. (1993), "Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos". *In* L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa.* V.N.Gaia: Edipsico.

ALMEIDA, Lúcio F., (1998), "Estado, nação, transnacionalização: reflexões em torno do *Manifesto do Partido Comunista*". *In Lutas Sociais*, nº 4, pp. 19-26.

ALMEIDA, João F., *et al* (2007), "A Sociedade". *In* A. Reis (coord.), *Retrato de Portugal – Factos e Acontecimentos*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 43-79.

ALMEIDA, João F., *et al* (1994), *Exclusão Social. Fatores e Tipos de Pobreza em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

ALMEIDA, João F., (1995), *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.

ALMEIDA, Paulo P., & REBELO, Glória (2004), *A Era da Competência: Um Novo Paradigma para a Gestão de recursos Humanos e o Direito do Trabalho*. Lisboa: Editora RH.

ALONSO, Luísa (1988), "A Avaliação do Professor como um instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores", *In Ser Professor* – Contributos para um debate, Porto: SPZN, pp. 47-62.

ALONSO, Luísa (1994a), "Inovação Curricular, Profissionalidade Docente e Mudança Educativa". *In Atas do Encontro ProfMat – 93*. Lisboa: APM, pp. 17-27.

ALONSO, Luísa (1994b), "Novas Perspectivas Curriculares para a Qualidade da Educação Básica". *In Cadernos da Escola Cultural*, 26. Évora: AEPEC, pp.19.

ALONSO, Luísa (1998), *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática de inovação/formação.* Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

ALONSO, Luísa (2004), "Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?". *In* A. F. Cachapuz *et al., Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc.XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 145-174.

ALONSO, Luísa, PERALTA, Helena & ALAIZ, Vítor (2001), *Parecer sobre o Projeto de "Gestão Flexível do Currículo"*. Lisboa: ME/DEB.

ALONSO, Luísa (Coord.), PERALTA, Helena &ALAIZ, Vítor (2006), *Relatório global – o currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do Ensino Básico.* Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).

ALPALHÃO, João A., & ROSA, Victor M. P., (1983), *Da Emigração à Aculturação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

ALTET, Marguerite (1977), *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

ALTHUSSER, Louis (1974), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos dos Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

ALVES, António J. S., (1910), *A Nossa Escola Primária: o Que Tem Sido e o Que Deve Ser*. Porto: s/e.

ALVES, José M. (1991), *Crises e Dilemas do Ensino Secundário – Em Busca de um Novo Paradigma.* Porto: Edições ASA.

ALVES, José M. (1992), *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José M. (1993), *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José M. (1999), *Crises e Dilemas do Ensino Secundário. Em busca de um novo paradigma*. Porto: Edições ASA.

ALVES, José M., (2000), "Ensino Secundário: o castigo de Sísifo". *In* J. Paraskeva & J. Morgado, *[Re]visão curricular do ensino secundário*. Porto: Edições ASA, pp. 149-154.

ALVES, José M., (2008), *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas.* Lisboa: Universidade Católica.

ALVES, Luís A. M., (2003), *O Porto no Arranque do Ensino Industrial (1851-1910)*. Porto: Edições Afrontamento.

ALVES, Maria P., (2004), *Currículo e avaliação. Uma perspetiva integrada.* Porto: Porto Editora.

ALVES, Maria P., ESTÊVÃO, Carlos V., & MORGADO, José C., (2006), "Desenvolver e avaliar competências na escola: Metanarrativas de legitimação em confronto". *In* G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Alves & P. Valois (Eds./Orgs.), *Avaliação de Competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, pp. 255-275.

AMADO, João S., (1989), *A indisciplina numa Escola Secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de mestrado, texto policopiado).

AMADO, João S., (2001), *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.

AMADOR, Filomena (Coord.) [2001], *Programa de Biologia e Geologia – 10º e 11º Anos*. Lisboa: ME/DES.

AMARAL, Alberto (2008), "Comentário". *In* AAVV, Políticas de educação/formação: estratégias e práticas. Lisboa: CNE, pp. 47-52.

AMBRÓSIO, Maria T., (1996), "A construção social de consensos na área da educação – ontem, hoje e amanhã". *In* A. Teodoro (org.), *Pacto Educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 25-32.

AMBRÓSIO, Maria T., (1999), "Educação para o desenvolvimento – os currículos da Educação Básica". *In Fórum:Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME/DEB, pp. 33-43.

ANDERSEN, Benedict (2005), *Comunidades Imaginadas - Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo*. Lisboa: Edições 70.

ANDREFF, Wladimir (2001), *As Multinacionais Globais*. Porto: Civilização Editora.

ANTUNES, Fátima (1998), *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

ANTUNES, Fátima (2000), "Novas instituições e processos educativos: a reforma portuguesa do ensino secundário no contexto comunitário (1988/1996)". *In* J. A. Pacheco (Org.), *Políticas educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 109-134.

ANTUNES, Fátima (2001), "Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas". *In* S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Org.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 163-208.

ANTUNES, Fátima (2003), *Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos; o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. (Tese Doutoramento). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho.

ANTUNES, Fátima (2004a), "Globalização, europeização e especificidade educativa portuguesa: A estruturação global de uma inovação nacional". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 70, pp. 101-125.

ANTUNES, Fátima (2004b), "A europeização das políticas educativas. A nova arquitetura e o novo elenco no campo da educação". *InJornal A Página*, 130, Ano 13, p. 7.

ANTUNES, Fátima (2005), "Globalização e Europeização das Políticas educativas". *In Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 47, pp. 125-143.

ANTUNES, Fátima (2006), "A europeização das políticas educativas: a nova arquitetura e o novo elenco no campo da educação". *In* A. Magalhães & S. Stoer, *Reconfigurações. Educação, Estado e Cultura numa época de Globalização*. Porto: Profedições, pp. 129-136.

ANTUNES, Fátima (2008), "Pedagogias, competências e mediações: Da competency-based training ao projeto Tuning". *In A Página da Educação*, Nº 180, Ano 17, pp. 9 e 38.

ANTUNES, Manuel (1973), *Educação e Sociedade*. Lisboa: Sampedro.

ANTÚNEZ, Serafin, (1991), *Del proyeto educativo a la programación de aula*. Barcelona Editora Graú.

APPADURAI, Arjun (1997), "Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional". *In Novos Estudos Cebrap*, nº 49, pp. 33-46.

APPADURAI, Arjun (2004), *Dimensões culturais da Globalização – a modernidade sem peias*. Lisboa: Editorial teorema.

APPADURAI, Arjun (2000), "Aqui e Agora". I*n* José A. B. Miranda & E Eduardo P. Coelho, *Tendências da Cultura Contemporânea* (Revista de Comunicação e linguagens). Lisboa: Relógio D'Água, pp. 195-220.

APPLE, Michael (1986), "O computador na educação: parte da solução ou parte do problema?" *In Educação e Sociedade*, nº 23. S. Paulo: Papirus, pp 25-49.

APPLE, Michael (1987), *Educación y poder.*Barcelona: Paidós.

APPLE, Michael (1990), "What reform talk does: creating new inequalities in education". *In* S. B. Bacharach (org.), *Education Reform: making sense of it all*. Boston: Allyn and Bacon, pp. 155-164.

APPLE, Michael (1996a), *Cultural Politics Education*. New York: Teachers College.

APPLE, Michael (1996b), *Politica cultural y educación*. Madrid: Morata.

APPLE, Michael, (1998), "Freire, neoliberalismo e educação". *In* M. Apple e A. Nóvoa (Eds.), *Paulo Freire. Política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, pp. 21-45.

APPLE, Michael (2000), *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. London/New York: Routledge.

APPLE, Michael (2000), "Prefácio". *In* J. M. Paraskeva, *A Dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA, pp. 7-8.

APPLE, Michael W., (2001), "Educar à maneira da 'direita'. As escolas e a aliança conservadora". *In* J. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O Neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 21-45.

ARAGÃO, Rui (1985), *Desafio nacionalista. Psicologia e identidade nacionais*. Lisboa: Editorial Teorema.

ARAÚJO, Helena C., (1996), "Precocidade e retórica da escola de massas em Portugal". I*n Educação, Sociedade & Culturas*, nº 5, pp. 161-174.

ARAÚJO, Helena C. (2000), *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século contextos, percursos e experiências, 1870-1933*.Lisboa:Instituto de Inovação Educacional.

ARCHAMBAULT, Jean-Pierre (2000), "L'Éducation: grand marché du XX siècle". *In Medialog*, nº 39, pp. 58-61.

ARCHER, Margaret (1979), *Social Origins of Educational Systems.* Londres: Sage Publications Lda.

ARENDS, Rochard I., (1995), *Aprender a Ensinar*. Amadora: MaGraw-Hill de Portugal.

ARENDT, Hannah (2001), *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio d'Água.

ARENDT, Hannah (2006), *Entre o Passado e o Futuro*. Lisboa: Relógio d'Água.

ARGYRIS, Chris (1970), *Participation et Organisation.* Paris: Dunod.

ARGYRIS, Chris (1991), "Teaching smart people how to learn". *In Harvard Business Review*, vol. 69, nº 3, pp. 99-109.

ARIÈS, Philippe (s/d), "A Educação Familiar". *In* G. Mialaret & J. Vial (Dir.), História Mundial da Educação, Vol. II. Porto: Rés Editora, pp. 213.224.

ARIÈS, Philippe (1988), *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água.

ARISTÓTELES (1998), *Política*. Lisboa: Vega.

ARISTÓTELES (2009), *Ética a Nicómaco*. Lisboa: QUETZAL Editores.

ARROJA, Pedro (1998), "Ensino básico e financiamento: a solução dos cupões de educação". *In Colóquio, Educação & Sociedade*, 4, pp. 96-107.

ASSMANN, Hugo (1998), *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1980), *Programa do VI Governo Constitucional. Apresentação e Debate*. Lisboa: Assembleia da República.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, (1996), *Programa do XIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, (2004), *Constituições Portuguesas – 1822/1826/1838/1911/1933*. Lisboa: Assembleia da República.

AUBRET, Jacques & GILBERT, Patrick (2003), L'évaluation de competence. Liège: Mardaga.

AUGÉ, Marc (2007), *Não-lugares. Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Lisboa: Graus Editora.

AURÉLIO, Diogo P. (2004), "Unidade e diversidade no sistema educativo". *In* Conselho nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (Atas). Lisboa: ME, pp. 43-49.

AUSUBEL, David P., (2003), *Aquisição e Retenção do Conhecimento: uma perspetiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., e HANESIAN, Helen (1980), *Psicologia Educaional*. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.

AVANZINI, Guy (1978), "Da escolarização à desescolarização". *In* G. Avanzini, *Pedagogia no século XX*, vol. II. Lisboa: Moraes Editores.

AVANZINI, Guy (s/d), *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.

ÁVILA, Patrícia (2004), *Relatório Nacional de Avaliação. Cursos EFA 2002-2003*. Lisboa: DGFV.

AZEVEDO, Joaquim (1991), *Educação Tecnológica – Anos 90*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (1992), *expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (1994), Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (1998),"Metáforas para pensarmos os desajustamentos entre a educação, a economia e o trabalho". *In Debates, Presidência da República – Educação, Formação e Trabalho*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, pp. 17-26.

AZEVEDO, Joaquim (1999), *Voos de borboleta. Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (1999), *Sair do Impasse. Os ensinos tecnológico e profissional em Portugal*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (2000), *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: ASA.

AZEVEDO, Joaquim (2001), *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

AZEVEDO, Joaquim (coord.) [2004], *Que estratégia para o ensino tecnológico e profissional em Portugal*. Lisboa: SEDES

AZEVEDO, Joaquim (2007), *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, Joaquim (s/d), O Ensino Profissional – Analisar o Passado e olhar o Futuro. Disponível em reportório.ucp.pt/bitstream/10400.14/3/00/1/220_Escolasprofissionais_JAzevedo.pdf

BACH, Richard (1994), *Fernão Capelo Gaivota*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

BACHELARD, Gaston (1984), *A Filosofia do Não. Filosofia do Novo Espírito Científico.* Lisboa: Editorial Presença.

BACHELARD, Gaston (1984b), *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.

BAGANHA, Maria (2001), *Imigração e Política, O caso português*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.

BAGANHA, Maria I., (2001), "A cada sul o seu norte: dinâmicas migratórias em Portugal". *In* B. de S. Santos (org.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 135-159.

BALANDIER, George (1985), *Le Détour*. Paris: Calmann Lévy.

BALANDIER, Georges (1987), *Antropologia Política***.** Lisboa: Editorial Presença.

BALL, Stephen (1990), *Politics and Policy-Making in Education Exploration in Policy Sociology: Education Reform Act*. London/New York: Routledge.

BALL, Stephen (1992), "The policy process and the processes of policy". *In* R. Bowle, S. Ball e A. Gold (Orgs), *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, pp. 6-23.

BALL, Stephen (1993), "What is the policy? Texts, trajectoires and toolboxes". *In* Discourse, London, vol. 13, nº 2, pp.10-17.

BALL, Stephen (1994), *Educational reform: a critical and post-structural approach.* Buckingham: Open University Press.

BALL, Stephen (1998a), Cidadania global, consumo e política educacional". *In* L. Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

BALL, Stephen (1998b), "Big policies/small world: na introduction to international perspetives in education policy". *In Comparative Education*, 34(2), pp. 119-130.

BALL, Stephen J., (1999), "Cidadania global, consumo e política educacional". *In* L. Heron (Org.), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137.

BALL, Stephen (2001), "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação". *In Currículo sem Fronteiras*, vol.1, nº 2, Jul./Dez., pp. 99-116.

BALL, Stephen. (2004), "Performatividade, privatização e o pós-Estado de bem-estar" *InEducação & Sociedade*, 25, 89, pp. 1105-1126.

BALL, Stephen (2006), "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social". *In Revista Currículo sem Fronteiras*, Vol. 6, nº 2, jul./dez., pp. 10-32,

disponível em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf[Consultado em julho de 2008].

BALL, Stephen (2009),"Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional" (entrevista). *In Educação & Sociedade*, nº 106, jan./abr.. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php [Consultado em setembro de 2010].

BALL, Stephen & VAN ZANTEM, A (1998), "Logiques des marchés et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanique". *In Education et Sociétés*, vol. 1, pp. 47-78.

BALL, Stephen & MAINARDES, Jefferson (Orgs.) [2011], "Intelectuais ou Técnicos? O Papel Indispensável da Teoria nos Discursos Educacionais". *In* S. Ball & J. Mainardes (Orgs.), *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. S. Paulo: Cortez.

BATISTA, Fernando O., (1996), "Declínio de um tempo longo", *in* Joaquim Brito *et al* (coords.), *O voo do arado*. Lisboa: Museu de Etnologia/IPM.

BATISTA, Maria I., (1998), "Da Difusão do Ensino Mútuo à Pedagogia Científica". *In* M. C. Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal – Séculos XIX e XX*. Lisboa : Edições Colibri, pp. 111-130.

BARATA-MOURA, José (2004), "Unidade e diversidade no sistema educativo". *In* Conselho Nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (Atas). Lisboa: ME, pp. 69-77.

BARBER, Michael (1996), *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*. London: Victor Gollancz.

BARBIER, Jean-Marie (1993), *Elaboração de projetos de ação e planificação*. Porto: Porto Editora.

BARBOSA, Manuel (2001), "Educar para a cidadania em ambiente escolar: recontextualização e redefinição da missão do professor". *In* M. Barbosa (Ed.), *Educação do Cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga: Edições APPACDM de Braga, pp. 75-98.

BARDIN, Laurence (1991), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARNET, Ronald (2001), *Los limites de la competência*. Barcelona: Gedisa.

BARTHES, Roland (1970), *S/Z*. Lisboa: Edições 70.

BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes (2004), *Pedagogia das Competências: Da teoria à Prática*. Porto: Edições ASA.

BARRETO, António (1996a), *Tempo de Mudança*. Lisboa: Relógio d'Água.

BARRETO, António (1996b), "Três décadas de mudança social". *In* A. Barreto e C. V. Preto, *Portugal 1960/1995: Indicadores Sociais*, Cadernos do Público. Lisboa: Público, pp. 11-70.

BARRETO, António (2001a), "Um Ministro de Outros Tempos". *In Público*, 25 de março.

BARRETO, António (2001b), "Ainda a Avaliação das Escolas". *In Público*, 8 de abril.

BARROS, João (1916), *A Educação Republicana*. Lisboa: Aillaud & Bertrand.

BARROSO, João (1987), "Do mito da reforma, à reforma de um mito". *In Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 2, junho de 1987, pp. 12-18.

BARROSO, João (1991), "Modos de organização pedagógica e processo de gestão: sentido de uma evolução". *In Inovação*, vol. 4, nº 2 e 3, pp. 55-86.

BARROSO, João (1995), *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*, 2 vols.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROSO, João (1995), *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica & Fundação Calouste Gulbenkian.

BARROSO, João (1996), "Do pacto educativo à educação como pacto". *In* A. Teodoro (coord.), *Pacto Educativo, aspirações econtrovérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 79-89.

BARROSO, João (1997) "Perspetiva crítica sobre a utilização do conceito de qualidade do ensino: consequências para a investigação". *In* SPCE, *Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*. Lisboa: SPCE.

BARROSO, João (1998), *Organização e gestão das escolas secundárias. Das tendências do passado às perspetivas do futuro*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação (policopiado).

BARROSO, João (1999), "Organização e Gestão das Escolas Secundárias. Das tendências do passado às perspetivas do futuro". *In* J. Azevedo (Coord.), *O ensino secundário em Portugal*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 117-156.

BARROSO, João (1999), "Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo". *In Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: ME, pp. 79-92.

BARROSO, João (2000), "O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito". *In* E. Terrén, D. Hameline & J. Barroso, *O século da escola – entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, pp. 63-94.

BARROSO, João (Coord.) [2003a], "Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada". *In* J. Barroso (Org.), *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 19-48.

BARROSO, João (Coord.) [2003b], "Introdução". *In* J. Barroso (Org.), *A Escola Pública – Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA, pp. 9-18.

BARROSO, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

BARROSO**,** João (2005b), "Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations". *In* Y. Dutercq, (Dir.), *Les Régulations des politiques d'éducation.*Rennes: Presses Universitaires de Rennes (pp.151-171).

BARROSO, João (2006), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Atores*. Lisboa: Educa.

BARROSO, João (2006), "A Autonomia das escolas: Retórica, Instrumento e Modo de regulação da Ação Política". *In Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48.

BARROSO, João (2011), "Conhecimento e ação pública: as políticas sobre a gestão e autonomia das escolas em Portugal (1986-2008). *In* J. Barroso & N. Afonso, *Políticas Educativas - mobilização de conhecimentos e modos de regulação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

BARROSO, João & CANÁRIO Rui (1995). Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia. *In Inovação*, 8 (3), pp. 263-294.

BARTHES, Roland (1970/1999). *S/Z*. Lisboa: Edições 70.

BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971), *L'École Capitaliste en France*. Paris: Maspero.

BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger (1975), *L'école primaire divise*. Paris : Maspero.

BAUDOUIN, Jean (2000), *Introdução à Sociologia Política*. Lisboa: Editorial Estampa.

BAUDRILLARD, Jean (1995), *A Sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70.

BAUDRILLARD, Jean (1976), *L´Échange Symbolique et la Mort*. Paris: Gallimard.

BAUDRILLARD, Jean (1979), *De la séduction*. Paris: Galilée.

BAUER, Alain & RAUFER, Xavier (2003), *A globalização do terrorismo*. Lisboa: Editora Prefácio.

BAUMAN, Zygmunt (1998), O Mal-Estar da Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: Zahar Editor.

BAUMAN, Zygmunt (1999), *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

BAUMAN, Zygmunt (2003), Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.

BAUMAN, Zygmunt (2004), *Modernidad líquida*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Zygmunt (2005), *Identidade*. Madrid: Losada.

BAUMAN, Zygmunt (2006), *Amor Líquido*. Lisboa: Relógio d'Água.

BAUMAN, Zygmund (2007a), *A Vida Fragmentada – Ensaios sobre a Moral Pós-Moderna*. Lisboa: Relógio d'Água.

BAUMAN, Zygmund (2007b), *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BAUMAN, Zygmund (2007c), *Los retos de la educación en la modernidade líquida*. Barcelona: Gedisa.

BAYER, E., (1984), "Práctica pedagógica y representación de laidentidad profesional del enseñante". *In* J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Narcea: Madrid.

BECK, Ulrich (1998a), *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.

BECK, Ulrich (1998b), *Qué Es La Globalización?Falacias del Globalismo, Respuestas a la Globalización.* Barcelona: Paidós.

BECK, Ulrich (2000a), *A Reinvenção da Política*. Oeiras: Celta Editora.

BECK, Ulrich (2000b), "The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization". *In* U. Beck, A. Giddens& S. Lash, *Modernização Reflexiva. Política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora.

BECK, Ulrich & BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2003), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y politicas*. Barcelona: Paidós.

BECKER, Gary (1964/1983), *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.

BECKETT, Samuel (2001), *À espera de Godot*. Lisboa: Cotovia

BEILLEROT, Jacky (1982), *La société pédagogique*. Paris: PUF.

BEIRANTE, Cândido (1977), *A Ideologia de Herculano*. Santarém: Edição da Junta Distrital de Santarém.

BELFIELD, C. R. & Levin, H. M. (2004), *A Privatização da Educação: causas e implicações*. Porto:Edições ASA.

BELL, Daniel (1973/1991), *El Advenimiento de la Sociedade Pós-Industrial*. Madrid: Alianza Editorial.

BENAVENTE, Ana (1976), *A escola na sociedade e classes. O professor primário e o insucesso escolar*. Lisboa. Livro Horizonte.

BENAVENTE, Ana (1987), *Do outro lado da escola*. Lisboa: IED.

BENAVENTE, Ana (1992), "A reforma educativa e a formação de professores". *In* A. Nóvoa & T. Popkevitz (org.), *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55.

BENAVENTE, Ana (1993), *Democratização e qualidade de ensino – contributos para a análise da situação.* Parecer nº3/93. Lisboa: Conselho Nacional da Educação

BENAVENTE, Ana (1994), *Renunciar à Escola – O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.

BENAVENTE, Ana (1999), "Educação de Adultos é Indispensável para a Democracia". *In Saber Mais*, nº 1/Abril-Junho, pp. 4-8.

BENAVENTE, Ana *et al* (1996), *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/CNE.

BENAVENTE, Ana (1998), Entrevista. *In* Jornal *O Público*, 27 de dezembro página única).

BENAVENTE, Ana (2001), "Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica". *In Revista Ibero-Americana* (27), pp. 99-123. Disponível em http://www.rieoei.or/rie27a05.htm. [Consultado em agosto de 2006].

BENAVENTE, ANA & CORREIA, Adelaide P., (1980), *Os obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto para o Desenvolvimento.

BENAVENTE, Ana *et al* (1994), *Renunciar à escola. O abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

BENEDICT, Ruth (2005), *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.

BENTO, Paulo T., (2000), "Da Presença de um Vetor Neoconservador e Restaurocionista na Reforma Educativa Portuguesa dos Anos 80-90". *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 14, pp. 59-73.

BERLINER, David (2000), "A personal response to those who bash teacher education". *In Journal of Teacher Education*, 51(5), pp. 358-371. Disponível em http://courses.ed.asu.edu/berliner/readings/teached.pdf. [consultado em março de 2010].

BERNARDO, Manuel (1974), "Objetivos da educação ao nível do Ensino Básico". *In* O Professor, outubro, 4-5, 24.

BERNSTEIN, Basil (1975), *Langage et classes sociales*. Paris: Ed. de Minuit.

BERNSTEIN, Basil (1982), "A educação não pode compensar a sociedade. *In* S. Grácio & S. Stoer (org.), *Sociologia da educação II – A construção social das práticas educativas.* Lisboa: Livros Horizonte.

BERNSTEIN, Basil (1989), "La Teoria de los Códigos: Una Entrevista a Basil Bernstein". Entrevista dada a José Luís Rodríguez Illera, *Temps d'Éducation*, 2, pp. 388-398.

BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociologia de la transmissión cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.

BERNSTEIN, Basil (1996), *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.

BERNSTEIN, Basil (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidade – teoría, investigación y crítica.* Madrid: Morata.

BERNSTEIN, Basil (2001) "Das pedagogias aos conhecimentos". *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 9-17.

BERTAUX, Pierre (1978), *A Educação do Futuro*. Amadora: Bertrand.

BERTRAND, Yves & VALOIS, Paul (1994), *Paradigmas Educacionais – Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.

BERTRAND, Olivier (1997), *Evaluation et certification des competences et qualifications professionnelles*. Paris: Unesco.

BETTENCOURT, Ana M., (1982), *La liaison école.milieu – production à l'école secondaire portugaise (1975-1976).* Thèse pour le Doctorat de 3ème CYCLE. Paris. Université Paris V.

BETTENCOURT, ANA, GUIMARÃES, Fátima, PINTO, Jorge & CAEIRO, Teresa (2008). *Qualidade do ensino e prevenção do abandonoe insucesso escolares no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: O papel das Áreas Curriculares nãoDisciplinares (ACND).* (Relatório final). DGIDC/ ESE de Setúbal.

BETTENCOURT PIRES, Maria L., (2006), *Teorias da Cultura*. Lisboa : Universidade Católica Editora.

BILHIM, João (2000), *Ciência da Administracção*. Lisboa: Universidade Aberta.

BILHIM, João (2007), *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa, ISCSP.

BOAVIDA, João (1999), *Educação: objetivo e subjetivo – Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.

BOBBIO, Norberto (1988), *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BOBBIO, Norberto (1992) *A Era dos Direitos*. Disponível em http://www.scribd.com/doc/4874590/A-ERA-DOS-DIREITOS-NORBERTO-BOBBIO. [Consultado em julho de 2009].

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, António (1997), "A escola como organização que aprende". *In* R. Canário (org.), *Formação e situações de trabalho.* Porto: Porto Editora, pp. 79-100.

BOLÍVAR, António (1999), "O lugar da escola na política curricular atual, para além da reestruturação e da descentralização". *In* M. J. Sarmento (Org.) Autonomia da escola. Políticas e práticas. Porto: Edições ASA, pp. 157-190.

BOLÍVAR, Antonio (2003), *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

BOLÍVAR, Antonio (2006), *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción.* Málaga: Aljibe.

BOLÍVAR, António & DOMINGO, Jesus (2007), "Las práticas docentes en la base de la eficácia de la escuela". *In* A. Bolívar e J. Domingo (eds.), *Práticas Eficaces de Enseãnza*. Madrid: PPC Editorial, pp. 8-30.

BONAGLIA, Federico & GOLDSTEIN, Andrea (2006), *Globalização e Desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.

BONÊCO, Hélder (2001), *O perfil de competências do aluno à saída da escolaridade básica. Um estudo sobre as representações dos professores do 9º ao de escolaridade*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de mestrado não publicada)

BOSMAN, Christiane, GERARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier (Éds.) (2000), Quel avenir pour les compétences. Bruxelas: De Boeck Université.

BOYER, Robert (1986), *La théorie de la régulation: une analyse critique*. Paris: Éditions La Découverte.

BOYATZIS, Richard E., (1982), *The Competent Manager – A Model for Effective Performance*. Nova Iorque: JohnViley & Sons.

BOUDON, Raymond (1973), *Lénigalité des chances, la mobilité social dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin.

BOUDON, Raymond (1977), *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF.

BOUDON, Raymond (1986), *L'ideologie. L'origine des idées reçues*. Paris: Fayard.

BOUDON, Raymond *et al* (1990), *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

BOURDIEU, Pierre (1966), "L'école conservatrice". *In Revue française de Sociologie*, VII, pp. 325-347.

BOURDIEU, Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

BOURDIEU, Pierre (1998), "The essence of neoliberalismo". Disponível em http://www.analitica.com/bitblioteca/bourdieu/neoliberalism.asp, [Consultado em setembro de 1998]

BOURDIEU, Pierre (1998b), *La distinction.*Madrid: Santilhana Ediciones.

BOURDIEU, Pierre (2004), *Para uma Sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1992), "Les exclus de l'intérieur". *In* Actes de la Recherche, 91/92.

BOURDIEU, Pierre & CHAMPAGNE, Patrick (1998), "Os excluídos do interior". *In* M. Nogueira e A. Catania (orgs), *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1972). *A Reprodução, elementos para uma teoria do sistema de ensino.*Lisboa: Vega/Universidade.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.

BOUTINET, Jean-Pierre (1996), *Antropologia do Projeto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976/1985), *La Instrucción Escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1982), "Capitalismo e Educação nos Estados Unidos". *In* S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer (orgs.), *Sociologia da Educação I – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 159-192.

BRANDÃO, Maria, J. (2014), *O Novo Paradigma Político: Mercado, Managerialismo e Performatividade.* (Documento policopiado).

BRANSON, R. (1990), "Issues in the Design of Schooling": Changing the Paradigm.*InEducational Technology*, 30 (4), pp. 7-10

BRAVERMAN, Harry (1982), "Nota Final sobre a Qualificação". *In* S. Grácio, S. Miranda & S. Stoer (orgs), *Sociología da Educação, I – Funções da Escola e Reprodução Social*. Lisboa: Livros Horizonte, pp.

BRAVO, Maria P. C. (2005), "La formación universitaria en base de competencias". *In* M. P. C. Bravo e Juan Pablos (coords.), *La Universidad en la Union Europeia: El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 101-123.

BRESSER-PEREIRA, L. Carlos (2007), *Globalização e Estado-nação*. Disponível em http://www.bresserpereira.com.br. [Consultado em março de 2007].

BRILMAN, Jean (1995), *L'éntreprise reinventé*. Paris: Les Éditions Organisation.

BRONCKART, Jean Paul & DOLZ, Joaquim (2004), "A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem". *In* J. Dolz & E. Ollagnier, *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 27-46.

BRUCKNER, Pascal (1995), *La tentation de l'innocense*. Paris: Grasset.

BRUN, Jean (1983), *Platão*. Lisboa: Dom Quixote.

BRUNER, Jerome (1968), *O Processo da Educação*. S. Paulo: Companhia Ed. Nacional.

BRUTO DA COSTA, Alfredo (1998), *Exclusões Sociais*. Lisboa: Gradiva.

BRUTO DA COSTA, Alfredo (Coord.) [2008], *Um Olhar sobre a Pobreza. Vulnerabilidade e Exclusão Social no Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Gradiva.

BURDEAU, Georges (s/d), *O Estado*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

BURBULES, Nicholas C., & TORRES, Carlos A., (2000), *Globalization and Education. An Inroduction.*New York: Routle.

BURNS, Edward (1981), *História da Civilização Ocidental.*Vol. 3. Lisboa: Cículo de Leitores.

BUTERA, Frederico (1991), *La Métamorphose de l'Organisation*. Paris: Editions d'Organisation.

CABANAS, José M. Q., (2002), *Teoria da Educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: Edições ASA.

CABANAS, José M. Q., (2004), *La educación está enferma: informe pedagogico sobre la educación atual*. Valencia: Nau Libres.

CABRAL-CARDOSO, Carlos, ESTÊVÃO, Carlos V., & SILVA, Paulo, (2006), *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho.

CABRAL, Manuel V., (1977), *O Desenvolvimento do Capitalismo em Portugal no Século XIX*. Lisboa: Regra do Jogo.

CABRAL, Manuel V. (2002), "Espaços e temporalidades sociais da educação em Portugal". *In* AAVV *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: FCG.

CABRAL, Manuel V., (2004), Globalização, poder e cidadania. Disponível em http://www.ics.ul.pt/corpocientifico/villaverdecabral/IdeiasEsq1.pdf, [Consultado em fevereiro de 2006]

CABRITO, Belmiro (2002), *Economia da Educação*. Lisboa: Texto Editora.

CADIMA, Ana (2006), "As estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula". *In* Atas do Seminário Equidade na Educação – Prevenção de Riscos Educativos. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 110.

CAEIRO, Domingos (2001), Globalização económica". *In* H. Carmo (Coord.), *Problemas Sociais Contemporâneos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 185-223.

CALVINO, João (2007) *As Institutas*. S. Paulo: Editora Cultura Cristã (Edição eletrónica). Disponível em http://www.livrosparatodos.net/downloads/joao-calvino-institutas.html. [Consultado em julho de 2009]

CAMPOS, Bártolo P. (1987), "Prefácio". *In* Eurico L. Pires, *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.

CAMPOS, Bártolo P., (1989), "A orientação vocacional numa perspetiva de intervenção no desenvolvimento psicológico". *In Questões de política educativa*. Porto: Edições ASA.

CAMPOS, Bártolo P., (2002), *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas.* Porto: Edições Afrontamento.

CAMPOS, Bártolo P., (2003), *Quem pode ensinar? Garantia da qualidade das habilitações para a docência.* Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui (1992), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (1993), "O Professor e a Produção de Inovações". *In* Colóquio Educação e Sociedade, 4, pp 97-121.

CANÁRIO, Rui (1994a),"Centros de Formação das Associações de Escolas: que futuro? *In* A. Amiguinho & R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 13-58.

CANÁRIO, Rui (1994b), "ECO: Um processo estratégico de mudança". *In* R. d'Espiney & R. Canário (eds), *Uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 333-369.

CANÁRIO, Rui (1994c), "Mediatecas Escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma". *In Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp. 91-108.

CANÁRIO, Rui (1995), *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui (1999), *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2003), Reforma? Não, obrigado! *In Educação e Matemática*, nº 75 (Nov./Dez.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática, pp. 1-2.

CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001), *Escola e exclusão social.Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa/IIE.

CANÁRIO, Rui (2003), "A Aprendizagem ao Longo da Vida". *In* R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora: pp. 189-207.

CANÁRIO, Rui (2005), *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui (2006), *Tensões e desafios da educação de adultos na atualidade*. Intervenção proferida por ocasião do Seminário comemorativo dos 30 anos da Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho. Braga: UEAUM.

CANÁRIO, Rui (2006b), "Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal". *In* Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.

CANÁRIO, Rui (2006), "Multiplicar as oportunidades educativas". *In Formar*, 54, (Jan/Mar). Lisboa: IEFP, pp. 28-34.

CANÁRIO, Rui (2006), "A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares". *In Sísifo, Revista de Educação*, 1, pp. 27-36. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt [Consultado em julho de 2007].

CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001), *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa/IIE.

CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro e CAVACO, Cármen (2005), "Adminstração local e formação de formadores". *In* R. Canário e B. Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa/IIE, pp. 127-158.

CANDEIAS, António (1994), *Educar de outra forma. A Escola Oficina nº 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANDEIAS, António (2001), "Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português". *In* S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.), *Transnacionalização da educação – Da Crise da Educação à "Educação da Crise"*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 23-89.

CANDEIAS, António, (dir.) (2004), *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX: Os Censos e as Estatísticas*. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian.

CANDEIAS, António (2005), "Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal". *In Análise Social*, Vol. 11 (176), pp. 447-498.

CANDEIAS, António (2010), "A Persistência do Atraso Educativo Português nos Nossos Dias: Portugal nos Processos de Alfabetização, Escolarização e Criação de Capital Humano nos Sécs. XIX, XX e XXI". *In* L. Salgado (coord.), *A Educação de Adultos: uma dupla oportunidade na família*. Lisboa: ANQ.

CAPUCHA, Luís (1998), "Pobreza, exclusão social e marginalidades". *In* J. M. L. Viegas & F. Costa (orgs.) Portugal, que modernidade. Oeiras: Celta Editora, pp. 245-283.

CARDINET, Jean (1993), *Avaliar é medir?* Rio Tinto: Edições ASA.

CARDOSO, José L. (cord.) [1994], *Limites à competição*. Mem Martins: Europa-América.

CARDOSO, Clementina M., (2003), "Do Público ao Privado: gestão racional e critérios de mercado, em Portugal e em Inglaterra". *In* J. Barroso (Org.), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições ASA.

CARMO, Hermano (1985), *Os Dirigentes da Administração Pública Portuguesa*. Lisboa: ISCSP.

CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância - Contexto Mundial. Modelos Ibéricos*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARMO, Hermano & MALHEIRO, Manuela M., (1998), *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

CARNEIRO, Roberto (1988), *Portugal. Os próximos 20 anos*, vol.V. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARNEIRO, Roberto (1988), *Educação e Emprego em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARNEIRO, Roberto (1993), "A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional". *In Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 6. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 13-43.

CARNEIRO, Roberto (Cord.) [2000], *O Futuro da Educação em Portugal: tendências e oportunidades*.

CARNEIRO, Roberto (2003), "Nota de Introdução". *In* J. Delors, *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA, pp.

CARNEIRO, Roberto (2003), *Fundamentos da educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

CARNOY, Martin & CASTELLS, Manuel (1996), *Sustainable Flexibility: A Prospective Study on Work, Family and Society in the information Age*. OECD working papers, V (29). Paris: OCDE.

CARVALHO, Rómulo (1996), *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARREIRA, Medina & COSTA, Ricardo (2005), *O Dever da Verdade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CARRILHO, Maria J., (2008), "A Situação Demográfica Recente em Portugal". *In* Revista de Estudos Demográficos. Lisboa: INE, pp. 35-80.

CARVALHO, Helena (Coord.) [2011], As Competências dos Alunos – Resultados do PISA 2009 em Portugal. Lisboa: CIES – IUL.

CARVALHO, José E., (2009), Neuroeconomia. Ensaio sofre a Sociobiologia do Comportamento. Lisboa: Edições Sílabo.

CARVALHO, Rómulo (1996), *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CARVALHO DA SILVA, Manuel (2005),"Desigualdades e exclusões sociais: olhares sociológicos cruzados". *In* Configurações: desigualdades sociais, *Revista de Sociologia*, nº 1. Porto: Campo das Letras.

CARVALHO DA SILVA, Manuel (2007), *Trabalho e Sindicalismo em Tempo de Globalização – Reflexões e Propostas*. Lisboa: Círculo de Leitores.

CARRILHO, Manuel M., (1988), "Kuhn e as revoluções científicas". *In Colóquio/Ciências*, pp. 43-52.

CASA-NOVA, Maria J., (2013), "Direitos humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades". *In Revista Portuguesa de Educação,* Nov./2013, pp.

CASASSUS, Juan (1995), *As Tarefas da Educação*. São Paulo: Cortes.

CASCÃO, F (2004), *Entre a Gestão de Competências e a gestão do Conhecimento: Um estudo exploratório de inovações na gestão de pessoas*. Lisboa : Editora RH.

CASTEL, Robert (1995), *Les Métamorphoses de la Question Social - Une Chronique du Salariat*. Paris: Editions Fayard.

CASTELLS, Manuel (2002), *A Sociedade em Rede* (*A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2003), *O Poder da Identidade (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*), Vol. II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2003), *O Fim do Milénio* (*A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, Vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel (2004), *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, Manuel, CARDOSO, Gustavo (2005), *A Sociedade em Rede – do conhecimento à acção política.*Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

CASTILHO, Santana (2001), "Os Pedabobos", *in* Público, 6 de outubro.

CASTORIADIS, Cornelius (2003), *Omundo fragmentado. As encruzilhadas do labirinto*. Lisboa: Campo da Comunicação.

CASTRO, Armando (1982), "A Política económica do Marquês do Pombal e a Sociedade Portuguesa do Século XVIII". *In Revista de História das Ideias*, vol. IV, pp. 41-49.

CASTRO, Alexandre C., (2007), "Sucesso Só Vem Antes de Trabalho no Dicionário". *In* M. V. Cabral (Org.), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 39-48.

CAVACO, Cármen (2009), *Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação*. Lisboa: Educa.

CAVACO, Fernando (2010), "Modernidade, competência e metacompetência". *In* M. Ceitil (Org.), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 46-63.

CEITIL, M (2006), *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Sílabo.

CEITIL, Mário (2010), "Enquadramento geral e perspetivas de base sobre o conceito de competências". *In* M. Ceitil (Org.), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 21-37.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INOVATION (1996), *Regards sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE.

CERVO Amado L. & BERVIAN, Pedro A., (2002), Metodologia Científica. S. Paulo: Prentice Hall.

CHEVÈNEMENT, Jean-Pierre (1985), *Apprendre pour Entrependre*. Paris: Librairie Générale Française.

COLEMAN, James (1990), "Equality of educational opportunity". *In* J. Coleman, *Equality and Achievment in Education*. Boulder: Westview Press.

COMISSÃO EUROPEIA (1995), *Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

CHARDIN, Teilhard (s/d), *O Lugar do Homem no Universo*. Lisboa. Editorial Presença.

CHARLOT, Bernard (1989), "1959-1989: Les mutations du discurs educatif". *In* Éducation Permanente, 98, pp. 133-149.

CHARLOT, Bernard (1999), "Le rapport au savoir". *In* J. Bourdon & C. Théolot (org.), *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris: CNRS Éditions, pp. 17-34.

CHARLOT, Bernard (2007), "Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate". *In Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 129-136. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em fevereiro de 2008].

CHARLOT, Bernard (2005), *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora.

CHARLOT, Bernard (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed.

CHARLOT, Bernard & BEILLEROT, J., (dir.) [1995], *La Construction des politiques d'éducation et de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.

CHARON, Joel M., (1989), *Symbolic interactionism: an introduction, an interpretation, an integration.* New Jersey: Prentice Hall.

CHEVÈNEMENT, J.-Paul (1995), *Apprendre pour Entreprendre.* Paris: Librairie Générale Française.

CHOMSKY, Noam (1971), *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis: Vozes.

CHOMSKY, Noam (1994), *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa: Editorial Caminho.

COELHO, Eduardo P., (1992), *Tudo o que não escrevi*. Porto: ASA.

COELHO, Eduardo P. (2003), "A globalização como fenómeno de homogeneização cultural". *In* J. M. Brito (coord.), *Globalização e Democracia. Os desafios do Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-28.

COELHO, V., (1978), "Subsídio para o estudo da mentalidade portuguesa em 1870: Modelos, valores e sentimentos na conduta na segunda metade do século XIX. *In* Revista de História Económica e Social, 1, pp. 69-86.

COELHO, L. & CAVALIERI A. (2002), "Apresentação". *In* L. Coelho & A. Cavalieri (orgs.), *EducaçãoBrasileira e(m) Tempo Integral*. Petróplis, RJ: Editora Vozes, pp. 7-10.

COIMBRA, J. L., (1990) "Desenvolvimento interpessoal e moral". *In* B. P. Campos (Coord.) *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*, Vol.2.Lisboa: Universidade Aberta, pp. 9-49.

COLEMAN, J S & HUSÉN, Torsten (1985), *Tornar-se adulto numa sociedade em mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1994), *Crescimento, Competitividade, Emprego: Os Desafios e as Pistas para Entrar no Século XXI: "Livro Branco"*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995), *Livro branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas: CCE.

COMISSÃO EUROPEIA (2000), *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Disponível em http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf.[Consultadoem fevereiro de 2006].

COMISSÃO EUROPEIA (2001), *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Disponível em http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/III_en.html. [Consultado em fevereiro de 2006].

COMISSÃO EUROPEIA (2002), Educação e Formação na Europa: Sistemas Diferentes, Objetivos Comuns para 2010. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (2004), *Key Competencies for Lifelong Learning. A European Reference Framework. Working Group B "Key Competencies"*. Disponível em http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html [Consultado em outubro de 2004].

COMISSÃO EUROPEIA (2005), Um novo começo para a Estratégia de Lisboa. Disponível em http://www.carloscoelho.eu/dossiers/lisboa/comm_spring_pt%202005.pdf. [Consultado em janeiro 2011].

COMISSÃO EUROPEIA (2006), Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa. Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e *do Conselho relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. (COM (2006) 479 final). Bruxelas.

COMISSÃO EUROPEIA (2007), *Competências Essenciais para a Formação ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (2008), *Melhorar as Competências para o Século XXI: Uma agenda para a cooperação europeia em matéria escolar*. Disponível em http://www.gepe.min-edu.pt/np4?newsId=206&fileName=Agenda_XXI_PT.pdf. [Consultado janeiro de 2011].

COMISSÃO EUROPEIA (2009a), "Reforma do ensino na União Europeia: muito já foi alcançado, mas muito há ainda para fazer". Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1951.en.htm. [Consultado em abril de 2009].

COMISSÃO EUROPEIA (2009b), "Cinco valores de referência para a educação para a Europa". Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/benchmarks_en.pdf.[Consultado em abril de 2009].

COMISSÃO EUROPEIA (2009c), Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da Vida (QEQ). Disponível em http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf. [Consultado em abril de 2010.

COMISSÃO EUROPEIA (2010), *Comunicação da Comissão – Europa 2020 – Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclisivo*. Disponível em http://www.umic.pt/images/stories//publicacoes3/UE2020COMfinal.pdf. [Consultado em novembro de 2010].

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA GLOBALIZAÇÃO (2005), *Por uma Globalização Justa: Criar Oportunidades para Todos*, Oeiras, Celta Editora.

COMUNIDADES EUROPEIAS (2010), *Quadro Europeu de Qualificação para a Aprendizagem ao Longo da Vida.* Disponível em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_pt.pdf. [Consultado em março de 2010].

CONSELHO EUROPEU (2001), *Relatório Objetivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf. [Consultado em novembro de 2010).

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1994), *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário (1989-1992).* Lisboa: CNE.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1997), *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade nacional*. Lisboa: ME.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (1998), *In* Diário da República, 2ª Série, 6 de agosto.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2008), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: CNE.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2009), Parecer nº 3/2009. *In* Diário da República, 2ª Série, nº 122, 26 de junho, pp. 24960-24966.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2010). Estado da Educação 2010. Percursos escolares. Lisboa: CNE.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2011). *O Estado da Educação 2011 – A Qualificação dos Portugueses.*Lisboa: CNE.

COOMBS, Philippe (1968), *La crise mondiale de l'éducation. Analyse de systèmes.*Paris: PUF.

CONTRERAS, Jose D., (1990), *Enseñanza, curriculum y professorado*. Madrid: Ediciones AKAL S.A..

CONTRERAS, Jose D., (2002), *A autonomia dos professores.* S. Paulo: Cortez.

CORREIA, José A., (1989), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José A., (1992), "Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade". Comunicação ao II Congressoda SPCE (Texto policopiado).

CORREIA, José A., (1994), "A Educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspetivas de desenvolvimento futuro". *In* Educação, Sociedade & Culturas, nº 2, Porto: Edição CIIE/Afrontamento.

CORREIA, José A., (1996), *Sociologia da Educação tecnológica*. Lisboa : Universidade Aberta.

CORREIA, José A., (1998), *Para uma teoria crítica em educação*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, José A., (2000a), *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José A., (2000b), "Da Educação Tecnológica ao Ensino Profissional – os mitos dos discursos vocacionalistas". *In A Página da Educação*, Nº 94, setembro. Porto: SPN.

CORREIA, José A., (2005), "A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho". *In* R. Canário e B. Cabrito (org.), *Educação e Formação de Adultos: Mutações e Convergências.* Lisboa: Educa/IIE, pp. 61-72.

CORREIA, José A., (Org.), LOPES, Amélia & MATOS, Manuel (1999), *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José A., & MATOS, Manuel (2001a) "Da crise da escola ao escolocentrismo". *In* J. A. Correia; L. Cortesão & S. Stoer (Orgs.), *Transnacionalização daEducação: da Crise da Educação à "Educação da Crise"*. Porto: Afrontamento, pp. 91-117.

CORREIA, José A., & MATOS, Manuel (2001b), *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.

CORREIA, José A., STOLEROFF, Alan D., & STOER, Stephen R., (1992), "A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal". *In Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13, pp. 25-51.

CORTESÃO, Luísa *et al* (1981), *Avaliação pedagógica I e Avaliação pedagógica II. Perspetivas de sucesso*. Porto: Porto Editora.

CORTESÃO, Luíza (1982), *Escola, Sociedade. Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luíza (1988), Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação. O caso de formação de professores. Tese de doutoramento, (policopiado). Porto: FPCEP.

CORTESÃO, Luísa (2000), *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre Práticas Educativas face à Diversidade, no Limiar do Século XXI.* Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, Luísa & STOER, Stephen (2002), "Cartografando a transnacionalização do campo educativo: O caso português. *In* B. S. Santos (Org.), *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. Porto: Edições Afrontamento.

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2001a), *Área de Projeto – Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA.

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2001b), *Área de Estudo Acompanhado – o essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.

COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2007), *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?* Porto: Profedições.

COSTA, António S. M., (1870), *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional. Disponível em http://purl.pt/401/1/educacao/educacao-lista. [Consultado em setembro de 2006]

COSTA, Carla M. B. G., (2002), *As Atividades Culturais e a Competitividade da Economia – Os Investimentos Portugueses no Brasil*. Lisboa: ISCSP.

COSTA, Nilza, MARTINS, Idalina & ABELHA, Marta (2008), "Políticas e Práticas Curriculares no Ensino Básico em Portugal em Tempos de Mudança. O caso da área das ciências físicas e naturais". *In* A. Lopes & C. Leite (Org.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: CIIE/Livpsic.

CRATO, Nuno (2013), "Entrevista". *In Revista Veja*, 5 de junho.

CRAVINHO, João G., (2002), *Visões do Mundo. As Relações Internacionais e o Mundo Contemporâneo*. Lisboa: Edição Imprensa de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa.

CRESPI, Franco (1997), *Manual de Sociologia da Cultura*. Lisboa: Editorial Estampa.

CROZIER, Michel (1992), *Estado modesto, Estado moderno*. México: Fondo de de Cultura Económica.

CRSE (1998), *Proposta global da reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

CRATO, Nuno (2006), *O "Eduquês" em Discurso Directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.

CRUZ, José M. B., *et al* (1984), "A Condição social da juventude Portuguesa". *In* Análise Social, Vol. XX (81-82), pp. 285-308.

CRUZEIRO, Maria E, & ANTUNES, M. L. M (1977), "Uma aproximação à análise do sistema de ensino secundário em Portugal – desigualdades regionais". *In Análise Social*, (49), pp. 147-210.

CRUZEIRO, Maria E. & ANTUNES, M. L. M (1978), "Ensino secundário: duas populações, duas escolas". *In Análise Social*, Vol. XIV, (55), pp. 443-502.

CUCHE, Denys (1999), *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições.

CULLEN, Carlos A., (1997), *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidos.

CUNHA, Luís V., (1981), "Prefácio". *In* M. Silva & M. Tamens (orgs.), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CUNHA, P., (1997), "Excelência e qualidade em educação". *In* P. Cunha (org.), *Educação em Debate*.Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 95-111.

CURY, A., (2004), *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.

DACOSTA, Fernando (2001), *Nascido no Estado Novo*. Lisboa: Editorial Notícias.

DALE, Roger (1986), "Perspetives on Policy-Making". *In Education*, Milton Keynes: The Open University, pp. 43-103.

DALE, Roger (1988), "A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições". *In Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 13, nº 1, pp. 13-37.

DALE, Roger (1989), *The State and Education Policy*. Milton Keynes: Open University Press.

DALE, Roger (1994), "A promoção do Mercado educacional e a polarização da educação". *In Educação, Sociedade e Cultura*, nº 2, pp. 109-139.

DALE, Roger (1997), "The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship". *In* A. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Wells (Org.), *Education: culture, economy and society*. Nova York: Oxford University, pp. 273-282.

DALE, Roger (2001), "Globalização e Educação: Demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 16. Porto: Edições Afrontamento, pp. 133-169.

DALE, Roger (2004), "A Globalização e a reavaliação da Governação Educacional. Um caso de ectopia sociológica". *In* A. Teodoro & A. Torres (orgs.) *Educação Crítica e Utopia. Perspetivas para o Século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 53-69.

DALE, Roger (2006), "Fumos, espelhos e a Reconfiguração do discurso político". *In* A. Magalhães & S. Stoer (org.) *Reconfigurações – Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições, pp. 35-39.

DALE, Roger (2008), "Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação". *In Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 13-30.

DALE, Roger (2008b), "Brief Critical Commentary on CWEC ande GSAE 8 Years on. Paper presented to 52th Conference Comparative and International Education Society (Cies)". New York: Teachers College, pp. 17-21.

DARLING-HAMMOND, Linda (2001), *El Derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

D´ÉPINAY, Christian L., (1992), "La Réligion Profane de la Société Post-Industrielle". *InLa Culture en Mouvement.* Québec: Les Presses de l´Université Laval.

DE KETELE, J. M., (2008), "Caminhos para a avaliação de competências". *In* M. P. Alves & E. A. Machado (org.), Avaliação com sentido(s) : contributos e questionamentos.V. N. Famalicão : de facto, pp. 109-124.

DE LANSHEERE, V & DE LANDSHEERE, Gilbert (1983), *Definir os objetivos da educação*. Lisboa : Moraes Editores.

DE PUELLES, M, (2002), "Educatión y libertad". *In* J. Torreblanca (Coord.), *Los fines de la educación – Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 233-254.

DELORS, Jacques *et al*, (1996/2003), *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

DELVAL, Juan (2001), *Aprender a aprender*. Campinas: Papirus.

DELVAL, Juan (2002), *La Escuela Posible: como hacer una Reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.

DENIGER, Marc-André (1986), "Crise de la jeunesse et transformations des politiques sociales en contexte de mutation structurale". *In Sociologies et sociétés*, XXVII (1), pp. 73-88.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1997), *Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico: Relatório*. Lisboa: DEB/ME.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2000), *Provas de aferição do ensino básico. 4º Ano. Língua Portuguesa. Matemática. Relatório Nacional*. Lisboa: DEB.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001), Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico – Ciências Físicas e Naturais. Lisboa: ME.

DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et Justice. De L'égalité des chances aux compromis locaux ?*Paris: Métaillé.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA (2000), *Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos – 1*. Lisboa: ME/DES.

DESCARTES, René (1637/1988), *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70.

DeSeCo/OCDE (2002), "Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondments theoriques". Disponível em http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_doc_strategique.pdf. [Consultado em janeiro de 2005].

DEWEY, John, (1879/1997), *Mi Credo Pedagogico*. Leon: Univerdidad Leon.

DEWEY, John, (1899/2002), *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.

DEWEY, John (1916/2007), *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.

DE MATEI, Roberto (2002), *A Soberania Necessária – Reflexões Sobre a Crise do Estado Moderno*. Porto: Civilização Editora.

D'HAINAUT, Louis (1980), *Educação – dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livararia Almedina.

D'HAINAUT, Louis (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelas: Labor.

DIAS, Jorge (1985), *Os Elementos fundamentais da cultura da cultura portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

DIAS, P., (1992), "Que direções para a Interação da Comunicação Multimédia ". *In Informática & Educação*, 3, pp. 56-61.

DIAS, P., (1995), "Hipertexto e e Comunicação Multidimensional". *In* Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Ciências de Educação : Investigação e Ação, Vol. 1. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, pp. 467-473.

DIAS, R & LÓPEZ, S (2006), "Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares". *In Currículo sem Fronteiras*, vol. 6, nº 2, Jul./Dez., pp. 53-66, disponível em www.curriculosemfronteiras.org.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto (2003), "Puerocentrismo: o fim de um mito". *In A Página da Educação*, maio, pág. 6 (única).

DIOGO, Fernando (Org.) [1998], *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.

DOLZ, Joaquim & OLLAGNIER, Edmée [org.] (1999), Lénigme de la compétence en éducation. Paris-Bruxelles: De Boeck & Larcier.

DOMENACH, Jean-Marie (1987), *Enquête sur les idées contemporaines*. Paris: Seuil.

DOMINICÉ, Pierre (1988), "A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos". *In* A. Nóvoa & M. Finger (eds.), *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, pp. 87-98.

DRANCOURT, Michel (1984), *La fin du travail*. Paris: Hachette.

DRUCKER, Peter F., (1959*), Landmarks of Tomorrow - A Report on the new Post-Modernity World*. New York : Harper & Brothers Publishers.

DRUCKER, Peter F., (2000), *Desafios da gestão para o sécuko XXI*. Lisboa : Civilização Editora.

DRUCKER, Peter F., (1993/2005), *Sociedade pós-capitalista*. Lisboa: Atual Editora.

DUARTE, Inês, SIM-SIM, Inês & FERRAZ, Maria J., (1997), *A Língua Materna na Educação Básica – Competências nucleares e níveis de desempenho.* Lisboa: ME/DEB.

DUBAR, Claude (1997), *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, Claude (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

DUBET, François (1996), "L'exclusion scolaire: quelles solutions ". *In* S. Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris: Editions la Découverte.

DUBET, François (1999), *Pourquoi change l'école?* Paris: Textuel.

DUBET, François (2002), *Le Déclin de l'Institution.*Paris, Seuil.

DUHEM, Pierre (1991), *The Aim and Structure of Physical Theory*. Princeton: University Press.

DUMOND, Louis (1992), *Ensaios sobre o Individualismo. Uma Perspetiva Antropológica sobre a ideologia Moderna*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

DURKHEIM, Émile (1893/1978), *De la division de travail social*. Disponível em http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56859610. [Consultado em novembro de 2009].

DURKHEIM, Émile (1982), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

DUSSEL, Enrique (1992), *El encubrimiento del outro. Hacia el origem del "mito de la modernidad"*. Madrid: Nueva Utopia.

ECHEVARRIA, B (Coord.) (1996), *Orientación Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

ECHEVARRIA, B (2002) "Gestión de la Competencia de Acción Profesional ". *In Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, pp. 7-43.

EDVISSON, L., (2003), "As Novas Perspetivas para a Criação de valor". *In Nov@ Formação*, Nº 2, novembro.

EDWARDS, R. *et al* (2004), *Rethoric and educational discourse: persuasive texts?* London: Routledge Falmer.

EHRENBERG, André (1998), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.

EISNER, Elliot W., (1985), "Los objetivos: ayuda y estorbo". *In* G. Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoria y su prática.* Madrid: Alcal Universitária.

ELGOZY, Georges (1976), *O Desordenador. O Perigo Informático*. Lisboa: Arcádia

ELIAS, Norbert (1986). *O Processo Civilizacional*, 2 Vols. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ELIAS, Norbert, (1987/2004). *A Sociedade dos Indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.

ENGUITA, Mariano F., (2004). *Educar em Tempos Incertos*. Porto Alegre: Artmed.

ENGUITA, Mariano F., (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedago.

ERIKSON, Erik H., (1976), *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ERT (1995), *Education for Europeans – Towards the Learning Society*. Disponível emem http://www.ert.be/pf/enf_frame.htm. [consultado em setembro de 2006].

ERT (1997), *Investing in Knowledge – The Integration of Technology in European Education*, consultado em setembro de 2006 em http://www.ert.be/pf/enf_frame.htm.

ESCUDERO, Juan M., (2002). "Prólogo". *In* M. Fullan, Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro, pp. 13-17.

ESCAMILLA, Amparo G., (2008), *Las Competencias Básicas. Claves e propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAÓ.

ESTABLET, Roger & BAUDELOT (1971), *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero

ESTANQUE, Elíseo & MENDES, José M., (1997), *Classes e desigualdades sociais em Portugal. Um estudo comparativo*. Porto: Edições Afrontamento.

ESTEVE, J (1999), "Mudanças sociais e função docente". *In* A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, pp. 93-124.

ESTEVES, Manuela (2009), "Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores". *In Sísifo. Revista de Ciências da Educação,* 8. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em janeiro de 2010].

ESTÊVÃO, Carlos (2002), *Globalização, Metáforas organizacionais e mudança educacional. Dilemas e desafios*. Porto: Edições ASA.

ESTEVE, J. M., FRANCO, S. & VERA, J., (1995), *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos: Barcelona.

ESTEVE, José M., (2003), *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

ESTEVES, Manuela (2009), "Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores". *In Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 37-48.

ESTEVES, António e AZEVEDO, José (1996) *Metodologias Qualitativas*. Porto: Instituto de Sociologia – Universidade do Porto.

ESTRELA, Albano (1989), "Projet FOCO – Une expérience de formations de professeurs para compétences". *In Formation des enseignants et des formateurs. Actes du VI ème Congrès del'AIPELF*. Caen: Universidade de Cahen, pp. 709-724.

ESTRELA, Albano (1994), "Discurso de Abertura". *In* A. Estrela e J. Ferreira (org.), *Desenvolvimento curricular e didática das disciplinas*. Atas do IV Colóquio nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE, 19-20, novembro de 1993. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa, pp. 7-10.

ESTRELA, Maria T., (1986), *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.

ESTRELA, Maria T., (1994), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto; Porto Editora.

ESTRELA, Maria T., (1999), "Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas". *In* A. Estrela e A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspetivas*. Porto: Porto Editora, pp. 191-206.

ESTRELA, Maria T. & AMADO, João S., (2000), "Indisciplina, violência e delinquência na escola". *In Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 249-271.

EURYDICE (1997), *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea*. Bruxelas: Unidade Europeia do Eurydice.

EURYDICE (2002), *Las Competencias Clave – Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Disponível emhttp://www.mec.es/cide/eurydice. [Consultado maio de 2002].

EURYDICE (2008), Thesaurus Europeu dos Sistemas Educativos. Lisboa: Unidade Portuguesa, Disponível em http://eurydice.giase.min-edu.pt/images/stories/pdf/TESE.PT.pdf. [Consultado em novembro de 2009].

FARIA, Isabel H. (2007), "Novos Alvos ou Novas Tarefas? O Sucesso na Perspetiva de Sísifo". *In* M.V. Cabral (Org.), *Sucesso e Insucesso: Escola, Economia e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-84.

FAURE, Edgar *et al* (1974), *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

FEATHERSTONE, Mike (2001), "Culturas globais e culturas locais", *in* Carlos Fortuna (org.), *Cidade, Cultura e Globalização*. Lisboa: Celta Editora.

FEIMAN-NEMSER, Sharon (2001), "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *In Teachers College Record*, 103(6), pp.1013-1055. Disponível em http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=10824. [Consultado em abril de 2009]

FELDMAN, R., (2001), *Compreender a Psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill.

FÈLIX, Noémia (1998), *A História na Educação Básica.* Lisboa: ME/DEB.

FERNANDES, António J., (1977), *Introdução à Política – A Problemática da Comunidade Internacional*. Lisboa: Editorial Aster.

FERNANDES, António S., (2002), *Autonomia e Regulamento Interno*. Lisboa: IIE.

FERNANDES, António S., & PIRES, Eurico L. (1991), "A Problemática Social da Educação Escolar", *In*E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

FERNANDES, A S., & PIRES, Eurico L. (1991), "Génese e Institucionalização da Educação Escolar". *In* E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

FERNANDES, António T., (2009), *Recomposição Social e Abordagens Teóricas*. Porto: Edições Afrontamento.

FERNANDES, Domingos, NEVES, Anabela & GIL, Dulcinea (1998), *O Ensino Secundário em Debate – Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

FERNANDES, Domingos *et al*., (1998), *O Ensino Secundário em Debate – Análise das Consultas aos Parceiros Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.

FERNANDES, João V., (2000), *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade - para a esperança e felicidade dos seres humanos.* Lisboa: Plátano Editora.

FERNANDES, M.argarida R., (2000), *Mudança e inovação na pós-modernidad: perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Preciosa (2011), *O Currículo so Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Rogério (1967), *Ensino: setor em crise*. Lisboa: Prelo Editora.

FERNANDES, Rogério (1979), *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Biblioteca Breve.

FERNANDES, Rogério (1993), "História das Inovações educativas (1875-1936)". *InHistória da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e atividades*. Lisboa: IIE, pp. 157-170.

FERNANDES, Rogério (1994), *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Rogério (1995), "Rui Grácio: uma pedagogia da emancipação". *In* R. Grácio, *Obra Completa. I – Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. XXIX-LXII.

FERNANDES, Rogério (1998), "Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional (1820-1910). *In* Maria C. Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal Sécs. XIX e XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 23-46.

FERNANDES, António S., FORMOSINHO, João & PIRES, Eurico L., (1991), "Manifestações Escolares". *In* E. Pires, A. Fernandes & J. Formosinho, *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA, pp.133-165.

FERNÁNDEZ Angel *et al*. (1996), *Flexibilidade - O Novo Paradigma da Produção e as Respostas Flexíveis da Formação numa Organização Qualificante*. Caldas da Rainha: CE/Cencal.

FERNÁNDEZ, Florentino S., (2006), *As raízes históricas dos modelos de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.

FERNÁNDEZ, Juan M., (1999), *Manual de política y ligeslación educativas*.Madrid: Editorial Síntesis.

FERREIRA, Alberto (1971), *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Português*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica.

FERREIRA, Fernando I., (2000), "A Construção da autonomia em redes educativas". *In* J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: ASA, pp.

FERREIRA, Fernando I. (ed.). (2005), *O Local em Educação: Animação, gestão e parceria*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.

FERREIRA, Fernando I., (2008), "Reformas educativas, formação e subjetividade dos professores". *In Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, nº 38, pp. 239-251.

FERREIRA, José B., (1998), "Continuidades e ruturas no ensino básico: a sequencialidade de objetivos ". *In* A. Estrela *et al* (org.), *Investigação e reforma educativa*. Lisboa : ME/IIE, pp. 67-87.

FERREIRA, José B., (2004), " Ensino básico – continuidades e ruturas". *In* A. Nóvoa *etal*, *Currículo, situações educativas e formação de professores: estudos em homenagem a Albano Estrela*. Lisboa: Educa, pp. 29-46.

FERREIRA, José M. C., PEIXOTO, João, RAPOSO, Rita, GRAÇA, João C. & MARQUES, Rafael (1995),*Sociologia*. Alfragide: Mc.Graw-Hill.

FERREIRA, Manuela S., & SANTOS, Milice R., (2000) Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender. Porto: Edições Afrontamento.

FERREIRA, Henrique (2005), *A administração da educação primária entre 1926 e 1998: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Braga: Universidade do Minho (Tese de doutoramento não pblicada).

FIGUEIRA, António (2005), "Modelos de legitimação da União Europeia, Principia". *In* Marta Rebelo, *Constituição e Legitimidade Social da União Europeia*. Coimbra: Almedina.

FINGER, Matthias (2008), "A educação de adultos e o futuro da sociedade". *In* R. Canário e B. Cabrito (orgs.), *Educação e Formação de adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa, pp. 15-30.

FINGER, Matthias & ASÚN, José M., (2003), *A Educação de Adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída.* Porto: Porto Editora.

FINURAS, Paulo (2006), *Gestão Intercultural. Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*. Lisboa: Edições Sílabo.

FINKIELKRAUT, Alain (1987), *La Défaite de la Pensée*. Gallimard: Paris.

FINKIELKRAUT, Alain & SORIANO, P., (2002), *Internet, o Êxtase Inquietante*. Lisboa: Fim de Século.

FLEMING. Manuela (1997), *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

FONSECA, António M., (1993), *Um Sabor Diferente – Uma Avaliação das Escolas Profissionais*. Porto: GETAP/ME.

FONTOURA, Maria M., (2008), "Política e ação pública. Entre uma regulação centralizda e uma regulação multipolar". *In Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), pp. 5-31.

FORMOSINHO, João (1985) "Currículo pronto-a-vestir de tamanho único". *In Jornal de Notícias*, 2 de abril, 1 página.

FORMOSINHO, João (1987), *Educating for Passivity. A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Londres: University of London (Tese de doutoramento não publicada).

FORMOSINHO, João (1992), "O dilema organizacional da escola de massas". *In Revista Portuguesa de Educação*, vol. 5, nº 3, pp. 23-48.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000), "Reforma e Mudança nas Escolas". *In* J. Formosinho, F. Ferreira e J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas.* Porto: Edições ASA, pp. 15-30.

FORMOSINHO, João, FERREIRA, Fernando I. & MACHADO, Joaquim (2000), *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2009), Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2008), "Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica". *In Currículo sem Fronteiras*, 8(1), pp. 5-16.

FORTIN, Marie-Fabienne (1999), *O Processo de Investigação – da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

FORTUNA, Carlos, FERREIRA, Claudino & ABREU, Paula (1998), "Espaço público urbano e cultura em Portugal". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 52/53, pp. 85-117.

FOUCAULT, Michel (1993), "Verdad y poder". *In* M. Foucault, *Microfisica do poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, pp. 175-189.

FOUCAULT, Michel (1994), *História da sexualidade, o uso dos prazeres*, vol. II. Lisboa: Relógiod 'Água.

FOUCAULT, Michel (1966), [2005], *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70.

FOUCAULT, Michel (1969), [2005], A Arqueologia do Saber. Coimbra: Liv. Almedina.

FOURIER, Charles (1967), *Théorie des quatres mouvments et des destinées générales*. Paris: Jean-Jacques Pauvert.

FRAGOSO, António (2007), "As Novas oportunidades em contexto de educação de adultos: qualificação ou certificação?" *In* Conselho Nacional da Educação/Ministério da Educação, *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: CNE, pp. 201-213.

FREINET, Célestin, (1985), *Pedagogia do bom senso*. S. Paulo: Martins Fontes.

FREIRE, Paulo (1974), *Uma Educação para a Liberdade*. Porto: Dinalivro.

FREIRE, Paulo (1980), *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma inrodução ao pensamento de Paulo Freire*. S. Paulo: Moraes.

FREIRE, Paulo (1987), *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (1992), *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2001), *Política e educação: ensaios*. S. Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, João (2002), *Sociologia do Trabalho*. Uma Introdução. Porto: Edições Afrontamento.

FREITAS, M. C., (1998), "Trabalho e condição itinerante do homem". *In Communio*, nº 4, pp. 293-297.

FRIEDBERG, Erhard (1995), *O Poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.

FRIEDMAN, Lawrence M., (1992), *La República de las Opciones Infinitas Ahora elijo yo. Derecho, Autoridad y Cultura en el Mundo Contemporaneo*. Buenos Aires: Grupo Ed. LatinoAmericano.

FRIEDMAN, Rose & FRIEDMAN, Milton (1983), *Liberdade para Escolher*. Lisboa: Europa-América.

FRIEDMAN, Thomas L., (2006), *O Mundo é Plano. Uma História Breve do Séc. XXI*. Lisboa: Atual Editora.

FUKUYAMA, Francis (1992), *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Publicações Gradiva.

FUKUYAMA, Francis (1995), *Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton.

FUKUYAMA, Francis (2000), *A Grande Rutura*. Lisboa: Quetzal.

FUKUYAMA, Francis (2006), *A Construção de Estados – Governação e Ordem Mundial no Século XXI*. Lisboa: Publicações Gradiva.

FULLAN, Michael (1993), *Changes forces: probing the depts of educational reform*. London: The Falmer Press.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2000), *A Escola como Organização Aprendente. Buscando uma Educação de Qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy (2001), *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.* Porto: Porto Editora.

FULLER, B. & RUBINSON, Richards (eds.) [1992], *The Political Construction of Education. The State, School Expansion and Economic Change*. Nova Iorque: Praeger.

GABINETE de ESTATÍSTICA e PLANEAMENTO da EDUCAÇÃO (2009), *50 Anos de estatísticas da educação*. (Vol. 3). Lisboa: ME/GEPE.

GALVÃO, Cecília (Coord.) [2001], *Ciências Físicas e Naturais – Orientações Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: ME/DEB.

GALLAND, Olivier, (2004), *Sociologie de la Jeunesse. Paris*: Armand Colin.

GAMA, Sebastião (2004), Pelo sonho é que vamos. Mem martins: Edições Arrábida.

GAMBÔA, António J. (2010), "Nós estamos aqui a plantar eucaliptos. Gostaria que fossem mais carvalhos " (Entrevista). *In Escola, revista do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa*, nº 236 (março), pp. 17-20.

GARDINER, Patrick (2004), *Teorias da História.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GARRIDO, José G., (1998) "Um Novo Horizonte para a Educação Secundária". *In* D. Fernandes & M. Mendes (org.) *O Ensino Secundário em Debate – Projetar o Futuro: políticas, currículos e práticas*.Lisboa: ME/DES, pp. 29-42.

GASPAR, Maria I., (1996), *Ensino Secundário em Portugal. Que currículo?* Lisboa: IIE

GASPAR, Maria I., (2004), "Competências em Questão: Contributo para a Formação de Professores". *In Discursos*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 55-71.

GAUDIN, J.-P. (1999), *Gouverner par contrat.L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences PO.

GAUQUELIN, Michel e GAUQUELIN, Françoise (1971/1980), *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Verbo.

GEDEÃO, António (2007), *Obra Completa*. Lisboa: Relógio d´Água.

GEERTZ, Clifford (1988), La Interpretación de las Culturas. Barcelona: Paidós.

GEN (2000), *Conclusões da Presidência*. Disponível em http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm [Consultado em março de 2010].

GEPE/ME (2009), *Educação em Números – Portugal 2009*. Lisboa: GEPE/ME

GEPE/ME (2008), *Educação em Números – Portugal 2008*. Lisboa: GEPE/ME.

GELLNER, Ernest (1993), *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

GETAP (1991), *Conferência Nacional. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*. Porto: GETAP/ME.

GIDDENS, Antony (1984), *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity.

GIDDENS, Anthony (1989), *A Constituição da Sociedade*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

GIDDENS, Anthony (1997), *Para lá da Esquerda e da Direita.*Lisboa: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1996), *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1996b), *Novas regras do método sociológico*. Uma crítica positiva às sociologias interpretativas. Lisboa: Gradiva.

GIDDENS, Anthony (1997), *Modernidade e identidade pessoal.* Lisboa: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (1999), *Para uma Terceira Via: a renovação da social-democracia*. Lisboa: Editorial Presença.

GIDDENS, Anthony (2000a), *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.

GIDDENS, Anthony (2000b), "Viver na Sociedade pós-tradicional". *In* A. Giddens, U. Beck & S. Lasch, *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, Anthony (2007), *A Europa na Era Global*. Lisboa: Editorial Presença.

GIDDENS, Anthony (2008), *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GILBERT, Patrick & PARLIER, Michel (1992), "La gestion des compétences-au-delà des discours et des outils, un guide par l'action". *In Revue Personnel*, ANCDP, nº 330, pp. 42-46.

GILLET, Pierre (ed.), (1991), *Construir la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.

SACRISTÁN, Jurjo G. (1985), *La pedagogia por objetivos: Obsessión por la eficiência*. Madrid: Ediciones Morata.

SACRISTÁN, Jurjo G., (1986), *Teoriade la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

GIMENO SACRISTÁN, José (1988), *El Curriculum.: una reflexión sobre lá ptáctica*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (1990), *La Pedagogía por Objetivos: Obsessión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, José (1999), *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: ARTMED.

GIMENO SACRISTÁN, José (2000), *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata.

SACRISTÁN, Jurjo G., (2001a), "Debe informar la escuela en la sociedad de la información?" *In Investigación en la Escuela*, nº 43, pp. 15-21.

SACRITÁN, Jurjo G., (2001b), "Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação - A ordem neoliberal nas escolas". *In* J. Pacheco (org.), *Políticas Educativas. O neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 47-65.

SACRISTÁN, Jurjo G. (2003), *Educar e conviver na cultura Global*. Porto: Edições ASA.

GIMENO SACRISTÁN, José (2005), *La educación que aún es posible*. Madrid: Ediciones Morata.

SACRISTÁN, Jurjo G., (2008), "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación". *In* J. G. Sacristán (Comp.), *Educar por Competencias? Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata, pp. 15-58.

GIMENO SACRISTÁN, José (2011), "Dez Teses Sobre a Aparente Utilidade das Competências em Educação". *In* J. Gimneno Sacristán *et al*, Educar por Competências – O que há de novo? Madrid: Morata, pp. 13-63.

GIRARD, Alain & BASTID, Henri (1982), "Do fim dos estudos primários à entrada na vida profissional ou na universidade, o percurso de uma coorte". *In* S. Grácio, S. Miranda& S. Stoer, *Sociologia da Educação – 1. Funções da Escola e reprodução social*. Lisboa: Livros Horizonte.

GIROUX, Henri (1984), "La educación publica y el discurso de la crisis, el poder y el futuro". *In Revista de Educación*, nº 274, pp. 5-23.

GIROUX, Henri (1997a), Teoría y resistencia en educación. México: Siglo Veintiuno Editores.

GIROUX, Henri (1997b), *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, Henry (2002), "Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo". *In Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 25-37.

GLASER Barney & STRAUSS, Abselm L., (1967/1999), *The Discovery of Grouded Theory – Strategies for qualitative Research.* Chicago: Aldine Pub.

GLASMAN, Dominique (2001*), L'Accompagnement Scolaire. Sociologie d'Une Marge de l'École.*Paris: PUF.

GOBLE, N. M. & PORTER, J. F., (1980), *Lacambiante función del profesor*. Narcea: Madrid.

GODINHO, Vitorino M., (1975), *Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*. Lisboa: Arcádia.

GODINHO, Vitorino M., (1981), *As Ciências Humanas: Ensino Superior e Investigação Científica em Portugal*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais e Humanas.

GODINHO, Vitorino M., (2009), *Os Problemas de Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

GOMES, Joaquim F., (1980), *Estudos Para a História da Educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.

GOMES, Joaquim F., (1982), *O Marquês de Pombal e as reformas de ensino*. Almedina: Coimbra.

GOMES, Maria C., (coord.) [2006], *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: DGFV.

GOMES, Rui (1999), "25 anos depois: expansão e crise da escola de massas em Portugal". *In Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, nº 11, pp. 133-164.

GÓMEZ LLORENTE, L (2001), *Educación pública*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ-ANLEO, Juan (1991), *Para Comprender la Sociologia*. Estella: Ed. Verbo Divino.

GONZÁLEZ, Maria T. & ESCUDERO, Juan M., (1987), *Innovación educativa: Teorias y procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas.

GORZ, André (1980), *Adieux au prolétariat: au-delà du socialisme*. Paris: Galileé.

GORZ, André (1988), *Métamorphose du travail*. Paris: Ed. Galilée.

GORZ, André (1997), *Misères du present richesse du possible*. Paris: Edition Galliè e.

GOUVEIA, António C., (1993), "Estratégias de interiorização da disciplina". *In* J. Mattoso, *História de Portugal*, vol. IV. Lisboa: Círculo de Leitores, pp.415-449.

GRAÇA, Susana & GONÇALVES, Jorge (2001), "Agorafobia ou a nova condição do indivíduo urbano". *In* Encontro temático intercongressos *Cidade e Culturas: Novas políticas/Novas Urbanidades*, 27 e 28 de setembro de 2001, Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

GRÁCIO, Rui (1965), "Ensino Primário e analfabetismo". *In* DHP II, pp. 48-53.

GRÁCIO, Rui (1976), "Ensino Unificado". *In O Professor*, abril, 13, pp. 22-23.

GRÁCIO, Rui (1981), *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Rui (1995), Obra Completa, Vol. I, Da Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRÁCIO, Rui (1995), "História da História da Educação em Portugal: 1945-1978". *In Obra Completa*, vol, I *Da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 495-535.

GRÁCIO, Rui & MIRANDA, Sacuntala (1977), "Insucesso escolar e origem social: resultados de um inquérito-piloto". *In Análise Social* (51), pp. 721-726.

GRÁCIO, Sérgio (1986). *Política Educativa como Tecnologia Social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 a 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, Sérgio (1990) "Crise Juvenil e invenção da Juventude em Portugal. Noras para um Programa de Pesquisa. *In* S. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, pp.35-57.

GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.

GRÁCIO, Sérgio (1998a), "Ensino Técnico e Indústria. Uma Perspetiva de Sociologia Histórica". *In* M. Proença (coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX-XX)*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 71-85.

GRÁCIO, Sérgio (1998b), *Ensinos técnicos e política em Portugal, 1910-1990*. Lisboa: Instituto Piaget.

GRÁCIO, Sérgio (1998c), "Ensino privado em Portugal: contributos para uma discussão". *In Sociologia: problemas e práticas*, Portugal, nº 27, pp. 129-153.

GRAMSCI, António (1999/2002), *Cadernos do cárcere*, 6 vols.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRAVES-RESENDES, Lídia e SOARES, Júlia (2002), *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

GRELL, P., (1990), "Temporalités et banlieue du travail salarié ". *In* Societés, 30, pp. 29-40.

GREEN, Andy (2002), *Education, globalization and the role of comparative research*. London: Institute of Education.

GRILO, Eduardo M., (1996a), Intervenção na Reunião Plenária de 9 de novembro de 1995, *in Programa do XIII Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República, pp. 164-166.

GRILO, Eduardo M., (1996b), "Prefácio". *In* A. Teodoro (coord.), *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias.* Lisboa: Texto Editora, pp. 5-7.

GRILO, Eduardo M., (1999), *Intervenções 96/99*. Lisboa: Ministério da Educação.

GRILO, Eduardo M., (2009), "Entrevista", *in* D. Neto, *Difícil é Sentá-los - A Educação de Marçal Grilo*. Alfragide: Oficina do Livro.

GRILO, Eduardo M., (2010), *Se Não Estudas Estás Tramado*. Lisboa: Edições Tinta da China.

GRILO, Eduardo M., EMÍDIO, Tavares M. & FRAUSTO DA SILVA, J. J. R (1992), "Algumas considerações sobre as reformas da educação". *In Colóquio Educação e Sociedade,* 1, pp. 11.27.

GRUPO DE LISBOA (1994), *Limites à competição*. Lisboa: Europa-América.

GUERRA, Maria L., (1980), *Temas de Filosofia*. Porto: Empresa Literária Fluminense.

GUERRA, Isabel C., (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia Editora.

GUILLAUME, M., (1998), "A Competição das velocidades". *In* E. Morin & I. Prigogine (orgs.), *A Sociedade em Busca de Valores – Para Fugir à Alternativa entre o Ceticismo e o Dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 103-116.

GUIMARÃES, Maria A., (1974), *História da Educação*. Aveiro: Editorial Vouga.

GUSDORF, George (1973), *L'avènement des sciences humaines au siècle de lumières*, vol.VI. Paris: Payot.

HABERMAS, Jürgen (1989), *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.

HABERMAS, Jürgen (1990), *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa Publicações Dom Quixote.

HABERMAS, Jürgen (1995), "O Estado-nação europeu frente aos desafios da globalização". *In Novos Estudos Cebrap*, nº 43, pp. 87-101.

HABERMAS, Jürgen (1997), *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris: Gallimard.

HABERMAS, Jürgen (2000), *Ensayos políticos*. Paidós: Barcelona

HABERMAS, Jürgen (2001), "So why does Europe need a Constitution?" *In* European University Institute, Robert Schuman Center of Advanced Studies. Disponível em http://www.iue.it/RSCAS/e-texts/CR200102UK.pdf. [Consultado em março de 2001]

HAECHT A. (2005), "Que Modelos de Socialização Escolar e Profissional Hoje? Entre o esquecimento da história e o otimismo retórico". *InAnáliseSocial*, XL, 176, pp. 651-660.

HALL, Stuart (2002), *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP &A. Disponível em http://www.4shared.com.document/322cDYY9R/HALL_STUART_A_IDENTIDADE_CULTU.htm. [Consultado em novembro de 2009].

HALL, Stuart (2003), Da Diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em http://4shared.com/document/-VwdCxWO/Da-_Dispora_Stuart_Hall.htm. [Consultado em novembro de 2009].

HAMELINE, Daniel & DARDELIN, Marie-Joelle (1968), *A liberdade de aprender*. Lisboa: Moraes Editores.

HANDY, Charles (1994), *The Empty Raincoat: Making Sense of the Future*. London: Hutchinson.

HARGREAVES, Andy (1992), "Cultures of teaching: A focus for change". *In* A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassel Villiers House, pp. 216-241.

HARGREAVES, Andy (1996), *Professorado, Cultura y Postmodernidad. Cambiam los Tiempos, Cambia el Professorado*. Madrid: Morata.

HARGEAVES, Andy (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança*. Porto: Edições ASA.

HARGREAVES, Andy (2003), *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy (2004), "Ser professor na era da insegurança". *In* A. Adão & E. Martins (orgs), *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

HARGREAVES, Andy & FINK, David (2007), *Liderança sustentável.*Porto: Porto Editora.

HARVEY, David (1989), *The Condition of postmodernity: An inquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Basil Blackwell Lda.

HAZARD, Paul (1935/1948), A Crise da Consciência Europeia, 3 vols.. Lisboa: Edição Cosmos.

HEGEL, Georg W. F., (1941), *La Phénomonologie de l'Esprit*. Paris. Aubier Éditions Montaigne.

HEGEL, Georg W. F., (1965), *Introduction aus leçons sur la philosophie de l'histoire*. Paris: NRF.

HEGEL, Georg W. F., (1821/1986), *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Editores.

HEGEL, Georg W. F., (1995), *A Razão na História. Introdução à Filosofia da História Universal*. Lisboa: Edições 70.

HELD, David, MCGREW, Anthony G., GOLDBATT, David & PERRATON, Jonathan (1999), *Global Transformation*. Cambridge: Polity Press.

HELD, David & MCGREW, Anthony (Ed.) [2004], *The Global Readers: An Introdution to the Globalization Debate*. Oxford: Polity Press.

HENRIQUES, Mendo C., (1998), A globalização: mitos e realidades. Disponível em http://pwp.netcabo.pt/netmendo/Artigo%20globalização.htm[Consultado em fevereiro de 2006]

HENRIQUES, Mendo C., (2004), Panorama da Cidadania. Disponível em http://pwp.netcabo.pt/netmendo/panorama_da_cidadania.htm. [Consultado em em janeiro de 2006].

HERVIEU-LÉGER, Danièle (1999), *Le pèlerin et le converti. La religion en mouvement*. Paris: Flammarion.

HERRERO, V. P. (1995), "Atividades de Complemento Curricular. *In Ciências da Educação: Investigaçãoe Ação. Atas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, II, pp. 177-183.

HESPANHA, P (2002), "Mal-estar e risco social no mundo globalizado". *In* B. S. Santos, Globalização: fatalidade ou utopia? Porto: Edições Afrontamento, pp. 163-193.

HICTER, M., (1975), "As reformas a introduzir nas Escola vistas por um educador extraescolar". *In* Unesco, *A Educação do Futuro*. Lisboa: Livraria Bertrand.

HIRTT, Nico (2002), *Les nouveaux maîtres de L'École: l'enseignement européen sous la coupe des marchés*. Anvers: EPO

HIRSCH, J., (2000), "Estado nacional, nacionalismo y conflicto de clases". *In Revista Herramienta*, nº 10. Disponível em http://www.herramienta.com.ar. [Consultado em junho de 2008].

HIRTT, N., (2001), *Os sistemas educativos na época da globalização liberal: rumo à escola "mercantilizada"*. Comunicação apresentada no Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, Brasil. Disponível em http://www. portoalegre.rs.gov.br/fme/up_arquivo//Nico%20Hirtt.pdf. [Consultado em abril de 2008].

HOBSBAWM, Eric J., (1996), *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença.

HOBSBAWM, Eric J., (1998), *A Questão do Nacionalismo. Nações e Nacionalismo desde 1780 – Programa, Mito, Realidade*. Lisboa: Terramar.

HOLT, Maurice (1986), "The making of Casablanca and the making of curriculum". *In Journal of Curriculm Studies*, 28 (3), pp. 241-251.

HONORÉ, Bernard (1990), *Sens de la Formation, Sens de l´Être. Un chemin avec Heidegger*. Paris: L´Harmattan.

HOUAISS, António, SALLES VILLAR, Mauro & MELLO FRANCO, Franscisco (2001), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

HOYLE, Eric (1980). "Professionazation and deprofessionalization in education". In E. Hoyle & J. Megarry (eds), *Professional Development of Teachers World Yeabook of Education*, 198, Londres: Kogan, pp. 42-54.

HOZ, Victor G., (1977), *Questões Fundamentais da Educação*. Porto: Livraria Civilização Editora.

HUBERMAN, M., (1973), *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à l'étude de l'innovation. Paris*: Unesco.

HUMMEL, Charles (1977), *A Educação de Hoje Face ao Mundo de Amanhã*. Lisboa: Ed. António Ramos/CLB.

HUNTINGTON, Samuel P., (1998), *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*. Lisboa: Gradiva.

HÚSEN, T (1998), *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

HÚSSEN, T., (1979), *L'école en question*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

HUXLEY, Aldous (1932/2007), *Admirável Mundo Novo*. Oeiras: Livros do Brasil.

IANNI, Octávio (1995), *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização.

IANNI, Octávio (2004), *A Era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização.

ILLICH, Ivan (1971), *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.

ILLICH, Ivan (1973), *Inverter as Instituições*. Lisboa: Moraes Editores.

ILLICH, Ivan (s/d), *Libertar o futuro*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

IMAGINÁRIO, Luís (2001), *Balanço e Competências – discursos e práticas*. Lisboa: MTDS/DGEFP/CIME.

IMBERNÓN, F. (1999), "Un libro para la reflexióny búsqueda de alternativas educativas de futuro". *In* F. Imbernón *et al*, *La Educación en el Siglo XXI*. Barcelona: Graò.

INNERARITY, Daniel (2009), *Sociedade Invisível*. Lisboa: Editorial Teorema.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2001), *Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano Letivo 1999/2000*. Lisboa: IGE.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2009), *Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria no Ensino Básico – Relatório Nacional 2006-2007.* Lisboa: ME/IGE.

IRIBARNE, Alain (1997), "Uma leitura dos paradigmas do Livro branco sobre educação e formação: elementos para um debate, formação profissional". *In Formação Profissional*, CEDEFOP, v. 8/9.

ISIN, Engin F., & WOOD, Patrícia K., (1999), *Citizenship & Identity*. London: Sage.

JACQUARD, Albert (1998), *A Herança da Liberdade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

JOSHUA, Samuel (2004), "A popularidade pedagógica da noção de competência pode ser compreendida como resposta inadequada a uma maior dificuldade didática?". *In* J. Dolz & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 47-63.

ITURRA, Raul (1990), *A construção social do insucesso escolar. Memória e aprendizagem em Vila Ruiva*. Lisboa: Escher.

ITURRA, Raul (1994), Recensão ao "Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização. *In* Educação, Sociedade e Culturas, nº 731. Porto: Edições Afrontamento, pp. 159-161.

JARVIS, Peter (2000), "Globalização e o mercado da aprendizagem". *In* L. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Fórum II*. Braga: Universidade do Minho/UEA, pp. 29-41.

JESUS, Saul N., (1993), "As implicações do projeto vocacional de futuros professores sobre a utilidade atribuída à sua formação. Um estudo exploratório". *In* J. Tavares (Ed.),

Linhas de Rumo em Formação de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 229-236.

JESSOP, B, (1995), "Post-Fordism and the State". *In* A. Amin, *Post-Fordism: A Reader*. Oxforf: Blackwell Publishers.

JONNAERT, Philippe (2012), Competências e Socioconstrutivismo – Um Quadro Teórico. Lisboa: Instituto Piaget.

JONNAERT, Philippe *et al* (2006), La Compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la necessie de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent". Genéve: UNESCO – IBE.

JOSÉ FERNANDES, António (1977), *Introdução à Política. A Problemática da Comunidade Internacional*. Lisboa: Editorial Aster.

JUNIOR, Celestino A. S. (1990), *A Escola Pública como Local de Trabalho*.

JUNQUEIRO, Raul (2002), *A idade do conhecimento: a nova era digital*. Lisboa: Editorial Notícias.

JUSTINO, David (2010), *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

JUSTNO, David (2012), "Insucesso escolar: remediar ou prevenir?". *In* J.M. Alves & L. Moreira (Org.), *Projeto Fénix – As artes do voo e as ciências da navegação.* Porto: Universidade Católica, pp. 59-65.

JUSTINO, David, FERNANDES, Eduardo, ALMEIDA, João & RAPOSO, Manuel (2006), *A Reforma do Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

KANT, Immanuel (1784/1988), "Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita". *In* I. Kant, *A Paz Perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.

KAUFMANN, Jean Claude (1996), *Léntretien compréhensif.* Paris: Éd. Nathan.

KOFMANN, Jean-Claude (2004), *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.

KELLY, A (1980), *O currículo: teoria e prática*. S. Paulo: Harbra.

KEMMIS, Stephen (1993), *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEOHANE, Robert & NYE, Joseph (2006), *Governance in a Globalizing World*. Disponível em http://www.ksg.harvard.edu/visions/publication/globalizing-intro.doc. [Consultado em fevereiro de 2006]

KLEIN, Naomi (2007), *Sem logo: A tirania das marcas num mundo vendido*. Disponível em http:/somdoroque.blogspot.com/2007/04/livro-sem-logo.html. [Consultado em abril de 2007].

KLUGMAN, E., (1979), Too many pieces. A study of teacher fragmentation in the elementary school. Boston: Wheelock.

KOVÁCS, Ilona (1998), "Trabajo, qualificaciones e aprendizage a lo largo de la vida: ilusiones y problemas de la sociedade de la información". *In Sociología del Trabajo*, nº 34, Madrid, pp. 3-25.

KRUGMAN, Paul, (2012), "Entrevista". *In Jornal de Negócios*, 28/2/2012. Disponível em www. Jornaldenegocios.pt [Consultado em fevereiro de 2012].

KUENZER, Acácia Z., (2003), "Competência como praxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores". *In Boletim Técnico do SENAC*. Senac, Brasil. Disponível em http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm. [Consultado em fevereiro de 2008].

KYMLICKA, Will (2003), *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Piados.

KYMLICKA, Will (2007), Multiculturalismo *e os Direitos das Minorias: o Ocidente e*

LACROIX, Jean (1956), *Personne et Amour*. Paris: Seuil.

LAENG, Mauro (1978). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

LAINS, Pedro (1997). "An Account of the Portuguese African Empire, 1822-1975". *In História do Crescimento Económico em Portugal*, XVII Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 485-525.

LARA, Tiscar (2008), "Ya no me lees como antes". Disponível em http://www.tiscar.com/2008/10/31/ya-no-me-lees-como-antes. [consultado em junho de 2009].

LARROYO, Francisco (1970), *História Geral da Pedagogia*. Tomo II. S. Paulo: Editora Mestre Jou

LASCH, Cristopher (1985a), "Consumo, Narcisismo e Cultura de Massas". *In Revista de Comunicação e Linguagens*, nº 2.

LASCH, Cristopher (1985b), *O minímo eu: sobrevivência psíquica em tempos modernos.* S. Paulo: Editora brasiliense.

LASNIER, François (2000), *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

LAUDER, Hugh (1997), "Education, Democracy and Economy". *In* A. Halsey *et al*, *Education, Culture and Society*. Oxford: OUP.

LAVAL, Christian (2003), L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris: La Découverte.

LAVILLE, Jean-Louis. (2002), *Una tercera vía para el trabajo*. Bilbao: Mensajero.

LE BOTERF, Guy (1994), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Ed. d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1997), *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Ed. d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (1998), L'*ingénierie des compétences*. Paris: Ed. d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2000). Construir eles Compétences individuelles et collectives. Paris: Éd. d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2003), *Dévoloper la Compétences des Professionnels*. Paris: Ed. d'Organisation.

LE BOTERF, Guy (2005), *Construir as Competências individuais e coletivas: Resposta a 80 questões.* Porto: Edições ASA.

LE GALL, André (1993), *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Estampa.

LEGENDRE, Renald (Dir.) (1988), *Dictionaire Actuel de l'Éducation*. Paris: Larousse.

LEGENDRE, M (2008), "La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur". *In* F. Audigier & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question.* Bruxelas: De Boeck, pp. 27-50.

LEITE, Carlinda (1995), "Um olhar curricular sobre a avaliação". *In* C. Leite *et a*l, *Avaliar e avaliação*. Porto: Edições ASA, pp. 7-23.

LEITE, Carlinda (1997), *As Palavras mais que os atos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Porto: FPCEUP. Tese de Doutoramnto, documento policopiado.

LEITE, Carlinda (2000), "A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva". *In* J. Martins (Dir.), *Território Educativo*, nº 7, pp. 20-26.

LEITE, Carlinda (2001), "A reorganização curricular do ensino básico: problemas, oportunidades e desafios". *In* C. Freitas, C. Leite, J. Morgado & O. Valente, *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Edições ASA, pp. 29-37.

LEITE, Carlinda (2002a), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEITE, Carlinda (2002b), "Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular". *In A Página*, nº 109, Fev., pág. 14.

LEITE, Carlinda (2003), *Por uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.

LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2002), "Potencialidades e limites da gestão curricular local para (e na) construção de uma escola para todos". *In Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores.*Lisboa: DEB.

LEMOS, Valter (2003), "Políticas Públicas de Educação. Equidade e sucesso escolar"**.** *In* Sociologia, Problemas e Práticas, nº 173, pp. 151-169.

LEMOS, Valter (2010), "Ensino Profissional – uma boa aposta" (Entrevista). *In* Forum Estudante, maio, pp. 4-6.

LÉNÉ, Alexandre (1999), *La Formation en Alternance, Production de Compétences et Stratégies d'Entreprises.* Lille: Université des Sciences et Technologies (thèse de doctorat).

LENEY, Tom, GORDON, Jean & ADAM, Stephen (2008), *The Shift to Learning Outcomes. Policies and practices in Europe*. Bruxelas: CEDEFOP.

LEVIN, Henry (1985),

LEVITT, Steven D. & DUBNER, Stephen J., (2006), *Freakonomics. O Estranho Mundo da Economia. O Lado Escondido de Todas as Coisas*. Lisboa : Editorial Presença.

LEVITT, Theodore (1983), "The Globalization of markets". *In* Harvard Business Review, Mai/Jun, nº 3, pp. 92-102.

LEVY-LEBOYER, Claude (1996), *La gestion des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1973), *Anthropologie Structurale*, 2 Vols. Paris: Plon.

LIMA, Licínio C., (1992a), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar - um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.

LIMA, Licínio C., (1992b), "Que inovação na reforma curricular do ensino básico". *In* A reforma curricular em Portugal e nos países da Comunidade Europeia. Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de L'Education. AIPELF/AFIRSE. Lisboa: FPCE, pp. 45-63.

LIMA, Licínio C., (1994), "Modernização, racionalização e otimização. Perspetivas neo-taylorianas na organização e administração da educação", *in Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-139.

LIMA, Licínio C., (1997), "O Paradigma da Educação Contábil: políticas educativas e perspetivas gerencialistas no ensino superior em Portugal". *In Revista Brasileira de Educação,* 4, pp. 43-59.

LIMA, Licínio C., (1998), "A administração do sistema educativo e das escolas (1986/1996". *InA evolução do sistema educativo e o PRODEP; estudos temáticos*. Vol 1. Lisboa: Ministério da Educação/DAPP, pp. 15-96.

LIMA, Licínio C., (1999), "E depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das decisões no governo das escolas". *In Revista Portuguesa de Educação*, vol. 12, nº 1, pp. 57-80.

LIMA, Licínio C., (2000), "A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas". *In* A. Catani & R. Oliveira (org.) [2000], *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

LIMA, Licínio C., (2003), "Lei de bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial". *In A Página da Educação*, nº 126, agosto/setembro.

LIMA, Licínio C., (2004), "O Agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada". *InRevista da Educação*, 17, 02, pp. 7-47.

LIMA, Licínio C., (2006a), "Conceções da Escola: Para uma hermenêutica organizacional". *In* L. Lima (Org.), *Compreender a Escola. Perspetivas de análise organizacionais*. Porto: ASA, pp. 17-69.

LIMA, Licínio C., (2006b), "A Educação de Adultos não pode estar entregue ao Mercado". *In Aprender ao Longo da Vida*, Nº 6, Out., pp. 26-33.

LIMA, Licínio C. (2007), "Administração da Educação e autonomia das escolas". *In* CNE (Ed.), *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação.* Lisboa: ME, pp. 15 – 77.

LIMA, Licínio C., (2010), "À ponta da baioneta as escolas são transformadas em repartições" (entrevista). *In Jornal da FENPROF*, julho de 2010, pp. 6-9.

LIMA, Licínio (2012), "O Ministério da Pedagogia Oficial". *In A Página da Educação*, Série II, nº 198, página única.

LIMA, Licínio C., & AFONSO, Almerindo J., (2002), *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afortamento.

LIMA, Licínio C., *et al* (Coord.) [2002], *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

LIMA, Licínio C. V. S., & AFONSO, Almerindo J. (2006), "Políticas públicas, novos contextos e atores em educação de adultos". *In* L. Lima (Org.), *Educação não escolar de adultos. Iniciativas de educação e formação em contexto asociativo*. Braga: Universidade do Minho/UEA.

LIMA, Maria de Jesus (1994), "Integração curricular no ensino básico". *In* E. L. Pires (Org.), *Educação Básica. Reflexões e Propostas.* Porto. SPCE, pp. 125-172.

LIMA SANTOS, N., (2004), "Sociedade da Informação: Mudanças e desafios psicossociais no contexto sócio-laboral". *In* Luís Gouveia & Sofia Gaio (Orgs.) *Sociedade da Informação. Balanço e implicações*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

LINGARD, Bob, (2004), "É e não é: globalização vernacular, política e reestruturação educacional". *In* N. Burbules & A. Torres, *Globalização e educação: perspetivas críticas.* Porto Alegre: ARTMED, pp. 59-76.

LIPOVETSKY, Gilles (1989), *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d´Agua.

LIPOVETSKY, Gilles (1992), *O Império do Efémero*. Lisboa: Dom Quixote.

LIPOVETSKY, Gilles (2004), *Metamorfoses da Cultura Liberal*. Lisboa: Dom Quixote.

LIPOVETSKY, Gilles (2007), *Felicidade paradoxal*. Lisboa: Edições 70.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY Jean (2010), *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.

LIZAGARRA, Maria L. S. A., (2010), *Competências cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.

LOBROT, Michel (1992), *Para que Serve a Escola*. Lisboa: Terramar.

LOCK, John (1693/1966), *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.

LOCK, John (s/d), *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes (edição eletrónica). Disponível em http;//www.esnips.com/doc/a6feabd7-77f2-4e9b-9dc4-8e3f08-a35efc/clube-do-livro-liberal-johnlocke-segundo-tratado-sobre-o governo-civil. [consultada em julho de 2009]

LOCK, John (1693/1966), *Quelques pensées sur l'education*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

LOPES, José & SANTOS SILVA, Helena (2010), *O Professor Faz a Diferença – Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas.

LOPES, Maria A. & PEREIRA, Fátima (2008), "Culturas escolares, perspetivas curriculares e identidades profissionais dos professores". *In* A. Lopes e C. Leite (Org.), *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: Legis Editora.

LOPES, Ernâni R., *et al* (1989), *Portugal, o desafio dos anos 90*. Lisboa: Editorial Presença.

LOPES, Helena, (1996), *Formação e/ou emprego para os adultos de baixo nível de escolarização?* Lisboa: Dinâmica – Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica (ISCTE).

LOPES, Helena & SULEMAN, Fátima (Coords.) [2000], *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.

LOPES, José T., (1997), *Tristes Escolas – práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Afrontamento.

LOPES, M. C & PINTO, A. (1999), *Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas*. Oeiras: Celta Editora.

LOURENÇO, Eduardo (1988), *Nós e a Europa ou As Duas Razões*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

LUZURIAGA, Lorenzo (1964), *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Losada.

LYOTARD, Jean-François (1984/2003), *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.

MACHADO, António (1999), *Antologia Poética*. Lisboa: Editorial Cotovia.

MACHADO, Fernando L. & COSTA, António F., (1998), "Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social". *In* José M. L. Viegas e António F. Costa (orgs.), *Portugal. Que Modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

MCLAREN, Peter (1999), "Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global". *In* L. Heron (Org.), *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 81-98.

MACPHERSON, Crawford B., (1979), *Teoria Política do Individualismo Possessivo de Hobbes até Locke*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

MADUREIRA, José P., (2008), Entrevista, *in* A Página da Educação, abril 2008, pp. 21-23.

MAFFESOLI, Michel (2002), *A Transfiguração do Político. A tribalização do Mundo Pós-Moderno*. Lisboa: Instituto Piaget.

MAGALHÃES, António M., (1998), *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: IIE.

MAGALHÃES, António M., (2000), *Nem Todos podem Ser Doutores*. Porto: Profedições.

MAGALHÃES, António M., (2003), "As transformações do mercado de trabalho e as novas identidades individuais e coletivas: a reconfiguração do papel da escola e da cidadania". *In* J. A. Correia & M. Matos (Org.), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 39-47.

MAGALHÃES, António M., (2004), *A Identidade do Ensino Superior. Política, Conhecimento e Educação Numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MAGALHÃES, António M., (2007), "Entre a individualização e a individuação: a reconfiguração da educação na sociedade e economia do conhecimento". *In* M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança escolar*. Porto: Porto Editora, pp. 13-37.

MAGALHÃES, António M., (2011), "A educação superior, o conhecimento e as competências". *In APágina da Educação*, Nº 192, pp. 66-67.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (1998), *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*. Porto: Profedições.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2002a), "A Nova Classe Média e a Reconfiguração do Mandato Endereçado ao SistemaEducativo". *In Educação, Sociedade & Culturas*, 18, pp. 25-40.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2002b), *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2003), "Performance, Citizenship and the Knowledge Society: a New Mandate for European Education Policy". *In* Globalisation, Societies and Education, 1, pp. 41-66.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2004), "A escola reclamada". *In A Página da Educação*, nº 136, Ano 13, julho. Porto: SPN, p. 7.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2006a), "Prefácio". *In* A. Magalhães & S. Stoer (Org.), *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições, pp.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2006b), "A Reinvenção dos Caminhos e os Lugares: o estado e a engenharia social ". *In* A. Magalhães & S. Stoer (Org.), *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições, pp. 19-21.

MAGALHÃES, António M. & STOER, Stephen R., (2006c) "Repensando a escola da modernidade e a modernidade da escola". *In* A. Magalhães & S. Stoer (Org.), *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização*. Porto: Profedições, pp. 29-31)

MAGER, Robert F., (s/d), *Como definir objetivos pedagógicos*. Lisboa: Carreira & Carreira.

MAIA, Carlos, F., (1996), *Valores, Educação e adolescência: a legitimidade de modelos em educação*. Braga: Edições APPACDM.

MAINARDES, Jefferson (2006), "Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de políticas educacionais ". *In Educação & Sociedade*, vol. 27, nº 94, Jan./Abr., pp. 47-69, disponível em http://www.cedes.unicamp.br., em março de 2012.

MAINARDES, Jefferson & Marcondes, Maria I., (2009), Entrevista com Stephen Ball: um díálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *In* Educação e Sociedade 30(106), pp. 303-318.

MAINET, Gérard (1997), *Le Principe de Souveraineté. Histoire e fondements du pouvoir moderne.*Paris: Gallimard.

MALGLAIVE, Gerard (1995), *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.

MALGLAIVE, Gerard (2003), "Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática". In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora: pp. 53-60.

MALTHUS, Thomas R., (1798/1990), *Ensaio sobre o princípio da população*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

MANACORDA, M. A., (2002), História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. S. Paulo: Cortez Editora.

MARÇAL GRILO, Eduardo (1996), "Prefácio". *In* A. Teodoro (coord.), *Pacto Educativo, aspirações econtrovérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp.

MARCELO, Carlos (2002), "Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento". *InEducation Policy Analysis Archives*, Vol. 10, nº 35. Disponível em http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/, [Consultado em janeiro de 2005].

MARCELO, Carlos (2009), "Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro". *In Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, pp.7-22. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em abril de 2009].

MARCHESI, Álvaro & MARTÍN, Elena (2003), *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.

MAROY, Christian (2006), "Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspetiva europeia". *In* J. Barroso (Org.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores.* Lisboa: Educa, pp. 227-244.

MARQUES, Margarida F., (1994), *A Decisão Política em Educação. O Partenariado Sócio-educativo como Modelo Decisional. O Casos das Escolas Profissionais*. Porto: Edições Afrontamento.

MARQUES, Ramiro (1998), *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Edições.

MARSHALL, T. H., (1950/1967), *Cidadania, classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MARTIN, Hans-Peter & SCHUMANN, Harald (2000), *A armadilha da globalização*. Lisboa: Terramar.

MARTINAND, J (2001), "Matrices disciplinaires et matrices curriculaires: le cas de léducation techonolique en France". *In* C. Carpentier (org.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation*. Paris: L'Hamarttan, pp. 249-269.

MARTINS, António M., (1997), *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal. Imperativos de Mudança e Limites de Realização* (Tese de Doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARTINS, Joaquim P. O., (1977), *História de Portugal*. Lisboa: Guimarães & Ca. Editores.

MARTINS, Idalina M. F., (2005), *Competências em ciências físicas e naturais: conceções e práticas de professores do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de mestrado).

MARTINS, M I., (2003), *Literacia científica e contributos do ensino formal para a compreensão pública da ciência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MARX, Karl (1974), *O Capital*, Vols. I e II. Lisboa: Delfos.

MARX, Karl (1982), *Manuscritos Económico-Filosóficos*de 1844. *Lisboa. Edições Avante.*

MASCHINO, Maurice T., (2005), *Pais contra professores*. Porto: Campo das Letras.

MATTELART, Armand (2001), *The Information Society*. London: Sage Publications.

MATOS, Manuel S. E., (1999), *Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico.* Porto: Edições ASA.

MATOS, Manuel S. E., (2000), "Sucesso escolar/sucesso educativo". *In a Página*, nº 97, página única.

McCLELLAND, David C., (1973), "Testing for Competence rather than for 'intelligence'". *In American Psychologist*, January, (28(1), pp. 1-14.

MCLAREN, Peter, (2008), "Pedagogia Crítica". *In A Página da Educação*, julho, pp. 21-24 (entrevista).

MCLUHAN, Marshall (1979), *Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. Lisboa: Cultrix.

MEAD, George H., (1953/1972), *Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.* Bienos Aires, Paidós.

MEAD, Margaret (1969), *Conflito de Gerações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

MEAD, Margaret (1993), *Adolescencia, Sexo y Cultura en Samoa*. Madrid: Editorial Planeta-Agostini.

MEDA, Dominique (1999), *O trabalho: um valor em extinção*. Lisboa: Edições Fim de Século.

MEDEIROS, João A. C., (2005), "Nova centralidade e novos critérios de qualificação do trabalho. Desvalorização Social do Trabalho e Ilusória Centralidade da Educação – III". *In Jornal a Página*, Nº 147,Ano 14, Pág. 32.

MEIRIEU, Philippe (1990), *Enseigner, scénario pour un métir noveau*. Paris: ESF.

MEIRIEU, Philippe (1997), *Apprendre…Oui, mais Coment?* Paris: ESF.

MEIRIEU, Philippe (2005), "Prefácio". *In* B. Tey et al, *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, pp. 9-11.

MELO, Alberto & BENAVENTE, Ana (1978), *Educção Popular em Portugal (1974-1976)*. Lisboa: Livros Horizonte.

MELO, Maria Benedita (2007), *Reflexos da Reflexividade Mediatizada: os professores do ensino secundário e os rankings escolares.* Lisboa: ISCTE (Tese de Doutoramento).

MENDES, Madalena (2004), *As faces de Janus. As políticas educativas em matéria de cidadania nos anos 90 em Portugal*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

MENDÉZ, Juan M. A., (2011), "Avaliar a Aprendizagem em um Ensino Centrado nas Competências". *In* J. Gimenno *et al*, *Educar por Competências – O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, pp. 233-264.

MENEZES, Isabel (1989), "Desenvolvimento no contexto familiar". *In* B. P. Campos e tal, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

MEURET, D., (2007), *Gouverner l'École. Une Comparaison France/États Unis*. Paris: PUF.

MEYER, John W., (2000), "Globalização e Currículo. Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação". *In* A. Nóvoa & J. Schriewer (Ed.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 15-32.

MEYERSON, Émile (1907/1957), *Identité et réalité*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

MICHEL, Alain (1996), "Les compétences de base pour le XXI ème siècle. Éducation: pour ume approche sistémique du changement". *In Futuribles – Analyse et Perspetive*, 210, pp. 5-29.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1984), *Exame das Políticas Educativas Nacionais. OCDE. Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991a), *Ensino básico 2º ciclo: organização curricular e programas*, volume I. Lisboa: INCM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991b), *Ensino básico 3º ciclo: organização curricular e programas*, Volume I. Lisboa: INCM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996), *Pacto Educativo Para o Futuro*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Desenvolver, Consolidar, Orientar – Documento orientador das políticas para o ensino secundário*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998a), *A evolução do sistema educativo e o PRODEP. Estudos temáticos*, 3 volumes. Lisboa: ME/DAPP.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998b), *Educação, Integração e Cidadania – Documento orientador das políticas para o ensino básico*. Lisboa: ME/DGEBS.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998c), *Ensino básico e secundário: Dez medidas de revisão curricular*. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1999), *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: ME/DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000), *Revisão Curricular no Ensino Secundário. Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos I*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Currículo nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME/DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b), *Matemática A, 10º Ano*. Lisboa: ME/DEB.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001c), *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001d), *Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001e), *Programa de Psicolgia B, 12º Ano*. Lisboa: ME/DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001f), *Programa de Biologia e Geologia, 10º ou 11º Anos*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001g), *Programa de Alemão, 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: ME

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001h), *Programa de História A, 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003), *Documento orientador da Reforma do Ensino Secundário*. Lisboa: ME/DES.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003b), *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – Linhas Orientadoras*. Disponível em www.gaaires.min-edu.pt [Consultado em abril de 2010]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), *Relatório nacional sobre a implementação do Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005b), *Orientaçãoes para a lecionação do Programa de Filosofia, 10º e 11º Anos.* Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006), *Programa da disciplina de Antropologia, 12º Ano*. Lisboa: ME/DGIDC.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007), *Séries Cronológicas: 30 Anos de Estatísticas da Educação, Alunos 1977/2006*, vol. II. Lisboa: ME/GIASE.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GEPE, (2008), *A Educação em Números – Portugal 2008*. Lisboa: ME/GEPE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC/ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010), "Reordenamento da rede escolar para o ano letivo 2010/2011". Disponível em www.min-edu.pt. [Consultado em junho de 2008].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2011), *Metas de Aprendizagem*. Disponível emhttp://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/estrategia-de-ensino-e-de-avaliacao/. [Consultado em maio de 2011).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2014), "Introdução". *In* Enquadramento das Metas Curriculares, Disponível em http://www.dgidc.minedu.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas.[Consultado em julho de 2014]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO INTERNA (2010), *Escola Segura. Relatório Anual (Ano Letivo 2008/2009)*. Lisboa: ME/MAI.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL (2007), *Balanço da Iniciativa Novas Oportunidades*. Disponível em http://www.anq.gov.pt. [Consultado em outubro de 2008].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MINISTÉRIO DA SEGURANÇA SOCIAL E DO TRABALHO (2004), *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: ME/MSST.

MIRANDA, Sacuntala (1978), "Insucesso escolar e origem social no ensino primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés". *In* Análise Social, Vol. XIV, (nº 55), pp. 609-625).

MISHRA, Ramesh (1995), *O Estado Providência na Sociedade Capitalista*. Oeiras: Celta Editora.

MÓNICA, Maria F., (1980a), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar: a escola primária salazarista*. Lisboa: Editorial Presença.

MÓNICA, Maria F., (1980b), "Ler e Poder: Debate sobre a Educação Popular nas primeiras Décadas do Século XX". *In Análise Social*, Vol. XVI, (63). Lisboa, pp. 499-518).

MÓNICA, Maria F. (1981), *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editoral Presença.

MÓNICA, Maria F., (2008), *Vale a Pena Mandar os Filhos à Escola?* Lisboa: Relógio d'Água.

MONROE, Paul (1988), *História da Educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.

MONTEIRO, Agostinho R., (1975), *Educação, Ato Político*. Porto: Edições o Professor.

MONTEIRO, António R., (1987), "Para uma didática pedagógica". *In O Professor*, outubro, pp. 37-42.

MONTEIRO, António R., (2008), *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

MONTESQUIEU, Charles (2005), *O Espírito das Leis*. S. Paulo: Martins Fontes.

MORAIS, José (1994), *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

MOREIRA, Adriano (1987), *A Europa em Formação*. Lisboa: Academia Internacional de Cultura Portuguesa.

MOREIRA, Adriano (1997), *Teoria das Relações Internacionais*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, Adriano (2000), Estudos da Conjuntura Internacional. Lisboa: D. Quixote.

MOREIRA, Adriano (2003), *Ciência Política*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, Adriano (2009), *A Circunstância do Estado Exíguo*. Loures: Diário de Bordo.

MOREIRA, Vital (2001), "A Deseducação Secundária", *in* Público, 4 de setembro.

MORGADO, José C., (2001), "A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspetivas". *In* C. Freitas, C. Leite, J. Morgado & M. Valente, *A reorganização curricular do ensino básico – fundamentos, fragilidades e perspetivas*. Porto: Edições ASA, pp. 39-60.

MORGADO, J (2005), "Globalizar a Universidade ou Universidade Global?". *In* M. Pereira & A. Moura (org.*), Políticas e Práticas Curriculares: Impasses, Tendências e Perspetivas*. João Pessoa: Ideia Editora, pp. 43-67.

MORIN, Edgar (1991), *Os problemas do fim do século*. Lisboa: Editorial Notícias.

MORIN, Edgar (1997), Réforme de pensée, transdisciplinarité, reforme de l'université. Comunicação, *In* Congres International "Quelle Université Pour Demain? Vers une Evolution Transdisciplinaire de L'Université". Locarno. Disponível em http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm. [Consultado em abril de 2008].

MORIN, Edgar (2000), *Ossete saberes da educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORIN, Edgar (1990/2001), *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORIN, Edgar (2002), *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento – A Cabeça Bem Feita*. Lisboa: Instituto Piaget.

MORROW, Raymond A., & TORRES, Carlos A., (1997), *Teoria Social e Educação. Uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.

MORROW, Raymond A., & TORRES, Carlos A., (2004), "Estado, Globalização e Políticas Educacionais". *In* N. Burbules & C. Torres, *Globalização e Educação. Perspetivas críticas*. Porto Alegre: Artmeed Editora, pp. 27-44.

MULLER, Pierre & SUREL, Yves (1998), *L'Analyse des Politiques Publiques*. Paris: Montchrestien

MURILLO, Javier F., (2003), "El movimento teórico-prático de mejora de la escuela. Algumas leciones aprendidas para transformar los centros docentes". *In Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).

MURTEIRA, Mário (1995), *Economia Mundial - Emergência duma Nova Ordem Global.* Lisboa: Difusão Cultural.

MURTEIRA, Mário (2003), *Globalização. Pela invenção de um tempo global e solidário*. Lisboa: Quimera.

NAISBITT, J., (1988), *Macrotendências*. Lisboa: Editorial Presença.

NAISBITT, J. & ABURDENE, P., (1990) *Megatrends 2000*. S. Paulo: Amana-Key Editora.

NAOURI, Aldo (2008), *Educar os Filhos. Uma urgência nos dias que correm*. Lisboa: Dom Quixote.

NETO, Félix (1997), *Estudos de Psicologia Intercultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NEVES, Sílvia P., & FARIA, Luísa (2005), "Conceções pessoais de Competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica". *In Psicologia*, 18 (2), pp. 101-128.

NIETZSCHE, Frierdrich W., (1999), *Para Além do Bem e do Mal*. Lisboa: Relógio d'Água.

NIZA, Sérgio (1996), "Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum". *In Inovação,* Vol. 9, nº 1 e 2. Lisboa: IIE.

NIZA, Sérgio (2000), "A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem". *In* A. Estrela e J. Ferreira (Eds.) *Atas do IX Colóquio Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

NIZA, Sérgio (2004) "A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo". *In* Conselho Nacional da Educação (org.) *Educação e Direitos Humanos*. Lisboa: CNE.

NIZA, Sérgio (2007), "A balcanização disciplinar no 1º ciclo do Ensino Básico". *In JLEducação,* 14-27 Fev., pp. 4-5.

NIZA, Sérgio (2012), "Os professores têm de tomar consciência da sua própria força". *In A Página da educação*, Série II, nº 198, pp. 8-16.

NOGUEIRA, Conceição & SILVA, Isabel (2001), *Cidadania, construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições ASA.

NORMAND, Romuald (2006), "L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire". *In Revue Française de Pédagogie*, nº 154, pp. 33-44.

NÓVOA, António (1987), *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1989), "A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades". *In* Instituo de Inovação Educacional, *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Tomo II, Vol.1. Lisboa: IIE, pp IX-XXIV.

NÓVOA, António (1990), "Educação Nacional", *in* F. Rosas (org.) *Portugal e o Estado Novo: 1930-1960*. Lisboa: Editorial Presença.

NÓVOA, António (1991a), "As ciências da educação e os processos de mudança". *In* A. Nóvoa *et al*, *Ciências da educação e mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 17-67.

NÓVOA, António (1991b), "Os Professores: Quem são? Donde Veem? Para onde Vão". *In* S. Stoer (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 59-130.

NÓVOA, António (1992), "Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores". *In* A. Nóvoa e T. Popkewitz, *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, pp. 57-69.

NÓVOA, António (1994), *História da Educação*. Lisboa: FPCEUL (Provas de Agregação), Policopiado.

NÓVOA, António (1995), "Prefácio". *In* J. Barroso, *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. XVII-XXVII.

NÓVOA, António (1996), "Educação Nacional". *In Dicionário de História do Estado Novo*. Vol. I. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 286-287.

NÓVOA, António (1998), *Histoire e Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: EDUCA.

NÓVOA, António (2000), "Ways of Thinking About Europe". Comunicação proferida na *European Conference on Educational Research*, Edimburgo (setembro).

NÓVOA, António (2003), *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, António (2004), "Novas disposições dos professores. A escola como lugar de formação". *In Correio da Educação*, Nº 47, pp. 1-4.

NÓVOA, António (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, António (2007), "É preciso reconstruir um compromisso social com a Escola Pública". *In Jornal da Fenprof*, nº 217, maio de 2007, pp. 13-14. (Comunicação proferida na Sessão de Abertura do 9º Congresso Nacional dos Professores).

NÓVOA, António (2009), *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.

NÓVOA, António *et al* (1992), *Formação para o Desenvolvimento – uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Lisboa: Fim de Século.

NÓVOA, António & POPKEWITZ, Thomas S., (1992), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (Eds.) [2000*], A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

NUNES, A J. A. (1978), *Os Sistemas Económicos*. Coimbra: Livraria Almedina.

NUNES, Adérito S., (2000), "Portugal, sociedade dualista em desenvolvimento", *in* M. F. Mónica (org.), *Antologia sociológica*. Lisboa: Imprensa Sociológica.

OATLEY, K., & JENKINS, J., (1996), *Understing Emotions*. Cambridge: MA: Balckwell Publishers.

OCDE (1972), *Programmes d'enseigment à partir 1980* – Raport sur un stage d'étude à la Reinhardswaldschule, Cassel, Alemagne, du 29 Juin au 4 Juillet, 1970.

OCDE (1982), *Relatório sistema educativo nacional de Portugal*.

OCDE, (1984), *La Qualité de L'Enseignement*. Paris: OCDE, Comité Directeur. Paris: OCDE

OCDE (1985), *O ensino na sociedade*. Porto: Edições ASA.

OCDE (1989), *Lés écoles et la qualité – Un rapport international*. Paris: OCDE.

OCDE (1990), *L'enseignant aujoud'hui – Fonctions, Satatut, Politiques*. Paris: OCDE

OCDE (1990), *A reforma dos programas escolares*. Porto: Edições ASA.

OCDE (1992), *A Escola e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE, (1994), *School : a matter of choice*. Paris: OCDE.

OCDE (1998), DeSeCo Anual Report. Disponível em www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadList.30523.DownloadFile.tmp/1998annualreport.pdf. [Consultado em maio de 2009].

OCDE/CERI (1999), *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OECD Documents.

OCDE (2000a), *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OCDE.

OCDE (2000b), *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris: OCDE.

OCDE (2001a), *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OCDE

OCDE (2001b), *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris: OCDE.

OCDE (2001c), *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: CRIE.

OCDE/DeSeCo (2002), "Définitions et selection des competences (DeSeCo) : Fondements theoriques ". Disponível em *http://www.portal-stat.admin.ch/deseco_doc_strategique.pdf*. [Consultado em janeiro de 2003].

OCDE (2005), Le Rôle Crucial des Enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité. Paris: OCDE.

OCDE (2006), *Education at a glance – OCDE Indicators 2006*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2007), *No more Failures. Ten Steps to Equality in Education.* Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathemetics and Science. Vol. I e V, Disponível em http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en, [Consultado em dezembro de 2010].

O'CONNOR, J (1973), *The fiscal crisis of the State*. New York: St. Martin's Press.

OFFE, Claus (1985), *Disorganized capitalism: contemporary transformations of work and politics*. Cambridge: Polity Presse.

OFFE, Claus (1992), "Es el trabajo una categoría sociológica clave?" *In La sociedad del trabajo*. Madrid: Alianza.

OLLOA, Ricardo M. (2014), *Los câmbios en la Gobernanza del Sistema Educativo en Honduras: la politica de desconcentración de la educacióm pré-básica, básica y media*. Tese de doutoramento. Policopiada.

OLIVEIRA, José G., (1993), "O lugar do trabalho nas sociedades contemporâneas". *In Cadernos de Ciências Sociais*, nº 12/13. Lisboa : Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, pp. 179-189.

OLIVEIRA-MARTINS, Guilherme (1992), "Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania". *In Colóquio – Educação e Sociedade*, 1, pp. 41-60.

OLIVEIRA-MARTINS, Guilherme (1993), *Escola de Cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

OPPENHEIMER, Julius R., (1957), *Ciência e Saber Comum*. Lisboa: Livros do Brasil.

ORTEGA y GASSET, José (1990), *La Pedagogia social como programa político. Discursos políticos*. Madrid: Alianza Editorial.

PACHECO, José A., (1994), "Área-Escola: projeto educativo, curricular e didático". *In* Revista Portuguesa de Educação, 7 (1 e 2), pp. 49-80).

PACHECO, José A., (1995), "Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais". *In Cadernos PEPT 2000 – Educação para Todos*, 7. Lisboa: Ministérioda Educação.

PACHECO, José A., (1996a), *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A., (1996b), *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor – relatório de investigação.* Braga: Unoversidade do Minho.

PACHECO, José A., (1999), *A cidadania como objetivo e eixo de formação em Rui Grácio*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

PACHECO, José A., (org.) [2000], *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A., (2001a), "Tendências de descentralização das políticas curriculares". *In* J. Pacheco (Org.), *Políticas Educativas: o neoliberalismo em educação*. Porto: Porto Editora, pp. 91-107.

PACHECO, José A., (2001b), *Políticas educativas. O neoliberalismo educacional*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A., (2002), *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A. (2005), "Descentralizar o discurso curricular das competências". *In Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), pp. 65-92.

PACHECO, José A., (2006), "Currículo, Investigação e Mudança". *In* L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário, *A educação em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação*. Porto: SPCE, pp. 67-136.

PACHECO, José A. (2007), "Currículo, investigação e mudança". *In* CNE (Ed.), *A Educação em Portugal. Alguns contributos de investigação.* Lisboa: ME, pp. 79 – 148.

PACHECO, José A., (2011), *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, José A., *et al* (1996), *O impacto da reforma curricular no pensamento e na ação do professor. Relatório de Investigação.* Braga: Universidade do Minho.

PACHECO, José & VIEIRA, Ana (2006), "Europeização do Currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares". *In* A. Moreira & J. Pacheco (orgs), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 87-126.

PAGÁN, Javier B., (2009), *Educar en tiempos revueltos. Crónicas sobre la realidad educativa*. Murcia: Graó.

PAIS, José M., (2003), *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

PAIVA, Jacinta (2003), *As Tecnologias da informação e Comunicação: utilização pelos alunos*. Lisboa: ME/DAPP.

PAPERT, Seymour (1997), *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.

PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne & PERRENOUD, Philippe (dir.) [1998], *Former des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* Bruxelles: De Boeck.

PARASKEVA, João M., (2008), "Currículo como prática [regulada] de significações". *In* J. M. Paraskeva (Org.), Educação e Poder. Abordagens Críticas e pós-estruturais. Mangualde: Edições Pedago, Lda., pp.135-168.

PARDAL, Luís & LOPES, Eugénia S., (2011), *Método e tècnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.

PASCOAL, Augusto (2002), "O Ensino Profissionalizante no Contexto do Sistema Educativo. Evolução do Ensino profissionalizante". *In* Encontro Nacional, Revista SPN Informação. Porto SPN.

PAUGAM, Serge (Org.) [1996], *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: Éditions la Decouverte.

PAUGAM, Serge (2003), *A Desqualificação Social. Ensaio sobre a Nova Pobreza.*Porto: Porto Editora.

PAVAGEAU, Jean, GILBERT, Yves & PEDRAZZINI, Yves (1996), *Le lien social et l'inachèvement de la modernité*. Paris: L'Harmattan.

PEDROSO, Paulo (1998), *Formação e desenvolvimento rural*. Oeiras: Celta Editora.

PEDROSO, Paulo (2004),"Prefácio". *In* R. Reich, *O Futuro do Sucesso. Viver e Trabalhar na Nova Economia*. Lisboa: Terramar, pp. 7-28.

PEIXOTO, E., (2010), *Competências*. Disponível em http://www.uac.pt/~jazevedo/pessoal/textos/competencias.htm [Consultado em setembro de 2011].

PEREIRA, Fernanda, COSTA, Jorge A., & NETO-MENDES, António (2004), "Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular". *In* J. A. Costa, A. I. Andrade, A. Neto-Mendes & N. Costa (Org.), *Gestão Curricular – percursos de investigação.* Aveiro: Univerisdade de Aveiro, pp. 143-158.

PÉREZ GOMÉZ, Ángel P., (2001), *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. P., (2011), "Competências ou Pensamento Prático? A construção dos significados de representação e de ação". *In* J. Gimeno Sacristán, *Educar por Competências – o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, pp. 64-114.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. P., (2007), *Las competências básicas y el cuurículo*. Cantabria: Consejería de Educación.

PERRENOUD, Philippe (1986) "Das diferenças culturais às desigualdades escolares; a avaliação e norma num ensino indiferenciado". *In* L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud, *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1998), *L'évaluation des èleves*. Bruxelles: De Boeck.

PERRENOUD, Philippe (1998b), Adond van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualizatión del curriculo y de los itinerarios formativos. Disponível em http:/www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_42.html.

PERRENOUD, Philippe (1999a), "Construir competências é virar as costas aos saberes?". *In Pátio. Revista pedagógica,* nº 11, pp. 15-19. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html. [Consultado em setembro de 2008].

PERRENOUD, Philippe (1999b), *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

PERRENOUD, Philippe (2000a), *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, Philippe (2000b), "Mobiliser ses acquis : où est quand cela s'apprendre-il en formation initial? De qui est-ce l'affaire?". *In* Recherche et Formation, nº 35, pp. 9-23.

PERRENOUD, Philippe (2001a), *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, Philippe (2001b), "Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle". Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/yeachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html, [Consultado em setembro de 2008].

PERRENOUD, Philippe (2002a), *A Escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: ASA.

PERRENOUD, Philippe (2002b), "O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências?" *In Pátio. Revista pedagógica*, nº 23, pp. 8-11. Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html. [Consultado em março de 2006].

PERRENOUD, Philippe (2002c), *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

PERRENOUD, Philippe (2003), "Sucesso na Escola: Só o Currículo, nada mais que o Currículo". *In Cadernos de Pesquisa*, nº 119, pp. 9-27.

PERRENOUD, Philippe (2004), "De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?". *In* J. Dolz & E. Ollagnier (org.), *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, pp. 47-63.

PERRENOUD, Philippe (2007), "Preface". *In* F. Audigier & F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question.* Bruxelas: De Boeck, pp. 7-14.

PETITAT, André (1982), *Production de l'école – Production de la société: Analyse sócio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire in Occident*: Genève: Librairie Dorz.

PETRELLA, Riccardo (1990), *Reflexão sobre o Futuro de Portugal (e da Europa)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PETRELLA, Riccardo (2002), *O Bem Comum. Elogio da Solidariedade*. Porto: Porto Editora.

PIAGET, Jean (1967), *La psychologie de líntelligence*. Paris: Armand Colin.

PIAGET, Jean (1976), *Problemas da Psicologia Genética*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.

PIAGET, Jean (1977a), *A linguagem e o pensamento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.

PIAGET, Jean (1977b), *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Pub. Dom Quixote.

PINDER, David (Org.) [1994], *Europa Ocidental – desafios e mudanças*. Oeiras: Celta Editora.

PINTASSILGO, Joaquim (1999), "O Mestre como Artesão/Prático e como Intelectual". *In* V. Magalhães & A. Escolano (org.), *Os Professores na História*. Porto: S.P.C.E., pp. 83-97.

PINTO, Conceção A., (2006), *Sociologia da Escola.* Lisboa: MacGraw-Hill.

PINTO, Jorge *et al* (1998), *Ensino Recorrente. Relatório de Avaliação*. Lisboa: ME.

PINTO, José M., (1985), *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*. Porto: Afrontamento.

PINTO, José M., (1994), *Propostas para o Ensino das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

PINTO, Mário (2001a), "Uma Vitória Catalisadora da Reforma Escolar". *In Público*, 3 de setembro.

PINTO, Mário (2001b), "Responsabilidade Pessoal: educação e avaliação". *In* Público, 4 de abril.

PINTO, Pedro B. S. S., (2001), *O mercosul no triângulocomercial ALCA, União Europeia e América Latina.* Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

PINTO-CORREIA, Carlos (Coord.) [2007], PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses. Lisboa: GAVE/ME.

PIRES, Eurico L., (1993), *Escolas Básicas Integradas como Centos Locais de Educação Básica.* Porto: SPCE.

PIRES, Eurico L., (1997), *A Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.

PIRES, Eurico L., FERNANDES, António S. & FORMOSINHO, João (2001), *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições ASA.

PIRES, Ana L. O (2000), *Desenvolvimento Pessoal e profissional: Um estudo de Contextos e Processos de Formação das Novas Competências Profissionais*. Lisboa: ME/DEB.

PIRES, Ana L., (2005), *Educação e Formação ao Longo da Vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PLANCHARD, Emile (1974), *A Investigação em Pedagogia. Objeto, Métodos e Resultados*. Coimbra: Arménio Amado.

PLATÃO (1980), *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

POMBO, Olga (2002), *A Escola, a reta e o círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.

POPKEWITZ, Thomas S., (1988), *Pardigma e Ideología en Investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

POPKEWITZ, Thomas S., (1994a), "História do currículo, regulação social e poder". *In* T.T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S., (1994b), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogia. Critica comparada de las Reformas contemporáneas de la formación del professorado*. Barcelona: Ediciones Pomares.

POPKEWITZ, Thomas S., (1997), *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

POPKEWITZ, Thomas S., TABACHNIK, Robert, e WEHLAGE, Gary (2007), *El mito de la reforma educative. Un studio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-Mexico: Ed. Pomares.

POPKEWITZ, Thomas S. (1994), *Modelos de Poder y regulación social en Pedagogia Crítica comparada de las reformas contemporâneas de la formación del professorado*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

POPPER, Karl (1963), *Conjetures and Regulations. The Growth of Scientific Knowledge*. London: Routledge & Keagan Paul.

POPPER, Karl (1972), *Lógica da pesquisa científica*. S. Paulo: Cultrix.

POPPER, Karl (2001), *A Vida é Aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.

PORCHER, Louis (1994), *Télévision, culture, éducation*. Paris: Armand Colin.

PORTER, Michael E., (1989), *A Vantagem Competitiva das Nações*. Rio de Janeiro: Campus.

PRADA, Valentim V., (1980), *História Económica Mundial*. Porto: Livraria Civilização.

PRIETO, José M. (2010), "Prólogo". *In* C. Levy-Leboyer, *Gestión de las Competências*. Barcelona: Ediciones Gestión, pp. 7-24.

PROENÇA, Maria C., (1998), "A República e a democratização do Ensino", *in* M. C. Proença (Coord.), *O Sistema de Ensino em Portugal (sécs. XIX e XX*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 47-70

PROGRAMA E ESTATUTOS DO PARTIDO SOCIALISTA (1974), Lisboa: Partido Socialista.

PÚBLICO (2008), Professores são profissão em que os portugueses mais confiam e a quem dariam mais poder. *In Jornal O Público* de 25 de janeiro.

PUTMAN, Robert D., (1995), The Strange Disappearance of Civic América. Disponível em http://www.prospect.org/print/V7/24/putman-r.html. [Consultado em junho de 2002].

QUEIROZ, J.-M., (1995), *L'école et ses sociologies*. Paris: Nathan.

RAMALHO, Glória (Coord.) [2004], Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Lisboa: GAVE/ME.

RAMIREZ, Maria E., PENHA, Maria T. & LOFF, Pedro (1988), *Criança portuguesa: que acolhimento*. Lisboa: IAC.

RAMIREZ, Francisco, & VENTRESCA, Marc J., (1992), "Institucionalización de la escolarizacións masiva: Isomorfismo deológico y organizativo en el mundo moderno". *In Revista de Educación*, nº 298, Madrid: MEC, pp. 121-139, consultado em maio de 2010 em http://www.revistaeducacion.mec.es.

RAMONET, Ignacio (1997), "Regimes Globalitaires". *In* Le Monde Diplomatique, Jan./97.

RAMONET, Ignacio, (2002), *Guerras do século XXI. Novos medos, novas ameaças*. Porto: Campo das Letras.

RAMOS, Luís A. O., (1988), *Sob o Signo das "Luzes"*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

RAMOS, Marise N., (2002), *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* S. Paulo: Cortez Editora.

RAMOS, Marise N., (2004), "Trabalho, Cultura e competências na Contemporaneidade: Do conhecer ao saber-ser. *In Teias*, 5(9/10), pp. 1-13.

RAMOS Eliana e BENTO, Sandra (2010), "As competências: quando e como surgiram". *In* M. Ceitil (Org.), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 87-118.

RAVITCH, Diane (2001), *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster Inc.

RAVITCH, Diane (2010), *The Death a Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education.*New York: Basic Books.

RAVITCH, Diane (2010), "Escolas privatizadas, desempenho pífio". *In Le Monde Diplomatique* (edição brasileira, Out./2010). Disponível em http://diplomatique.uol.com.br/artigo.php?id=790, [Consultado em novembro de 2010].

REBELO, José (1998), *Formas de legitimação do Poder no Salazarismo*. Lisboa: Livros e Leituras.

REBOUL, Olivier (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre. Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris: PUF.

REDING, Viviane (2002), *Cinq critères de référence européens pour les systèmes d'éducation et de formation.* Bruxeles: Comission Européenne.

REICH, Robert (1993), *O Trabalho das Nações*. Lisboa: Quetzal.

REICH, Robert B., (2004), *O Futuro do Sucesso – Viver e Trabalhar na Nova Economia*. Lisboa: Terramar.

REIGELUTH, C., (1992), "The Imperative for Systemic Change". *In Educational Technology*, 32 (11), pp. 9-13.

REIS, António (1971), "O Economicismo é um Humanismo". *In Seara Nova*, 1506, abril.

REIS, António [dir.] (1990), *Portugal Contemporâneo,* vol.1. Lisboa: Publicações Alfa.

REIS, José (2002), "A Globalização como metáfora da perplexidade? Os processos geo-económicos e o "simples" funcionamento dos sistemas complexos". *In* Boaventura S. Santos, *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 109-134.

RENÉ, Jean-François (1993), " La jeunesse en mutation: d'un temps social à un espace social précaire ". *In Sociologie et sociétés*, XVV (1), pp. 153-170.

RESENDE, José (2003), *O Engrandecimento de uma Profissão. Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RESENDE, José (2009), *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza.* Lisboa: Instituto Piaget.

RESENDE, José M. & VIEIRA, Maria M., (1998), "As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI". *In* D. Fernandes & M. Mendes (orgs.), *Projetar o Futuro: políticas, currículos, práticas*. Lisboa: ME/DES, pp. 60-97.

RETO, Luís (1992), "O Consumidor na Mudança do Século – Tendências". *In Revista Portuguesa de Gestão,* III/IV, pp. 39-42.

REY, Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.

REY Bernard *et al* (2005), *As competências na escola. Aprendizagem e Avaliação*. V. N. de Gaia: Gaialivro.

REVEL, Jean-François (2002), *Obsessão Antiamericana*. Lisboa: Bertrand Editora.

RIBEIRO, António C., & RIBEIRO, Lucie C., (1989), *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, João C. M., (2007), "A Construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação". *In Sísifo/Revista de Ciência de*

Educação, 4, pp. 59-66. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em fevereiro de 2008].

RIFKIN, Jeremy, (1996), *Fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.

RIFKIN, Jeremy (2001), *A Era do Acesso*. Lisboa. Editorial Presença.

RODRIGUES, Pedro (2009), "Recensão das obras do Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, 2003, 2009). The program evaluation standards; The student evaluation standards & The personnel evaluation standards". *In Sísifo, Revista de Ciências de Educação*, 9, pp. 115-118, disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt[Consultado em julho de 2011].

ROBERTS, Keneth & PARSELL, Glennys (1990), "Culturas da juventude, transformação social e a transição para a vida adulta na Grã-Bretanha". *In Análise Social*, 105/106 (25), pp. 167-192.

ROBERTSON, Robert (1995), "Globalization: time-space and homogeneity-heterogeneity". *In* M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Ed.), *Global modernities*. London: Sage, pp. 25-44.

ROBERTSON, Susan (2006), "Soluções Sinergéticas ou Monstros Híbridos: Educação Modernizadora pela Via das Parcerias Público-Privado". *In* A. Magalhães & S. Stoer (org.) *Reconfigurações – Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização*. Porto: Profedições, pp. 65-67.

ROCARD, M., (1997), *Les moyens d'en sortir*. Paris: Éditions du Seuil.

ROCHA, Filipe (1987), *Fins e Objetivos do Sistema Escolar Português*. Aveiro: Estante Editora.

ROCHA-TRINDADE, Maria H., (1995), *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROCHLIN, Gere I., (1999), *Apanhados na Net. Os perigos imprevisíveis da informatização*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

RODRIGUES, Maria C., & OLIVEIRA, Maria M., (2003), *Estudo Acompanhado, 8º Ano*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, Maria João (1998), *Competitividade e Recursos Humanos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

RODRIGUES, Maria L., (2010), *A Escola Pública Pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina.

RODRIGUES, Pedro (2002), *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

RODRIGUES DE ALMEIDA, Reginaldo (2004), *Sociedade Bit – Da Sociedade da Informação à Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Quid Júris.

ROEGIERS, Xavier (2001), *Une Pédagogie de l'Intégration*. Bruxelas: De Boeck Université.

ROGERS, Carl (1970), *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

ROLDÃO, Maria C., (1998), "Currículo – um processo de construção e formação reflexiva centrado na escola". *In Desenvolvimento Curricular em Matemática*. Portalegre: SPCE, pp. 31-39.

ROLDÃO, Maria C., (1999a), *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.

ROLDÃO, Maria C., (1999b), *Currículo e Gestão Curricular, o Papel das Escolas e dos Professores*. Lisboa: ME/DEB.

ROLDÃO, Maria C., (1999c), *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB.

ROLDÃO, Maria C., (2000a), "Educação escolar e currículo". *In Currículo: Gestão diferenciada e Aprendizagem de Qualidade*. Lisboa: AEEP, pp. 7-22.

ROLDÃO, Maria C. (2000b), "O currículo escolar: da uniformidade à recontextualização – campos e níveis de decisão curricular". *In Revista de Educação*, Vol. IX, nº 1, pp. 81-89.

ROLDÃO, Maria C., (2002), "De que Falamos quando Falamos de Competências?". *In Noesis*, 61, pp. 59-62.

ROLDÃO, Maria C., (2003), *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria C., (2004a), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

ROLDÃO, Maria C., (2004b), "Competências na cultura de escolas do 1º ciclo". *In* A. Cachapuz *et al*., *Saberes básicos de todos os cidadãos no séc. XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 177-197.

ROLDÃO, Maria C., (Coord.) (2005), *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e Equívocos*. Porto: Edições ASA.

ROLDÃO, Maria C., (2007), "Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional". *In Revista Brasileira de Educação*, nº 34. Jan.-Abrl, pp. 94-103

ROLDÃO, Maria C., (2008). "Que educação queremos para a infância", *In A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa: CNE, pp. 99-113.

ROLDÃO, Maria C., (2009a), *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

ROLDÃO, Maria C., (2009b), "O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar das competências. *In Educ. Matem. Pesqui.,* S. Paulo, vol. 11, nº 3, pp. 585-596.

ROLDÃO, Maria C., NUNES, Luísa & SILVEIRA, Teolinda (1997), *Relatório do Projeto de "Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico"*. Lisboa: ME/DEB.

ROLLE, Pierre (1978), *Introdução à Sociologia do Trabalho*. Lisboa: Regra do Jogo.

ROMAINVILLE, M (1996), "Lírresistible ascension du terme "compétence" en éducation". *InEnjeux: Revue de didactique du français*, 37-38, pp. 132-142.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (1994), *Savoirs et compétences*. Paris: L'Harmattan.

ROSE, Nikolas (1999), *Powers of Freedom: Reframing political tought*. Cambridge: Polity Press.

ROSENAU, James N., (1990), *Turbulence in World Politics. A Theory of Change and Continuity*. Prinsceton: Princeton UP.

ROSENAU, James N., & DURFEE Mary (2000), *Posinternationalismin a Turbulent World.Thinking Theory thoroughiy.* Westview Press.

ROSNAY, Joel de (2001), "Conceitos e operadores transversais". *In* E. Morin (coord.), *O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 433-438.

ROTHES, Luís A., (2003), "A formação de educadores de adultos em Portugal: trajetos e tendências". *In Fórum*, nº 34, pp. 35-62.

ROUGEMONT, Dennis (s/d), *Carta Aberta aos Europeus*. Lisboa: Ed. Pórtico.

ROY, Isabelle (2002), " Difficultés, défis et aspirations des jeunes au Quebec: Exemples rencontrés à la Maison Dauphine ". Consultado em maio de 2007 em http://www.cebl.org/pdf/iroy.pdf.

RUSHDIE, Salman (1994), *Pátrias Imaginárias*. Lisboa: Dom Quixote.

RYCHEN, Dominique S., e TIANA, Alejandro (2005), *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e da internacional*. Porto: Edições ASA.

SÁ, Luís (1999), *Introdução à Ciência Política*. Lisboa Universidade Aberta.

SÁ-CHAVES, Idália (2004), "Desafios da Complexidade: Novas tendências de reconceptualização curricular". *In Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática*, vol. XII, nº 2, jul./dez., pp. 75-86.

SACHS, Ignacy (2008), "Vivemos num capitalismo de casino". Disponível em http://blogdofavre.ig.com.br/2008/10/vivemos-num-capitalismo-de-casino/, (Entrevista) [Consultado em setembro de 2010].

SALES, António A., (1997), *António Boto. Real e Imaginário*. Lisboa: Livros do Brasil.

SALGANIK, Laura H., RYCHEN, Dominique S., MOSER, Urs & KONSTANT, John W., (1999), *Definition and Selection of competencies: Projects on Competencies on the OECD. Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Neuchâtel: Swiss Federal Statiscal. Disponível em http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html. [Consultado em maio de 2009].

SAMPAIO, José S., (1969), "Escolas Móveis (contribuição monográfica)". *In Boletim Bibliográfico e Informativo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/C.I.P., nº 9, pp. 9-28.

SAMPAIO, José S., (1973), *Evolução do Ensino em Portugal (1940-41/1966-67).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANCHES, Maria F. C. (2009), "Liderança da escola: Os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade". *In* M. Sanches (org.), *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora, pp. 95-124.

SANTO AGOSTINHO (2006), *Cidade de Deus*, 3 Vols.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANCHES, Maria F. C., (1997), "Para um ensino de qualidade: perspetiva organizacional". *In* Inovação, 10(2 e 3), pp. 165-194.

SANCHES, Maria F. C., (2004), "(Re)construção emancipatória da identidade dos profesores na era da globalização e da sociedade de conhecimento: que possibilidades? *In* A. Adão & E. Martins (orgs.) *Os Professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 37-54.

SANFELICE, José (2003), "Pós-modernidade, globalização, neoliberalismo e educação". *In* J. Lombardi (org.), *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Editora Autores Associados, pp. 3-12.

SANTOMÉ, Jurjo T., (1997), "Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula". *In Revista Brasileira de Educação*, 4, pp. 5-25.

Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde04/rbde04_03_jurjo_torres_santome.pdf. [Consultado em setembro de 2010].

SANTOMÉ, Jurjo T., (2000), "O Professorado na época do neoliberalismo. Aspectos sociopolíticos do seu trabalho". *In* J. A. Pacheco (Org.) *Políticas educativas. O Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

SANTOMÉ, Jurjo T. (2006), "Outro Mundo e outra Educação são Possíveis". *In* J. Paraskeva, Á. Hipólito & L. Gandin, *Por uma Educação Crítica e Emancipatória*. Mangualde: Edições Pedago.

SANTOMÉ, Jurjo T., (2008), "Prólogo". *In* Inês B. Oliveira, *Boaventura e a Educação*. Mangualde: Edições Pedago Lda.

SANTOS, Boaventura S., (1985), "Estado e Sociedade na semiperiferia do sistema Mundial". *In Análise Social*, 87-88-89, pp. 869-901.

SANTOS, Boaventura S. (1987), *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., (1988), "O social e o político na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito". *In* Comunicação e Linguagens, 6/7, pp. 25-48.

SANTOS, Boaventura S., (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., (1990), *O Estado e a Sociedade em Portugal, 1974-1988*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., (1993), "O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português". *In* B. S. Santos (Org.), *Portugal um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 15-56.

SANTOS, Boaventura S., (1993), "Modernidade, identidade e a cultura de fronteira". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 38, pp. 11-39.

SANTOS, Boaventura S., (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., (1995), "Construção multicultural da igualdade e da diferença. *In* VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, Boaventura S., (1997), "Por uma conceção multicultural de direitos Humanos". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.

SANTOS, Boaventura S., (1998) *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva.

SANTOS, Boaventura S., (2001), "Os Processos da Globalização", *in* B. S. Santos (org.), *Globalização – Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 31-106.

SANTOS, Boaventura S., (2002), *Para um Novo Senso Comum: A Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática,* 4 vols. (*A Crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da experiência*), Vol. 1. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura S., (2003*), Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.* Rio de janeiro: Civilização Brasileira.

SANTOS, Boaventura S., (2004), "Por uma conceção multicultural de direitos humanos". *In* B. S. Santos (Org.), *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.* Lisboa: Edições Afrontamento.

SANTOS GUERRA, Miguel A., (1993), *Hacer visible lo cotidiano. Teoria y practica de la evaluación qualitativa de los centros escolares.* Madrid: Ed. Akal.

SANTOS GUERRA, Miguel A., (2002), *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.

SARAIVA, Arnaldo (1998), *Bertolt Brecht, Poemas*. Porto: Campo das Letras.

SARAIVA, José H. (1978), *História Concisa de Portugal*. Lisboa: Europa América.

SARAMAGO, José (1995), *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho.

SARMENTO, Cristina M. (s/d), *Max Weber: A Política do Poder (Machtpolitik).* Lisboa: ISCSP.

SARMENTO, Manuel J., (1996a), "Instituições educativas: organização e ação". *In* E. L. Pires (Ed.), *Educação Básica: reflexões e propostas*. Porto: SPCE, pp. 173-208.

SARMENTO, Manuel J., (1996b), *As escolas e as autonomias*. Rio Tinto. Edições ASA.

SARTORI, Giovanni (2000), *Homo Videns – televisão e pós-pensamento*. Lisboa: Terramar.

SARTORI, Giovanni (2001), *La sociedad multiéctinica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid: Taurus.

SAVATER, Fernando (1998), *Pour l'éducation.* Paris: Éditions Payot & Rivages.

SAVATER, Fernando (2006), *O Valor de Educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SCALLON, Gérard (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une aproche par compétences*. Bruxelles: De Boeck Université.

SCHOLTE, Jan A., (2000), *Globalization: a critical introduction*. Londres: McMilan.

SCHNAPPER, Dominique (1996), "Integration et exclusión dans les sociétés modernes ". *In* S. Paugam (Org.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris: Éditions la Decouverte.

SCHNAPPER, Dominique (1998), *Contra o fim do trabalho. Conversa com Phillipe Petit*. Lisboa: Editora Terramar.

SCHRIEWER, Jurgen (1996), "Sistema Mundial y Redes de Interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". *In* M. A. Pereyra, J. G. Minués, M. Beas & A. J. Gómez (Org.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor, 17-58.

SCHRIEWER, Jurgen, (2000), "Estados-Modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização". *In* A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, pp. 103-120.

SCHRIEWER, Jurgen (2001), *Formas de Externalização no Conhecimento Educacional*. Lisboa: Educa.

SCHULTZ, Theodoro (1973), *Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SEABRA, F., (2010), *Ensino Básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens e nas políticas curriculares de avaliação*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).

SEBASTIÃO, João (1998), "Os dilemas da escolaridade". *In* J. Viegas & A. Costa; *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.

SEBASTIÃO, João (2009), *Democratização o Ensino, Desigualdades Sociais e Trajetórias Escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SEDAS NUNES, Adérito (s/d), *Sobre o problema do conhecimento nas Ciências Sociais. Materiais de uma experiência pedagógica*. Lisboa: I.C.S.

SEIXAS, Ana M., (1991*), "Escolas modelo" ou "escolas refúgio"? Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado não publicada. Coimbra: FPCEUC.

SEIXAS, Ana. M., (2001), "Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal". *In* S. R. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Org.), *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, pp. 209-238.

SEIXAS, Ana M., (2010), "Portugal e o Espaço Europeu de Ensino Superior: Regulação Supranacional e Políticas Públicas". *In* A. Neto & M. Rebelo (Org.), *O ensino superior no Brasil e em Portugal*. Natal: Editora da UFRN, pp. 73-96.

SEMBEL, N. (2003), " Autour des mots "le travail scolaire". *In Recherche et Formation*, 44, pp. 125-135.

SEN, Amartya (2005), " Human Rights and capabilities ". *In Journal of Human Development*, Vol. 6, nº 2, julio 2005.

SENA, PEDRO S., (2009),"Jovens à procura do primeiro emprego e trabalhadores precários são os mais vulneráveis à pobreza". *In Jornal Público*, 20 de outubro.

SENGE, Peter *et al* (2004), *Escolas que Aprendem*. Rio de Janeiro: Artmed

SENNETT, Richard (1990), *The conscience of the eye: the design and social life of cities*. London: Faber and Faber.

SENNETT, Richard (1992), *The Fall of Public Man*. New York: W. W. Norton.

SENNETT, Richard (2001), *A Corrosão do Caráter – as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.

SENNETT, Richard (2007), *A Cultura do Novo Capitalismo*. Lisboa: Relógio d'Água.

SEQUEIRA, Tiago N., (2001), *Crescimento Económico no Pós-Guerra: os casos de Espanha, Portugal e Irlanda*. Disponível em www.dge.ubi.pt.[Consultado em setembro de 2006]

SÉRGIO, António (s/d), *Sobre a educação primária e infantil.* Lisboa: Edições Inquérito.

SÉRGIO, António (1971), *Ensaios I*. Lisboa: Sá da Costa.

SÉRGIO, António (1984), *Educação Cívica*. Lisboa: Sá da Costa.

SERGIOVANNI, Thomas J., (2000), "Changing change: toward a design science and art". *In Journal of Educational Change*, 1(1), pp. 57-75.

SERGIOVANNI, Thomas J., *et al* (2003), *Educational Governance and Administration*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.

SERRALHEIRO, José P. (2008), "O antigo mandato da escola morreu e o novo está por pensar". *In A Página da Educação*, nº 177, maio/2008 (página única).

SERRÃO, Joel (1981), "Estrutura Social, Ideologias e Sistema de Ensino". *In* M. Silva & M. Tamen (coord), *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-45.

SERRÉS, Michel (1995), *Atlas*. Madrid: Cátedra.

SCHIRATO, Tony & WEBB, Jen (2004), *Understanding Globalization*. London: SAGE.

SHORTER, Edward (1995), *A Formação da Família Moderna*. Lisboa: Terramar.

SILVA, Augusto S., (1996), *"Pacto Educativo: um exercício de desenvolvimento"*. *In* A. Teodoro (coord.), *Pacto educativo, aspirações econtrovérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 53-59.

SILVA, Augusto S. (2002), ""Acesso" e "sucesso": factos e debates na democratização da educação em Portugal". *In* M. Vieira, M. Pintassilgo & J. e Melo, *Democratização escolar. Intenções e Apropriações*. Lisboa: CIE/FCUL.

SILVA, António M. C., (2005), "Formação, Trabalho e Aprendizagem ao Longo da Vida". *In* B. Silva & L. S. Almeida (coord.), *Atas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade Minho, pp. 2071-2086.

SILVA, J M., *et al* (1996), *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

SILVA, Paulo A.G., (2008), Competências transversais dos Licenciados e a sua Integração no Mercado de Trabalho. Tese de Mestrado. Braga: Univrsidade do Minho. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9156. [Consultado em agosto de 2009].

SILVA, Elena (2009), "Measuring skills for 21st Century". *In* Pi Delta Kappan, 90(9), pp.630-635. Disponível em http://216.78.200.159/Documents/RandD/Phi%20Delta%20Kappan/Measuring%20Skills%20for%2021st%20Century%20-%20Silva.pdf. [Consultado em janeiro de 2011].

SILVA, Manuela & BRUTO DA COSTA, Alfredo (coord.) [1989], *Pobreza Urbana em Portugal*. Lisboa: Centro de Reflexão Cristã, Departamento de Pesquisa Social, Caritas Portuguesa.

SILVA, Tomás T., (1997), "História do currículo, regulção social e poder". *In* T.T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes, pp. 173-210.

SIMMEL, Georg (1908/1987), *Philosophie de l'argent*. Paris: PUF.

SIMMEL, Georg (1998), "O indivíduo e a liberdade". *In* J. Souza e B. Oëlze (orgs.) *Simmel e a Modernidade* (Revista Eletrónica de Ciências Sociais, Nº 7). Brasília: Editora UNB, pp. 109-117. Disponível em www.cchla.ufpb.br/caos- [Consultado em setembro de 2005].

SIMÕES LOPES, António (2004), "Prefácio à Edição Portuguesa". *In* J. Stiglitz *Globalização, A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar.

SIMONE, Raffaele (2001), *La Tercera Fase: Formas de Saber que Estamos Perdiendo*. Madrid: Taurus.

SINGLY, François (2004), *L'individualisme est un humanisme*. Paris: Ed. Aube.

SKILBECK, Malcolm (1994), "The Core Curriculum". *In* OECD, *The Curriculum Redefined : Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents, pp. 95-100.

SKINNER, Burrhus F., (1969), *La révolution scientifique dans lénseignement*. Bruxelas: Pierre Mardaga.

SKINNER, Burrhus F., (1974), *Para além da liberdade e da dignidade*. Lisboa : Edições 70.

SMITH, Adam (2006), *A Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SMITH, Anthony D., (1999), "Para uma cultura global?". *In* Mike Featherstone (Coord.) *Cultura global, nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes.

SMITH, Anthony D., (2006), *Nacionalismo*. Lisboa: Editorial Teorema.

SOCIEDADE PORTUGUESA DE MATEMÁTICA, (2011), "Parecer Metas de Aprendizagem". Disponível em www.spm.pt/files/outros/parecer_metas20100705.pdf. [Consultado em abril de 2011].

SOARES, Isabel & CAMPOS, Bártolo P., (1988), "Vinculação e autonomia na relação do adolescente com os pais". *In Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 57-64.

SOROMENHO-MARQUES, Viriato (2001) "Reinventar la Ciudadanía en la era de la Globalización". *In Revista Internacional de Filosofia Política*, nº 17, pp. 77-99.

SOROS, George (1999), *A Crise do Capitalismo Global*. (s/l): Círculo de Leitores.

SOUSA, Jesus M., (2000), *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.

SOUSA, Fernando (Dir.) [2005], *Dicionário de Relações Internacionais*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUSA, Jesus M., & FINO, Carlos N., (org.) [2007], *A Escola Sob Suspeita*. Porto: Edições ASA.

SOUSA, Francisco (2004), "Pedagogia por competências' e 'Pedagogia por objetivos': que relação?". *In Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), pp. 121-140.

STANLEY, Lue & WISE, Sue (1993), *Breaking Out Again.* London: Routledge.

STEGER, Manfred B., (2006), *A Globalização*. Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.

STEINER, George & JAHANBEGLOO, Ramin (2000), *Quatro entrevistas com George Steiner*. Lisboa: Fenda.

STEINER, George (2005), *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

STEWART, Frances (1996), "Globalisation and education". *In International Journal of Educational Development*, 16: 4, pp. 327-333.

STIGLITZ, Joseph E., (2004), *Globalização. A Grande Desilusão*. Lisboa: Terramar.

STIGLITZ, Joseph E., (2007), *Tornar eficaz a Globalização*. Porto: Edições ASA.

STOER, Stephen R., (1982), *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, Stephen R., (1983), "A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"? *In Análise Social,* Vol. XIX (77-78-79), pp. 793-822.

STOER, Stephen R., (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R., (1991), "Ensino Técnico-Profissional – papel do Estado e Sociedade Civil – Comentário". *In* Atas da Conferência Nacional. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Porto: GETAP/ME.

STOER, Stephen R., (1992), "A reforma educativa e a formação inicial e contínua dos professores em Portugal: perspetivas inter/multiculturais". *In* A. Nóvoa e T. Popkewitz, *Reforma educativa e formação de professores*. Lisboa: Educa, pp. 71-81.

STOER, Stephen R., (1994a), "O estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a escola democrática". *In Revista Crítica das Ciências Sociais*, 41, pp. 3-33.

STOER, Stephen R., (1994b), "Construindo a escola democrática através do "campo da recontextualização pedagógica". *In Educação, Sociedade & Culturas,* 1, pp. 7-28.

STOER, Stephen R., (2000), *"Prefácio", in* L. Mesquita, *Educação e Desenvolvimento Económico. Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

STOER, Stephen R., (2008), "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social". *In Educação, Sociedade & Culturas,* nº 26, pp. 185-211.

STOER, Stephen R., & ARAÚJO, Helena C., (1989), "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu)". *In Educação e Realidade,* vol. 14, nº 1, pp. 41-54.

STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D., & CORREIA, José A., (1990), "O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação". *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, vol. 29, pp. 11-53.

STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena C., (1991), "Educação e democracia num país semiperiférico (no contexto europeu). *In* S. Stoer (ed.) *Educação, Ciências Sociais e*

Realidade Portuguesa. Uma abordagem interdisciplinar. Porto: Edições Afrontamento, pp. 205-230.

STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena C. (1992), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Escher.

STOER, Stephen R. & AFONSO, Almerindo J., (1999), "25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemas e perspetivas. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 52/53, pp. 307-331.

STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luísa (1999), *Levantando a Pedra: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. & ARAÚJO, Helena C., (2000), *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

STOER, Stephen R., CORTESÃO, Luísa & CORREIA, José A., (Org.) [2001], *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise.* Porto: Afrontamento.

STOER, Stephen R., & MAGALHÃES, António, (2002), *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.

STOER, Stephen R., & MAGALHÃES, António M., (2003a), "A Reconfiguração do Contrato Social Moderno, Novas Cidadanias e Educação". *In* D. Rodrigues (org.) *Perspetivas sobre a Inclusão*. Porto: Porto Editora.

STOER, Stephen & MAGALHÃES, António (2003b), "Educação, conhecimento e sociedade em rede". *In Educação & Sociedade*, 24, (85), pp. 1179-1202.

STOER, Stephen R., MAGALHÃES, António M., & RODRIGUES, David (2004), *Os Lugares da Exclusão Social – Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. S. Paulo: Cortez Editora.

STOER, Stephen R. & MAGALHÃES, António M., (2005), *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

STROMQUIST, N (2006), "Uma cartografia del género em educación". *In Educação & Sociedade*, 27 (95), pp. 361-383.

SUCENA, Paulo (1996), "Do pacto e da prática ou a fuga ao real". *In* A. Teodoro (org.) *Pacto Educativo: as pirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 45-51.

SULEMAN, Fátima (2000), "Empregabilidade e competências-chave". *In* H. Lopes & F. Suleman (Coords.), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional, pp. 79-115.

TANGUY, Lucie (1986), *L'introuvable relation formation-emploi.*Paris: La Documentation Française.

TARDIF Jean (1996), "Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels ". *In* Ph. Meurieu *et al* (Eds.) *Le Concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP, pp.31-45.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (2005), *O Trabalho Docente.* Petrópolis : Editora Vozes.

TARDY, Michel (1994), "La transposition didactique ". *In* J. Houssaye (Dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, pp. 51-60.

TAVARES, José (1998), "Construção do conhecimento e aprendizagem ". In Leandro S. Almeida e J. tavares (orgs), *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 13-30.

TAVARES, David (2008), " Identidade, socialização e processo de profissionalização – contributos de um estudo sobre os técnicos de cardiopneumonologia ". *In Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 06, pp. 35-44. Disponível em http://sisifo.fpce.ul.pt. [Consultado em março de 2010].

TAVARES, Luís V., MATEUS, Abel & CABRAL, Francisco S., (coords.) [2003], "Introdução". *In* L. V. Tavares, A. Mateus & F. S. Cabral, *Reformar Portugal – 17 Estratégias de mudança*. Lisboa: Oficina do Livro, pp. 9-20.

TAYLOR, Charles APPIAH Anthony *et all* (1998), *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

TAYLOR, Charles (2009), *Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70.

TEDESCO, Juan C. (2000). *O Novo Pacto Educativo - Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

TEDESCO, J. C., (2001), "La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del cononocimiento". *In Educação, Competitividade e Cidadania*, Relato de um Seminário realizado em 19 de março de 2001. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 97-131.

TEDESCO, Juan C. & LÓPEZ, Nestor (2002), *Las condiciones de educabilidad de los ninõs en America Latina*. IIPE: Buenos Aires.

TEIXEIRA, Manuela (1996), "Participação: um objetivo estratégico". *In* A. Teodoro (org.), *Pacto Educativo: aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora, pp. 33-44.

TEJADA, J., (2005), *Eltrabajo por competências en el pràctium*. Barcelona: Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Pràctium, Poio.

TEODORO, António (1994a), "Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa". *In Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4, pp. 49-70.

TEODORO, António (1994b), *Política educativa em Portugal. Educação, Desenvolvimento e participação Política dos Professores*. Venda Nova: Bertrand Editora.

TEODORO, António (1994), *A carreira docente.* Lisboa: Texto Editora.

TEODORO, António (1996a), "A reforma educativa ou a legitimação do discurso sobre a prioridade educativa". *In Educação, Sociedade e Culturas*, vol. IV, pp. 49-70.

TEODORO, António (coord.) [1996b], *Pacto Educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.

TEODORO, António (1999), "Ensino secundário: constatações breves e três tópicos para um urgente debate". *In* AAVV, *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa: CNE, pp. 201-203.

TEODORO, António (2001a), *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2001b), "Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade". *In* S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia, *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2002), *As Políticas de Educação em Discurso Direto (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

TEODORO, António (2003a), "É Possível uma Política de Educação à Esquerda? Uma Reflexão sobre a Possibilidade e a Esperança na Ação Política". *In Revista Lusófona de Educação*, 2. Lisboa, pp. 43-51.

TEODORO, António (2003b), *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

TEODORO, António (2004), "Um estudo europeu sobre os professores. Atratividade, perfil e conteúdo ocupacional da profissão docente". *In* A. Adão & E. Martins (orgs.),

Os Professores: Identidades (Re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 61-70.

TEODORO, António (2005), "Novos Modos de Regulação Transnacional de Política Educativa. Evidências e possibilidade". *In* A. Teodoro & A. Torres (Org.), *Educação, Crítica e utopia. Perspetivas para o Séc. XXI*. Porto: Afrontamento, pp, 158-173.

TEODORO, António & ANÌBAL, Graça (2007), "A Educação em Tempos de Globalização". *In Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 13-26.

TEODORO, António & MONTANÉ, Alejandra (org.) [2009], *Espejo y reflejo: políticas curriculares y evaluaciones internacionales*. Valencia: Gernania.

TEODORO, António (2012), "Os Novos Modos de Regulação Transnacional das Política da Educação: A Regulação pelos Resultados e o Papel das Comparações Internacionais". *In* A. Teodoro & J. Edineide (Orgs.), *Organizações Internacionais e Modos de Regulação das Políticas de Educação. Indicadores e Comparações Internacionais*. Brasília: Liber Livro, pp. 17-34.

TERRASÊCA, Manuela (2010), *Avaliação Externa – Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. Lisboa: CNE.

TERRÉN, Eduardo (1998), "Cultura escolar e socialización laboral: representación do traballo nos adolescentes". *In* Revista Galega de economia, 7 (2), pp. 133-156.

TERRÉN, Eduardo (2001), "A Educação face aos Desafios da Pós-Modernidade". *In* T. Ambrósio *et al*, *O Século da Escola. Entre a utopia e a burocracia*. Porto: Edições ASA, pp. 9-39.

TODOROV, Tzvetan (2008), *La peur des barbaries. Au-delà du choc de les civilisations*. Paris: Robert Laffont.

TOCQUEVILLE, Alexis (1835/2008), *Da Democracia na América.* Lisboa: Relógio d'Água.

TOFFLER, Alvin (1970), *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin (1991), *Os novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin (1999), *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOFFLER, Alvin & TOFFLER, Heidi (1999), *Criando uma Nova Civilização. A Política da Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.

TOMLINSON, John, (1999), *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.

TORGA, Miguel (1969), *Traço de União*. Coimbra: Edição de autor.

THORNTON, Alinta (1996), Does Internet create democracy? Master Thesis in Jornalism, University of Techonoly, Sidney. Disponível em http://www.wr.com.au/democracy/index.html. [Consultado em outubro de 2001].

TORRES, Carlos A., (2005), "Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire". *In* A. Teodoro & C. Torres (Orgs.), *Educação Crítica e Utopia*. Porto: Afrontamento, pp. 81-100.

TORRES, Carlos A., (2007), "El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación". *In*Revista Portuguesa de Educação, 20(1), pp. 7-45.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2000), "Nota Crítica", *in* J. Paraskeva, *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: Edições ASA, pp. 9-12.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001), *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2003), "(Previsibles) consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgânica de Calidad de la Educación". *In* J. Gairin & M. Casas (Coords.), *Lacalidad en Educación*. Barcelona: CISSPraxis, pp: 253-302.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2006), *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.

TOURAINE, Alain (1970), *A Sociedade Post-Industrial.* Lisboa: Moraes.

TOURAINE, Alain (1994), *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINE, Alain (1997), *Pourrons-nous vivre ensenbles?*Paris: Fayard.

TOURAINE, Alain (2005), *Um Novo Paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.

TRILLING, Bernie e FADEL, Charles (2009), *21st Century skills: Learning for Life and OurTimes*. S. Francisco: Jossey-Bass.

TYACK, David & CUBAN, Larry (2001), *En busca de la Utopia. Un siglo de reformas de las escuelas publicas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (1975), *Eléments pour une politique de l'éducation au Portugal*. Services consultatifs fournis aux États membres en matière de planification et des politiques de l'éducation, nº série: ASMS/ED/EPP/002. Paris:

ULLOA, Ricardo (2013), Los Cambios en la en Gobernanza del Sistema Educativo en Honduras: La Política de Desconcentración de la Educación Pre-Básica, Básica y Media (1990-2010). Porto: FPCEP (Tese de doutoramento).

UNESCO (1988), *As Funções da Administração da Educação. Planeamento e Administração da Educação e Equipamentos Educativos*. Lisboa: GEP/ME.

UNESCO (2002), *Nota de Imprensa*. Disponível em http://www.unesco.org/bpi/eng/unescopress/2002/02-93e.html [Consultado em fevereiro de 2002].

UNICEF (2004), *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_criança2004. [Consultado em novembro de 2009].

VAILLANT, Denise (2005), *Formación de docentes en Améria Latina. Reinventado el método tradicional*. Barcelona: Octaedro.

VAKALOULIS, Michel (2003), *O Capitalismo Pós-moderno. Elementos para uma Crítica Sociológica*. Lisboa: Campo da Comunicação.

VALENTE, Guilherme (2012), *Os anos devastadores do Eduquês. Contributos para a História da Educação depois do 25 de Abril*. Lisboa: Editorial Presença.

VALENTE, Vasco P., (1973), *O Estado Liberal e o Ensino: os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Cadernos GIS.

VALENTE, Maria O., (2001), "Segredos da Educação Básica". *In* C. Freitas, C. Leite, J. Morgado & M. Valente, *A reorganização curricular do Ensino Básico*. Porto: Edições ASA, pp. 7-15.

VALENTE, Guilherme & FIOLHAIS, Carlos (2001a), "A Governante que não Quer ser Avaliada". *In* Público, 24 de janeiro.

VALENTE, Guilherme & FIOLHAIS, Carlos (2001b), "O Horror dos Melhores e a Utilidade da Escola". *In* Público, 26 de abril.

VALENTIM, Joaquim, P., (1997), *Escola, igualdade e diferença*. Porto: Campo das Letras.

VAN VELZEN, Win G. *et al.* (1988), "La Nécessité d´Améliorer le Fonctionnement de l´Ecole d´Ici à la Fin du Siécle", *in* OCDE (org.), *Parvenir à une Amélioration Effectivedu Fonctionnement de l´Ecole*, Paris, OCDE, Ed. Económica, pp. 13-32.

VASCONCELOS, Faria (1986), *Obras Completas de Faria de Vasconcelos*, Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VATTIMO, Gianni (1992), *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio d'Água.

VAZ, Henrique (2003), *Organizações Qualificantes: os novos desafios (que se colocam) à formação*. Porto: FPCE-UP (Provas de Aptidão Pedagógica).

VÉDRINE Hélène (1974), *As Filosofias do Renascimento*. Lisboa; Publicações Europa-América.

VEIL, Claude (1982), *Vivre dans la Différence: Handicap et Réadaptation dnas la Société d'Aujourd'hui*. Toulouse: Privat.

VERGÍLIO, (…) *Bucólicas, Geórgicas e Eneida*. Tradução de Agostinho da Silva. Lisboa: Bertrand Editora.

VIAL, Jean & MIALARET, Gaston (1985),*História Mundial da Educação*, Vol. I, Porto: Ed. Rés.

VIDAL, Diana G. & HILSDORF, Maria L. S., (2001), *Brasil 500 anos: Tópicas em História da Educação*. S. Paulo: Edusp.

VIEIRA, Ana P., (2006), *O Mandato Europeu para a Educação e a sua Recontextualização Nacional.* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.

VILLAR, Maria B.C., (2007), *A Cidade Educadora. Nova Perspetiva de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.

VINAO, A., (1991), "Sistema educativo nacional e Ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada", *in* VV.AA., Sociedad, cultura y educación (Homenaje a la memoria de Carlos Lerena). Madrid: Cide/Universidad Complutense, pp. 283-313.

VIRILIO, Paul (1995), *La Vitesse de Libération*. Paris: Galilée.

VON HAYEK, Friedrich A., (1977), *O Caminho para a Servidão*. Lisboa: Teoremas.

WAGNER, Peter (1996), *Liberté et Discipline: les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Metailié.

WALLERSTEIN, I (1994), *O sistema mundial moderno. Vol. II O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo-euopeia, 1600-1750*. Porto: Afrontamento.

WATERMAN, A S., (1985), "Identity in adolescence: Progress and contents". *In* New directions for chil development, nº 30. S. Francisco: Jossey-Bass.

WATERS, Malcom (2002), *Globalização*. Oeiras: Celta Editores.

WEBER, Max (2005), *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.

WITKIN, Hermann A., e GOODENOUGH, David R., (1985), *Estilos Cognitivos. Naturaleza y origenes.* Madrid: Ediciones Pirámide.

WOLTON, Dominique (2004), *A Outra Globalização*. Lisboa: Edições Difel.

WOOD, Stephen, (1989), "The Transformation of Work?", *in* Stephen Wood (ed) *The transformation Work? Skill, flexibility and the labour process*. London: Unwin Hyman.

YOUNG, Iris M. (1989), "Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizienship". *In* Ethics, 99(2), pp: 250-274.

YOUNG, Michael F. D., (2007), "Para que servem as escolas". *In Educação & Sociedade*, pp. 1287-1302. Disponível em http://www.scielo.br/. [Consultado em abril de 2009].

YOUNG, Michael F. D., (2010), *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociología da educação*. Porto: Porto Editora.

ZABALA, A., & ARNAU, L., (2007), *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, Miguel A., (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ZARIFIAN, Philippe (1995), "Organização qualificante e modelos da competência. Que razões? Que aprendizagens?". *In Revista Europeia de Formação Profissional*, 5, pp. 5-10. Disponível em http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/133/5-ptpdf. [Consultado em setembro de 2009].

ZARIFIAN, Philippe (2003), *O modelo de competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. S. Paulo: Senac.

ZARIFIAN, Philippe (2001), *Objetivo competencia: por uma nova lógica.*S. Paulo: Atlas.

ZARIFIAN, Philippe (1995), *Le travail et l'événement: Essai sociologique sur le travail industriell à l'époque actuelle*. Paris: Harmattan.

ZARIFIAN, Philippe *et al* (1988), *La Société Post-Économique.* Paris: L´Harmettan.

ZEICHNER, Kenneth M., (1991), "Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools". *In Teachers College Record*, vol. 92, nº 3, pp. 495-503.

ZEICHNER, Kenneth M., (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

XYPAS, Constantin (2001), "Education à la Citoyenneté: Aproche Psychologique". *In* M. Barbosa, *Educação do Cidadão. Recontextualização e Redefinição*. Braga: Edições APPACDM.

WAGNER, Tony (2010), *The Global Achievement Gap*. New York: Basic-Books.

WEINERT, Franz E., (1999), *Definition and Selection of Competencias. Concepts of Competente.* Munich: Max Plnck Institute for Psychological Research.

WEINERT, Franz E., (2001), “Concept of competence: a conceptual classification”. *In* D. Rychen e L. Salganik (eds.), *Defining and selecting key competences*. Seatle: Hogrefe & Hubert, pp. 45-66.

WHITEHEAD, A. N (1932), *The Aims of Education*. London: Williams and Norgate.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Áreas de análise da entrevista

- Às opiniões dos professores quanto ao modo como olham ou interpretam a Reorganização Curricular orientada para o desenvolvimento das competências;
- À sensibilidade dos professores relativamente às razões/motivos que terão presidido às mudanças curriculares operadas em 2001 e 2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Revisão Curricular do Ensino Secundário);
- Às perceções e opiniões que os professores têm da ideia/conceito de competência(s);
- Às opiniões relativamente à (in)existência de documentação de apoio à operacionalização curricular, nomeadamente no Ensino Secundário;
- À alteração (ou não) na gestão pedagógica em virtude da reconfiguração curricular, nomeadamente em relação:
- Planificação
- Metodologias de ensino-aprendizagem
- Avaliação dos alunos
- Ao impacto das competências no sucesso escolar e educativo dos(as) alunos(as);
- Apreciações dos professores relativamente aos eventuais constrangimentos/obstáculos percebidos à implementação do currículo orientado para o desenvolvimento de competências;
- Às competências julgadas importantes a desenvolver junto dos(as) alunos(as) dos ensinos Básico e Secundário (perfil do aluno competente);
- Às opiniões quanto ao perfil do professor competente;
- À perceção dos docentes quanto à formação de que dispõem, em relação às questões anteriores.
- À recentração curricular nos conhecimentos e nas disciplinas essenciais (2012).

Apêndice 2 – Protocolo da Entrevista

Identificação do local de trabalho

_____

Localidade _____

Caraterísticas sociodemográficas dos professores

Habilitações literárias _____ Tempo de Serviço _____

Disciplina lecionada _____ Idade _____ Cód.: _____

Esta entrevista enquadra-se numa investigação que estamos a realizar, no âmbito da dissertação de doutoramento em Educação, pela Universidade Aberta.

O tema desta investigação é "A Educação Básica e Secundária e a Formação do Cidadão-Trabalhador do Séc. XXI – Gestão Estratégica das Competências?", e o objeto da entrevista é procurar averiguar do impacte do discurso das competências na gestão pedagógica, tendo como objetivos gerais:

(i) Recolher elementos que permitam conhecer as perceções dos professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário quanto à estrutura da organização curricular que se estrutura em torno das competências;

(ii) Perceber como é que os professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário reescrevem as políticas educativas, dimanadas dos diferentes governos entre 1997/2006;

(iii) Refletir e questionar sobre a sensibilidade de mudança das práticas pedagógicas que o modelo curricular orientado para o desenvolvimento das competências parece implicar;

(iv) Indagar o modo como os professores valorizam as competências curriculares e pedagógicas que lhe são atribuídas.

Os dados recolhidos destinam-se, única e exclusivamente, a serem utilizados no âmbito deste trabalho, comprometendo-nos a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade dos professores entrevistados.

A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. Após a transcrição terá acesso ao texto, no qual poderá realizar as alterações que entender pertinentes de modo a que o discurso corresponda ao que pretende transmitir.

OBRIGADO!

Alexandre Lopes de Oliveira
(alex.aoliv@gmail.com)

Apêndice 3 - Quadro do pedido de aprovação dos textos das entrevistas

Categoria do ator	Disciplina	Código	Envio de *email*	Receção da resposta	Aprovação
Prof. do E.S.	Biologia/Geologia	E1BioSec.	11/10/2012	15/10/2012	Sim
Prof. do E.S.	Português	E2PorSec.	11/10/2012	17/10/2012	Sim
Prof. do 3º C	Física e Química	E3FQ3C	26/10/2012	28/10/2012	Sim
Prof. do 3º C	Português	E4Por3C	8/11/2012	11/11/2012	Sim
Prof. do 3º C	Matemática	E5Mat3C	15/11/2012	16/11/2012	Sim
Prof. do 3º C	Ciências Naturais	E6Cie3C	25/11/2012	25/11/2012	Sim
Prof. do 2º C	Português	E7Por2C	29/11/2012	5/12/2012	Sim
Prof. do 3º C	Português	E8Por3C	6/12/2012	7/12/2012	Sim
Prof. do 2º C	Matemática	E9Mat2C	16/12/2012	19/12/2012	Sim
Prof. do 2º C	Ciências Naturais	E10Cie2C	28/12/2012	8/1/2013	Sim
Prof. do E.S.	Biologia/Geologia	E11BioSec	5/1/2013	5/1/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E121C	15/1/2012	18/1/2012	Sim
Prof. do 3ºC	Matemática	E13Mat3C	22/1/2012	23/1/2013	Sim
Prof. do 2º C	Português	E14Por2C	29/1/2013	8/2/2013	Sim
Prof. do E.S.	Português	E15PorSec	5/2/2013	8/2/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E161C	11/2/2013	12/2/2013	Sim
Prof. do E.S.	Matemática	E17MatSec	15/2/2013	16/2/2013	Sim
Prof. do E.S.	Português	E18PorSec	21/2/2013	28/2/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E191C	27/2/2013	28/2/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E201C	3/3/2013	4/3/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E211C	10/3/2013	12/3/2013	Sim
Prof. do E.S.	Matemática	E22MatSec	20/3/2013	21/3/2013	Sim
Prof. do 1º C	Diferentes áreas	E231C	29/3/2013	30/3/2013	Sim
Prof. do 2º C	Matemática	E24Mat2C	11/4/2013	14/4/2013	Sim

Apêndice 4 – Caraterísticas sociodemográficas dos professores

Ciclo	Caraterísticas
1º Ciclo Ensino Básico	
E231C	Idade: 55 anos Nº de anos de serviço: 33 Grau académico: Licenciatura/Estudos Superiores Especializados Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 9 de julho de 2012
E201C	Idade: 42 anos Nº de anos de serviço: 18 anos Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 6 de junho de 2012
E211C	Idade: 39 anos Nº de anos de serviço: 16 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 13 de junho de 2012
E191C	Idade: 38 anos Nº anos serviço: 10 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 25 de junho de 2012
E161C	Idade: 38 anos Nº de anos de serviço: 13 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 16 de maio de 2012

E121C	Idade: 38 anos Nº anos serviço: 15 Grau académico: Mestrado Disciplina lecionada: Área disciplinar de Português, de Matemática e de Estudo do Meio Entrevista realizada a: 23 de junho de 2012
2º Ciclo Ensino Básico	
E10Cie2C	Idade: 61 anos Nº de anos de serviço: 36 anos Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Ciências Entrevista realizada a: 8 de maio de 2012
E9Mat2C	Idade: 56 anos Nº de anos de serviço: 33 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 27 de abril de 2012
E24Mat2C	Idade: 54 anos Nº de anos de serviço: 26 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 11 de julho de 2012
E7Por2C	Idade: 50 anos Nº de anos de serviço: 29 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 11 de maio de 2012
E14Por2C	Idade: 34 anos Nº de anos de serviço: 10 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 15 de maio de 2012
3º Ciclo do Ensino Básico	
E5Mat3C	Idade: 51 anos Nº de anos de serviço: 28 Grau académico: Mestrado Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 4 de maio de 2012

E4Por3C	Idade: 45 anos Nº de anos de serviço: 23 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 4 de maio de 2012
E8Por3C	Idade: 44 anos Nº de anos de serviço: 21 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 18 de maio de 2012
E13Mat3C	Idade: 44 anos Nº de anos de serviço: 22 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 22 de maio de 2012
E6Cie3C	Idade: 39 anos Nº de anos de serviço: 16 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Ciências Entrevista realizada a: 9 de maio de 2012
E3FQ3C	Idade: 35 anos Nº de anos de serviço: 14 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Físico-Química Entrevista realizada a: 30 de abril
Ensino Secundário	
E15PorSec	Idade: 54 anos Nº de anos de serviço: 32 Grau académico: Mestrado Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 12 de junho de 2012
E11BioSec	Idade: 47 anos Nº de anos de serviço: 25 Grau académico: Mestrado Disciplina lecionada: Biologia Entrevista realizada a: 27 de abril de 2012

E2PorSec	Idade: 45 anos Nº de anos de serviço: 22 Grau académico: Mestrado Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 26 de abril de 2012
E1BioSec	Idade: 45 anos Nº de anos de serviço: 15 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Biologia Entrevista realizada a:19 de abril de 2012
E17MatSec	Idade: 42 anos Nº de anos de serviço: 20 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 12 de junho de 2012
E18PorSec	Idade: 42 anos Nº de anos de serviço: 20 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Português Entrevista realizada a: 15 de junho de 2012
E22MatSec	Idade: 39 anos Nº de anos de serviço: 17 Grau académico: Licenciatura Disciplina lecionada: Matemática Entrevista realizada a: 27 de junho de 2012

Apêndice 5 – Dados das Entrevistas

Entrevistados	Data	Entrevistador	Tipo	Meio/Local	Início	Fim
E1BioSec	19/4/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete AP	10:30	11:30 +-
E2PorSec	26/4/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete AP	11:00	12:00 +-
E3FQ3C	30/4/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete DT	10:00	11:00 +-
E4Por3C	4/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Reservado	15:00	16:00 +-
E5Mat3C	4/5/2012	A.Oliveira	Presencial	C. Recursos	17.45	18:30 +-
E6Cie3C	9/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete T.	17:00	17:45 +-
E7Por2C	11/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Sala Prof.	10:30	11:10 +-
E8Por3C	18/5/2012	A.Oliveira	Presencial	C. Recursos	17:00	18:00 +-
E9Mat2C	27/4/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete DT	11:15	12:00 +-
E10Cie2C	8/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete DT	11.45	12:00
E11BioSec	27/4/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete T.	15:00	16:00 +-
E12MatSec	12/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete T.	15:00	15.50 +-
E13Mat3C	22/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete DT	10:15	11:00 +-
E14Por2C	15/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete DT	12.00	12.45 +-
E15PorSec	12/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Biblioteca	16:30	17.30 +-
E161C	16/5/2012	A.Oliveira	Presencial	Sala de Aula	17:00	17:45 +-
E17MatSec.	15/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Sala Mat.	11:15	12:00 +-
E18PorSec	15/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Biblioteca	15:00	16:00
E191C	25/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete AP	16:15	16:45 +-
E201C	6/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete AP	16:50	17:15 +-
E211C	13/6/2012	A. Oliveira	Presencial	Sala de Aula	16:30	17.15 +-
E22MatSec.	27/6/2012	A.Oliveira	Presencial	Sala Mat.	14:00	15:00 +-
E231C	9/7/2012	A.Oliveira	Presencial	Sala de Aula	16:30	17:30 +-
E24Mat2C	11/7/2012	A.Oliveira	Presencial	Gabinete AP	11:00	12:00 +-

Legenda: **AP** – Atendimento de Pais; **DT** – Diretores de Turma; **Gabinete T.** – Gabinete de Trabalho; **Sala Mat.** – Sala de Matemática; **Sala Prof.** - Sala de Porfessores

Apêndice 6 – Exemplo: Análise da Entrevista E2PorSec.

Áreas de Análise	Categorias/Subcategorias	Unidades de Sentido
A. Perceção da mudança curricular (competências) operada entre 2001 e 2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário)	A2. "motor de mudança"	«Naturalmente não me posiciono na questão ou na reflexão da moda (…) eu posiciono-me ou identifico-me muito mais no, no trabalho orientado para o que pretendo, por exemplo, em termos dos alunos, como sendo verdadeiras competências no sentido dos desempenhos, no sentido da consciencialização, de que são conhecimentos associados a um saber-fazer (…)».
B. Razões(Motivos que subjazem às mudanças curriculares operadas (2001-2004)	B3. Pragmatismo B4. Preparação para a vida ativa	«Naturalmente uma dimensão, um paradigma muito orientado para a dimensão pragmática das coisas, para um sentido, diria eu, de dar respostas a necessidades diretas do que é o contexto envolvente da escola, sejam questões de empregabilidade, sejam necessidades de responder a desafios sociais que se tornam emergentes, seja o propósito sentido de aproximar a escola e o que se aprende na escola do que é uma ponte e uma realidade para a vida ativa».
C. Apropriação da ideia/conceito de competência	C1. Conceito/ideia de competência C1.1. Dispersão concetual	«(…) em termos de referencial de programa, o termo competência surge de uma forma muito difusa hâ!... surge desde uma noção de competência que vai muito no sentido do que (…) as metodologias das línguas estrangeiras chamam de capacidade, aptidões ou habilidades, *skills*, (…) que são aquelas competências transversais, genéricas de uma língua (…) ouvir, falar, escrever, refletir sobre a língua, o conhecimento explícito da língua. Entretanto esta noção vai cruzar-se com outra (…) que é declaradamente linguística (…) o domínio daquele que usa a língua, adapta aos contextos, avalia a sua adequação, realiza de forma mais ou menos consciente (…) e, depois, temos ainda um outro conceito, muito mais processual da

		própria noção de competência que é o da concretização de um domínio de saberes de natureza atitudinal, linguística, social, de projeto (…)».
	C1.3 Utilidade	«Agora o termo, para mim, é seguramente a resposta a uma questão básica, é muitas vezes ensinar-se ou aprender-se um conteúdo para quê? Porque é que eu devo ter a preocupação de mostrar ao aluno que o conhecimento que ele vai adquirir (…) de um momento para o outro a ser funcional, de interesse para uma processualidade e que o vai enriquecer na sua integração como cidadão falante, desejavelmente bem-falante, bem-escrevente e que saiba adequar aos contextos? Se eu conseguir isso, julgo que estou a aproximar o aluno de uma maior competência».
	C3. Avaliação das competências	
	C3.2. Conflito entre princípios dos documentos e exigências do sistema/práticas dos professores	«Obviamente que tentamos assegurar que haja um conjunto de critérios e uma ponderação para que todas estas dinâmicas estejam de alguma forma refletidas, para que os alunos sejam reconhecidos no trabalho que desenvolvem, nas tarefas que desenvolvem com este espírito para depois saberem que o fazem (…) também um propósito de rentabilidade em termos de avaliação de todo o processo e de quantificação e classificação final, obviamente. Mas admito que, depois, há algum desfasamento em que não consigo, obviamente, controlar. (…) Mas também é verdade que as práticas dos professores estão, de alguma forma, condicionadas por elementos que são reguladores dessas práticas. Nomeadamente pelo exames».
	C3.3. Diversificação dos instrumentos de avaliação	
D. Inexistência de documentação de apoio ao currículo do Ensino Secundário sobre a abordagem das	D3. Elitismo	«O Secundário é considerado como, ainda, se quisermos, um percurso a que só alguns acedem. As orientações vão noutro sentido, as preocupações vão no sentido de integrar o 12º Ano inclusive (…)».

competências.		
E. Práticas docentes e sua alteração (ou não)	E1. Apropriação das orientações curriculares E1.1. Diversidade	«(…) apelando à minha função de formador, função que como deve compreender me permite conhecer muitos professores de muitas escolas, de trocar ideias com eles, que a situação nas mais diferentes escolas é a da mais completa dissemelhança. Podemos dizer que é um pouco como na farmácia, há de tudo. Há profissionais dedicados, que conhecem bem os textos, a legislação, aderem às suas propostas, até realizam leituras e pesquisam sobre este assunto. Destes, uns "apenas", têm funções que podem ser consideradas de responsabilidade, estou a pensar em Coordenadores de Departamento, em Coordenadores de Diretores de Turma, por exemplo, e procuram informar-se, frequentam ações de formação, apresentam propostas e projetos na escola, quer a nível do Conselho Pedagógico quer a nível dos Conselhos de Turma, nomeadamente aquando da elaboração do Projeto Curricular da Escola e do Projeto Curricular de Turma. Mas, estou convicto que a grande maioria dos nossos colegas continua a sua rotina. Está na escola para cumprir as suas obrigações que passam por dar o programa e quem quiser que aprenda. Podia ainda referir que há um reduzido leque de pessoas que paga para ter acesso a formação, nomeadamente mestrados, pós-graduações e, até, doutoramentos, etc.. Mas são uma espécie de profetas que pregam aos peixinhos. Ninguém tem tempo para os ouvir, muito menos em escutá-los».
	E1.3. Esforço de mudança	«(…) basta haver duas ou três pessoas que estejam minimamente estejam sensibilizados para a questão das competências, e acho que se houver um grupo que reconheça o trabalhos dessas duas ou três pessoas, acabam todos por fazer uma aproximação a essas práticas. E pronto, eu acho que na nossa escola (…) há um conjunto de pessoas interessantes que remam no sentido de uma prática orientada para as

	E2. Práticas de planificação	competências (…). Por exemplo, em termos de planificação essas questões se coloquem logo de imediato, as opções são feitas em função de dinâmicas muito orientadas para projetos (…)».
	E2.4. Planificações novas	"E pronto, eu acho que na escola temos (…) pessoas muito interessantes (…) que rema no sentido de fazer com que… Por exemplo, em termos de planificação essas questões se coloquem logo de imediato, as opções são feitas em função de dinâmicas muito orientadas ou para projetos ou para aplicar um determinado conjunto de saberes…».
	E3. Metodologias de ensino-aprendizagem E3.1. Novas metodologias	«(…) basta haver duas ou três pessoas que minimamente estejam sensibilizadas para a questão das competências, e acho que se houver um grupo que minimamente reconheça o trabalho dessas duas ou três pessoas, acabam todos por fazer uma aproximação a essas práticas. E pronto, eu acho que na escola temos (…) pessoas muito interessantes (…) que rema no sentido de fazer com que (…) Portanto, nós estamos já um pouco imbuídos de tudo isso, (…) de situações em que eles vão ser expostos a trabalhar a língua. E, com isso, vão ganhar competências, minimamente».
	E3.4. Incongruências docentes	«O trabalho com os colegas não é fácil porque há sensibilidades, visões diferentes sobre o papel a desempenhar pelos alunos. Assim, tenho colegas que perspetivam os alunos como recetáculos de informação e que agem segundo disposições inatas e rotinas previamente estabelecidas por outros; outros pensam de forma análoga à minha, têm uma perspetiva mais construtivista e olham para eles como seres ativos, com aptidões para elaborar ideias próprias e desenvolver processos individuais, cujas capacidades se desenvolvem em função dos diversos contextos e situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas».
	E3.6 Sala de aula como	«Conforme as representações que cada assume (…) vai condicionar as suas práticas. Eu tenho

	espaço de autonomia de decisão	muita pouca noção para não dizer praticamente nenhuma, do que é o desempenho e as práticas dos colegas na sala de aula (…). Para já eu estou na condição de avaliado, nunca estive na de avaliador, por isso eu não sei o que os meus colegas fazem. Eu sei o que os outros meus colegas dizem que fazem, mas falta-me saber se a representação que eu faço daquilo que eles dizem que fazem é exatamente a mesma que os outros meus colegas dizem que fazem, mas falta-me saber se a representação que eu faço daquilo que eles dizem que fazem é exatamente a mesma coisa (…)».
H. Competências privilegiadas/ignoradas pela escola	H1. Competências privilegiadas H1.4. Conhecimentos/Competências cognitivas	«Eu continuo a ver a escola demasiado preocupada com (silêncio) a capacidade cognitiva e, naturalmente com um conjunto de conhecimentos (…) Por muito que eu tenha a preocupação de querer articular um conjunto diversificado de competências na articulação com os ditos conhecimentos declarativos, obviamente que eu não posso esquecer esses conhecimentos declarativos, que não posso redefinir conforme queira porque eles vão ser objeto de testagem, de avaliação, de regulação social, de… e até de requisito de acesso ao ensino superior».
I. Perfil do aluno competente	I2. Aluno competente em Português I2.4. Conhecimento do funcionamento da língua I2.8. Cidadania ativa I2.10 Competências transversais da língua	«O aluno no final do Ensino Secundário deve manifestar capacidades, aptidões ou habilidades, aquelas competências transversais, genéricas de uma língua, a tal questão do ouvir, falar, escrever, refletir sobre a língua, o conhecimento explícito da língua. Entretanto (…) vai cruzar-se com outra que é declaradamente linguística e que se prende muito com o domínio daquele que usa a língua, adapta aos contextos, avalia a sua adequação, realiza de forma mais ou menos consciente e, depois, temos ainda (…) um domínio de saberes de natureza atitudinal, emocional, linguística, social, de projeto (…) que faz com que permita avaliar os alunos na sua, por

		exemplo, utilização de um conhecimento em função das condições desse contexto. (…) o que o vai enriquecer na sua integração como cidadão-falante, desejavelmente bem-falante. Bem-escrevente e que saiba adequar-se aos contextos».
J. Constrangimentos à operacionalização curricular das competências	J4. Curricular J4.3. Conflito entre as propostas curriculares e os processos de regulação	«Mas também é verdade que as práticas dos professores estão, de alguma forma, condicionadas por elementos reguladores que são reguladores dessas práticas, nomeadamente os exames nacionais (…) Eu posso tentar um compromisso entre estas duas dimensões, mas acho também que toda a gente reconhece que é muito mais difícil esse compromisso. Se eu apenas quiser ensinar os conteúdos, é assim, os conteúdos e se calhar de uma forma muito mais económica, para mim muito mais óbvia e imediata, e muito mais, se calhar, articulável com a gestão dos horários, da carga horária, da carga programática que, naturalmente, pode minar algum deste trabalho».
	J6. Cultura profissional	«(…) eu acho que esta articulação com a questão das competências tem muito a ver com a representação que cada um faz do seu papel e, e, do, e do modo como interage com o objeto que quer dar a conhecer aos alunos. E, portanto, o ensino-aprendizagem está muito marcado por essa representação».
K. Perceções dos professores quanto à formação (inicial e contínua) sobre a organização curricular por competências	K1. Formação Inicial K1. 1. Inexistência	«(…) os professores mais jovens, não tendo discutido nas escolas o processo de reorganização curricular, não tiveram também informações sobre ele nos contextos formativos onde se encontravam inseridos».
	K1.2. Insuficiência	«Exclusivamente direcionada para as competências, para uma análise sobre a organização curricular das competências ou de como trabalhar com elas na disciplina que leciono, que no caso é Português, não. Mas já

		protagonizei algumas ações de formação nas quais o tema, a sua análise e discussão, estiveram presentes».
	K1.4. Abordagem competencialista	«Eu como professor de língua materna, mas também com formação a nível de língua estrangeira, é curioso que na minha formação inicial, desde o estágio (…) desde o estágio como estagiário (…) lidei sempre muito com esta questão das competências, desde a noção de competência linguística, a competência sociológica, a competência discursiva. Foi um termo que sempre se cruzou na minha formação. E todo o trabalho que era produzido em termos de língua, fosse ela materna ou estrangeira, era no sentido de trabalhar um conjunto de conteúdos com os alunos em determinadas situações, em determinados contextos de forma a eles ativarem esses conhecimentos, fosse em situações de carater mais natural, fosse em situações mais fabricadas para os induzir a determinado tipo de comportamento e nos quais aparecessem, digamos, os conteúdos trabalhados».
L. Recentração Curricular nas "disciplinas essenciais" (2011)	L9. Regresso aos conteúdos	«Há declaradamente, quanto mais não seja a nível do discurso, uma recentração. Aliás, é curioso, é quase dito "Apaguem-se as competências, voltemos aos conteúdos. (…) naturalmente aqui o conteúdo vai ter que ser colocado sempre ao serviço de qualquer coisa, pois não estamos a pensar que (…) vou entender o conteúdo em si, por si, fechado em si e que depois não tem qualquer tipo de articulação com competências, nem que sejam elas as mais transversais, as mais gerais possíveis. Por exemplo, no caso do Português, não estou propriamente a ver a utilização de um determinado conteúdo sem estar propriamente ao serviço de uma competência geral, nem que seja do ouvir falar, ler e escrever, quer dizer, estas, no mínimo, serão».

Apêndice 7 – Exemplo: Análise da Entrevista E9Mat2C

Áreas de Análise	Categorias/Subcategorias	Unidades de Sentido
A. Perceção da mudança curricular (competências) operada entre 2001-2004 (Reorganização Curricular do Ensino Básico e Reforma do Ensino Secundário)	A4. "motor de mudança"	«(…) a maior parte das pessoas resiste à mudança exatamente porque pensam que é mais uma moda, é mais um programa que passados 2 ou 3 anos vai mudar, (…) vem outro ministro e acha que tudo deve ser alterado. (…) aderi porque (…) hoje em dia não se justifica aprender os conteúdos pelos conteúdos. O que se justifica é trabalhar aquilo que vai ser necessário, depois, na vida real. (…) Portanto (…) o objetivo da escola seja o de trabalhar as e para as competências».
B. Razões/Motivos que subjazem às mudanças curriculares operadas	B8. Adaptação aos tempos	«Exatamente porque o nosso mundo está em mudança, em profunda e rápida mudança e o ensino, a escola (silêncio) tem que se adptar às novas exigências que esse mundo nos faz. (…) Então, o verdadeiramente importante é ensinar as crianças, partindo dos conhecimentos que estão à sua disposição em todo o lado, na Internet, nas enciclopédias, nos livros, nas revistas, etc., saber pegar neles, processá-los e saber transformá-los em função daquilo que lhes faz falta em determinado momento. E, depois, também podemos falar do novo paradigma do emprego e do trabalho».
C. Apropriação da ideia/conceito de competência	C1. Conceito/ideia de competência C1.6. Estratégia pedagógica	«Competências são as estratégias que nós temos para levar a criança a aprender, a educar-se. São princípios que nós estipulamos, que já aparecem estipulados pelo Ministério e que nós adaptamos às nossas turmas de forma a que as nossas crianças sejam capazes, não é? preparadas para o mundo que as espera, preparadas para a vida».
D. Inexistência de documentação de apoio ao	D3. Elitismo	«(…) talvez se deva ao facto do Ministério da Educação achar que o Ensino Básico é da sua responsabilidade, ou melhor, é o ensino para

currículo do Ensino Secundário sobre a abordagem das competências		todos e que, portanto, deve ser garantido a todos até ao 9º ano. Agora, o Ensino Secundário, como as pessoas seguem para o Ensino Secundário ou não, talvez o Ministério olhe para o Ensino Secundário com outros olhos, que olhe para ele como algo mais seletivo e, então, essa parte foi protelada».
E. Práticas docentes e sua alteração (ou não)	1. Apropriação das orientações curriculares E1.3. Esforço de mudança	«A apropriação da abordagem curricular fundada no desenvolvimento das competências é ou deveria ser, por si só, incitadora de mudança nas escolas. A capacidade com que cada um dos grupos de professores influencia a escola é representativa da apropriação feita em torno do trabalhar para o desenvolvimento de competências. A inovação, constatada ou não, no desenvolvimento de projetos, nomeadamente no Projeto Curricular de Turma, por processos desenvolvidos de forma participada que permitem a efetiva adequação e flexibilização curricular, mostra a qualidade da apropriação conseguida». «(…) apareceram os Projetos Curriculares de escola e de turma onde se apelava para a interdisciplinaridade. É evidente que a minha experiência é relativamente limitada, mas fazendo fé no que os meus colegas vão partilhando comigo, e o que se pode observar na minha escola, é que nós temos muitos exemplos de desenvolvimento de projetos interdisciplinares onde, de alguma forma, trabalhamos de forma colaborativa na tomada de decisões, quer a nível da conceção, quer a nível do desenho. Definimos as competências prioritárias a partir das dez competências gerais do Currículo Nacional, embora sem a indicação dos níveis de desenvolvimento. Essa definição mantém-se igual ao longo do ano letivo».

	E2. Práticas de planificação E2.1. Formalismo	«Foi definido que tínhamos de desenvolver dez competências, mobilizar conhecimentos, etc., aquilo foi vertido para os documentos, fizeram parte das nossas planificações, dos nossos projetos, do Projeto Curricular de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma (…) mas o trabalho que se faz à volta daquilo, eu acho que não coincide com o trabalho que era suposto ser feito, quer dizer, não corresponderá ao verdadeiro espírito dos documentos vindos lá de baixo».
	E3. Metodologias de ensino E3.7. Inexistência de mudanças	«Para além de que muitas coisas que nós ouvimos pelos nossos colegas em relação às suas práticas e que não coincidirão com a verdade. Muitas vezes me lembro da sabedoria popular "Bem prega frei Tomás, uma coisa diz e outra coisa faz". A sala de aula continua a ser um mundo fechado». «No Estudo Acompanhado estava previsto que se ensinasse os alunos a estudar, métodos de estudo. Hã! não foi isso, quer dizer, no início foi-se por aí, mas entretanto e rapidamente se voltou atrás. As Áreas Curriculares, como estavam, não estavam a fazer sentido E não estavam a fazer sentido por que nós não deixávamos. Provavelmente haverá outras escolas com outras experiências, mas tomando como medida a minha escola, acho que não se estava a tirar partido (…) pelo menos da forma como estava preconizado nos documentos oficiais (…)». «Eles, parece-me, têm a tendência de trabalhar muito com o manual. O manual é escolhido pelo professor, pelos professores e exprime a visão de outros e, os professores que o escolhem têm a sua. Têm? Pois, quando não a têm, seguem o manual. Limitam-se a seguir o manual.».

	E3.1. Novas metodologias E3.8. Individualismo docente	«No que diz respeito à minha disciplina hã!.. na tomada de consciência de quais são as competências de Matemática (…) o que nós tínhamos era suposto fazer era os objetivos gerais, era ensinar os números, ensinar o cálculo, etc.. Agora, a importância maior é destinada a ensinar o aluno a resolver problemas (…) promover o raciocínio e a ensinar a comunicar, independentemente dos conteúdos. São transversais, são competências desenvolvidas em qualquer trabalho que eles façam».
F. Resistências à operacionalização curricular	F2. Resistência à mudança F5. Adaptação à mudança	«Cada um continua ainda muito virado para a sua disciplina, para a sua capelinha». «Os mais novos, parece-me, estão mais abertos».
G. Sucesso escolar e educativo dos alunos	G5. Evidências de insucesso	«Por incrível que possa parecer eu tenho muita dificuldade em responder a essa pergunta. Eu também me questiono sobre os resultados (…). Como, como tudo é dirigido ao raciocínio, eu nos meus resultados particulares tenho resultados maus, os meus resultados são piores que anteriormente. (.:.) depende também das turmas que nós temos. Mas eu considero que os meus resultados não são aqueles que eu desejava.
H. Competências privilegiadas/ignoradas pela escola	H1.1. Competências transversais	«Ler, interpretar, raciocinar, resolver problemas, comunicar os seus raciocínios ou resultados e ele pode utilizar isso em qualquer área».
I. Perfil do aluno competente	I3. Matemática I3.1. Aplicação de	«(…) um aluno competente é um aluno que perante uma situação da disciplina, consegue interpretar a informação que lhe é fornecida, hã!... refletir sobre ela, isto é, saber representá-

	conhecimentos I3. 6. Raciocínio lógico I3.7. Competência comunicativa 13.8. Autoavaliação	la e hã!... saber transformá-la de modo a conseguir dar resposta à situação (…) que lhe é colocada (…). Portanto, é fundamental que saiba interpretar informação, que saiba relacioná-la, selecionar aquilo que é importante para resolver o problema, que raciocione e saiba organizar o seu pensamento e saiba, igualmente, apresentá-lo, partilhá-lo com os outros. (…) há ainda um outro fator muito importante: o aluno deve ser capaz de refletir sobre a resposta porque… Às vezes há erros de cálculo pelo meio do seu raciocínio, e tem de saber se o resultado a que chegou é plausível».
J. Constrangimentos à operacionalização curricular das competências	J4. Cultura profissional	«Pois, cada professor deveria ser também um investigador ou, pelo menos tentar acompanhar os que estão mais à frente, já que não se consegue andar à frente sozinho».
	J5.4. Ausência de uma cultura de avaliação interna	«E já que estamos a falar de avaliação, poderíamos ainda acrescentar que esta também não é propriamente uma prática das escolas. Não existe, estou em crer, uma prática habitual de autoavaliação interna das escolas para saber se os projetos estão ou não a ser implementados, trabalhados, os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, como melhorá-los. Esta prática não é muito comum».
	J5.3. Ausência de trabalho colaborativo	«Quando é que os professores de um mesmo grupo disciplinar se reúnem para refletir sobre as suas próprias práticas, quais as que funcionam, quais as melhores estratégias de abordagem de uma dada unidade, etc. É algo que nós, de uma vez por todos temos que começar a promover e a desenvolver».
K. Perceções dos professores quanto à formação (inicial e contínua) sobre a	K2. Formação Contínua K2.6. Aposta nos interesses pessoais	«(…) tenho colegas de Matemática que nunca passaram por ela porque escolheram outras ações de formação mais de acordo com os seus interesses ou que achavam mais acessíveis. Também tenho que dizer isto: há professores

organização curricular por competências		que vêm, por exemplo, ações de formação de Tecnologias da Informação, de computadores e inscrevem-se sempre nessas porque lhes achavam mais piada, penso eu».
	K2.2. Autoformação	«Nós aprendemos a trabalhar os programas, a trabalhar os conteúdos, os conhecimentos. E como a nossa prática nunca foi essa, temos muita dificuldade em desligar daquilo que sempre fizemos. Isto serve para dizer que o que nós precisamos é de fazer formação, precisamos de investir noutras maneiras de fazer, precisamos de investir na autoformação, investigar como se faz noutros sítios, não é? para podermos entrar nessa linha». «É suposto que nós estejamos dentro do trabalho que realizamos. Portanto, temos que ler, temos de estar a par, atualizados. É por aí. Vou lendo artigos de revistas da especialidade, livros sobre estes assuntos, leio os documentos e a legislação, a minha investigação pessoal sobre a temática, e tudo isto permite-me, de algum modo, construir o meu conhecimento sobre a matéria».
L. Recentração Curricular nas "disciplinas essenciais"	L3. Inoportunidade da medida	«Eu não concordo com o desaparecimento das competências. Aliás, elas são muito antigas. (…) Estava-se a desenvolver um trabalho e, agora, eliminam-se as competências? Não faz sentido! Nos dias de hoje não faz sentido. Eu concordo perfeitamente com a mudança, a mudança no mundo exige que as pessoas aprendam a ser capazes, mesmo não tendo os conhecimentos, de serem capazes de irem à procura dele. Esta procura não é uma competência?
	L.9. Regresso aos conteúdos	«(…) é um regresso ao passado. É um regressar ao tempo anterior da revisão curricular de 2001. É um revalorizar dos conhecimentos, dos exames e um reconhecimento de que há disciplinas mais importantes do que outras,

		nomeadamente o Português e a Matemática. (…) Os conhecimentos voltam para o palco da escola, para o primeiro plano da escola».