

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

Institut Franco-Portugais
(Conferência - 13 de Maio de 2004)

Referência de publicação:

Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20

Para um currículo do pensar e do agir:
- as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem

Maria do Céu Roldão

A visibilidade acrescida do conceito de *competência* em educação, a partir das últimas décadas do século XX, corresponde à conceptualização da necessidade de uma alteração de fundo nas lógicas da escola e do seu trabalho curricular em relação com uma outra tipologia de sociedades, bem distante do padrão histórico em que a mesma se estruturou no passado.

A emergência do conceito de competência na discussão política internacional e no plano da educação e formação, e particularmente no que ao currículo se refere, desencadeia questões aparentemente novas. Por um lado, tal emergência prende-se com o mesmo tipo de conjuntura que leva a uma gestão do currículo mais assumida pelas escolas – os projectos ou currículos de escola – , com a correspondente necessidade de um referencial de competências comuns, expressas em formatos diversos, nos chamados currículos nacionais – enquanto contraponto dos currículos contextualizados, ou projectos curriculares das escolas. Por outro, a entrada do conceito no universo da escola suscita, no plano das culturas profissionais e organizacionais dominantes, alguma perturbação associada ao efeito de discrepância face a quadros curriculares de referência anteriores.

Trabalhando agora para uma população altamente diferenciada, com um crescimento em flecha do conhecimento disponível e com a inadequação de currículos enciclopédicos e largamente inertes, a escola e os profissionais do “trabalho de ensinar” (Perrenoud, 1995) confrontam-se com a necessidade de redefinir-se em termos mais eficazes e adequados ao desempenho da sua missão social.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

É neste quadro social global, e à luz dos contributos da teoria e investigação curriculares, que se procura equacionar e discutir o conceito de *competência* enquanto referencial do currículo e eixo estruturante e finalizador do trabalho curricular da escola e dos professores (Roldão, 2001).

Procura-se assim analisar o conceito de competência enquanto instrumento de construção – ou reconstrução – curricular, no quadro sócio-cultural e económico em que emerge, e situar o conceito de competência como *organizador referencial* de um currículo necessariamente diferenciado, mas carecendo de alcançar, para todos, as *finalidades comuns* que o legitimam. A perspectiva aqui desenvolvida orienta-se no sentido de considerar a *competência* como um *reorganizador conceptual* poderoso do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola e cuja eficácia está, em muitos aspectos, posta em causa. (Perrenoud. 1996; 1997; Roldão, 2001; 2003; 2003a)

Organiza-se esta análise em torno de dois grandes eixos:

1. Da competência enquanto *organizador referencial do currículo*.
2. Da competência enquanto *organizador referencial da avaliação*.

1. Da competência enquanto organizador referencial curricular.

Porquê e para quê a introdução de um novo – ou aparentemente novo...- conceito na gramática curricular, sustentada há décadas nas noções clássicas de *objectivos*, *estratégias e avaliação*?

Ao contrário do que parece supor-se, numa leitura tornada corrente no senso comum da classe docente, o conceito de *competência* não diz respeito a um acréscimo verbal ou a um efeito de estilo. As razões pelas quais a competência se afirmou no quadro teórico curricular nas últimas décadas do século XX prendem-se com a descaracterização ou esterilização da escola, e do saber por ela produzido, face a uma sociedade altamente tecnológica, assente em pressupostos de conhecimento e eficácia, e sustentada por dispositivos que criam, usam e comunicam informação, potencialmente geradora de conhecimento.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

A escola enquanto organização socialmente mandatada para a passagem curricular, estabeleceu uma estrutura de produção da passagem do saber que a si própria se impôs a auto-estagnação. Com efeito, se é certo que a escola nasce da ambição – e necessidade económica, política e social – de construir, transmitir e divulgar, através da educação escolar, o conhecimento tornado socialmente necessário a camadas cada vez mais amplas da população, é igualmente certo que o seu modelo de organização, assente na uniformização, na formatação encapsulada e no esvaziamento do saber em tarefas irreais e auto-justificadas, que se dão por esgotadas nos mecanismos internos de avaliação, gerou e consolidou uma cultura empobrecida. É esta forma particular de organizar o saber e a sua passagem que alguns (Canário, 2001) designam por *forma escolar*, dispositivo que tem contribuído para divorciar o chamado *saber escolar* do verdadeiro *saber científico e cultural*, por um lado, tanto quanto do *saber prático* necessário à vida social e profissional, por outro.

Encontrámo-nos assim, no final do século passado, perante um curioso paradoxo: a escolarização é cada vez mais necessária (sem a certificação escolar não há inclusão social, nem emprego, nem progresso...) e cada vez mais inútil (o que se ensina e aprende é largamente inútil, inutilizável, auto-destruído)... Ora tal paradoxo não é comportável na gestão política e económica de nenhum sistema social, como facilmente se compreende.

O que torna, ou tem tornado, menos visível a importância das competências como finalidade explícita da escola não é a novidade do conceito, nem sequer a sua ausência dos textos curriculares – elas têm estado presentes no discurso curricular, ainda que não seja sempre verbalizado o conceito dessa forma. Mas é a tradição de *ensino* (ou de *não-ensino*, mas sim de apresentação/transmissão), lido como passagem justificada por si mesma, que as práticas predominantes da escola acentuaram em décadas sucessivas (com pequenas interrupções e naturais excepções, que se assinalam), que tem esbatido a verdadeira finalidade do que se espera que ela faça – *ensinar* para tornar os aprendentes competentes.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

Ensinar, ou seja, na perspectiva que vimos teorizando em outros textos, *fazer com que alguém aprenda* (Roldão, 2003a; 2004) – tem sido muito largamente preterido em favor de “dar matérias”, predominantemente pela via da *fala* do professor, apoiada num manual que segue, ou faz seguir, uma certa sequência de conteúdos, deixando esquecido, por detrás desse formato, o verdadeiro trabalho que socialmente cabe à escola – *garantir que se aprenda aquilo de que se vai precisar*, pessoal e socialmente, para uma boa, ou pelo menos aceitável, integração social.

É na zona de fractura gerada pelos entendimentos antagónicos de *ensinar* – num sentido lido como apresentar saberes, noutro lido como fazer aprender e apropriar saberes por outros – que se joga a discussão do conceito de competência que iremos aqui equacionar em torno do que designámos por *princípios de referência*, face a uma percepção de competência como *referencial organizador* do currículo, que reconduza a escola à sua legitimidade social plena.

1º princípio de referência - O currículo enquanto corpo de saberes socialmente relevantes

Somos assim reconduzidos a colocar as questões originais e geradoras do currículo escolar: **Para que (não) serve a escola? Para que serve o que se (não) aprende na escola?**

E é neste domínio da finalização curricular – o *para quê* do que se ensina e aprende – que a competência ganha terreno como *organizador referencial*.

A ideia competencializadora não é nova e está desde o início associada à escolarização. Em última análise, é justamente a *competência* visada que constitui a meta a alcançar pelo currículo escolar – ou ele seria destituído de legitimidade. Ensina-se algo na escola (por exemplo, ler e escrever, ou usar as tecnologias, ou perceber os processos científicos, ou a história, ou a economia, ou saber falar línguas, etc) no pressuposto de que o uso desses saberes é necessário: às *pessoas* – para agir, para trabalhar, para sobreviver, para pensar, para progredir, na sociedade em que se inserem – e à *própria sociedade* em causa, para garantir a sustentação dos seus mecanismos de produção, organização, e desenvolvimento. Por isso existe um *currículo* – conjunto de

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

aprendizagens tidas como necessárias numa época e contexto – e para isso se organizou uma instituição especializada que o assegure – a *escola*. Por isso esse currículo é plástico, socialmente transformável, evolutivo na sua natureza., mas estável na sua finalização.

2º princípio de referência: o saber em uso

A expressão “saber em uso” inspira-se sobretudo nas teorizações ¹sobre a competência de Philippe Perrenoud (1995, 1996, 1997) e Guy Le Boterf (1994), a que aqui nos reportamos. No plano epistemológico, a ideia do *uso* (diferente de aplicação, ou acção) é inerente à própria natureza do saber: o conhecimento implica capacidade e possibilidade de *uso*, ou não pode considerar-se verdadeiro conhecimento. No plano do chamado *saber escolar*, a ideia aparece como nova, na medida em que se estabilizou, na cultura estratificada na organização escolar e no grupo profissional docente, uma relação com o saber que, em larga medida, se caracteriza justamente pelo *não uso* ou até pela inutilidade.

Tal transmutação, que transforma o saber escolar num factor de opacidade em relação ao verdadeiro conhecimento, resulta essencialmente do modo de organização do trabalho curricular na escola, desde o próprio desenho dos saberes e sua incomunicação (entre si e com a realidade), até aos métodos de trabalho centrados na conformidade ao exposto, tornados clássicos na escola (apresentação, pergunta-resposta, teste ou exame que “fecha” a relação com “aquele” saber), passando pela organização do tempo, espaços e recursos, todos eles orientados para um “percorrer de” linear, sem espaços ou tempos para *construção* ou *mobilização* de conhecimento.

O *saber em uso* opõe-se ao *saber inerte*, desprovido de sentido e vazio de potencialidades. Não se restringe – nem aí reside – ao simplismo da ideia da “aplicação”, nem conduz à desvalorização dos saberes sem aparente uso prático. Conhecer e entender a música de Beethoven pode não ter “uso” prático para o cidadão comum que não é músico. Mas será (ou não, dependendo do ensinar e do aprender de

¹ Reportamo-nos a uma perspectiva construtivista da competência enquanto conceito integrador e complexo, totalmente distinto da concepção behaviourista e atomística de *skill*, muito influente em Portugal e na formação de professores na década de 70 do século XX.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

que for objecto) um *saber em uso*, se permitir ao indivíduo entender mais, fruir melhor, participar com mais conhecimento na cultura em que vive. Esse será o *uso*, de que aqui falamos.

Tomar os saberes como *saberes em uso* – isto é como autênticas formas de conhecimento – implica assim ressignificar os tempos, os métodos e os espaços do *ensinar* e do *aprender* de modo a que sejam reconduzidos às suas finalidades de vitalização cultural e desenvolvimento do tecido humano e social.

3º princípio de referência: o uso do saber

Em consequência da ideia de *saber em uso*, importa compreender o sentido ou sentidos que podem ser atribuídos ao conceito de *uso*, quando nos referimos a competências. Se não restringimos a ideia de *uso* ao campo da estrita aplicação - o que de todo adulteraria o conceito tal como aqui o entendemos - importa clarificar campos de possibilidade de *usos* do saber.

Edgar Morin, coordenou em 2001 uma publicação intitulada “*Relier les Connaissances*” (Morin, 2001), publicação que resultou de um ciclo de jornadas temáticas com especialistas de diversas áreas científicas, organizadas em torno da questão da organização, natureza e relação dos saberes nos ciclos de ensino não superior em França. Nessa obra, Morin abre a introdução com uma epígrafe retirada do diálogo “O Sofista”, de Platão, que retomo aqui, por me parecer clarificadora: no decurso do diálogo entre Teeteto e o estrangeiro, afirma o estrangeiro:

Separar cada coisa de todas as coisas é a maneira mais radical de aniquilar qualquer argumentação, pois a razão vem-nos da ligação mútua entre as figuras.

Serve-nos a máxima do filósofo grego para sublinhar, metaforicamente, um dos eixos centrais do *uso* do saber: a capacidade de “religar”, isto é, de estabelecer nexos inteligentes de várias ordens: entre o real e o sujeito, entre o mundo introspectivo e o mundo da acção, entre o saber e a realidade, entre os contextos, entre os saberes entre si. E assim, religando, compreender, já que não há verdadeira compreensão se “separarmos cada coisa de todas as coisas”.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

Outra leitura do *uso* integrado no conceito de competência situa-se no domínio da acção, em diferentes campos da vida social e individual: realização de tarefas, interacção com outros, gestão de situações do quotidiano. Em todos esses campos é necessário – e valioso – *usar* o saber para poder agir inteligentemente, identificando a natureza da acção, os seus propósitos, o seu contexto, e assim poder regular adequadamente o seu desenvolvimento.

Usa-se ainda o saber – e esta é a larguíssima fatia do *uso do saber* que permite distinguir a pessoa *culta* – para pensar, para interpretar, para compreender, ou seja, para poder conhecer mais e melhor, e para fundamentar o pensamento, o argumento, a decisão. Todos identificamos o pesado défice desta vertente do *uso* nos alunos que atravessam o sistema de ensino e saem dele: quantas disciplinas, muitas vezes com bons resultados classificativos, em que realizaram estudo de textos sem ficar a ser capazes de seleccionar informação pertinente? Quantas de matemática sem que fiquem a compreender matematicamente o quotidiano? Quantas das ciências ditas exactas sem que tenham ficado a saber analisar a realidade, interpretar os fenómenos científicos polémicos, colocar hipóteses e estudar a sua viabilidade em qualquer situação da vida pessoal ou profissional? Na gíria dos professores, de todos os níveis, é usual referenciar esta ausência de competência (*uso do saber e saber em uso*) com a expressão “Vêm mal preparados, têm falta de bases”. Que outra coisa quer isto dizer se não que, apesar das boas classificações que possam ter tido, não aprenderam (porque não foram ensinados a fazê-lo, nem nunca foram avaliados por isso) a *usar* o saber?

Uma outra importante dimensão do *uso* do saber é ainda a fruição. O saber que realmente se adquire permite-nos ganhos acrescidos, não só de acesso a novo conhecimento, mas de apreciação, satisfação, capacidade de prazer e entendimento no domínio cultural. Aqui se poderia retomar, a título de exemplificação, o uso da Música ou da Arte na *competencialização*² individual e social - para além de enriquecer a capacidade global de pensar, o *uso* destes saberes amplia a possibilidade de usufruir de um conjunto de bens estéticos e culturais que a escola supostamente deveria tornar acessíveis a todos, e não apenas aos que já possuem, pelo acaso da origem social, os códigos de acesso a esse mundo cultural.

² Processo intencional visando tornar alguém competente nalguma coisa.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

4º princípio de referência: a transposição

Um dos caracterizadores do uso de saberes que aqui tomamos como outro dos *princípios de referência* condicionadores da competência, é a capacidade de *transpor* saberes – de um domínio para outro domínio, do campo conceptual para o accional, de um contexto para outro contexto.

Tranposição relaciona-se com outra noção central na operacionalização do conceito de competência – o *contexto*. A competência nunca se pode visibilizar sem um contexto, face ao qual a mobilização de saberes se accione.

Le Boterf (1994) assinala a importância do contexto como sinalizador da existência – ou não – da competência que estiver em causa. O saber em uso, tornado competência, institui-se em capacidade de uso em novos contextos, portanto não dependente do contexto em que a mesma foi inicialmente adquirida. Implica assim ser capaz de *transpor* saber(es), adequando o seu uso a cada novo contexto.

5º princípio de referência: a mobilização

A *mobilização* constitui, na análise de Le Boterf (1994: 16-18) a essência mesma da competência. É o próprio processo de mobilização, isto é a capacidade de convocação, face a uma situação, dos conhecimentos necessários, e a sua articulação e uso adequados, que, na sua perspectiva, indicia a competência. Exprime-o o autor desta forma:

A competência não se reduz nem a um saber nem a um saber-fazer. (...) Todos os dias a experiência mostra que pessoas em posse de conhecimentos ou capacidades não as sabem mobilizar de forma pertinente e no momento oportuno. .

(...)A competência não reside nos recursos a mobilizar (conhecimentos, capacidades...) mas na própria mobilização desses recursos. A competência é da ordem do “saber mobilizar”. (...) Note-se, a propósito, o carácter particular desta mobilização. Ela não é da ordem da simples aplicação, mas da ordem da

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

construção. O diagnóstico dum médico não é a simples aplicação de teorias biológicas. A engenharia de uma acção de formação não se reduz à aplicação das teorias da aprendizagem ou da psicologia cognitiva.

No jogo cognitivo que a mobilização implica, podemos distinguir ainda várias formalizações conceptuais associadas à ideia de competência: ao mobilizar necessariamente se *integram* conhecimentos e situações anteriores, produzindo sobre as mesmas *interpretação* e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do *contexto*.

2. Da competência enquanto organizador referencial da avaliação

Curiosamente, as preocupações que mais frequentemente têm sido expressas , por parte de professores, face à relativa “novidade “ do conceito de competência, assumido como organizador do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), não se situam nos domínios que brevemente percorremos na primeira parte deste texto. Situam-se sim no campo da avaliação. Como se pode avaliar competências? Essa é a questão que mais preocupa os professores. Parece haver assim um entendimento tácito de que a competência não implicaria reorganizar o ensino, mas já se torna problemática se nos reportarmos à avaliação. Jogam-se neste campo crenças e pré-conceitos muito fortes na cultura docente, entre os quais o da dissociação anómala , no plano do desenvolvimento curricular, entre ensino e avaliação.

Todavia, a reorientação curricular e metodológica que o ensino orientado para *desenvolver competências*, em lugar de apenas *apresentar matérias*, implica, é que a *competencialização* se passa a constituir como o centro nevrálgico de um processo de reconceptualização da escola e do currículo, processo que vem atravessando os sistemas educativos e envolvendo a comunidade científica pelo menos desde os anos 90 do século XX.

Tardif (1996; cit in Perrenoud, 1999: 167), analisando este tipo de questionamento acerca da particularidade da avaliação de competências, estende à avaliação das competências as características que *toda a avaliação autêntica* deveria respeitar,

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

segundo Wiggins (1989). Destacarei, das características que este autor atribui à avaliação de competências, as seguintes:

- A avaliação inclui sempre tarefas contextualizadas.
- A avaliação aborda problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais as suas competências.
- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- (...)
- A correcção considera as estratégias cognitivas e meta-cognitivas utilizadas pelos estudantes.
- (...)
- Os critérios de correcção são determinados fazendo-se referência às exigências cognitivas das competências visadas.
- Os critérios de correcção são múltiplos e proporcionam várias informações sobre as competências avaliadas.
- As informações extraídas da avaliação devem considerar as aptidões dos estudantes, os seus conhecimentos anteriores e o seu grau actual de domínio das competências visadas.

O que parece diferente é afinal a recuperação do verdadeiro sentido de avaliar – *ver se foi conseguido o que se pretendia e como*. No caso do ensino e da aprendizagem, trata-se de *ver se* – e *como* – a aprendizagem de conceitos, saberes, técnicas, factos, teorias, foi realmente interiorizada. E de que outra forma essa apropriação se demonstra, se não pelo *uso* que o aprendente consegue fazer do que aprendeu, *em situação*?

Faz sentido questionar até que ponto aquilo a que chamamos “avaliação” na prática corrente das escolas, e que constitui um dos seus marcadores culturais mais fortes, com toda a parafernália de testes, trabalhos ou afins, quase inteiramente repousando no dispositivo (expresso ou implícito) da pergunta-resposta, permite de facto avaliar o que foi aprendido, apreendido, e por isso se tornou *usável* pelo sujeito aprendente. Numa larga proporção de casos, o que se avalia é o grau de conformidade – a um texto, uma norma, um discurso, uma leitura, uma matéria. Muito raramente os testes e exames avaliam *se*, e *como*, o aluno sabe usar todos os saberes com que trabalhou.³

³ Constituem excepção a esta afirmação as provas aferidas para o ensino básico, nas áreas de Matemática e Português, que se estruturam, à semelhança de outras provas de avaliação há muito usadas a nível internacional, como instrumentos de *avaliação de competências*. Recorde-se, a este propósito, a perplexidade manifestada por parte de muitos alunos, professores e encarregados de educação, pela dificuldade de uma prova que não se centrava em perguntas sobre matérias estudadas (avaliação da

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

À semelhança do esquema da primeira parte deste texto, procurámos também desmontar e equacionar, relativamente à avaliação de competências, alguns dos *princípios de referência* implicados nesta forma de entender a avaliação num ensino orientado para o desenvolvimento de competências.

1º princípio de referência – avaliar como se ensinou

A primeira ideia central relativa a qualquer processo de avaliação é a necessidade de coerência entre o processo de ensino e o processo de avaliação. Não é possível – nem legítimo – organizar o ensino com base na exposição-memorização e avaliar apelando a tarefas de uso e mobilização de saber, ou o inverso. A questão central e primeira de uma avaliação de competências é este requisito-base de coerência entre o que se pretendeu que fosse aprendido (o *objectivo* face a um conteúdo de aprendizagem) o modo como se organizou a aprendizagem para esse fim pretendido (*estratégia de ensino*) e o modo como se verifica *se e como* foi ou não alcançado o referido objectivo (*avaliação da aprendizagem realizada*) .

A competência condiciona e orienta todo este processo, desde a primeira fase: se pretendo tornar o aluno capaz de usar - *competente* -um conhecimento geográfico, por exemplo, o *objectivo*, o *conteúdo* e a *estratégia* terão de organizar-se para essa construção de competência. Consequentemente a *avaliação*, como parte integrante do processo de aprender, só será adequada e eficaz se corresponder às restantes fases do processo.

Por outro lado, a avaliação num processo de desenvolvimento curricular - *objectivo*, *estratégia*, *avaliação* - é sempre também a avaliação do próprio processo, e não só do resultado conseguido. Significa isto que a não consecução dos resultados de aprendizagem pretendidos implica investigar em que medida a estratégia foi adequada, e o *objectivo* foi pertinente e coerente com a situação de partida dos alunos face ao conteúdo de aprendizagem em causa.

conformidade) mas em tarefas que requerem o uso dos saberes em novas situações (lógica da competência).

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

2º princípio de referência - avaliar o uso do saber

Considerando sempre o primeiro princípio, acima explicitado, como o quadro de referência global, um dos aspectos específicos do processo de avaliar competências diz respeito à deslocação da incidência sobre o *saber declarativo* para a incidência sobre o *saber em uso*. Ou seja, a actividade, problema ou tarefa (ou pergunta, mas não necessariamente) que se utiliza para avaliar terá de obedecer ao critério do *uso*. Perguntaremos, perante uma tarefa de avaliação: em que medida esta tarefa, actividade, pergunta, permite demonstrar que o aluno consegue *usar* o conhecimento (ou outro aspecto da aprendizagem) que quero avaliar? Em que aspectos?

Esta especificação pode ser operacionalizada com vantagem numa tabela em que constem os objectivos pretendidos para a competência em causa, e os procedimentos que pomos em prática para a sua avaliação, permitindo ao professor regular o processo de ensino que desenvolveu.

3º princípio de referência – avaliar através de tarefas

Avaliar o uso do saber pressupõe também que a actividade que se propõe para avaliar a consecução de uma aprendizagem corresponda a um *contexto em que é necessário o uso* daquele conhecimento. A ideia de avaliação por pergunta, largamente dominante nas práticas escolares, raramente serve este propósito, a não ser que se constitua de facto num real problema para resolver cognitivamente e com mobilização de saberes.

Na maioria dos casos, a avaliação por pergunta apela ao reconhecimento e reprodução de ideias, factos, princípios, com mais ou menos exigência de raciocínio, requerendo saber, mas muitas vezes dispensando o *uso desse saber*.

Se, pelo contrário, pretendemos avaliar a capacidade de demonstrar a apropriação do saber, através da demonstração do *saber usar*, torna-se necessário pensar a avaliação em termos de *tarefas* que exijam a mobilização, integração e adequação de um conjunto de conhecimentos que é preciso possuir para a compreender e conseguir realizar.

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

4º princípio de referência – avaliar processos de mobilização de saber

Na construção e desenvolvimento da competência, a consciência, por parte do aprendente, do processo, do modo (cognitivo) como desenvolveu a resolução do problema, a realização da tarefa ou mesmo a resposta a uma pergunta adequada para esta avaliação, tem a maior importância: (1) porque permite avaliar como o aluno fez , de facto, a apropriação do saber, (2) onde falhou a sua relação entre conhecimento e acção ou situação (tarefa pedida) , e (3) que nexos estão ou não estão estabelecidos.

Por outro lado, é preciso que a tarefa requeira ela própria esse tipo de operações sobre o processo do aprendente, ou seja, que ajude a desenvolver nele estratégias metacognitivas, Para que este dispositivo metacognitivo seja accionado, terá de pedir-se, na própria actividade de avaliação, que o aluno faça a auto-análise do seu percurso na tarefa – Fiz assim porquê? Que pretendi ao fazer a operação X? Que dúvidas tive ao comparar Y e Z? Como as resolvi? Que me faltou fazer?

As estratégias metacognitivas constituem, como a investigação vem persistentemente demonstrando, uma mais valia considerável na promoção da aprendizagem, na medida em que a sua utilização na avaliação permite torná-la ela própria *factor de aprendizagem*, criando e ampliando o desenvolvimento da competência pretendida.

5º princípio de referência – avaliar através de procedimentos

Avaliar competências implica também que a tarefa pedida não seja rotineira, estática ou passível de executar mecanicamente. Deverá constituir-se como um desafio cognitivo, cuja resolução se traduz em *procedimentos* que podem ser analisados e discutidos. Por exemplo, se pedirmos, numa tarefa experimental ou na resolução de um problema, apenas a solução, esta dimensão essencial da competência – o *como* da mobilização do saber – poderá ser ocultado, e, além disso, perdido como ocasião de construção de mais saber.

Mas se for requerido que o aluno descreva e justifique os passos do procedimento que adoptou, e a adequação desses procedimentos for um dos critérios da avaliação em

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

causa, é possível perceber muito melhor o desenvolvimento do pensamento do aluno, a sua mobilização ou não do saber necessário, a eventual falta de conhecimentos para o poder fazer. Isto é, a avaliação, assim concebida, irá permitir situar os pontos fracos e fortes, para reinvestir na melhoria global do processo e do resultado.

Ensinar para desenvolver competências e avaliar competências não se assimila assim a uma colagem aditiva de conceitos ou de terminologia às práticas habituais na cultura escolar actual. Constitui sobretudo uma *viragem* na prática educativa, retornada à socrática ideia de construir conhecimento: convertendo o *ensinar* em dar sentido ao que se quer que seja aprendido, concebendo o *currículo* como uma passagem vitalizadora e útil, compreendendo o *processo de aprender* como um caminho esforçado mas estimulante de pensamento e acção.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. , ALVES, N. E ROLO, C. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa: Educa.

LE BOTERF, G. (1994). *De la Compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organization.

MORIN, E. (coord) (2001) *O Desafio do século XXI – Religar os conhecimentos*. Lx: Instituto Piaget

PERRENOUD, Ph..(1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: Agir dans l'Urgence, Décider dans l'Incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris: ESF éditeur.

PERRENOUD, Ph.(1997). *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESC

ROLDÃO, M.C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura?. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (2001), pp115-134. São Paulo: Artmed.

ROLDÃO, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*. (2003). Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M.C. (2003a). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. (2003

Roldão, M.C. Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de *En Direct de l'APFF*, Fev 2005, 9-20.

ROLDÃO, M.C. (2004) . Competências na cultura de escolas do 1º ciclo. In CNE, Estudos e Relatórios, *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XXI* (2004), pp.177-197.

TARDIF, J. (1996) Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph, Develay, M., Durand, C. e Mariani, Y. (Eds.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon: CRDP