

**UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA**



**DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:
ANÁLISE DE PROJECTOS CURRICULARES**

Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola

VOLUME I

Raquel Filipa Borges Correia Galeão

Orientador: Dr. Paulo Nobre
Coordenador: Prof. Dr. Rui Gomes

Maio de 2005

AGRADECIMENTOS

Qualquer trabalho desta natureza carece de constantes orientações, aferições, mudanças de rumo, e sobretudo, grandes doses de paciência por parte de quem se atreve a contribuir, de alguma forma, para a sua concretização. Gostaria de aqui deixar a mais sincera gratidão e reconhecimento a todos aqueles que acompanharam todo o desenrolar deste processo:

Ao Dr. Paulo Nobre, pela dedicada e excelente orientação, pelos conselhos, ideias e permanente disponibilidade.

À minha irmã, pelo incentivo e pela disponibilidade sempre demonstrada para me ajudar em toda e qualquer tarefa.

Aos meus pais e irmão, por estarem sempre presentes e por me incentivarem a alcançar os meus objectivos.

Ao Ricardo, pelo apoio e paciência demonstrados nos momentos mais difíceis.

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	6
<u>I – REVISÃO DA LITERATURA</u>	9
1. Definição de Currículo	9
1.1 Passos para a elaboração de um Currículo	10
2. Modelos de Currículo	13
2.1 Modelos de Organização Curricular	14
3. Reorganização Curricular em Portugal	16
3.1 O papel da Escola e dos Professores no processo de reorganização	19
3.2 Os aspectos inovadores contemplados pela Reorganização Curricular	20
3.3 O Currículo e a Avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema	21
4. Projecto Curricular de Escola	22
5. Competências	25
5.1 As competências no currículo	27
6. Competências Transversais	29
6.1 As competências transversais no currículo	29
6.2 As competências transversais e a Educação Física	33
<u>II – METODOLOGIA</u>	36
1. Tipo de Investigação	36
2. Problema	36
3. Questões de Investigação	37
4. Amostra	38
5. Técnicas e Instrumentos de Recolha dos Dados	38
5.1 Análise Documental	38
5.2. Inquérito por Questionário	40

<u>III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</u>	43
1. Análise dos Projectos Curriculares de Escola	43
1.1 Análise global dos Projectos Curriculares de Escola	43
1.2. As competências gerais nos Projectos Curriculares de Escola	44
1.3 A operacionalização transversal nos Projectos Curriculares	45
de Escola	
1.4 Acções a desenvolver pelos professores, no âmbito das	49
competências transversais, nos Projectos Curriculares de Escola	
2. Análise dos Questionários	51
2.1 Função do Projecto Curricular de Escola	51
2.2. Componentes do Projecto Curricular de Escola	53
2.3 Referências para a construção do Projecto Curricular de	56
Escola	
2.4 Conceito de Competências	57
2.5 Conceito de Competências Transversais	59
2.6 Operacionalização das Competências Transversais na Escola	61
2.7 Operacionalização das Competências Transversais na	63
Disciplina	
2.8 Avaliação das Competências Transversais	65
<u>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES</u>	68
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	72

ÍNDICE DE QUADROS

1. Desenho Curricular aplicado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico;	17
2. Desenho Curricular aplicado ao 2.º Ciclo do Ensino Básico;	17
3. Desenho Curricular aplicado ao 3.º Ciclo do Ensino Básico;	18
4. Competências Gerais, operacionalização transversal específica e acções a desenvolver por cada professor, de acordo com o apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Transversais;	31
5. Categorias definidas após análise dos inquéritos por questionário;	41
6. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola nas diferentes categorias;	43
7. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência das competências gerais nos mesmos;	44
8. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência da operacionalização transversal das competências gerais;	45
9. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência das acções a desenvolver pelos docentes para a operacionalização transversal em cada competência geral;	49
10. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente à função do Projecto Curricular de Escola;	51
11. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente às componentes a considerar no Projecto Curricular de Escola;	54
12. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao referencial utilizado para construir o Projecto Curricular de Escola;	56
13. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao conceito de competências;	57

- 14.** Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao conceito de competências transversais; 59
- 15.** Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como a sua escola operacionaliza as competências transversais; 61
- 16.** Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como estes operacionalizam as competências transversais na sua disciplina; 63
- 17.** Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como estes avaliam as competências transversais na sua disciplina; 65

ÍNDICE DE ANEXOS

VOLUME II

I – PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA

1. Projecto Curricular da Escola B 2, 3 D. Dinis de Leiria
2. Projecto Curricular da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Pataias
3. Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas de Maceira
4. Projecto Curricular da Escola Básica Integrada de Sto. Onofre de Caldas da Rainha
5. Projecto Curricular da Escola Secundária de Raul Proença de Caldas da Rainha
6. Projecto Curricular da Escola Frei Estêvão Martins de Alcobaça
7. Projecto Curricular da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de D. João II de Caldas da Rainha
8. Projecto Curricular do Instituto Educativo do Juncal

II – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

1. Matriz do questionário
2. Questionário original

III – APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. Questionários recolhidos
2. Análise do questionário

INTRODUÇÃO

Emergindo do anonimato, a escola tem vindo a afirmar-se cada vez mais e a afirmar os seus processos educativos. A par de uma sociedade em mudança, com diferentes normas e valores, também a escola é alvo de mudanças na sua realidade. Estamos deste modo, perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo, mas antes exige uma escola activa, dinâmica e aberta ao meio, que responda às novas realidades sociais.

Pretende-se actualmente que a escola desenvolva uma cultura de participação, que realize os seus objectivos e se aproxime das finalidades que lhe são imputadas, que saiba igualmente partilhar a educação com a família, com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente. Só assim todos podem contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos, tornando os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade.

Exigindo novas posturas e novas responsabilidades de todos os que nela intervêm, a escola deve questionar o seu papel e aquilo que pretende desenvolver, devendo trilhar o seu próprio percurso, adaptando as decisões do Ministério da Educação à realidade envolvente. O currículo surge, neste contexto, como uma peça central da actividade educativa, entendido como um conjunto de aprendizagens que são reconhecidas como socialmente necessárias a todos e que cabem à escola garantir.

Nos últimos anos, o cessar de uma dependência escolar dando lugar a um importante processo de autonomia das escolas, pôs fim a uma visão rígida do currículo e permitiu às escolas a apresentação de projectos de gestão flexível do currículo, legitimados com a criação de um Projecto Curricular de Escola adaptado a cada realidade.

É a partir dos princípios e valores assentes no currículo que se constroem e definem competências tradutoras dos saberes mobilizáveis a adquirir pelos alunos e impreterivelmente ligados com a realidade. A apresentação de competências gerais e específicas e o seu desenvolvimento são promotores de uma aprendizagem significativa e funcional, à qual se juntam as competências transversais. Estas desenvolvem um saber de interacção entre as diferentes disciplinas, permitindo ao aluno a transferência de saberes em contextos diversificados. As várias competências são apresentadas num

Currículo orientado pelas mesmas, fazendo parte do processo de reorganização curricular do ensino básico iniciado em Portugal recentemente.

Para o tema que nos propusemos estudar e que abarca a questão dos Projectos Curriculares de Escola e das competências transversais, a análise destes mesmos projectos e da legislação em vigor, parecem ser indicadores fundamentais.

Procuramos assim verificar que referências existem sobre a operacionalização das competências transversais nos Projectos Curriculares de Escola, comparar a apresentação destas competências com as orientações dos documentos oficiais, verificar se os Projectos Curriculares de Escola incluem as acções a desenvolver pelos professores no âmbito das competências transversais e, por último, verificar em que medida a disciplina de Educação Física é parte integrante deste processo. Para atingir estes objectivos partimos das questões de investigação previamente definidas:

- Que referências incluem os Projectos Curriculares de Escola sobre a operacionalização das competências transversais?
- Em que medida as Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola reflectem as orientações dos documentos oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico?
- Que acções a desenvolver pelos professores, no âmbito das competências transversais são incluídas nos Projectos Curriculares de Escola?
- Os Projectos Curriculares de Escola incluem formas de acção dos professores promotoras da integração curricular?
- A Educação Física é parte integrante do processo de desenvolvimento das Competências Transversais patente nos Projectos Curriculares de Escola?

O presente trabalho está dividido em três capítulos que passaremos a caracterizar. O primeiro refere-se à revisão da literatura, ou seja, ao enquadramento teórico do tema onde abordamos os principais conceitos estudados, currículo, Projecto Curricular de Escola e competências. No segundo capítulo apresentamos a metodologia utilizada, dando conta do tipo de investigação das questões e dos procedimentos utilizados na recolha e tratamento do *corpus* documental. O terceiro capítulo apresenta simultaneamente, os resultados do tratamento estatístico realizado sobre os dados recolhidos do *corpus* documental, incluindo-se os questionários, e a discussão dos mesmos. No final são apresentadas as conclusões gerais do trabalho, bem como as recomendações para os futuros estudos nesta área. Encontram-se ainda neste trabalho,

as referências bibliográficas e os anexos. Importa referir que esta monografia inclui dois volumes: o Volume I, constituído por Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Interpretação dos Resultados, Conclusões e Recomendações e Bibliografia; e, o Volume II, constituído por todos os anexos.

I – REVISÃO DA LITERATURA

1. DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

O termo currículo, preocupação crescente da sociedade actual e um dos aspectos fundamentais ao nível da educação, é um conceito ambíguo para o qual se têm vindo a apresentar diversas definições. Considerado um conceito polissémico, cuja palavra, de origem latina, estaria associada àquilo que passa, a um percurso que se constrói (Roldão, 1999:15), o currículo é no entanto, e consensualmente, perspectivado por vários autores como um plano de estudos, ou seja, um conjunto estruturado de matérias de ensino traduzido na distribuição variada de tempos lectivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas (Ribeiro, 1993:75).

Cardoso (1987) define currículo como “o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” (p.222) e ainda como “as experiências (ou aprendizagens) do aluno planificadas pela escola” (p.223). Cardoso segue assim o mesmo caminho de Taba (1974), sendo esta da opinião que currículo é um plano para a aprendizagem (cit. por De La Orden, s/d:1).

Dando uma definição mais alargada, Tanner (1975) entende o currículo como um conjunto de experiências guiadas de aprendizagem e acrescenta os resultados que, formulados através de uma reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência, se pretendem atingir (cit. por De La Orden, s/d:3).

Em síntese, podemos afirmar que currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem (Tanner, 1975 e Wheeler, 1976; cit. por De La Orden, s/d:3), definindo as formas através das quais a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público, reflecte a distribuição do poder e os princípios de controlo social (Bernstein, 1980, cit. por Paulo Nobre, 2003).

P. Abrantes (2000), no que se refere à situação nacional do ensino básico, perspectiva o currículo de uma forma mais abrangente. Para este autor, “o currículo diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico” (p. 5).

Este autor, referindo-se ao currículo, e no âmbito da proposta de reorganização curricular do ensino básico, põe em causa a definição amplamente divulgada de currículo como um plano de estudos. Com efeito, para P. Abrantes, o currículo não se identifica apenas com uma lista de disciplinas ou plano de estudos para cada ciclo ou ano escolar, nem deve ser visto e concebido como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, pois a sua concretização tem que ter em conta as diferentes realidades da sua aplicação. Pelo contrário, o currículo tem que ser flexível, adaptável e concretizável nas diferentes e divergentes realidades: “a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região” (Abrantes, 2000:6).

Ribeiro (1993), na busca de uma definição para currículo, apresenta na sua obra *Desenvolvimento Curricular*, uma sistematização das componentes incluídas, com maior ou menor frequência, neste conceito. Assim, por ordem decrescente de frequência, o autor indica as seguintes componentes: “lista de disciplinas/matérias de ensino (e respectivos tempos lectivos atribuídos)”; “lista e/ou esquema de conteúdos programáticos”; “sequência organizada de conteúdos de ensino (o que se ensina)”; “série de objectivos de ensino (para que se ensina)”; “manuais e materiais didácticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina)”; “métodos e processos de ensino (como se ensina)”; e, por fim, o conceito menos referido, “conjunto de experiências/actividades na escola” (p.16).

Mas o currículo é mais do que até aqui foi apresentado. O currículo é um projecto que traduz uma vontade ou a “tentativa para comunicar os princípios e as orientações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que este permaneça aberto à discussão crítica e possa ser transposto de forma eficaz para a prática”, refere Stenhouse (1984:29). Com efeito, ao nível da elaboração do currículo, há que ter em conta algumas questões fundamentais, que alguns autores procuraram definir, como veremos em seguida.

1.1. Passos para a elaboração de um Currículo

De entre os vários autores que versam sobre esta temática, são muitos os que sugerem propostas para a construção de um currículo. Bobbitt (1924, cit. por McNeil, 1985, in Gonçalves e Machado, 1991) distingue cinco passos para a elaboração de um currículo. O primeiro passo, “análise da experiência humana”, baseia-se na divisão do

vasto domínio da experiência humana nos campos mais importantes e na sua revisão, intentando uma relação das partes com o todo; o segundo, “análise de tarefas”, consiste na divisão dos diversos campos nas suas actividades específicas.

Relativamente ao terceiro passo, “derivação de objectivos”, Bobbitt (1924) apresentou no seu livro *How to Make a Curriculum* mais de 800 grandes objectivos em dez campos da experiência humana, podendo cada um destes inúmeros objectivos ser dividido nas suas partes componentes, por exemplo, para o campo da linguagem, o autor apresentou uma lista de objectivos gerais, tais como, a capacidade de pronunciar palavras apropriadamente ou a capacidade de usar a voz com tonalidades adequadas. O quarto passo, “selecção de objectivos”, pressupõe, por um lado, a eliminação dos objectivos que podem ser realizados através do normal processo de vida ou para os quais há obstáculos práticos à sua realização, e por outro, o destaque dos objectivos que poderão superar deficiências na vida adulta; finalizando-se, com o cumprimento do quinto passo, “planear em detalhe”, ou seja, organizar os tipos de actividades, experiências e oportunidades que envolvem a obtenção de todos estes objectivos (pp.89-92).

Ralph Tyler propõe em 1949, na sua obra *Basic Principles of curriculum and instruction*, uma forma de elaboração do currículo, que parte da definição dos objectivos educacionais. O desenvolvimento do currículo faz-se, segundo este autor, dando respostas a quatro perguntas:

- “Que objectivos educacionais deve a escola procurar atingir?”;
- “Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?”;
- “Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?”;
- “Como podemos ter a certeza de que esses objectivos estão sendo alcançados?” (Tyler, 1976: 2).

Do ponto de vista deste autor, os objectivos educacionais constituem o critério de selecção para a organização de todo o processo de ensino e aprendizagem: em primeiro lugar, definem-se os objectivos; em segundo lugar, seleccionam-se as experiências educativas que permitam atingir esses objectivos; em terceiro lugar, organizam-se as experiências educativas (ao nível do tempo, recursos e espaços); e, por último, definem-se as formas de avaliação da consecução dos objectivos.

Numa linha próxima deste pensamento, Hilda Taba (1962) complementa o racional tyleriano e apresenta sete passos para o desenvolvimento de um currículo. Na perspectiva de Taba, este processo comporta:

1. O diagnóstico das necessidades;
2. A formulação dos objectivos;
3. A selecção dos conteúdos;
4. A organização dos conteúdos;
5. A selecção das experiências de aprendizagem;
6. A organização das experiências de aprendizagem;
7. A determinação daquilo que deve ser objecto de avaliação e dos processos e meios para o fazer (in Gonçalves e Machado, 1991:100).

O facto de existirem tantos objectivos e dada a necessidade da sua classificação e hierarquização levou a que alguns autores desenvolvessem taxonomias de objectivos. Assim, uma taxonomia de objectivos é uma classificação de objectivos que respeita um princípio de organização hierárquica.

São exemplos de taxonomias os trabalhos de Dave, no domínio psicomotor, de Krathwohl, no domínio afectivo, e de Bloom (1976), no domínio cognitivo. Com efeito, o domínio psicomotor diz respeito aos objectivos que enfatizam as habilidades manipulativas ou motoras; o domínio afectivo, inclui os objectivos que enaltecem o sentimento, o grau de aceitação ou de rejeição, expressos como interesses, atitudes ou valores; enquanto o domínio cognitivo inclui objectivos que enfatizam o relembrar ou o reproduzir de algo que foi aprendido (vinculado à memória) ou ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais (Bloom, 1976:6).

Contemplativos destas várias intenções e bem delineados no currículo, os objectivos serão susceptíveis de corresponder àquilo que se pretende dos alunos e o currículo traduzirá, de facto, “aquilo que se espera que os alunos fiquem a saber e a ser capazes de fazer e agir, depois de terem frequentado a escola” (Roldão, 2002:59), cuja meta a alcançar é a competência (Roldão, 2003: 16).

2. MODELOS DE CURRÍCULO

Tendo como ponto de partida a definição de Modelo como uma “representação, em pequena escala, de um objecto que se pretende representar em grande” (Dicionário Enciclopédico Lello Universal:262), os modelos de currículo são uma representação, em pequena escala, dos sistemas educativos. É com a evolução destes sistemas educativos que surgem vários modelos de currículo, propostos por diferentes autores, os quais se podem agrupar em dois grandes grupos: os modelos curriculares fechados e os modelos curriculares abertos.

Os modelos curriculares fechados caracterizam-se por serem modelos rígidos, de acordo com os quais se atendem a diversas características que pressupõem uma certa rigidez curricular. Assim, e de acordo com um esquema apresentado por Vilar (2000, com base em Roman e Diez 1989), o currículo, detalhado e rígido, é obrigatório para todos os contextos, sendo aplicado rigorosamente e de forma mecânica na aula, negando-se a possibilidade de acrescentar algo para além do devidamente contemplado. Sendo este um modelo centrado na conduta do professor, adequam-se a ele professores competentes em reproduzir fielmente nas suas aulas o currículo definido por outros. Ao nível da aprendizagem, ênfase na capacidade de memorização, traduzida em resultados que subentendem uma avaliação meramente sumativa (p.19).

Ralph Tyler (1949) desenvolveu um modelo centrado nos objectivos, que apresentando-se como o mais representativo dos modelos fechados, foi largamente criticado por parte de autores como Stenhouse e Eisner. De facto, no entender de Stenhouse (1975), a especificação de metas explícitas, feitas previamente, priva o professor de aproveitar oportunidades educativas que surgem de imprevisto na aula, não se proporcionando outros tipos de resultados educativos que não aqueles que foram definidos aprioristicamente. Para além de que neste modelo, a procura de objectivos resulta mais de uma exigência de justificação do que de uma descrição de fins a atingir.

De acordo com Eisner (1989), também não é totalmente verdade que os objectivos sirvam como o único critério de avaliação, é necessário um juízo que envolva outros dados podendo contemplar alguns resultados imensuráveis.

Em alternativa a este modelo centrado nos objectivos, Stenhouse (1975) apresenta um modelo centrado no processo. Este modelo curricular é um modelo aberto que se aproxima das ideias progressivistas, cujo elemento principal é o processo de aprendizagem pensado para o aluno, considerando, por isso, as suas características

individuais. Enquanto modelo aberto, compreende uma aplicação flexível do currículo oficial, possibilitando ao professor adequá-lo às necessidades dos seus alunos, sendo um professor reflexivo e crítico (Roman e Diez, 1989, in Vilar, 2000:19). Deste modo, o professor, de acordo com a perspectiva de Stenhouse (1975), torna-se um investigador das suas práticas. Com efeito, e na opinião deste autor, o melhorar das capacidades do professor culminará numa melhoria do ensino e dos alunos.

Neste modelo têm maior importância os objectivos do tipo expressivos, do que os objectivos comportamentais. É privilegiada uma avaliação formativa e formadora do aluno, num paradigma cognitivo e ecológico (idem). “A essência do modelo de processo é que o professor encoraja os alunos a explorarem áreas ou processos educativamente válidos, em vez de atingirem certas conclusões pré-determinadas ou adquirirem certa informação. O professor precisa de acreditar que a tarefa é válida, mas não de ser capaz de prever exactamente que mudanças ocorrerão, como resultado, no comportamento dos alunos. Esta visão do professor operando dentro de um esquema disciplinado de trabalho em vez de objectivos veio desembocar no professor como investigador”, referem Gonçalves e Machado (1991: 193).

2.1. Modelos de Organização Curricular

Segundo Taba (1962), “Um modelo de organização curricular representa [...] um modo de identificar os elementos curriculares básicos e de estabelecer as relações que entre eles se afirmam, indicando os princípios e formas que estruturam tais elementos num todo curricular e postulando condições de realização prática” (cit. por Ribeiro, 1999: 79).

No quadro do desenvolvimento curricular, configuram-se vários desenhos do currículo, de acordo com as decisões tomadas, segundo Klein (1985), a dois níveis: um nível global e um nível específico. Enquanto a nível global as opções são determinadas pelo sistema de valores, a nível específico é tido em conta o planeamento técnico e a própria implementação do currículo, decidindo-se acerca dos vários elementos curriculares: objectivos, conteúdos, estratégias de aprendizagem, avaliação, materiais, espaço, tempo, organização de trabalhos e estratégias de ensino.

A nível global, a tomada de decisões para o desenvolvimento de um modelo curricular é diferente conforme a fonte privilegiada: os conteúdos, o aluno ou a sociedade. Os conteúdos são, segundo o autor, a fonte mais utilizada porque reflectem o

legado da cultura e do saber humano propiciando um progresso contínuo das civilizações. Os conteúdos devem ser organizados de uma forma lógica, para possibilitar um ensino eficiente e eficaz. Um desenho curricular diferente é criado quando aquilo que domina a tomada de decisões é o aluno. Neste caso, as necessidades, os interesses, as capacidades, e as experiências passadas do aluno são a base das escolhas a fazer. O professor, facilitador da aprendizagem, centra-se na organização dos recursos necessários para que os alunos se mantenham activamente envolvidos, cooperando entre si e com o próprio professor. Com efeito, o desenho deste currículo supõe-se flexível e personalizado. A sociedade é a terceira fonte usada como dominante nesta tomada de decisões. O currículo é entendido como uma forma de compreensão e de intervenção no progresso da sociedade, os objectivos a atingir não têm um papel principal, sendo enfatizado o domínio dos processos de resolução de problemas e de competências sociais face ao domínio de um corpo de conhecimentos (idem).

A nível específico, como já foi referido, o desenho curricular é influenciado pelos elementos do currículo. Assim, o desenho curricular de Klein pode ser relacionado com os modelos de desenvolvimento curricular. Um modelo cuja ênfase é dada aos objectivos é considerado um modelo fechado, por outro lado, quando as estratégias têm um papel principal, referimo-nos ao modelo aberto.

3. REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

O baixo nível de conhecimentos no final do ensino básico e o facto de muitos alunos não completarem a escolaridade obrigatória na idade normal, levou a alterações ao nível do Currículo Nacional do Ensino Básico. Em 1996, o processo iniciou-se com a reflexão participada sobre os currículos do Ensino Básico. Segundo Abrantes (2001), a reorganização curricular tem como objectivo “assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que lhe garanta o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões e que promova a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (p.41), contribuindo para a “promoção de aprendizagens realmente significativas” (p. 49).

Rompe-se, então, com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir, de forma supostamente uniforme, em todas as salas de aula (Abrantes, 2001: 37), e propõe-se às escolas a apresentação de projectos de gestão flexível do currículo, assim como, de respostas contextualizadas e adequadas às necessidades dos alunos (Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, 1998). É uma viragem de uma orientação fechada do desenvolvimento do currículo e centrada nos objectivos, para um modelo curricular mais aberto. Esta proposta implica não só uma grande responsabilidade e margem de decisão por parte da escola, relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas, como também um conseqüente esforço do trabalho colaborativo dos professores para a sua concretização (Abrantes, 2001: 37).

A formalização dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens surge, no ano de 2001, com o Decreto – Lei n.º 6/2001. Este diploma determina a necessidade do currículo nacional ser adaptado ao contexto local de escola e de turma. A efectivação desta intenção é feita através da elaboração de um projecto curricular de escola, o qual deverá ser desenvolvido em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma. O decreto introduz ainda três novas áreas curriculares não disciplinares, o estudo acompanhado, a área de projecto e a formação cívica, e são aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, que se encontram nos quadros seguintes (Quadros 1, 2 e 3):

Quadro 1. Desenho Curricular aplicado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.º CICLO	
Componentes do Currículo	
Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares Língua Português Matemática Estudo do Meio Expressões: - Artísticas - Físico-motoras
	Áreas Curriculares Não Disciplinares^a Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica
	Total: 25 horas
	Educação Moral e Religiosa ^b
Formação Social e Pessoal	Actividades de Enriquecimento ^c

Legenda: ^a Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma.

^b Área curricular disciplinar de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º.

^c Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

Quadro 2. Desenho Curricular aplicado ao 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.º CICLO				
		Carga horária semanal (x 90 min.) ^a		
Componentes do Currículo		5.º ano	6.º ano	Total ciclo
Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares			
	Línguas e Estudos Sociais			
	Língua Portuguesa	5	5,5	10,5
	Língua Estrangeira			
	História e Geografia de Portugal			
	Matemática e Ciências			
	Matemática	3,5	3,5	7
	Ciências da Natureza			
	Educação Artística e Tecnológica			
	Educação Visual e Tecnológica ^b	3	3	6
Educação Musical				
Educação Física	1,5	1,5	3	
Formação Social e Pessoal	Áreas Curriculares Não Disciplinares^c			
	Área de Projecto	3	2,5	5,5
	Estudo Acompanhado			
	Formação Cívica			
	Total	16	16	32
	a decidir pela escola	0,5	0,5	1
Educação Moral e Religiosa ^d	0,5	0,5	1	
Máximo global	17	17	34	
Actividades de Enriquecimento ^e				

Legenda: ^a A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo.

^b Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

^c A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

^d Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e

constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

^d Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º5 do artigo 5.º.

^e Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

Quadro 3. Desenho Curricular aplicado ao 3.º Ciclo do Ensino Básico

3.º CICLO					
		Carga horária semanal (x 90 min.) ^a			
Componentes do Currículo		7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total ciclo
Educação para a Cidadania	Áreas Curriculares Disciplinares				
	Língua Portuguesa	2	2	2	6
	Línguas Estrangeiras LE 1 LE 2	3	2,5	2,5	8
	Ciências Humanas e Sociais História Geografia	2	2,5	2,5	7
	Matemática	2	2	2	6
	Ciências Físicas e Naturais Ciências Naturais Físico-Química	2	2	2,5	6,5
	Educação Artística Educação Visual outra disciplina (oferta da escola) ^b	1 ^c	1 ^c	1,5 ^d	5,5
		1 ^c	1 ^c		
	Educação Tecnológica				
	Educação Física	1,5	1,5	1,5	4,5
Formação Social e Pessoal	Áreas Curriculares Não Disciplinares ^e Área de Projecto Estudo Acompanhado Formação Cívica	2,5	2,5	2,5	7,5
	Total	17	17	17	51
	a decidir pela escola	0,5	0,5	0,5	1,5
	Educação Moral e Religiosa ^f	0,5	0,5	0,5	1,5
	Máximo global	18	18	18	54
	Actividades de Enriquecimento ^g				

Legenda: ^a A carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente organização da carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

^b A escola deve oferecer outras disciplinas da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.).

^c Nos 7.º e 8.º anos, os alunos têm (i) Educação Visual ao longo do ano lectivo e (ii), numa organização equitativa ao longo de cada ano, uma outra disciplina da área da Educação Artística e Educação Tecnológica.

^d No 9.º ano, os alunos escolhem livremente uma única disciplina, entre as ofertas da escola nos domínios artístico e tecnológico.

^e Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projecto curricular de turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

^f Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º5 do artigo 5.º.

^g Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º.

O Decreto – Lei n.º 6/2001 contribui para a construção de um currículo mais aberto e abrangente, adequado a cada contexto, às necessidades, aos interesses, e às possibilidades de cada aluno. Um efectivo currículo nacional, entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico” (Artigo 2.º do Decreto – Lei n.º 6/2001:3), como se apresenta contemplado na Lei de Bases do Sistema Educativo português, com o qual se pretende contribuir para uma ligação e coerência entre os três ciclos do ensino básico (Abrantes, 2001: 38).

A reorganização inclui, para além deste diploma, a definição de um Currículo Nacional do Ensino Básico orientado por competências, associado a práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto (Nota de apresentação do Currículo Nacional, 2001:1)

O currículo, antes organizado por objectivos, passa agora a orientar-se por um conjunto de competências a adquirir pelos alunos no final do Ensino Básico, ou seja, o currículo fechado deu assim lugar a um currículo aberto.

3.1. O papel da Escola e dos Professores no processo de reorganização

Com a Gestão Flexível do Currículo a Escola passa a ter a possibilidade de, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (Art.º 1.º do Decreto – Lei n.º 6/2001:1).

A 17 de Outubro de 2002, foi rectificado o Decreto-Lei n.º 6/2001, havendo alterações a nível do artigo 13.º e os anexos I, II, e III deste mesmo decreto. O documento de alterações é o Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, onde se apresenta a preocupação de “rentabilizar os recursos existentes nas escolas, introduzir a avaliação sumativa externa, as tecnologias de informação e comunicação como área curricular disciplinar, bem como clarificar as orientações constantes nas matrizes curriculares de forma a conferir-lhes um melhor equilíbrio pedagógico” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de Outubro).

Ao surgir a possibilidade de se (re)construir o currículo, tendo em conta o contexto local onde vai ser desenvolvido, a escola exerce a sua autonomia no espaço intermédio entre o binómio: currículo proposto a nível nacional e a (re) construção

desse currículo de acordo com o seu contexto (Costa e Ramos, 2004:80). A autonomia permite que a escola adquira a capacidade de decidir sobre a gestão dos processos de ensino e aprendizagem dos seus próprios alunos (Abrantes, 2001: 47).

Mas a escola partilha o seu papel, nos terrenos da decisão e da organização, com os professores. Ao professor é atribuída “uma diversidade de papéis e uma grande amplitude de decisão” (Peralta, 2002:16), à qual se acrescenta o já mencionado trabalho colaborativo (Abrantes, 2001:37).

3.2.Os aspectos inovadores contemplados pela Reorganização Curricular

A reorganização curricular, em concordância com a Lei de Bases do Sistema Educativo, promove uma articulação entre os três ciclos do ensino básico, cujos planos integram um conjunto de áreas e disciplinas novas. Em *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*, Abrantes (2001) dá-nos conta dos diversos aspectos que surgem com esta reorganização curricular.

A educação para a cidadania, um desses aspectos inovadores, “é uma componente do currículo de natureza transversal, em todos os ciclos” e tem como objectivo “contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos”, através de todas as disciplinas e das situações vividas na escola. A utilização das tecnologias da informação e da comunicação, outro dos aspectos inovadores, integra-se também em todos os ciclos e de forma transversal, estando orientada para a formação básica dos alunos e para o apoio às várias áreas e disciplinas do currículo. (Abrantes, 2001:54)

Um outro aspecto inovador prende-se com a criação das três novas áreas curriculares não disciplinares, referidas anteriormente, também elas de natureza transversal: o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica. Na área de Estudo Acompanhado pretende-se que os alunos criem uma autonomia em relação às suas próprias aprendizagens, desenvolvendo a sua “capacidade de aprender a aprender”, através da aprendizagem “de métodos de estudo, de trabalho e de organização” (idem). Já a Área de Projecto, tem como principal objectivo, o de “envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção” (Abrantes, 2001: 55). Constituindo ambas, e segundo Abrantes (2001),

espaços privilegiados para o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (p.54).

A área de Formação Cívica é, segundo o mesmo autor, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, possibilitado através do diálogo e da reflexão com base suas vivências, preocupações e questões relativas aos alunos (p.55). Para além destas novas áreas surgem, no que concerne ao 3.º ciclo, alterações com o início de uma segunda língua estrangeira para todos os alunos e um alargamento do leque de opções no domínio da Educação Artística e da Educação Tecnológica (Abrantes, 2001:56)

3.3. O Currículo e a Avaliação como componentes integradas de um mesmo sistema

A reorganização curricular confere uma nova visão à relação existente entre o currículo e a avaliação, considerados aqui como componentes integradas de um mesmo sistema e não percebidos como dois sistemas separados (Abrantes, 2001:46).

“A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (idem:46), e baseia-se em três princípios fundamentais: (1) o princípio da consistência dos procedimentos avaliativos face aos objectivos curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas pelos alunos, implicando a utilização de vários modos e instrumentos de avaliação; (2) o princípio do carácter essencialmente formativo da avaliação, evidenciando os aspectos a melhorar pelos alunos e identificando modos de superar as dificuldades; (3) o princípio da necessidade de promover a confiança social na informação veiculada pela escola (idem, pp.46-47).

Assim, a reorganização curricular destaca a necessidade do recurso a modos e instrumentos de avaliação diversos, ao longo de cada ano e ciclo, de modo a apreciar a evolução global dos alunos. Uma avaliação com base nas aprendizagens e nas competências essenciais de natureza transversal e de natureza específica, correspondentes às diversas áreas e disciplinas, que o aluno adquiriu ao longo do seu percurso (idem: 57). Estas são, aliás, as orientações assumidas e veiculadas pelo Despacho Normativo n.º 30/2001 e pelo mais recente e seu substituto, o Despacho Normativo n.º1/2005, que regulamenta a avaliação dos alunos no Ensino Básico.

4. PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico surge a necessidade de as escolas construírem um Projecto Curricular de Escola, adaptado ao seu próprio contexto. A escola que o constrói, para o fazer da melhor forma, tem que saber onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve (Guerra, 2001:27). A missão das escolas é a de “encontrar, num trabalho de equipa dos professores, o modo mais adequado à sua realidade para a elaboração do seu Projecto Curricular.” (Nobre, 2002: 31).

Segundo Martinez Bonafé (1994, cit. por Nobre, 2002) “o Projecto Curricular traduz um modelo de escola, uma forma específica de entendimento, de selecção, de valorização, de avaliação dos processos e produtos culturais e da sua forma de codificação e de comunicação” (p.31). Próxima desta concepção, Roldão (1999) define Projecto Curricular como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo as opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (p.44).

O Projecto Curricular de Escola, insere-se no Projecto Educativo de Escola e tem como objectivo a adequação do Currículo Nacional à Escola, sendo, posteriormente a base para a elaboração dos vários Projectos Curriculares de Turma, como aliás já tivemos oportunidade de referir. (Costa e Ramos, 2004:88). Da responsabilidade do Conselho Pedagógico, o Projecto Curricular de Escola deve ser, tal como o Projecto Educativo, elaborado de acordo com a caracterização da escola e do meio que a envolve.

De facto, o Projecto Curricular da Escola deve estar em conformidade e harmonia com o Projecto Educativo de Escola, “no sentido de contribuir para a continuidade e coerência da actuação educativa da equipa de professores dos diferentes níveis educativos e, ainda, adaptar e desenvolver as propostas do currículo oficial às características específicas da escola, contexto sociocultural, finalidades educativas da escola, características dos alunos e professores.” (Cachapuz e outros, 2004:81). Reforçando esta ideia, Abrantes (2001), refere que ao construir o seu projecto curricular, a escola decide, consoante o currículo nacional, “a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias, os tempos lectivos, a distribuição do

serviço docente”, decisões, essas, “orientadas pela análise da situação e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece para a sua acção, pela apreciação dos recursos humanos e materiais de que pode dispor” (49).

A grande finalidade da escola, ao construir o Projecto Curricular de Escola, é assegurar o sucesso de todos os alunos com a garantia de lhes proporcionar a igualdade de acesso de oportunidades educativas (Costa e Ramos, 2004:88). Cabe aos professores desempenharem o papel principal – “o de construtores de um currículo centrado na escola” (Costa e Ramos, 2004:80). A escola constrói o seu Projecto Curricular e, em conformidade com o currículo nacional, toma decisões, tendo em conta as características do seu contexto, as suas prioridades e os recursos que dispõe, decidindo, portanto, como organizar os vários elementos do currículo, exigindo “dos professores e das estruturas de gestão curricular intermédia, negociação, parceria, liderança e uma constante atitude investigativa na procura de consensos que legitimem e orientem a acção colectiva” (Rodrigues e Sá-Chaves, 2004:106)

A construção deste projecto, considerada por Roldão (1999) e Bonafé (1994) refere Nobre (2002:38), contempla sete componentes ou pontos de partida. Martinez Bonafé (1994), associando a investigação à formação dos professores, faz referência a seguintes sete componentes possíveis: a justificação e bases de fundamentação (1); a tradução curricular e organizativa (2); a implicação na organização escolar (3); os exemplos e materiais práticos de desenvolvimento curricular (4); o programa de formação e investigação dos professores (5); a avaliação do projecto (6); e, a disseminação (7).

Enquanto, Roldão (1999), determina outras sete componentes: a definição clara da ambição estratégica que estrutura o projecto (em termos da especificidade da oferta face à população) (1); a indicação clara de algumas opções e prioridades curriculares traduzíveis em melhoria das aprendizagens (cognitivas, sociais, metodológicas, etc.) (2); a explicitação das aprendizagens específicas que esta escola pretende integrar no currículo nacional (3); a indicação clara da concretização de estratégias previstas (4); a previsão de resultados esperados em termos de melhoria de aprendizagem dos alunos (5); a previsão/explicitação dos mecanismos de avaliação/verificação/controlo (6); e, a calendarização de tempos e modos de apreciação e reformulação do desenvolvimento de projecto.

Dado o seu enquadramento com o processo de reorganização do currículo do Ensino Básico, é a partir da perspectiva de Maria do Céu Roldão (1999) que se estrutura

e norteia o presente trabalho, nomeadamente servindo de matriz de análise dos Projectos Curriculares de Escola.

5. COMPETÊNCIAS

O termo competência pode assumir diferentes significados, não existindo uma definição clara e partilhada, tendo sofrido alterações ao longo dos tempos. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), cujos programas têm sido orientados para as competências, competência, entendida amplamente, integra conhecimentos, capacidades e atitudes e pode ser definida como um “saber em acção ou em uso” (p.9), oposto a um saber inerte (Roldão, 2003:20).

Em conformidade com esta noção, os conteúdos não são substituídos por competências, são antes orientados para se expressarem em competências (Roldão, 2003:21). Esta autora, refere que os conteúdos são essenciais na medida em que “são indispensáveis para ganhar alguma coisa que não se tinha antes, para nos tornarmos *mais competentes* – cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente” (Roldão, 2003:16). De facto, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, trata-se sim de promover um desenvolvimento integrado das capacidades e atitudes que possibilitam a utilização de conhecimentos em diferentes situações (Currículo Nacional, 2001:9).

Competência é, nesta perspectiva, “a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação* de conceitos, procedimentos e atitudes pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso, 2001, cit. por Cachapuz e outros, 2004:148). Para Roldão (2003) “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (p.20), ou seja, em suma, “a capacidade de ajustar os saberes a cada situação” (p.24). É a aprendizagem tornada funcional através de um saber mobilizado em situação.

Peralta (2002) faz uma distinção entre competência complexa e competências de uso comum. De acordo com a autora, devemos falar em competência complexa e não em competências, podendo as competências serem perspectivadas como uma série de actividades parciais que as pessoas desempenham, onde têm de aplicar os necessários conhecimentos e capacidades (Peralta in Abrantes e Araújo, 2002:28).

Na mesma linha de pensamento, Roldão (2002) acrescenta que “a alimentação da competência faz-se com muito conhecimento, mas não *ao lado dele*, antes por dentro dele e tornando-o parte da nossa estrutura de compreender e agir – aí nos tornamos

competentes.” (p.61). Para esta autora (2003) ser competente, significa ser capaz de “*usar* adequadamente os conhecimentos”, de modo a aplicar, analisar, interpretar, pensar e agir, nos diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional (p.16). Roldão (2003), acrescenta ainda, em modo de comparação, que a competência, depois de adquirida, não se esquece, ao contrário dos conhecimentos inertes que se perdem (p.21).

Perrenoud (1999) na procura de uma definição explícita para o termo competência, na sua obra *Construir as competências desde a escola*, começa por afastar três versões aceitáveis, mas que segundo o próprio não acrescentam nada à compreensão dos problemas. Com efeito, afasta a ideia de competências relacionadas à necessidade de se expressar objectivos de um ensino em termos de condutas ou práticas observáveis. “A assimilação de uma competência a um simples objectivo de aprendizado confunde as coisas e sugere, erradamente, que cada aquisição escolar verificável é uma competência, quando na verdade a pedagogia por objectivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos” (p.19). Afasta ainda a concepção que opõe a noção de competência à noção de desempenho, e, por último, a ideia clássica que considera a competência como uma faculdade genérica, uma potencialidade de qualquer mente humana. Na opinião de Perrenoud (1999), as potencialidades do ser humano só se transformam em competências efectivas por meio de aprendizagens que não intervêm espontaneamente, ou seja, cada um deve aprender a falar mesmo sendo geneticamente capaz disso. “As competências, (...), são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidade da espécie” (p.21).

Assim, o autor propõe uma relação entre esquema e competência, segundo a qual só há competência quando a mobilização de conhecimentos supera o tactear reflexivo ao alcance de cada indivíduo e acciona esquemas constituídos. A existência de esquemas, adquiridos pela prática, permitem enfrentar várias situações de estrutura igual. E, embora o esquema seja “uma *totalidade constituída*, que sustenta uma acção ou operação única, [...] uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e acção, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.” (Perrenoud, 1999: 24).

Inicialmente uma competência passa por raciocínios explícitos, por decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros, até que o funcionamento se pode automatizar e constituir, por sua vez, em um esquema complexo (idem). Não devendo ser confundida com um qualquer saber-fazer, não se pode falar em competência a partir do momento em que alguém faz algo correctamente sem sequer pensar, aqui fala-se em habilidades ou hábitos. “Todo *savoir-faire* é uma competência; porém, uma competência pode ser mais complexa, aberta, flexível do que um saber-fazer e estar mais articulada com conhecimentos teóricos.” (idem: 27)

Segundo Tardif (1996, cit. por Roldão, 2003), “a competência é um sistema de conhecimentos, declarativos (o quê), assim como condicionais (o quando e o porquê) e processuais (o como), organizados em esquemas operatórios e que permitem, no interior de uma família de situações, não só a identificação de problemas, mas igualmente a sua resolução por uma acção eficaz” (p.31).

5.1. As competências no currículo

Na escola, o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de aprendizagem significativa e funcional. Uma aprendizagem que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar contextos significativos, em que os alunos possam conscientemente realizar actividades de transferências dos conhecimentos em situações de operacionalização (Alonso, 2004, cit. por Cachapuz e outros, 2004:212) Isto é, os alunos aprendem formas de conjugação, factos históricos, regras de gramática, etc., mas somente com a possibilidade de relacionar, com pertinência, estes conhecimentos com os problemas, se reconhece uma competência (Perrenoud, 1999:32).

Roldão (2003) refere que “ensinar para desenvolver competências *não reduz*, antes *aumenta*, a necessidade de exigência de domínio consistente de conteúdos.” O aluno tem que demonstrar o domínio e o saber usar os conteúdos no plano da cognição e/da acção, não é suficiente que o aluno os conheça e os evoque (p.69). “Que ficou ele a compreender? Como lá chegou? Que processos de pensar visibiliza neste «saber»? Que capacidade de analisar demonstra ter adquirido ao «estudar esta matéria»? Que uso faz do que aprendeu? Como se vê? Em que o concretiza?”, são algumas das questões apontadas por Roldão para avaliação dos conteúdos a um nível interpretativo e

operacionalizador, que ultrapassa o saber no sentido daquilo que designa por “conhecimento declarativo” (2003:44).

A formulação de competências por ciclo no currículo, deve com efeito evidenciar a importância de certas fases do percurso do aluno, enquanto momentos privilegiados para um balanço sistemático das aprendizagens realizadas. Em cada disciplina, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, bem como as atitudes positivas face à actividade intelectual e ao trabalho prático (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:9).

6. COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) inclui as competências gerais e as competências específicas, respeitantes a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, do 1.º ao 3.º ciclo (p.9). Para cada competência geral formulada, o Currículo Nacional apresenta um conjunto de modos de operacionalização transversal, para além da necessidade de proceder a uma operacionalização específica, em ligação com os tipos de acções que os professores vão desenvolver (p.10).

O Currículo Nacional refere que “os temas transversais devem ser trabalhados em duas perspectivas articuladas entre si: por um lado, numa abordagem de problemas e no desenvolvimento de projectos de natureza disciplinar; por outro lado, através de aprendizagens específicas situadas no âmbito das várias disciplinas” (idem:11).

Para Alonso (2004, cit. por Cachapuz e outros, 2004) as competências transversais são aquelas “que se encontram na intersecção das diferentes disciplinas, atravessando os diferentes campos sociais e permitindo às pessoas a comunicação e transferência de saberes, em contextos diversificados (p.213).

Mencionando o facto de alguns temerem a possibilidade de ao desenvolver competências na escola se poder vir a renunciar às disciplinas de ensino e passar a apostar em competências transversais e numa formação pluri, inter e transdisciplinar, Perrenoud (1999) defende a necessidade de não acentuar estas clivagens, pois “a transversalidade total é uma fantasia” (p.40) e “a insistência exclusiva no transversal -no sentido de interdisciplinar ou de não-disciplinar – empobrece consideravelmente a abordagem por competências” (p.41).

6.1. As competências transversais no currículo

Com base num conjunto de valores e princípios orientadores do currículo, definiram-se as competências a alcançar no final da educação básica. De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico são princípios orientadores do currículo:

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”;
- “A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica”;

- “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”;
- “A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”;
- “O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo”;
- “O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo”;
- “A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural”;
- “A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”. (2001:15)

A partir destes princípios foram definidas as competências gerais promotoras da qualidade da vida pessoal e social dos alunos enquanto cidadãos. Assim, refere o Currículo Nacional, no final do 3.º ciclo do ensino básico, o aluno deverá ser 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 correctamente 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) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- (7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- (9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- (10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:15).

Para o desenvolvimento destas competências devem concorrer todas as áreas curriculares. Esta perspectiva conduz a uma operacionalização transversal, sendo da competência das diferentes áreas curriculares e dos seus docentes a explicitação do modo de concretização e desenvolvimento dessa operacionalização transversal “em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno”, refere o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001:16). Procurando que as diversas áreas curriculares actuem de modo convergente no desenvolvimento de cada uma destas competências, aparecem clarificadas e bem definidas as formas de as operacionalizar específica e transversalmente, para além de se explicitar o modo como o próprio professor o pode fazer:

Quadro 4. Competências Gerais, operacionalização transversal, operacionalização específica e acções a desenvolver por cada professor, de acordo com o apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais

Competências Gerais	Operacionalização Transversal	Operacionalização Específica	Acções a desenvolver por cada professor
(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade; - Questionar a realidade observada; - Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema; - Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas. 	<p>- A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas; - Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano; - Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes; - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; - Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos.
(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção; - Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades; - Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens; - Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens; - Valorizar as diferentes formas de linguagem. 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão; - Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente; - Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens; - Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses; - Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens.
(3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento; - Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento; 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos; - Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa;

	<ul style="list-style-type: none"> - Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento; - Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa; - Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento. 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino valorizando situações de interação e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas; - Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa; - Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa.
(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos; - Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros; - Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais; - Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia. 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira; - Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos; - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interação entre diversas línguas e culturas; - Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação; - Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras.
(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar dúvidas e dificuldades; - Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem; - Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho; - Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa; - Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados. 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo a experimentação das técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades; - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem; - Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.
(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos; - Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento; - Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação; - Auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros. 	- A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação; - Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; - Promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projectos.
(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões; - Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema; - Debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema; - Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas; - Propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas; - Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papeis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista; - Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões.
(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas por iniciativa própria; - Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa; - Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa; - Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade; - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno; - Organizar o ensino com base em materiais e

	<p>iniciativa e criatividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar. 		<p>recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender; - Criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno; - Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.
<p>(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos; - Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelos outros; - Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros; - Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados. 	<p>- A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupos e colectivas; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros; - Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção de auto-estima e da autoconfiança; - Fomentar actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo; - Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com outros; - Desenvolver a realização cooperativa de projectos.
<p>(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar e coordenar os aspectos psicómotores necessários ao desempenho de tarefas; - Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços; - Realizar diferentes tipos de actividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida; - Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva. 		<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o ensino prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação; - Organizar o ensino prevendo a realização de jogos diversificados de modo a promover o desenvolvimento harmoniosos do corpo em relação ao espaço e ao tempo; - Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros; - Organizar actividades diversificadas que promovam o desenvolvimento psicomotor implicado no desempenho de diferentes tarefas; - Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio; - Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados.

6.2. As competências transversais e a Educação Física

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, as competências em Educação Física são adquiridas pela prática de actividade física adequada, tanto a nível qualitativo como a nível quantitativo, às necessidades e capacidades dos alunos. Realizadas em situações que promovam o seu desenvolvimento, permitindo que “o esforço físico, a aprendizagem, a descoberta e o desafio pessoal e colectivo sejam constantes”, as competências têm como referente o corpo e a actividade física. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:220).

A disciplina de Educação Física, presente no Currículo Nacional do Ensino Básico, enquanto área curricular disciplinar obrigatória nos 2.º e 3.º Ciclos, estabelece relações com as restantes áreas curriculares que “com ela partilham os contributos fundamentais para a formação dos alunos ao longo da escolaridade” (idem:219). Nos aspectos específicos e singulares desta disciplina, reside o valor pedagógico das relações que estabelece. Com o objectivo de ultrapassar, durante a escolaridade obrigatória, o denominado “alfabetismo motor” a Educação Física incumbe-se de desenvolver determinadas atitudes, capacidades e conhecimentos com base na busca incessante “da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar”. (idem)

Deste modo, em todo o plano curricular, desenvolvem-se um conjunto de finalidades¹ com o intuito de garantir uma “orientação, equilíbrio e interdependência quer entre os diversos anos, quer dentro de cada ano e ciclo de escolaridade”:

- “Melhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;
- Promover a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:
 - As actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
 - As actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
 - As actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
 - Jogos tradicionais e populares.
- Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factores de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando:

¹ in Programas Nacionais de Educação Física

- A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
- A ética desportiva;
- A higiene e a segurança pessoal e colectiva;
- A consciência cívica na preservação das condições de realização das actividades físicas, em especial a qualidade do ambiente” (Currículo Nacional do Ensino Básico, pp.219-220).

Com efeito, a Educação Física desenvolve as diferentes competências transversais a par das competências mais específicas que traduzem os objectivos de cada um dos ciclos do ensino básico.

Tendo como ponto de partida as dez competências gerais indicadas no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (2001:15), a Educação Física promove fortemente o uso adequado de linguagens das diferentes áreas do saber, porque utiliza uma terminologia própria e uma comunicação gestual específica das modalidades desportivas. Contribui também para o tratamento de informação constantemente transformada em conhecimento mobilizável, pois, durante um jogo ou numa situação de aprendizagem de habilidades técnicas, o aluno é confrontado com a necessidade de pôr em prática a informação que lhe é dada. (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:221)

A adopção de estratégias adequadas à resolução de problemas está amplamente presente na Educação Física, nomeadamente na construção de um pensamento estratégico, bem como, a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa. Neste processo, a exigência de responsabilidades aos alunos e a aceitação das suas iniciativas ganham um valor primordial, sedimentando a existência de um sentido de autonomia, aperfeiçoamento pessoal e de cooperação. Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns, é uma componente intrínseca desta área, onde coexistem actividades de aperfeiçoamento e demonstração de competências individuais e de grupo. (idem:220)

Sendo uma referência fundamental e transversal da Educação Física, a última competência apresentada nesta área, consiste na promoção de um estilo de vida saudável e no desenvolvimento de responsabilidade dos alunos, no que diz respeito à segurança pessoal e colectiva (idem).

II – METODOLOGIA

1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Ao nível da investigação, este trabalho de pesquisa baseia-se numa investigação do tipo qualitativa, com uma componente avaliativa, a partir do conjunto de disposições legais que regem a reorganização curricular do ensino básico e que fazem parte do nosso referencial.

Agrupando diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características, a investigação qualitativa caracteriza-se pela riqueza de pormenores descritivos fornecidos pelos dados recolhidos. Designados por *qualitativos* e de complexo tratamento estatístico, os dados fornecem pormenores relativamente a pessoas, locais e conversas. Com efeito, as questões a investigar são “formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Biklen, 1994:16).

Bogdan e Biklen (1994) resumem as cinco características principais da investigação qualitativa: (a) a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (b) os dados recolhidos são de natureza descritiva; (c) os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; (d) a análise dos dados é realizada de forma indutiva; (e) o significado assume uma importância central, isto é, as perspectivas dos participantes têm importância crucial (pp. 47-51).

Este é um estudo que se baseia na análise documental, feita a partir dos Projectos Curriculares de Escola. Utilizámos também o inquérito por questionário para completar as respostas conseguidas com a análise dos Projectos Curriculares.

2. PROBLEMA

Com o presente estudo, pretendemos perceber como as escolas operacionalizam as competências transversais ao nível dos seus Projectos Curriculares Escola. O nosso trabalho procura assim dar resposta ao seguinte problema:

De que forma as escolas operacionalizam as Competências Transversais no âmbito do seu Projecto Curricular de Escola e qual o papel atribuído à Educação Física neste processo?

3. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A partir deste problema geral, e tentando dar-lhe resposta, definimos as seguintes questões de investigação:

- Que referências incluem os Projectos Curriculares de Escola sobre a operacionalização das Competências Transversais?
- Em que medida as Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola reflectem as orientações dos documentos oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico?
- Que acções a desenvolver pelos professores, no âmbito das Competências Transversais, são incluídas nos Projectos Curriculares de Escola?
- Os Projectos Curriculares de Escola incluem formas de acção dos professores promotoras da integração curricular?
- A Educação Física é parte integrante do processo de desenvolvimento das Competências Transversais patente nos Projectos Curriculares de Escola?

Definidas as várias questões de investigação foram traçados os seguintes objectivos:

- Verificar que referências existem sobre a operacionalização das Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola;
- Analisar e comparar as Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola com as orientações dos documentos oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico;
- Verificar se os Projectos Curriculares de Escola incluem as acções a desenvolver pelos professores no âmbito das Competências Transversais;
- Verificar em que medida a disciplina de Educação Física é parte integrante do processo de desenvolvimento das Competências Transversais patente nos Projectos Curriculares de Escola.

4. AMOSTRA

Foram recolhidos oito Projectos Curriculares de Escola, referentes ao 3.º ciclo do Ensino Básico, todos eles pertencentes a escolas do distrito de Leiria. Destes oito Projectos Curriculares de Escola, três pertencem a escolas de Caldas da Rainha, uma a uma escola de Leiria, uma a uma escola de Alcobaça, uma a uma escola da Maceira, uma a uma escola de Pataias e uma a um colégio do Juncal.

Os Projectos Curriculares de Escola foram solicitados às escolas a que correspondem, por meio do Presidente do Conselho Executivo, que permitindo a sua cópia deu liberdade para a análise dos mesmos. No entanto, embora tenhamos conseguido reunir oito Projectos Curricular de Escola, foram dez as escolas às quais solicitámos estes documentos, tendo duas delas negado o pedido.

5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Para o desenvolvimento do presente trabalho utilizámos as técnicas da análise documental e do inquérito por questionário.

5.1 Análise Documental

De acordo com Burgess (2001), os documentos podem ser públicos ou privados, ou ainda documentos solicitados ou não solicitados, caso sejam produzidos com uma intenção deliberada ou não (pp.136-137). No presente trabalho, foram analisados documentos públicos e solicitados, dentro do esquema de classificação proposto por Burgess (2001). Documentos públicos, porque constituem um documento que serve como um guia para a acção da escola, uma exigência legal, considerando que as escolas devem possuir um Projecto Curricular de Escola, de acordo com o estabelecido no Decreto-Lei n.º 6/2001, e solicitados, por resultarem de uma intenção de orientar um percurso escolar específico.

Os textos, refere Flick (2004), “servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas” (p. 45). Para este investigador, a compreensão nas realidades sociais através da interpretação de textos, característica da

investigação qualitativa, coloca duas questões: “o que acontece na tradução da realidade para o texto e o que acontece na retradução dos textos para a realidade ou na inferência a partir de textos para realidades?” (idem:46). A análise de documentos é, assim vista, uma construção a partir de um texto que é, também, uma representação de uma realidade. Com efeito, no presente trabalho procurámos construir uma representação da forma como as escolas da amostra tratam as competências transversais no seu Projecto Curricular de Escola.

A análise de conteúdo, que permite uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa de todo os documentos em análise, permite também a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material. No âmbito da análise de conteúdo a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização. A categorização é uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e seguidamente por reagrupamento segundo o género, com os critérios definidos *a priori*. As categorias reúnem um grupo de elementos que, no caso da análise de conteúdo, são unidades de registo, sob um título genérico.

Sendo um processo de tipo estruturalista, a categorização comporta duas etapas: o inventário, que pressupõe o isolar dos elementos, e a classificação, onde se repartem os elementos e se procura organizar as mensagens (Bardin, 1979, pp.117-118). A análise de conteúdo nos Projectos Curriculares de Escola foi realizada partindo de uma primeira leitura exploratória, estabelecendo-se assim contacto com os documentos a analisar e um conhecimento do texto. Tal como pressupõe esta actividade, pouco a pouco, e em função das hipóteses e das teorias adaptadas, a leitura tornou-se mais precisa (p.96).

As grelhas para análise dos Projectos Curriculares de Escola foram construídas com o objectivo de os relacionar e analisar no âmbito das competências. Com esse propósito, foram elaboradas quatro grelhas: uma primeira, para comparar a forma de apresentação dos Projectos Curriculares de Escola, tendo em conta as diferentes categorias definidas a partir da revisão de literatura; uma segunda, para comparar os Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência das Competências Gerais; uma terceira, para comparar os Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência de uma operacionalização transversal das Competências Gerais; e, uma quarta grelha, com o objectivo de comparar os Projectos

Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência das acções a desenvolver pelos professores relativamente a cada competência geral.

5.2 Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário foi uma das técnicas utilizadas para este estudo, e é caracterizado por: (1) “estimar certas grandezas absolutas” (por exemplo, despesas ao longo de um certo período); (2) “estimar grandezas relativas” (quando elaboramos uma tipologia); (3) “descrever uma população ou sub população (determinar as características dos compradores de um produto); (4) “verificar hipóteses” (verificar se a natureza ou a frequência de um comportamento varia com a idade) (Ghiglione e Matalon, 2001:106).

O questionário que construímos serve para completar as informações retiradas dos Projectos Curriculares de Escola analisados, nomeadamente ao nível da operacionalização das competências transversais. O questionário foi aplicado nas oito escolas da amostra e, em cada uma delas, foi distribuído a um professor de Educação Física e a um professor de uma disciplina ao acaso, que responderam em anonimato. As questões colocadas neste inquérito basearam-se na análise dos Projectos Curriculares de Escola recolhidos, após verificar-mos que estes não revelavam alguma informação importante, como por exemplo, o modo como foram construídos e a forma como os professores podem operacionalizar as competências transversais.

Inicialmente foi construída uma matriz do questionário, dividida por: blocos temáticos, objectivos, números das questões e fontes de cada questão (documentos da escola, legislação e teoria). O questionário foi assim constituído por três pontos principais: “Dados Profissionais”, onde o professor colocou a idade, o sexo, o grau académico, o tempo de serviço, a categoria profissional, o nível de ensino em que lecciona e a disciplina que lecciona; “Conceitos”, onde o interrogado deu a opinião sobre o Projecto Curricular de Escola, referiu o que o mesmo deveria incluir, o que entendia pelo conceito de competências e o que entendia pelo conceito de competências transversais; “Aplicação”, onde o interrogado referiu e justificou se considerava o Projecto Curricular da sua escola de acordo com as orientações superiores e com a legislação, referiu o modo como a sua escola operacionaliza as competências transversais definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico, como concretiza a operacionalização das mesmas na sua disciplina e, por último, como as avalia.

A análise de conteúdo relativa aos questionários partiu da determinação de um primeiro conjunto de categorias definidas a partir dos seus objectivos, sendo este, segundo Bardin (1979), um procedimento por caixas. De seguida foram organizadas as unidades de registo e definidas subcategorias, procurando respeitar as normas de um sistema de categorias válido (exaustividade, exclusividade e pertinência) (Vieira, 1999), e utilizando-se aqui um procedimento por milha (Bardin, 1979). Podemos assim referir que o método utilizado foi misto. As unidades de registo foram finalmente transformadas em indicadores.

De acordo com a nossa análise de conteúdo foram definidas as seguintes categorias:

Quadro 5. Categorias definidas após análise dos inquéritos por questionário

Categoria	Subcategoria
Função do PCE	Relação com a comunidade
	Conhecimento da escola
	Identidade da escola
	Orientar
	Coordenar
	Alcançar objectivos
	Uniformizar
	Definir linhas orientadoras
	Maior organização curricular
	Traçar linhas de acção
	Traçar estratégias
	Base para restantes projectos
Guião	
Componentes do PCE	Contexto
	Objectivos
	Actividades
	Estratégias
	Diagnóstico de dificuldades
	Áreas curriculares
	Modelos operacionais
	Relação interdisciplinar
	Competências essenciais
	Recursos
	Atitudes
	Programas
	Como ensinar
	O que ensinar
	Projectos da escola
Tudo	
Referencial	Legislação
	Orientações superiores
	Contexto
	Desconhecimento do referencial

Conceito de Competências	Objectivos
	Metas
	Capacidades
	Aquisições
	Aptidões
	Saber fazer
	Saber em acção
	Desenvolvimento integrado
Conceito de Competências Transversais	Abrange várias disciplinas
	Desenvolvem-se de forma integrada
	São interdisciplinares
	Abrange várias áreas do saber
	Abrange todas as disciplinas
	Saberes comuns a todas as áreas
	Transversal a todas as áreas
	Permitem avaliação em várias disciplinas
Operacionalização ao nível da Escola	Relacionam-se com os objectivos
	Projecto Curricular de Turma
	Na sala de aula
	Extra sala de aula
	Comunicação
	Programa informático
	Reuniões de Conselho de Turma
	Diferentes áreas curriculares
Não operacionaliza	
Ao nível da disciplina de E.V.T.	Desconhecimento
	Cumprimento do programa
Ao nível da disciplina de Matemática	Conteúdos
	Em conjunto com outras disciplinas
Ao nível da disciplina de Ciências da Natureza	Não operacionaliza
	Em conjunto com outras disciplinas
Ao nível da disciplina de Língua Portuguesa	Actividades ligadas à Língua Portuguesa
Ao nível da disciplina de C.F.Q.	Apresentações orais
	Trabalhos interdisciplinares
Ao nível da disciplina de E.M.R.C.	Saberes
	Atitudes
Ao nível da disciplina de Educação Física	Conteúdos transversais
	Reuniões de grupo
	Relacionado com outras disciplinas
	Projecto Curricular de Turma
	Não operacionaliza
	Observação
	Instrumentos adequados à disciplina
	Expressão oral

III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. ANÁLISE DOS PROJECTOS CURRICULARES DE ESCOLA

1.1. Análise global dos Projectos Curriculares de Escola

O quadro 6 apresenta uma comparação dos Projectos Curriculares de Escola, tendo em conta as categorias definidas a partir da revisão de literatura (Fontes: Roldão, 1999 e Abrantes, 2001).

Quadro 6. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola nas diferentes categorias.

Projectos Curriculares De Escola Características	Conteúdos programáticos das diversas áreas e disciplinas do currículo	Carga horária das NAC e áreas disciplinares	Distribuição do serviço docente das NAC	Prioridades da escola	Recursos disponíveis	Atitude investigativa	Resultados esperados / Metas a atingir pela escola	Avaliação das aprendizagens	Avaliação do projecto	Competências			Total
										Gerais	Específicas	Transversais	
PCE1	X	X		X	X	X		X	X			X	8
PCE2	X	X				X				X	X	X	6
PCE3	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	10
PCE4	X	X	X			X			X	X	X	X	8
PCE5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
PCE6	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	10
PCE7	X			X			X	X	X	X	X	X	8
PCE8	X			X	X		X		X	X	X	X	8
%	100	75	25	75	62,5	75	62,5	62,5	87,5	7	5	8	

De acordo com o quadro 6, dos oito Projectos Curriculares de Escola (PCE) analisados (ver Anexo I), todos eles apresentam conteúdos programáticos das diversas áreas e disciplinas do currículo, seis (75%) apresentam a categoria da carga horária das Novas Áreas Curriculares (NAC) e das áreas disciplinares, os mesmos PCE que apresentam a atitude investigativa, sendo também seis (75%) os que apresentam as prioridades da escola.

Relativamente aos resultados esperados ou metas a atingir pela escola, estão contemplados em cinco dos PCE (62,5%), tal como os recursos disponíveis. Quanto à avaliação, ao nível da avaliação do projecto, somente um PCE (12,5%) não apresenta esta categoria, enquanto para a avaliação das aprendizagens, são três (37,5%) os projectos que não a consideram. Sendo a categoria da distribuição de serviço docente das NAC a menos presente, estando apenas em dois dos PCE (25%).

No que concerne às competências, todos os PCE analisados fazem referência às competências transversais, havendo apenas um (12,5%) que não contempla as competências gerais e três (37,5%) que não contemplam as competências específicas.

De acordo com o presente quadro, apenas um dos PCE analisados (12,5%) contempla as doze categorias definidas a partir da revisão da literatura e consideradas no presente estudo, havendo ainda dois bastantes completos (25%), que omitem apenas a categoria da distribuição de serviço docente das NAC e, dentro das competências, as competências específicas. Pelo contrário, o PCE2, apresenta-se como o mais incompleto, integrando as seguintes seis das doze categorias analisadas: (1) conteúdos programáticos das diversas áreas, (2) carga horária das NAC e das áreas disciplinares, (3) atitude investigativa, (4) competências gerais, (5) competências específicas e (6) competências transversais.

Após a análise do quadro 6, podemos constatar que, na maioria dos casos, os intervenientes da elaboração dos PCE, não apresentam uma mesma concepção e nível de conhecimento acerca da forma como os mesmos devem ser apresentados. Observa-se que é dada uma grande relevância à categoria dos conteúdos programáticos das diversas áreas e categorias do currículo, é descuidada, em alguns dos projectos, as não menos importantes categorias dos resultados esperados/ metas a atingir pela escola e da avaliação das aprendizagens.

1.2. As competências gerais nos Projectos Curriculares de Escola

Neste ponto, e a partir da observação do quadro 7, será feita uma comparação dos PCE relativamente à presença ou ausência das competências gerais nos mesmos.

Quadro 7. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou ausência das Competências Gerais nos mesmos.

PCE	PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
Competências Gerais *								
(1)	Não indica quais as competências gerais	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Conjunção dos “Princípios e valores orientadores do currículo” e das “Competências Gerais” apresentadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico
(2)								
(3)								
(4)								
(5)								
(6)								
(7)								
(8)								
(9)								
(10)								

Legenda: * Competências Gerais, de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, transcritas no Quadro 4.

Através da análise do quadro 7, verifica-se que seis dos PCE (75%) apresentam as competências gerais, tal como definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Um dos PCE não faz qualquer referência às competências gerais e, um outro, apresenta as competências gerais em conjunto com os princípios e valores orientadores do currículo, adaptando-os, por ser da opinião que as competências apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, estão “formuladas com elevado grau de generalidade” (PCE6, 2004:5).

Em termos gerais, os resultados do quadro 6 evidenciam que as Escolas transcrevem as competências gerais exactamente como são apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, apesar de metade referirem que as competências gerais apresentam “um elevado grau de generalidade”. Apenas uma escola (12,5%) adaptou as competências gerais, conjugando-as com os princípios e valores orientadores do currículo, pela razão já referida.

1.3. A operacionalização transversal nos Projectos Curriculares de Escola

No quadro que se segue (8), podemos observar a comparação feita entre os PCE, relativamente ao modo como estes referem a operacionalização transversal das competências gerais.

Quadro 8. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou não da Operacionalização Transversal das Competências Gerais.

Competência Geral	Operacionalização Transversal	Projectos Curriculares de Escola							
		PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
(1)	- Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade; - Questionar a realidade observada; - Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema; - Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas.	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (1)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (1)	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (1)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (1)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (1)

Competência Geral	Operacionalização Transversal	Projectos Curriculares de Escola							
		PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
(2)	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção; - Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades; - Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens; - Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens; - Valorizar as diferentes formas de linguagem. 	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (2)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Comunicação:</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades.</p> <p>Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.</p>	<p>Comunicação:</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades.</p> <p>Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Comunicação:</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades.</p> <p>Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Comunicação:</p> <p>Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades.</p> <p>Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados.</p>
(3)	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento; - Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento; - Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento; - Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa; - Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento. 	<p>Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do Saber com vista ao uso correctamente estruturado da Língua portuguesa.</p> <p>Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da Língua Portuguesa.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (3)	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (3)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (3)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (3)
(4)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos; - Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros; - Usar a informação sobre culturais estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais; - Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia. 	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (4)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (4)	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (4)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (4)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (4)

Competência Geral	Operacionalização Transversal	Projectos Curriculares de Escola							
		PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
(5)	<p>- Expressar dúvidas e dificuldades;</p> <p>- Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem;</p> <p>- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho;</p> <p>- Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa;</p> <p>- Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados.</p>	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (5)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Métodos de Trabalho e de Estudo:</p> <p>Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas.</p> <p>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo.</p> <p>Expressar dúvidas ou dificuldades.</p> <p>Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.</p>	<p>Métodos de Trabalho e de Estudo:</p> <p>Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas.</p> <p>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo.</p> <p>Expressar dúvidas ou dificuldades.</p> <p>Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Métodos de Trabalho e de Estudo:</p> <p>Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas.</p> <p>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo.</p> <p>Expressar dúvidas ou dificuldades.</p> <p>Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Métodos de Trabalho e de Estudo:</p> <p>Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas.</p> <p>Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho e de estudo.</p> <p>Expressar dúvidas ou dificuldades.</p> <p>Analisar a adequação dos métodos de trabalho e de estudo formulando opiniões, sugestões e propondo alterações.</p>
(6)	<p>- Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos;</p> <p>- Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento;</p> <p>- Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação;</p> <p>- Auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros.</p>	<p>Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação, num contexto de trabalho colaborativo.</p> <p>Desenvolver as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Tratamento de informação:</p> <p>Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades problemas a resolver e dos contextos e situações.</p>	<p>Tratamento de informação:</p> <p>Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades problemas a resolver e dos contextos e situações.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Tratamento de informação:</p> <p>Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades problemas a resolver e dos contextos e situações.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Tratamento de informação:</p> <p>Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades problemas a resolver e dos contextos e situações.</p>
(7)	<p>- Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões;</p> <p>- Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema;</p> <p>- Debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema;</p> <p>- Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas;</p> <p>- Propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto.</p>	Propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema em contexto, no âmbito da educação para os valores, para os afectos e para o ambiente.	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Estratégias cognitivas:</p> <p>Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas.</p> <p>Escolher e aplicar estratégias de resolução.</p> <p>Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.</p>	<p>Estratégias cognitivas:</p> <p>Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas.</p> <p>Escolher e aplicar estratégias de resolução.</p> <p>Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Estratégias cognitivas:</p> <p>Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas.</p> <p>Escolher e aplicar estratégias de resolução.</p> <p>Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Estratégias cognitivas:</p> <p>Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas.</p> <p>Escolher e aplicar estratégias de resolução.</p> <p>Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas.</p>

Competência Geral	Operacionalização Transversal	Projectos Curriculares de Escola							
		PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
(8)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas por iniciativa própria; - Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa; - Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa; - Valorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade; - Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar. 	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (8)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (8)	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (8)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (8)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (8)
(9)	<ul style="list-style-type: none"> - Participar em actividades interpersonais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos; - Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelos outros; - Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros; - Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados. 	<p>Fomentar a sociabilização na comunidade através da criação de espaços de convívio, nomeadamente visitas de estudo, comemorações e festividades.</p> <p>Revelar sentido de responsabilidade pelo seu trabalho e pelo dos outros.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Relacionamento interpessoal e de grupo.</p> <p>Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.</p>	<p>Relacionamento interpessoal e de grupo.</p> <p>Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Relacionamento interpessoal e de grupo.</p> <p>Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.</p>	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	<p>Relacionamento interpessoal e de grupo.</p> <p>Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula.</p>
(10)	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar e coordenar os aspectos psicómotos necessários ao desempenho de tarefas; - Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços; - Realizar diferentes tipos de actividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida; - Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva. 	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (10)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (10)	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (10)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (10)	Apresentada integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não apresenta qualquer operacionalização para a Competência Geral (10)

Pela análise do quadro 8, verifica-se que três dos projectos (37,5%) apresentam o modo de operacionalização transversal das competências gerais tal como apresentadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, como podemos constatar na coluna referente à operacionalização transversal. Metade dos projectos apresentam uma “articulação entre as competências transversais e [as] situações de aprendizagem que atravessam as áreas curriculares disciplinares, [e as] áreas curriculares não disciplinares” (PCE6, 2004:8), através dos métodos de trabalho e de estudo, do tratamento da informação, da comunicação, da construção de estratégias cognitivas e do relacionamento interpessoal e

de grupo. Ao optarem por este modo de operacionalização, estes projectos não obedecem à operacionalização da competência geral (1), da competência geral (3), da competência geral (4), da competência geral (8) e da competência geral (10). O PCE1 apresenta uma operacionalização transversal diferente de todos os outros. Neste projecto, é feita uma ligação entre a “Língua Materna”, a “Educação para a cidadania”, a “Dimensão humana no trabalho” e as “Tecnologias da Informação e Comunicação”, e, tal como acontece nos quatro projectos (50%) que descrevemos anteriormente, não apresenta operacionalização transversal para todas as competências gerais, referindo-a apenas para as competências gerais (3), (6), (7) e (9).

Podemos concluir, após análise do quadro 8, que, embora existam projectos que transcrevem integralmente a operacionalização transversal das competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico, a maior parte (62,5%) procura uma adaptação das mesmas ao seu projecto, demonstrando uma preocupação em operacionalizá-las e em fazê-lo de acordo com a sua realidade.

1.4. Acções a desenvolver pelos professores, no âmbito das competências transversais, nos Projectos Curriculares de Escola

O quadro 9 indica-nos se os Projectos Curriculares de Escola analisados apresentam o modo como os professores devem fazer a operacionalização transversal para cada competência geral.

Quadro 9. Comparação dos Projectos Curriculares de Escola relativamente à presença ou não das acções a desenvolver pelos docentes para a operacionalização transversal em cada competência geral.

Projectos Curriculares de Escola Acção do Professor para cada Competência Geral	PCE1	PCE2	PCE3	PCE4	PCE5	PCE6	PCE7	PCE8
(1)	Não indica quais as acções a desenvolver por cada professor	Não indica quais as acções a desenvolver por cada professor	Apenas indica as acções a desenvolver por cada professor nas NACs	Não indica quais as acções a desenvolver por cada professor	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não indica quais as acções a desenvolver por cada professor	Apresentadas integralmente tal como no Currículo Nacional do Ensino Básico	Não indica quais as acções a desenvolver por cada professor
(2)								
(3)								
(4)								
(5)								
(6)								
(7)								
(8)								
(9)								
(10)								

Através da observação do quadro anterior (9), verificamos que dois dos projectos (25%) apresentam a forma como os docentes devem realizar a

operacionalização transversal para cada competência geral, embora o façam exactamente como é apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico. Cinco dos PCE (62,5%) não apresentam esta informação, e o PCE3 apenas refere o modo de operacionalização transversal a realizar nas Novas Áreas Curriculares.

Feita a análise do quadro 9, podemos constatar que, na maioria dos PCE (62,5%), não há qualquer referência ao modo como os docentes devem realizar a operacionalização das competências transversais, apesar de apresentarem as competências transversais que devem ser desenvolvidas, ou seja, indicam aquilo que deverá ser feito, não referem contudo o modo como os professores podem colocá-las em prática.

2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Com a aplicação dos questionários (ver Anexo III-1) pretendíamos completar as informações retiradas dos Projectos Curriculares de Escola analisados, nomeadamente ao nível da operacionalização das competências transversais.

Como já referimos o questionário foi aplicado nas oito escolas da amostra e, em cada uma delas, foi distribuído a um professor de Educação Física e a um professor de uma disciplina ao acaso.

2.1. Função do Projecto Curricular de Escola

No quadro 10, podemos observar e comparar as respostas dadas pelos professores, relativamente à seguinte questão colocada: “Na sua opinião, para que serve um Projecto Curricular de Escola?”.

Quadro 10. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente à função do Projecto Curricular de Escola.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%		
Função do PCE	Relação com a comunidade	[O PCE] satisfaz as necessidades da Comunidade Escolar, [articulando-as com] a realidade envolvente.	X							X										12,5	
	Conhecimento da escola	[O PCE] proporciona um melhor conhecimento da Escola.	X																	6,25	
	Identidade da escola	[O PCE serve] para a escola ter uma identidade própria.									X									6,25	
	Orientar		O PCE serve para orientar todas as actividades escolares.		X	X		X		X											25
			[O PCE] serve para orientar todos os projectos a realizar na escola.						X												6,25
			[O PCE] deve servir para orientar a escola ao nível do currículo a desenvolver.				X												X		12,5
			[O PCE serve] para definir linhas orientadoras de actuação por todos os professores										X						X		12,5

Função do PCE		relativamente às necessidades evidenciadas.																	
	Coordenar	[O PCE serve para] coordenar todas as actividades escolares.		X															6,25
	Alcançar objectivos	[O PCE serve] para melhor atingir os objectivos previstos para essa escola.			X							X							12,5
	Uniformizar	[O PCE serve] para que haja uma sintonia em termos de objectivos de toda a comunidade educativa.															X		6,25
	Uniformizar	O PCE serve para haver uma uniformização das competências a atingir pelos alunos no final de cada ciclo de escolaridade.			X														6,25
		[O PCE serve para uniformizar] actividades.				X													6,25
	Maior organização curricular	[O PCE serve] para que haja uma maior organização curricular em termos de leccionação de conteúdos e de actividades extracurriculares.											X						6,25
	Traçar linhas de acção	[O PCE serve para] traçar linhas de acção.							X										6,25
	Traçar estratégias	[O PCE serve para traçar] estratégias.							X										6,25
	Base para restantes projectos	[O PCE] deveria servir de base para todos os restantes projectos.															X		6,25
Guião	[O PCE] serve essencialmente como guião das potencialidades que a Escola tem.												X					6,25	

Após a análise do quadro 10, podemos verificar que, nove dos professores questionados (56,25%), referiram que o PCE serve para orientar, no entanto, de diferentes formas. Desses nove professores, quatro indicaram que o PCE serve para orientar todas as actividades escolares, dois apontaram servir para orientar a escola ao nível do currículo a desenvolver, outros dois responderam que o PCE serve para definir linhas orientadoras de actuação por todos os professores relativamente às necessidades evidenciadas e um deles indicou que este serve para orientar todos os projectos a

realizar na escola. Segundo Cachapuz e outros (2004), o PCE contribui para dar continuidade e coerência à acção dos professores, estando, assim, os inquiridos em concordância com estes autores.

Dois dos professores questionados (12,5%), referiram que o PCE satisfaz as necessidades da Comunidade Escolar em articulação com a realidade envolvente. Esta resposta também se apresenta em conformidade com o estudo feito na revisão de literatura, já que os mesmos autores (Cachapuz e outros) referem que o PCE serve também para “adaptar e desenvolver as propostas do currículo oficial às características específicas da escola, contexto sociocultural, finalidades educativas da escola, características da escola e dos professores” (2004:81).

Costa e Ramos (2004) mencionam que a grande finalidade da escola, ao construir o PCE, é a de assegurar o sucesso de todos os alunos com a garantia de lhes proporcionar a igualdade de acesso de oportunidades educativas. Esta opinião é partilhada por três professores (18,75%) que referem que o PCE serve para uniformizar os objectivos, as competências e as actividades a desenvolver pelos alunos.

Relativamente a esta questão, ainda é importante referir que outros dois professores responderam que o PCE serve para melhor atingir os objectivos previstos para a escola, podendo-se considerar aqui, o PCE como um guia facilitador dos processos educativos com vista ao sucesso das finalidades a que se propõe.

Embora à primeira vista, as respostas a esta pergunta se apresentem diversas, parece-nos poder concluir que os professores atribuem ao Projecto Curricular de Escola a função de orientação das actividades a desenvolver na escola, indo ao encontro da opinião de grande parte dos autores.

2.2. Componentes do Projecto Curricular de Escola

Através da análise do quadro seguinte (11), verificamos quais as componentes de maior importância para os professores, a considerar nos Projectos Curriculares de Escola. Para obtermos esta resposta colocámos a seguinte questão: “Na sua opinião, o que deve incluir um Projecto Curricular de Escola?”.

Quadro 11. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente às componentes a considerar no Projecto Curricular de Escola.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	PE F 1	PE F 2	PE F 3	PE F 4	PE F 5	PE F 6	PE F 7	PE F 8	%	
Componentes do PCE	Contexto	[O PCE deve incluir a] caracterização da escola e do meio.	X								X	X		X					25	
	Objectivos	[O PCE deve incluir os] objectivos gerais e específicos.				X			X											12,5
		[O PCE deve incluir] os objectivos a atingir pelos alunos.												X				X		12,5
	Actividades	[O PCE deve incluir] as actividades a desenvolver.				X						X			X					18,75
	Estratégias	[O PCE deve incluir a] forma de ultrapassar as dificuldades diagnosticadas.										X		X		X				18,75
	Diagnóstico de dificuldades	[O PCE deve incluir o] diagnóstico das dificuldades dos alunos.			X												X			12,5
	Áreas curriculares	[O PCE] deve incluir as diferentes áreas curriculares a serem desenvolvidas ao longo do ano.								X		X	X						X	25
	Modelos operacionais	[O PCE deve incluir os] modelos operacionais.			X															6,25
	Relação interdisciplinar	[O PCE deve incluir a] relação interdisciplinar por ciclo e por departamento.							X											6,25
	Competências essenciais	[O PCE deve incluir as] competências essenciais										X								6,25

Componentes do PCE		essenciais do departamento.																			
	Recursos	[O PCE deve incluir os] recursos humanos, materiais e temporais.															X		6,25		
	Atitudes	[O PCE deve incluir] o desenvolvimento de atitudes para ajudar os alunos a saber e a ser.																X		6,25	
	Programas	[O PCE deve incluir] os programas.																	X	6,25	
	Como ensinar	[O PCE fundamentalmente deve ter atenção à] Estruturação e ao Processo.																	X	6,25	
	O que ensinar	[O PCE fundamentalmente deve ter atenção ao] Produto.																	X	6,25	
	Projectos da escola	[O PCE deve incluir os] Projectos que a Escola dinamiza.																		X	6,25
	Tudo	[O PCE deve incluir] tudo o que, ao nível curricular, possa e deva ser incluído.																		X	6,25

De acordo com o quadro 11, quatro dos professores interrogados (25%) responderam que o PCE deve incluir a caracterização da escola e do meio, tal como refere Guerra (2001) ao indicar que a escola, para construir o seu PCE, tem que saber onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve.

Quatro dos questionados (25%) referiram que o PCE deve apresentar as diferentes áreas curriculares a serem desenvolvidas ao longo do ano, indo ao encontro com a opinião de Abrantes (2001), que refere que a escola, ao construir o seu PCE, decide a “organização das diversas áreas e disciplinas do currículo”, entre outras.

Relativamente às estratégias e actividades a desenvolver, foram três (12,5%) os professores que referiram que estas deveriam constar no PCE. Tal como refere Roldão (1999), o PCE deve indicar claramente as estratégias previstas, no entanto, as actividades a desenvolver, segundo a teoria, não necessitam de ser apresentadas no PCE.

Os objectivos (gerais e específicos) e o diagnóstico das dificuldades foram também referidos como importantes para a construção do PCE.

É de referir que o Professor de Educação Física 2 (PEF2), apresenta um conhecimento mais próximo do nosso referencial sobre o que deve incluir o PCE, referindo cinco das componentes suportadas pela teoria.

Conclui-se então que o enquadramento ou contextualização da escola, conjuntamente com as áreas curriculares, são julgadas como fundamentais na constituição do PCE. A resposta a “quem somos?”, “onde estamos?” e “que disciplinas leccionamos?” apresenta-se largamente defendida na inclusão de um PCE.

2.3. Referências para a construção do Projecto Curricular de Escola

Neste ponto, e como podemos observar pelo quadro 12, será feita uma comparação das respostas dos questionados, relativamente às referências que estão na base do PCE das suas escolas. Para tal, colocamos a seguinte questão aos inquiridos: “Considera que o Projecto Curricular da sua escola está de acordo com as orientações superiores e com a legislação? Porquê?”.

Quadro 12. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao referencial utilizado para construir o Projecto Curricular de Escola.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%
Referencial	Legislação	[O PCE] foi elaborado de acordo com a legislação.	X			X	X		X		X		X	X	X				50
	Orientações superiores	[O PCE] foi realizado com base nas orientações superiores.			X	X	X						X	X	X	X			43,75
	Contexto	[O PCE foi realizado												X					6,25

	com base] no contexto em que está inserida a escola.																	
Desconhecimento do referencial	Não sei [se o PCE está de acordo com a Legislação e com as Orientações Superiores].		X				X											12,5
	Não conheço [o PCE].							X		X						X	X	25

Os resultados do quadro 12, evidenciam que metade dos inquiridos afirmam que os PCE foram elaborados de acordo com a legislação. Cinco destes professores referem também que na base dos PCE estão as orientações superiores, às quais se juntam mais dois professores, num total de sete (43,75%). No entanto, e embora grande número de professores tenha feito referência a uma realização com base na legislação e nas orientações superiores, nenhum deles justifica a sua resposta, limitando-se apenas a referir, por exemplo: “Porque foi realizado com base na lei” (PEF1).

Apenas um professor questionado refere que, para além da legislação e das orientações superiores, o PCE foi elaborado com base no contexto em que está inserida a escola, sendo este um elemento a ter em conta na construção do PCE, tal como já havíamos referido.

Seis dos professores (25%) não têm conhecimento acerca do referencial que serviu de base para o PCE, havendo mesmo quatro que não conhecem sequer o PCE. É de referir que um dos professores questionados disse não saber responder a esta questão pelo facto de nunca ter lido a legislação, ao que acrescentou ainda, não fazer intenções de a ler algum dia.

2.4. Conceito de Competências

No quadro 13, podemos verificar qual o significado de “competências” para os dezasseis inquiridos. Estas respostas foram obtidas a partir da questão: “O que entende pelo conceito de competências?”

Quadro 13. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao conceito de competências.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%		
Conceito de Competências	Objectivos	[Competências] são os objectivos da disciplina ou do ciclo que se apresentam num sentido mais abrangente.	X																	6,25	
		Competências são pontos que devem ser desenvolvidos, atingindo os objectivos propostos para o desenvolvimento.		X										X							6,25
		[Competências] são objectivos específicos.				X															6,25
	Nova versão dos objectivos	[Competência] é a "nova" versão dos antigos objectivos.					X													6,25	
	Resolver problemas	[Competência inclui] um conjunto de conceitos e processos fundamentais de forma a interpretar, compreender e resolver problemas.						X			X									12,5	
Conceito de Competências	Metas	[Competência é] o que se tem de ensinar aos alunos no final de determinado ano ou ciclo de ensino.											X		X	X				18,75	
	Capacidades	[Competências são o] conjunto de capacidades que definem / ou possam definir o aluno enquanto saber estar, saber fazer e saber.																X		6,25	
Conceito de Competências	Aquisições	[Competência é] o que o aluno vai adquirindo ao longo da sua caminhada educacional.								X										6,25	
		[Competência é] aquilo que se pretende que os alunos adquiram.																	X	6,25	
	Aptidões	[Competência] dá [ao aluno] a possibilidade de adquirir aptidões que o levem por si a								X										6,25	

	saber estar, saber fazer e saber ser.																	
Saber fazer	[Competência é] aquilo que o sujeito deve dominar em determinada área do saber ou saber fazer.							X			X							12,5
Saber em acção	A noção de competências [...é...] um "saber em acção".									X								6,25
Desenvolvimento integrado	[Competência é] o desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes.									X								6,25

Como podemos verificar pela análise do quadro supracitado, três professores (18,75%) referiram que as competências são metas a atingir, ou seja, é o que se tem de ensinar aos alunos no final de determinado ano ou ciclo de ensino.

Dois dos inquiridos (12,5%) responderam que competência é aquilo que o sujeito deve dominar em determinada área dos saber ou saber fazer. No entanto, e através da revisão de literatura, podemos constatar que Perrenoud (1999) é da opinião que a competência não deve ser confundida com um qualquer saber fazer, ou seja, não se pode falar de competência a partir do momento que alguém faz algo correctamente sem sequer pensar.

Outros dois docentes (12,5%) referem que as competências incluem um conjunto de conceitos e processos fundamentais de forma a interpretar, compreender e resolver problemas. Esta definição aproxima-se das definições referidas por diferentes autores.

Acrescenta-se ainda o facto de apenas um professor ter indicado a competência como um desenvolvimento integrado de conhecimentos, capacidades e atitudes, definido como um saber em acção, tal e qual como a definição apresentada no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001).

No geral, as competências são entendidas pelos professores como metas, percepcionadas como finalidades a atingir pelos alunos no final de cada ano de escolaridade ou ciclo de ensino.

2.5. Conceito de Competências Transversais

No quadro 14, podemos verificar qual o significado de “competências transversais” para os professores questionados. Estas respostas foram obtidas através de seguinte questão: “O que entende pelo conceito de competências transversais?”

Quadro 14. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao conceito de competências transversais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%	
Conceito de Competências Transversais	Abrange várias disciplinas	[Competências transversais são] todas as competências da disciplina que podem de alguma forma ser trabalhadas noutras disciplinas.		X								X				X			18,75	
	Desenvolve-se de forma integrada	[Competência transversal é] o que pode ser atingível de uma forma conjunta.			X															6,25
Conceito de Competências Transversais	São interdisciplinares	[Competências transversais] são aquelas que os alunos devem atingir através da interdisciplinaridade entre as várias disciplinas.					X								X				12,5	
	Abrange várias áreas do saber	[Competências transversais] são competências que transpõem diferentes áreas do saber.							X	X									12,5	
	Abrange todas as disciplinas	[Competências transversais são] o conjunto de competências que se devem observar/verificar em todas as disciplinas.				X											X	X	18,75	
	Saberes comuns a todas as áreas	Competências transversais são os “saberes” comuns em todas as áreas disciplinares.											X							6,25
	Transversal a todas as áreas	A aprendizagem [...] de competências transversais atravessa todas as disciplinas e áreas de aprendizagem.										X								6,25
Conceito de Competências Transversais	Permite avaliação em várias disciplinas	[Competências transversais] são competências que se podem avaliar						X											6,25	

		em mais de uma disciplina.																	
Relacionam-se com os objectivos		[Competências transversais] são os objectivos [...] da planificação [...] que se relacionam com os objectivos das actividades extracurriculares.	X																6,25
		Competências transversais [...] indirectamente permitem [...] atingir os objectivos traçados.										X							6,25
		[Competência transversal] é a "nova" versão dos antigos objectivos gerais.					X												6,25

Podemos concluir, após a análise do quadro 14, que, embora não indiquem exactamente a mesma definição, treze professores (81,25%) apresentam definições com o mesmo sentido, referindo que as competências transversais são aquelas que devem ser trabalhadas em várias e/ou todas as disciplinas e áreas de aprendizagem, pressupondo-se deste modo uma necessidade de transdisciplinaridade. Esta definição, apesar de um pouco incompleta, vai ao encontro da definição, já referida na revisão de literatura por Alonso (2004), que nos indica que as competências transversais são aquelas que intersectam as diferentes disciplinas, através dos diferentes campos sociais, permitindo que uma transferência de saberes em contextos diversificados.

Ainda de acordo com três dos questionados (37,5%) as competências transversais estão intimamente relacionadas com os objectivos, sendo para um deles objectivos da planificação que se relacionam com os objectivos das actividades extracurriculares, permitindo, para outro, o atingir dos objectivos traçados e sendo, para o último questionado, a nova versão dos antigos objectivos gerais.

2.6. Operacionalização das Competências Transversais na Escola

Neste ponto, e como podemos observar no quadro 15, será feita uma comparação das respostas apresentadas pelos docentes, à questão: “Como é que a sua escola operacionaliza as competências transversais definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico?”

Quadro 15. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como a sua escola operacionaliza as competências transversais.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%
Ao nível da Escola	Projecto Curricular de Turma	[Operacionaliza] através do acordo entre os colegas do conselho de turma [definido no] projecto curricular de turma.			X											X			12,5
	Na sala de aula	[Operacionaliza] através de acções curriculares na sala de aula.							X										6,25
	Extra sala de aula	[Operacionaliza através de] muitas actividades extra sala de aula.							X										6,25
	Comunicação	[Operacionaliza] através de uma comunicação eficiente, eficaz e de fácil acesso.									X								6,25
	Programa informático	[Operacionaliza através de] um programa informático, que trabalha em rede, em todos os locais da escola.									X								6,25
	Reuniões de Conselho de Turma	[Operacionaliza] fazendo reuniões mensais de Conselhos de Turma.													X				6,25
	Diferentes áreas curriculares	Operacionaliza] pondo em prática as decisões tomadas pelos professores das várias disciplinas.								X						X			12,5
Ao nível da Escola	Não operacionaliza	[A minha escola] não operacionaliza [as competências transversais].					X					X					X		18,75
	Desconhecimento	Não tenho conhecimento de tal procedimento.	X	X		X												X	25

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

O quadro 15 demonstra que quatro dos professores questionados (25%) não têm conhecimento se a sua escola operacionaliza as competências transversais, e, caso o faça, como o faz. É de salientar que, um destes professores, refere que não faz a mínima ideia, demonstrando um desinteresse por este assunto.

Três dos inquiridos (18,75%), referiram que a sua escola não realiza a operacionalização transversal das competências.

Relativamente a esta questão, dois dos inquiridos (12,5%) referem que a sua escola operacionaliza as competências transversais pondo em prática as decisões tomadas pelos professores das várias disciplinas, aproximando-se da perspectiva do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), o qual nos indica que a operacionalização transversal é da responsabilidade das diferentes áreas curriculares e dos seus docentes, actuando de modo convergente no desenvolvimento de cada uma das competências.

Ainda há a salientar, a opinião de dois docentes (12,5%), que responderam que a sua escola realiza a operacionalização transversal através do acordo entre os colegas do conselho de turma, que se encontra definido no Projecto Curricular de Turma.

2.7. Operacionalização das Competências Transversais na Disciplina

Como podemos verificar pela observação do quadro 16, será feita uma comparação das respostas apresentadas pelos professores, à questão: “Como concretiza a operacionalização das Competências Transversais na sua disciplina?”.

Quadro 16. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como estes operacionalizam as competências transversais na sua disciplina.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%	
Ao nível da disciplina de E.V.T.	Cumprimento do programa	[Operacionalizo] através do cumprimento do programa.	X																	6,25
	Conteúdos	A minha disciplina é transversal a nível dos próprios conteúdos.						X												6,25

Ao nível da disciplina de Matemática	Em conjunto com outras disciplinas	[Operacionalizo] desenvolvendo competências que, não só se aplicam à minha disciplina, mas também a outras.				X												6,25
	Não operacionaliza	Não operacionalizo.					X											6,25
Ao nível da disciplina de Ciências da Natureza	Em conjunto com outras disciplinas	[Operacionalizo] desenvolvendo competências que, não só se aplicam à minha disciplina, mas também a outras.				X												6,25
Ao nível da disciplina de Língua Portuguesa	Actividades ligadas à Língua Portuguesa	[Operacionalizo] através de actividades ligadas ao domínio da Língua Portuguesa.				X												6,25
		[Operacionalizo] pela observância das atitudes dos alunos.				X												6,25
Ao nível da disciplina de C.F.Q.	Apresentações orais	[Operacionalizo através de] apresentações orais.							X									6,25
	Trabalhos interdisciplinares	[Operacionalizo através de] trabalhos interdisciplinares.							X									6,25
Ao nível da disciplina de E.M.R.C.	Saberes	[Para operacionalizar as competências transversais] tento que o aluno não aprenda só o "saber" e que seja capaz de concretizar o saber ser e o saber fazer.							X									6,25
	Atitudes	[Para operacionalizar as competências transversais] desenvolvo bastante a reflexão a nível de atitudes.							X									6,25
Ao nível da disciplina de Educação Física	Conteúdos transversais	Durante a aula chamo a atenção para determinados aspectos referentes à transversalidade que se reportam aos conteúdos programáticos.								X								6,25
	Reuniões de grupo	Reunindo mensalmente com os colegas											X					6,25

		de grupo.																			
Ao nível da disciplina de Educação Física	Relacionado com outras disciplinas	Nas matérias a abordar deverá haver uma correlação entre o que é ensinado na disciplina de Ed. Física e o que é ensinado noutras disciplinas.																X	6,25		
	Projecto Curricular de Turma	[No] projecto curricular de turma os professores do conselho de turma definem as tarefas que cada um tenta cumprir para a concretização das competências transversais prioritárias para aquele grupo.																	X	6,25	
	Não operacionaliza	Na minha escola, o PCT não é devidamente operacionalizado devido a um inexistente PCE.																		X	6,25
	Não operacionaliza	Não operacionalizo [as competências transversais], por não ter conhecimento da forma como posso ou devo fazer.																			X

Através da análise feita ao quadro 16, podemos verificar que dois dos professores questionados (12,25%), um de Matemática e Ciências da Natureza e um de Educação Física, responderam que operacionalizam as competências transversais através de competências que, não só se aplicam à sua disciplina, mas também a outras, no entanto, não referem quais são essas competências, nem como as procuram operacionalizar.

Relativamente aos professores de Educação Física, obtiveram-se respostas bastante diversas, não havendo, no entanto, qualquer referente ao modo como se faz exactamente a operacionalização transversal.

Dois dos professores (12,5%), um de Matemática e um de Educação Física, não operacionalizam as competências transversais na sua disciplina, tendo sido referido pelo

professor de Educação Física, que o facto de não o fazer se prende com a falta de conhecimento sobre como pode e deve fazê-lo.

No geral, as respostas permitem-nos concluir que, apesar de um grande número de professores ter respondido à questão colocada, a maior parte deles não sabe exactamente como deverá colocar em prática as competências transversais.

2.8. Avaliação das Competências Transversais

Através da análise do quadro seguinte (17), verificamos quais os métodos utilizados pelos diferentes professores para avaliar as competências transversais. Para obtermos esta informação colocámos-lhes a seguinte questão: “Como avalia as Competências Transversais na sua disciplina?”.

Quadro 17. Comparação, através de unidades de registo, das respostas obtidas pelos professores, relativamente ao modo como estes avaliam as competências transversais na sua disciplina.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	PEF 1	PEF 2	PEF 3	PEF 4	PEF 5	PEF 6	PEF 7	PEF 8	%
Avaliação das competências transversais	Observação	[Avalio as competências transversais através] da observação que faço do desempenho dos alunos.	X			X										X			12,5
	Observação	[Avalio as competências transversais] utilizando grelhas de observação de desenvolvimento de projectos.															X		6,25
Avaliação das competências transversais	Instrumentos adequados à disciplina	[Avalio as competências transversais através] de meios / suportes adequados à disciplina.	X																6,25
	Expressão oral	[Avalio as competências transversais] através de uma avaliação a nível da expressão oral.			X				X			X							18,75
Avaliação das competências transversais	Expressão escrita	[Avalio as competências transversais através de uma avaliação a nível da expressão] escrita.			X														6,25

A observação, utilizada como técnica avaliativa, é referida por quatro docentes (25%), três indicando que avaliam as competências transversais pelo desempenho dos alunos, um indicando que avalia através do desenvolvimento de projectos.

A avaliação ao nível da expressão oral, foi indicada por três dos questionados (18,75%), sendo um deles professor de Educação Física. Há ainda um professor de E.V.T e um de Educação Física (12,5%) que realizam a avaliação transversal através de exercícios práticos.

Apesar de vários professores referirem como avaliam as competências transversais, são quatro (25%) os que não fazem essa avaliação, apesar de dois deles terem referido anteriormente que operacionalizavam as competências transversais.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo deste trabalho pretendemos estudar a questão das Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola, recorrendo para tal à análise de conteúdos de Projectos Curriculares de Escola e de inquéritos por questionário feitos a professores dessas mesmas escolas. Após esta análise chegámos às seguintes conclusões:

1. Os Projectos Curriculares de Escola, embora revelando a inclusão de referências relativamente às competências transversais, não incluem no entanto, e na sua maior parte, a sua operacionalização.

Metade dos projectos apresentam uma “articulação entre as competências transversais e [as] situações de aprendizagem que atravessam as áreas curriculares disciplinares [e as] áreas curriculares não disciplinares” (PCE6, 2004:8), através dos métodos de trabalho e de estudo, do tratamento da informação, da comunicação, da construção de estratégias cognitivas e do relacionamento interpessoal e de grupo. Ao optarem por este modo de operacionalização, estes projectos não obedecem à operacionalização da competência geral (1), (3), (4), (8) e (10), que se referem nomeadamente a: (1) mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (3) usar correctamente 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; (8) realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; e, (10) relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”. O PCE1 apresenta uma operacionalização transversal diferente de todos os outros. Neste projecto, é feita uma ligação entre a “Língua Materna”, a “Educação para a cidadania”, a “Dimensão humana no trabalho” e as “Tecnologias da Informação e Comunicação”, e, tal como acontece nos quatro projectos (50%) que descrevemos anteriormente, não apresenta operacionalização transversal para todas as competências gerais, referindo-a apenas para as competências gerais (3), (6), (7) e (9), designadamente: (3) usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; (6) pesquisar, seleccionar e organizar

informação para a transformar em conhecimento mobilizável; (7) adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; e, (9) cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.

Podemos concluir, após análise do quadro 8, que, embora existam projectos que transcrevem integralmente a operacionalização transversal das competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico, a maior parte (62,5%) procura uma adaptação das mesmas ao seu projecto, demonstrando uma preocupação em operacionalizá-las e em fazê-lo de acordo com a sua realidade.

2. As Competências Transversais nos Projectos Curriculares de Escola, de acordo com o analisado e com os inquéritos por questionário, apresentam-se como um reflexo das orientações definidas nos documentos oficiais relativos à Reorganização Curricular do Ensino Básico.

3. Sobre as acções a desenvolver pelos professores, de acordo com o quadro 9, verificamos que em dois dos projectos (25%) são apresentadas formas de os docentes realizarem a operacionalização transversal para cada competência geral, embora o façam exactamente como é apresentado no Currículo Nacional do Ensino Básico. Cinco dos PCE (62,5%) não apresentam esta informação, e o PCE3 apenas refere o modo de operacionalização transversal a realizar nas Novas Áreas Curriculares.

Feita a análise do referido quadro, podemos constatar que, na maioria dos PCE (62,5%), não há qualquer referência ao modo como os docentes devem realizar a operacionalização das competências transversais, apesar de apresentarem as competências transversais que devem ser desenvolvidas, ou seja, indicam aquilo que deverá ser feito, não referindo contudo o modo como os professores podem colocá-las em prática. Terá isto a ver com a postura dos próprios professores?

4. Os Projectos Curriculares de Escola não referem como os professores devem agir de modo a promoverem a integração curricular. Para além disso, embora a maioria dos professores, que responderam ao inquérito por questionário, tenha referido o facto de operacionalizar as Competências Transversais, não responderam exactamente como o fazem. Após esta análise, podemos concluir que são reveladas algumas incoerências entre aquilo que os professores fazem e aquilo que os professores dizem.

5. Relativamente à disciplina de Educação Física, esta é considerada parte integrante do processo de desenvolvimento das competências transversais, em apenas três Projectos Curriculares de Escola. Não apresentando grande relevância no todo dos projectos, também os professores de Educação Física não evidenciaram qualquer distinção face aos restantes professores ao nível da operacionalização das Competências Transversais na sua Disciplina.

Parece-nos essencial que as escolas se debrucem mais sobre os seus Projectos Curriculares de Escola, ao nível da sua estrutura e do conteúdo que os integra, considerando, para tal, a sua realidade, em conformidade com o estabelecido pelo Ministério da Educação. Aos intervenientes do processo educativo, com especial destaque para os professores destas mesmas escolas, parece-nos fundamental um maior conhecimento acerca destas questões, uma leitura mais atenta da legislação e uma atitude menos passiva face ao projecto e àquilo que ele define.

O facto de entendermos existir professores com pouco conhecimento da forma de operacionalização das Competências Transversais, deverá ser equacionado no futuro pois poderá pôr de certa forma em causa os objectivos definidos no currículo.

Estamos conscientes de que o percurso que realizámos constitui apenas uma aproximação à realidade e que encerra limitações que assumimos e que se relacionam com uma reduzida amostra e eventuais enviesamentos resultantes das técnicas e instrumentos utilizados. Esta deve ser considerada portanto uma hipótese de leitura da realidade estudada.

Assim e retomando a nossa pergunta de partida: “De que forma as escolas operacionalizam as Competências Transversais no âmbito do seu Projecto Curricular de Escola e qual o papel atribuído à Educação Física nesse processo?”, podemos concluir que, na maioria dos Projectos Curriculares de Escola, apesar de ser apresentadas as competências transversais que devem ser desenvolvidas, não é referido o modo como os docentes podem colocar em prática essas mesmas competências. Relativamente aos diferentes professores questionados, podemos constatar que não se evidenciaram diferenças entre os professores de Educação Física e os professores das outras disciplinas.

O trabalho foi importante para a nossa formação porque nos permitiu um aprofundar de conhecimentos no âmbito da temática curricular, permitiu ter uma noção

mais exacta dos Projectos Curriculares de Escola e nos aproximou do que acontece na prática com a operacionalização das competências. No entanto, e porque as conclusões retiradas deste estudo não respondem a muitas das questões que nos foram sendo colocadas ao longo da investigação, seria importante aprofundar a temática dos Projectos Curriculares de Escola, perceber até que ponto eles são considerados importantes pela Escola e esta os aplica. Para além de que se deveria procurar perceber porque existe algum desconhecimento dos professores face aos projectos, às competências transversais neles definidas e à sua operacionalização.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2000). Princípios sobre currículo e avaliação. in **Proposta de reorganização curricular do ensino básico**. (documento de trabalho). Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.

Abrantes, P. (2001). Nota de apresentação do Currículo Nacional do ensino básico [on-line]. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Disponível em http://www.netprof.pt/servlet/getDocumento?TemaID=NPL030103&id_versao=8032 [consulta de 07-05-2005]

Abrantes, P. (2001). **Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações**. Lisboa: Ministério da Educação.

Bardin, L. (1979). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70.

Bloom, B. et al (1976). **Taxonomia de objectivos educacionais. I – Domínio cognitivo** (5.ª Ed.). Porto Alegre: Editora Globo. (pp. 171-179).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora.

Burgess (2001). **A pesquisa de terreno**. Lisboa: Celta.

Cachapuz, F. et al (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI. in **Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. (pp. 15-96).

Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. in **Revista Portuguesa da Pedagogia**, Ano XXI. (pp. 221-232).

Costa, J. & Ramos. M. (2004). Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma. in **Gestão Curricular - percursos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 79-97).

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Decreto-Lei n.º6/2001. **Reorganização Curricular do Ensino Básico.** Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 209/2002. **Reorganização Curricular do Ensino Básico.** Lisboa: Ministério da Educação.

De La Orden, A. (s/d). **Currículo.** Textos de apoio ao Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Dicionário Enciclopédico **Lello Universal.** Porto: Lello Editores.

Flick, U. (2004). **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** São Paulo: Artmed.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). **O inquérito. Teoria e prática.** Lisboa: Celta.

Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). Normas para a elaboração de um currículo: contribuição de Bobbitt. in **Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas.** Porto: Edições Asa. (pp. 89-92).

Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). Uma abordagem ao desenvolvimento curricular. in **Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas.** Porto: Edições Asa. (pp. 97-100).

Gonçalves, M. & Machado, F. (1991). Modelos de planificação. in **Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas.** Porto: Edições Asa. (pp. 191-200).

Klein, M. (1985). Curriculum design. in **International Encyclopedia of Education.** Oxford: Pergamon.

Nobre, P. (2002). O currículo como projecto e o papel da escola e dos professores na sua construção. O desenho de projectos curriculares: uma hipótese. in **Um Projecto Curricular para uma Escola Básica Integrada**. Monografia (não publicado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (pp. 29-39).

Nobre, P. (2003). **Desenvolvimento Curricular**. Documentos de apoio às aulas. Coimbra: Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.

Peralta, M. (2002). Como avaliar competência (s)? in Abrantes, P e Araújo, F. (Coord.). **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (pp.27-31).

Peralta, M. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. in ME/DEB. **Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores**. Lisboa: Departamento de Educação Básica. (pp.13-21).

Perrenoud, Ph. (1999). A noção de competências. in **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. (pp.19-33).

Perrenoud, Ph. (1999). Programas escolares e competências. in **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed. (pp.35-52).

Ribeiro, A. (1993). Currículo: natureza e âmbito. in **Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Texto Editora. (pp.11-22).

Ribeiro, A. (1999). Modelos de organização curricular. in **Desenvolvimento Curricular** (8.^a Ed.). Lisboa: Texto Editora. (pp. 79-93)

Roldão, M. (1999). Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores. in **Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada**. Porto: Porto Editora. (pp. 13-21)

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

Tyler, R. (1976). **Princípios básicos de Currículo e Ensino** (3.^a Ed.). Porto Alegre: Editora Globo. (pp. 2-39).

Vieira, E. (1999). **Autonomia do Aprendiz**. Tese de Mestrado. Texto policopiado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Vilar, M. (2000). **O Professor Planificador**. Lisboa: Edições Asa.