

COMPETÊNCIAS: APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E DOCÊNCIA

Maria Isabel Pinto Simões Dias¹

DIAS, M. I. P. S. Competências: aprendizagem, avaliação e docência. **EDUCERE** – Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 2, p. 312-325. 2022.

RESUMO: Este artigo dá a conhecer os processos de ensino/aprendizagem/avaliação de competências e discute as competências (dos) docentes numa escola em constante mutação. Recorrendo à pesquisa bibliográfica, elegem-se os princípios pedagógicos ativos como foco do desenvolvimento de competências. As evidências encontradas reforçam i) o papel do conflito sociocognitivo e da avaliação formativa e autêntica e ii) os recursos pessoais e profissionais dos docentes como vetores a considerar no processo de ensino/aprendizagem e avaliação de competências. Acredita-se que estes dados teóricos contribuam para uma reflexão sustentada sobre abordagens por competências em contexto educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Competências; Aprendizagem; Avaliação.

COMPETENCIES: LEARNING, ASSESSMENT AND TEACHING

ABSTRACT: This article presents the processes of teaching/learning/assessment of competences and discusses teachers' competences in a school in constant change. Using bibliographic research, active pedagogical principles are chosen as the focus of competence development. The evidence found reinforces i) the role of socio-cognitive conflict and formative and authentic assessment and ii) the personal and professional resources of teachers as vectors to consider in the teaching/learning process and competence assessment. It is believed that these theoretical data contribute to a sustained reflection on approaches based on competences in an educational context.

KEYWORDS: Competencies; Learning; Assessment.

HABILIDADES: APRENDIZAJE, EVALUACIÓN Y ENSEÑANZA

RESUMEN: Este artículo presenta los procesos de enseñanza/aprendizaje/evaluación de competencias y discute las competencias (de) los docentes en una escuela en constante cambio. Utilizando la investigación bibliográfica, los principios pedagógicos activos se eligen como el foco del desarrollo de competencias. La evidencia encontrada refuerza i) el papel del conflicto sociocognitivo y la evaluación formativa y auténtica y ii) los recursos personales y profesionales de los docentes como vectores a considerar en el proceso de enseñanza/aprendizaje y evaluación de competencias. Se cree que estos datos teóricos contribuyen a una reflexión sostenida sobre los enfoques basados en competencias en un contexto educativo.

PALABRAS CLAVE: Habilidades; Aprendizaje; Evaluación.

DOI: [10.25110/educere.v22i2.20223571](https://doi.org/10.25110/educere.v22i2.20223571)

¹ Doutoramento em Psicologia. Centro de Investigação Em Qualidade de Vida - Centro de Estudos em Educação e Inovação - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (CIEQV - CI&DEI - ESECS/PL). Campus 1 Rua Dr. João Soares Apt. 4045, 2411-901, Leiria, Portugal

E-mail: isabel.dias@ipleiria.pt

INTRODUÇÃO

Compreender a noção de competência, dos seus processos de aprendizagem e de avaliação tem sido uma preocupação investigativa em Educação seja a nível nacional ou internacional (Dias, 2010; Perrenoud, 1999).

Em contexto escolar, defende-se a competência como a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelo sujeito aprendente que se manifestam na ação ajustada diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (Le Boterf, 2003; Perrenoud, 2005).

Uma abordagem educativa por competências valoriza o método pedagógico e a aprendizagem, superando a dicotomia teoria/prática e enraizando os valores educativos da escola do século XXI. A atualidade desta temática justifica uma revisão teórica que contribua para uma reflexão sustentada sobre os processos de ensino/aprendizagem que se assumem como promotores de competências.

Partindo da premissa de que se aprendem/desenvolvem/avaliam competências em contexto educativo, este estudo dá a conhecer os processos de ensino/aprendizagem/avaliação de competências, refletindo sobre as competências (dos) docentes numa escola em constante mutação.

COMPETÊNCIAS: APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Desde criança que o sujeito observa e imita naturalmente os outros sem necessitar de uma aprendizagem dirigida/específica das competências a apreender. No entanto, quando os modelos disponíveis não apresentam as competências desejáveis/ajustadas à sociedade ou quando os modelos socialmente competentes não estão disponíveis para o sujeito, este poderá beneficiar com a aprendizagem estruturada de competências - as competências podem, desta forma, assimilar-se de forma casual, informal (através da observação ou da imitação de comportamentos) e/ou de forma formal.

Dewey (1966), preocupado em realçar comportamentos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, incentivou a organização dos primeiros programas de cariz educativo, incitando os indivíduos a adotar uma postura ativa e a reconhecer os conhecimentos como instrumentos para a vida. Esta aprendizagem de competências pessoais e sociais visava, fundamentalmente, proporcionar momentos de reflexão sobre formas de relacionamento interpessoal e permitir encontrar e experimentar (novos) comportamentos flexíveis, ajustados às diferentes situações (Matos, 2005).

Atualmente, em contexto educativo, aceita-se que as competências podem ser promovidas de modo informal (nas vivências do quotidiano, com os pares e/ou outros significativos, em diferentes contextos) e/ou de modo estruturado e formal (através de programas de promoção de competências ou do currículo escolar). As estratégias adoptadas nos programas formais assumem, na sua génese, a capacitação dos alunos nas suas habilidades de pensar e de aprender (Almeida, 2005) e podem enquadrar-se em diferentes modelos da aprendizagem, como sejam o modelo comportamentalista, cognitivista, desenvolvimentista e/ou construtivista.

Numa visão comportamentalista, as competências podem ser adquiridas através de instrução formal (nomear e descrever a competência e praticá-la sob supervisão) ou por tentativa e erro. De acordo com esta perspectiva, a aprendizagem de competências passa por três componentes de treino: (1) dar instruções, (2) permitir a realização da competência e (3) a sua prática, etapas semelhantes ao processo de aquisição de um novo comportamento motor (Costa, 2005).

Numa visão cognitivo-comportamental, defende-se que (1) se defina a competência a trabalhar, (2) se descreva essa mesma competência, (3) se compreenda(m) o(s) motivo(s)/razão(s) para a aprendizagem dessa nova competência, (4) se demonstre/pratique a competência numa óptica de demonstração, modelamento e prática.

Nesta perspectiva, a aquisição de competências pressupõe que o sujeito possua recursos cognitivos pertinentes, saberes, capacidades, informações, valores e atitudes e que seja capaz de mobilizar e colocar esses recursos em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz.

Neste processo de aprendizagem de competências é importante que o sujeito tenha oportunidade de trocar pontos de vista (conflito sociocognitivo) - a competência constrói-se com a prática e em situações de interação, edifica-se no confronto com problemas e situações que o sujeito ainda não consegue resolver sozinho (Pereira, 2005).

A iniciativa do sujeito e a ação mediadora do outro são determinantes nas abordagens construtivistas, vislumbrando a aprendizagem como uma co-construção social. A discussão entre pares, de diferentes pontos de vista, exige descentração por parte do sujeito e induz reestruturação/mudança cognitiva.

Neste processo de interação, o sujeito reflete sobre os procedimentos que utilizou para chegar a determinada resposta, constrói as suas próprias estruturas cognitivas (seja através da formulação de problemas ou da aquisição de estratégias de exploração e

descoberta ou da planificação da sua actividade, seja através do estabelecimento da relação entre factos ou da capacidade para explorar fenómenos, formular hipóteses, experimentar, raciocinar sobre dados). Para desenvolver esta capacidade de pensar torna-se indispensável que o sujeito focalize a atenção nos problemas, na sua resolução e na forma como coloca questões (Rosário, 1997). Esta aprendizagem requer da parte do sujeito destrezas cognitivas na forma como lida com a informação que já possui e com a nova informação ainda a organizar. Como defende Ausubel (1963), a aprendizagem através da tomada de consciência de decisões facilita a aprendizagem significativa uma vez que promove a relação entre o que já se sabe e a nova informação.

Considerando que a competência se associa à compreensão e avaliação de uma situação, no processo da sua aprendizagem deve estar bem clara a ideia do saber em ação e em contexto. Analisar a tarefa, ativar os conhecimentos prévios, antecipar a informação, colocar questões a si mesmo, comparar, relacionar e organizar a informação disponível, sumariar, sintetizar, são algumas estratégias que se poderão utilizar para promover o desenvolvimento de competências em contexto.

Será através do processo reflexivo que o sujeito conquista, conserva e desenvolve competências. Refletindo, o sujeito liberta-se do pensamento único e das expectativas exteriores do meio e constrói a sua autonomia. A reflexão será, assim, uma pedra basilar na construção de competências e no processo de transferência de conhecimentos. Será refletindo e exercitando em situação que se possibilita a mobilização de saberes, a sua transposição e combinação, a invenção de estratégia(s) originai(s).

Como defende Perrenoud (2005), o sujeito aprende fazendo, refletindo com apoio, com acompanhamento individual. Aprende ao confrontar-se pessoalmente, de forma repetida e variada, com situações diversificadas e desafiantes. Aprende ao empenhar-se, ao esforçar-se na resolução dos desafios, ao integrar saberes, habilidades, informações, métodos, decisões, ao assumir riscos. Aprende ao praticar, ao refletir, ao discutir sobre o que faz, como se faz, quando se faz. Estas ações exigem tempo, tarefas contextualizadas e situações de aprendizagem geridas de forma dinâmica e interativa.

Em situação educativa, para que o sujeito atue de forma competente não basta propor exercícios interessantes e bem concebidos. É preciso projetar os alunos em situações verdadeiras, em problemas abertos, em trabalhos de projetos e cooperativos (Coll, Palacios & Marchesi, 1995; Perrenoud, 2001). É preciso que o professor/educador facilite a comunicação, a motivação e a confiança, que ajude o sujeito a realizar os

objetivos definidos, que promova métodos e meios necessários para o desenvolvimento de competências (Jardim & Pereira, 2006).

A aquisição/desenvolvimento de competências em contexto educativo exigirá um processo de ensino/aprendizagem que siga os princípios pedagógicos ativos construtivistas, que fomente a aprendizagem autorregulada.

Desafios avaliativos

Aprendizagem e avaliação são duas dimensões indissociáveis do processo de ensino/aprendizagem. Como avaliar competências numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes?

A avaliação é uma parte integrante do processo de construção de competências e constitui-se como um desafio constante, exigente e complexo uma vez que não se realiza exclusivamente através de testes de papel e lápis. Realiza-se em situações reais e exige a observação e regulação do educador em contexto.

O desafio da escola atual passa por equacionar uma abordagem por competências onde se regulem continuamente as aprendizagens (e não apenas a classificação de alunos) numa perspectiva formativa.

A avaliação formativa defende que o educador, ao interagir com os alunos em situações de aprendizagem, propicia a emergência de novos comportamentos adequados às exigências da situação, contribuindo desta forma para a construção de novas competências na zona de desenvolvimento proximal criada entre os intervenientes (Vielma & Salas, 2000). Esta regulação da aprendizagem advirá da interação aluno/professor, aluno/colegas, aluno/ferramentas da formação. Nesta perspectiva, os saberes que os alunos adquirem são constantemente reestruturados pela experiência, não se confundindo o tempo de aprendizagem com o tempo de ensino (Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, & Alessandrini, 2002).

Ao integrar elementos de apreciação, esta forma de avaliar otimiza o processo de ensino/aprendizagem e exige o envolvimento ativo do aluno enquanto aprendiz. Esta implicação pode ser visível na auto-avaliação, na avaliação mútua ou na co-avaliação, modalidades que promovem a reflexão do estudante sobre a sua atuação em contexto, estimulando a estruturação de comportamentos de auto-regulação. Integrando estas formas de avaliação, o sujeito vai tomando conhecimento da sua forma de funcionar e adquirindo uma crescente intencionalidade (Dolz & Ollagnier, 2004).

Para além destas propostas avaliativas, as observações realizadas em equipa, com outros professores, os múltiplos olhares sobre a mesma realidade, contribuirão para relativizar o papel do professor avaliador e para o próprio processo de aquisição e consolidação das competências.

A avaliação formativa subentende uma avaliação diferenciada em função das necessidades dos estudantes, aliando intuição e instrumentalização e uma concepção ampla de observação e intervenção. Nesta forma de avaliação entende-se a metodologia como um dispositivo de regulação, sempre com o intuito de ajudar o estudante a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos. Desta forma, a avaliação formativa está diretamente imbricada no processo de ensino/aprendizagem, sendo útil tanto ao professor e ao aluno. Ao professor permite situar cada discente e o grupo em relação à aprendizagem; permite-lhe avaliar as suas intervenções, ajudando-o a orientar os alunos no caminho a seguir. Ajuda-o a tomar decisões quanto à orientação dos alunos face à proficiência desejada. Ao aluno permite confirmar (ou não) a sua aprendizagem, escolher as estratégias a adoptar face à mesma, desenvolver a capacidade de autoavaliação e de autonomia; ajuda-o na deteção de atrasos e na identificação de potenciais possibilidades (Oliveira & Oliveira, 1996).

As formas de avaliação que sejam um convite ao raciocínio, à análise, à compreensão, à tomada de decisão serão, desta forma, as opções mais indicadas numa abordagem por competências.

Tendo em conta que as competências se vão adquirindo em contextos diversificados, a avaliação deve incluir tarefas contextualizadas e incidir sobre problemas complexos. Em contexto educativo, a avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam as suas competências, deve solicitar a utilização dos conhecimentos disciplinares e a colaboração entre os pares. Deve considerar as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos, os quais devem conhecer a tarefa e as suas exigências antes da avaliação. A avaliação valoriza os erros como possibilidades de novas aprendizagens, não devendo apresentar constrangimentos temporais (Perrenoud *et al.*, 2002; Perrenoud, 2000, 2005).

Avaliar competências solicita uma avaliação autêntica que, de acordo com Wiggins (1989), tem como objetivo promover situações complexas de avaliação que simulem as atividades que o sujeito terá de realizar ao longo da sua vida pós-escola(r). Trata-se de uma proposta de avaliação que visa situações avaliativas que exijam trabalho

em etapas distintas com a ajuda de ferramentas e/ou formas de interação características do domínio do saber a avaliar.

A avaliação de competências baseia-se em observações regulares e periódicas dos alunos numa grande variedade de circunstâncias que possam ser representativas do comportamento do mesmo nas actividades normais do grupo ao longo do tempo e assenta em procedimentos que refletem a vida do grupo e em actividades típicas do dia-a-dia (Parente, 2002).

Uma das formas de avaliação autêntica mais divulgada tem sido a utilização de portfólios. Através deste instrumento, avaliam-se as múltiplas facetas das competências e verifica-se a mobilização de recursos através de diferentes produções e reflexões que acompanham essas mesmas produções. Tais reflexões podem adotar diferentes modalidades como questionários de auto-avaliação preenchidos pelo próprio, resumos de entrevistas de co-avaliação, cartas, folhetos, comentários sobre as produções apresentadas, cartas de apresentação do portfólio ou alusão a trocas entre pares ou com familiares (Sá-Chaves, 2002).

Assim sendo, avaliar competências exige que se tenha em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que as constituem, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do sujeito. Pressupõe que se actue em situação, mobilizando, nessa ação, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes - avaliar competência(s) subentende uma situação que permita observar o modo como o sujeito enfrenta uma situação problemática (Peralta, 2002).

Em situações de aprendizagem formal e estruturada de competências são, também, utilizadas escalas de avaliação de vários tipos, questionários construídos para o efeito ou entrevistas. A observação da realização atual de vários comportamentos em situação natural ou em situações análogas (*role-play*), o recurso a auto-registos e a relatos de adultos ou a análise de programas e planificações são outras possibilidades de avaliação de competências.

A autoavaliação, a avaliação pelos pares e a heteroavaliação - observação que cada pessoa faz de outras, a partir de certos tópicos de referência ou a partir de uma reflexão livre, são outras opções válidas para avaliar competências (Damião, 1992).

Equacionar a avaliação como inicial, contínua, final e/ou longitudinal poderá ser outra forma de entender a avaliação de competências.

Seja qual for a taxionomia defendida e adotada, o processo de avaliação de competências beneficiará se utilizar múltiplos métodos, instrumentos e intervenientes.

Reconhecendo que as competências são passíveis de ser ensinadas/aprendidas/avaliadas, abordaremos de seguida as competências solicitadas aos docentes.

COMPETÊNCIAS (DOS) DOCENTES

Uma abordagem por competências em contexto educativo motiva uma aprendizagem ativa, restitui uma finalidade e um sentido aos saberes escolares, contribui para a transformação profunda do sujeito aprendiz (Rey, Carrete, Defrance, & Kahn, 2005). Para que o aluno possa, efetivamente, adquirir/desenvolver competências, o professor deve assumir-se como propulsor de novas e aliciadas descobertas.

O professor, autenticamente empenhado na sua atividade profissional, na valorização e divulgação da sua área de saber, no desenvolvimento humano dos seus discentes, constitui-se como uma figura significativa para os seus alunos (Abreu, 1989).

Todos os dias, o professor precisa de ativar um conjunto de competências pessoais e profissionais para poder fazer face às múltiplas exigências que a profissão comporta. Ser professor não é só ensinar, mas fazer aprender e gerir o processo de aprendizagem dos alunos em contexto escolar.

Numa abordagem por competências, espera-se que o professor seja confiável, organizado, mediador de aprendizagens, gestor da heterogeneidade dos estudantes, regulador de percursos formativos, conhecedor de saberes científicos e pedagógicos. Espera-se que seja criador de situações de aprendizagem, produtor de conhecimentos com os alunos, propulsor de experiências, informações, valores. Espera-se, pois, que seja competente pessoal e profissionalmente.

Conforme Ribeiro (1992), a relação que o professor estabelece com os outros, a sua visão pessoal do mundo (que partilha com os alunos), a sua (in)segurança no agir, no falar, os seus gestos, o seu tom de voz, o seu autoconceito, o seu humor (...) transmitem-se aos alunos, sobressaindo, sempre e em primeiro lugar, a pessoa.

A *compreensão empática* (compreender o ponto de vista do outro como se estivesse no seu lugar, sabendo que não se está), o *respeito* (considerar os alunos como pessoas dignas de consideração e confiança, acreditar no seu valor pessoal e no seu potencial de aprendizagem), o *calor* (amigo dos alunos, humano), a *autenticidade* (coerência entre o que se diz e o que se pensa e sente), a *especificidade* (capacidade de tornar concreta a conversa de forma a construir conhecimentos), a *auto-exposição*

(capacidade para revelar uma experiência pessoal delicada que possa ajudar o interlocutor a vivenciar uma experiência difícil pela qual esteja a passar), o *confronto* (saber defender e respeitar os seus direitos, saber confrontar os alunos com o seu comportamento sem os humilhar ou agredir) e a *imediatez* (capacidade de se debruçar sobre a sua relação presente com os alunos), são oito competências inter-pessoais propostas por Santos (1985) consideradas indispensáveis para que um professor possa criar um clima acolhedor, aberto, propício à aprendizagem.

De acordo com Comellas (2000), as competências comunicacionais, emocionais, relacionais e cognitivas são as competências pessoais a destacar em contexto educativo. Em qualquer situação pode ser necessário expressar e escutar, comunicar pensamentos, estruturar, relacionar ou analisar informação, dar respostas, canalizar tensões, temporizar reações, compreender os outros e compreender-se, resolver conflitos, analisar situações, compreender papéis sociais, concetualizar, refletir, tomar decisões pertinentes face à situação e ao momento em que se encontra, estabelecer relações/analogias entre diferentes situações, mobilizar conhecimentos e construir novos saberes fazer (possibilitando a resolução de problemas).

Face a situações imprevisíveis, observar, pensar, falar de forma criativa e original, ser verdadeiro, autêntico, empático e consistente são exigências pessoais do profissional de educação.

A competência profissional para o ensino é interna à pessoa. Exige que o professor integre o saber, o saber-fazer e as atitudes. Manifesta-se nas situações reais de prática de ensino, a partir das expectativas e da exigência de um dado contexto de prática. Se o sujeito não manifestar a competência, tal não traduz necessariamente a sua ausência, podendo apenas ser sinal de que o contexto, por diversas razões, não permite a sua implementação (Alves, 2005).

Enquanto profissional, o professor deve expressar competências relacionadas com a gestão do grupo-turma e com a vida da instituição escolar. Deve ser capaz de gerir espaços, horários e conflitos interpessoais. A liderança do grupo/turma, a sua dinâmica, o clima da sala de aula, a prossecução dos objetivos educativos são competências da sua responsabilidade.

Espera-se, igualmente, que o professor seja competente no que diz respeito à sua relação com o(s) aluno(s) e às suas particularidades. Fomentar um clima de respeito, de

empatia, de valorização, de compreensão torna-se essencial para o desenvolvimento e bem-estar dos discentes.

As competências do professor relacionadas com a disciplina que está a leccionar, enquanto especialista, exigem implicar o(s) aluno(s) no seu processo de aprendizagem, incentivando a aplicação de conhecimentos a novas situações.

O professor gere o grupo-turma como uma comunidade educativa, organiza o trabalho, coopera com os colegas, pais e outros adultos, concebe e dá vida a dispositivos pedagógicos complexos, suscita e anima as etapas de um projeto educativo, identifica e modifica o sentido dos saberes e das atividades escolares, cria e gere situações problemáticas, identifica obstáculos, analisa e reordena tarefas, observa os alunos em atividades enquanto trabalham, avalia as competências em construção, identifica e valoriza as suas próprias competências, dentro da sua profissão e dentro de outras práticas sociais.

Identificar, avaliar e fazer valer os seus recursos, direitos, limites e necessidades; conceber e conduzir projetos, desenvolver estratégias; analisar situações, relações, campos de força de forma sistémica; cooperar, agir em sinergia, participar num colectivo, partilhar a liderança; construir e animar organizações e sistemas de acção colectiva de tipo democrático; gerir e ultrapassar conflitos; conviver com as regras, servir-se delas, elaborá-las; construir normas negociadas que ultrapassam as diferenças culturais são competências essenciais do professor e vetores da construção da autonomia dos alunos (Perrenoud, 2000, 2001, 2005).

Esta diversidade de competências exige ao professor uma postura reflexiva sobre a sua própria relação com o saber, uma capacidade para observar, regular, aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

O professor reflexivo resolve problemas, convoca aspetos educacionais, sociais e éticos para resolver problemas, formula interpretações intuitivas, criativas e julgamentos, mostra abertura à experimentação e à inovação, olha para as situações sobre múltiplas perspectivas, procura compreender os conceitos subjacentes às práticas e aos procedimentos, é flexível na procura de explicações alternativas, utiliza fontes para avaliar uma posição ou decisão a tomar, aceita a crítica e os conselhos de pares (Melo, 2005). O professor reflexivo assume o desafio constante da melhoria, da multidimensionalidade do agir e do pensar e da interrogação permanente, assume a complexidade de construir conhecimentos e *pessoalidades* (Morgado, 2005; Almeida, 1998; Schön, 1983).

A prática profissional docente é, assim, um saber fazer consistente, inteligente e criativo que permite ao professor agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, que se caracteriza pela indefinição de cada situação e exige a reflexão e o diálogo com a própria realidade (Marques, 2003; Marques & Pinto, 2005).

Estas competências, específicas da profissão docente, estão diretamente relacionadas e organizam-se de forma hierarquizada (Ceitil, 2006). Remetem-se para atitudes positivas de desempenho e relacionamento, para habilidades de execução de tarefas específicas, de forma a atingir o sucesso na vida profissional, procurando realizar eficazmente tarefas específicas e otimizar recursos profissionais (Jardim & Pereira, 2006).

De acordo com Comellas (2000), um profissional de educação competente será aquele que é capaz de identificar obstáculos e problemas, antever estratégias realistas de resolução de problemas, eleger a melhor estratégia (e aplicá-la), planificar a sua ação tendo em consideração todos os agentes envolvidos, dirigir a sua ação, modelando as mudanças necessárias, respeitar (durante todo este processo) os princípios de direito - como a equidade ou a liberdade -, dominar as próprias emoções, valores, simpatias, cooperar com outros profissionais sempre que necessário, tirar conclusões e realizar aprendizagens para uma nova situação. Um professor competente, será aquele que é capaz de semear desejos, estimular projetos e consolidar valores.

Em síntese, esta revisão teórica deu a conhecer os processos de ensino/aprendizagem/avaliação de competências e discutiu as competências (dos) docentes numa escola em constante mutação. Valorizando a escola enquanto contexto privilegiado de promoção de competências, apresentou os intervenientes educativos como agentes ativos que avaliam as situações/contextos em que se inserem e que refletem sobre o processo educativo, autorregulando e autoavaliando a sua ação. Defendeu uma abordagem por competências que considere a avaliação formativa, autêntica e co-construída e assumiu o professor como sujeito competente (com competências pessoais e profissionais), como impulsionador de descobertas aliciantes.

Considerando a abrangência da temática, assumem-se as opções teóricas tomadas para esta pesquisa como a principal limitação deste trabalho. Esta limitação incita, no entanto, a possibilidade de revisitação das abordagens participativas e do desenvolvimento profissional docente como possibilidades de (novas) reflexões sobre competências: aprendizagem, avaliação e docência.

FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional-CEECINST/00051/2018" e Projeto CIEQV n.º UID/04748/2020.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Seis reflexões sobre o perfil de professor como agente de desenvolvimento humano**. Lição inaugural proferida na abertura solene das aulas da Escola Superior de Educação de Coimbra. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 1989.

ALMEIDA, L. Programas de treino cognitivo: ajudar os alunos a aprender e a pensar. In: MIRANDA, G. L.; BAHIA, S. (Orgs.). **Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**. Lisboa: Edições Relógio D'Água, 2005, p. 288-309.

ALMEIDA, L. Facilitar a aprendizagem dos alunos através do treino cognitivo: o programa promoção cognitiva. **Revista Inovação**. Vol. 11 (2), 1998, p. 37 – 47.

ALVES, M. Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Org.). **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores**. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005, p. 29- 42.

AUSUBEL, D. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova Iorque: Grune Stratton, 1963.

CEITIL, M. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

COLL, C., PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1995.

COMELLAS, M. J. La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. **Educar** (27), 2000, p. 87-101.

COSTA, T. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, N.º 29, 2005, p. 52-62.

DAMIÃO, M. Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXVI, n.º1, 1992, p.43-60.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1966.

- DIAS, I. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, Volume 14, Número 1, 2010, p. 73-78.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2004.
- JARDIM, J.; PEREIRA, A. **Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva**. Porto: Edições Asa, 2006.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MATOS, M. (Eds.) **Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Edições, 2005.
- MARQUES, R. **Motivar os professores. Um guia para o desenvolvimento profissional**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- MARQUES, B.; PINTO, F. Gestão flexível do currículo e a perspectiva de continuidade entre ciclos. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Org.). **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores**. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005, p. 291-301.
- MELO, M. C. **A expressão dramática – à procura de percursos**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- MORGADO, J. Mudanças das práticas curriculares: realidades e perspectivas. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Org.). **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores? Actas do Colóquio sobre Formação de professores**. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa, 2005, p. 265- 280.
- OLIVEIRA, J. B. & OLIVEIRA, A. B. **Psicologia da educação escolar II**. Coimbra: Livraria Almedina, 1996, p. 127-147.
- PARENTE, M. Avaliação na Educação Pré-Escolar. In Encontro Nacional de Educação Pré-Escolar. Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar. **Intervir para Mudar. Cadernos da FENPROF**, n.º 38, 2002, p. 24- 27.
- PERALTA, M. H. Como avaliar competências? Algumas considerações. In: MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (Ed.), **Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas**. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica, 2002, p. 25-35.
- PEREIRA, A. **Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.
- PERRENOUD, P. **Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- PERRENOUD, P. **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: Edições Asa, 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.
- PERRENOUD, P., THURLER, M., MACEDO, L., MACHADO, N.; ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A.; KAHN, S. **As competências na escola. Aprendizagem e avaliação**. V. N. Gaia: Gailivro, 2005.
- RIBEIRO, C. Ser professor... ou professor ser? **Revista Portuguesa de Educação**, 5 (2), 1992, p. 15-19.
- ROSÁRIO, P. Facilitar a aprendizagem através do ensinar a pensar. **Psicopedagogia, Educação e Cultura**, I, 2, 1997, p. 237-249.
- SÁ-CHAVES, I. Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. **Revista do GEDEI** (4), 2002, p. 69- 79.
- SANTOS, M. **Os aprendizes de pigmalião**. Lisboa: Rolim, 1985, p. 31-52.
- SCHON, D. **The reflective practioner: how professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.
- VIELMA, E.; SALAS, M. Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura e Bruner. Paralelismo em sus posiciones en relación com el desarrollo. **Educere**, Ano 3, N.º 9, 2000, p. 30-37.
- WIGGINS, G. Teaching to the (authentic) test. **Educational Leadership**. 46 (7), 1989, p. 41-47.

Recebido em: 14/11/2022

Aceito em: 20/12/2022