

## **CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E SUCESSO ESCOLAR NO ENSINO PROFISSIONAL: UMA RELAÇÃO POR CONSTRUIR**

*António Bernardo Morais Pinto\**

*Paulo Delgado\*\**

**RESUMO:** Os Cursos Profissionais são modalidades de ensino que pretendem responder a necessidades educativas de nível secundário de educação como técnicos intermédios de nível III. Foram inseridos nas escolas secundárias públicas pelo Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, com o objetivo de formar profissionais para o exercício de uma profissão. Funcionam na base de um modelo pedagógico em que as disciplinas estão organizadas em estrutura modular.

Este estudo, centrado no ensino profissional, tem como objetivo conhecer o insucesso escolar produzido pelos seus alunos em três escolas secundárias públicas de referência. O desempenho escolar dos alunos é objeto de análise estatística, a que acresce o estudo das representações dos alunos e professores sobre este tipo de ensino e seu desenvolvimento. Procurou-se não só identificar as contradições como as formas de interpretação e de resignificação do conceito de competência no âmbito da planificação, lecionação e avaliação dos alunos.

Os resultados obtidos apontam no sentido de uma apropriação superficial do conceito de competência e da sua pouca tradução no desempenho dos professores. A maioria dos alunos, para além de ser proveniente de famílias de capital cultural e económico baixos, tem percursos escolares determinados por várias retenções. O insucesso escolar marca significativamente estes alunos durante a escolaridade obrigatória de nove anos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino profissional, competências, insucesso escolar.

\* Professor na Escola Secundária de Ermesinde (antoniobmpinto@gmail.com).

\*\* Professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (pdelgado@ese.ipp.pt).

## 1. NATUREZA E ÂMBITO DO ENSINO PROFISSIONAL

O ensino profissional de nível III corresponde a uma das modalidades de ensino e formação do sistema de ensino secundário, que se subdivide em diversos percursos formativos. Os cursos científicos-humanísticos são cursos essencialmente vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior; os cursos tecnológicos, em extinção, são cursos dirigidos aos alunos que pretendem entrar no mercado de trabalho mas que permitem ainda o prosseguimento de estudos em cursos de especialização tecnológica (CET), ou no ensino superior; os cursos artísticos especializados visam uma formação artística especializada nas áreas de artes visuais, audiovisuais, da dança e da música e permitem também a entrada no mundo do trabalho assim como o prosseguimento de estudos em cursos pós-secundários não superiores ou no ensino superior; finalmente, os cursos profissionais de nível III de formação.

Os cursos profissionais são concebidos em Portugal no ano de 1989 nas escolas profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho. São posteriormente integrados pela Reforma do Ensino Secundário nas ofertas de formação e aprendizagem de nível secundário, de acordo com o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março, eliminando deste modo o seu carácter de alternativa ao ensino secundário. Passam a constituir uma oferta formativa em todas as instituições públicas de nível secundário, numa perspetiva de proporcionarem aos seus alunos a prioridade de entrada imediata no mundo do trabalho após a sua conclusão. São cursos concebidos e desenvolvidos para a aquisição de um conjunto de aprendizagens de natureza sociocultural, científica e técnica, através de uma estrutura curricular organizada por módulos disciplinares.

Os módulos disciplinares são unidades de aprendizagem autónomas, integradas no contexto de uma determinada área disciplinar. No modelo curricular destes cursos, de natureza profissional, prevalece uma orientação ocupacional de base sobre uma orientação académica, através da ampliação de competências técnicas e profissionais, numa estrutura tecnológica, comercial e industrial. Concedem um diploma de conclusão do ensino secundário e uma certificação profissional com o nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) para os diversos ramos de atividade.

A formação neste tipo de ensino e formação assenta, portanto, numa estrutura disciplinar organizada por módulos, unidades de natureza e duração variáveis, que se combinam entre si formando uma *estrutura*

*modular* com a finalidade de facilitar a superação das dificuldades dos alunos na consecução de objetivos, através do desenvolvimento de competências. Deste modo, o módulo deve ser concebido e planificado como uma estrutura flexível e dinâmica, sujeita a uma reflexão constante sobre as estratégias, os métodos e sobre os próprios conteúdos programáticos, que possibilite o acompanhamento da rápida evolução tecnológica. A flexibilidade do sistema modular deve ainda permitir a utilização de módulos alternativos, diferentes sequencialidades e a sua agregação.

O ensino profissional de nível III, em Portugal, tem tido uma evolução de frequência considerável, principalmente desde 2004, ano em que se institucionalizou este tipo de ensino nas escolas secundárias públicas, como se evidencia no Quadro I, através do número de alunos inscritos.

Quadro I.  
Evolução do número de alunos inscritos  
nos cursos profissionais desde 2004-05

Nível de ensino	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Escolas públicas	2842	3675	3990	14 981	31 409	54 899	63 623	66 269
Escolas privadas	31 557	33 089	32 952	32 728	31 589	36 089	45 020	44 193
TOTAL	34 399	36 765	36 942	47 709	62 996	90 988	108 643	110 462

Os cursos profissionais estão concebidos e organizados na base de uma matriz curricular, que suporta uma carga horária total de 3100 horas, distribuída por três anos letivos. De acordo com o Despacho n.º 14758/2004, de 23 de julho, a carga letiva anual não pode exceder as 1100 horas, as trinta e cinco horas por semana e as sete horas por dia. As disciplinas agrupam-se em três componentes de formação: a *componente sociocultural*, a *componente científica* e a *componente técnica*. Em cada uma delas cruzam-se três tipos de saber: o saber cognitivo ou teórico, abordado na perspetiva da sua aplicação prática; o saber-social ou saber-ser/saber-estar; e o saber de desempenho ou saber-fazer/saber técnico.

A componente sociocultural é constituída por um conjunto de cinco disciplinas com a função de contribuir para a construção da identidade

peçoal, social e cultural dos alunos. A componente científica é constituída por disciplinas da área das ciências, variando entre duas e três disciplinas relativas a cada área ou família de formação. A componente técnica, que pode variar entre três e quatro disciplinas, tem duas grandes vertentes formativas, uma predominantemente teórica ou tecnológica, e outra predominantemente prática, em contexto de formação laboratorial e/ou oficial. A formação técnica compreende ainda uma formação em contexto de trabalho, o estágio profissional, que visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e organizacionais consideradas relevantes para a qualificação profissional que se pretende adquirir em cada curso, conforme consagra o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

## 2. CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMO CONFIGURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É cada vez mais comum no âmbito da educação a utilização do conceito de competência como princípio de organização curricular. Trata-se de um conceito com origem no meio empresarial e introduzido na escola, principalmente na formação profissional, influenciado por interesses económicos e pressões do mercado de trabalho (Roldão, 2003). É um conceito com múltiplos significados que tem variado ao longo do tempo, consoante o contexto, mas que representa uma viragem na forma de relação com o conhecimento no sentido de uma perspetiva utilitária (Young, 2010), uma vez que valoriza os conhecimentos que são úteis na e para a prática. Tem as suas raízes no comportamentalismo, na pedagogia por objetivos e no próprio construtivismo, tornando-se por isso um “conceito camaleão” (Alves, Estêvão & Morgado, 2006). A sua abrangência e pluralidade de definições, por vezes conflitantes, é geradora de controvérsia, nomeadamente na literatura francesa e portuguesa. Segundo Crahay (2006), estamos perante um conceito polissémico e duvidoso, com origem externa à educação científica, embora tenha tido o mérito de ter promovido na educação a problematização relacionada com a mobilização dos recursos cognitivos em situação de resolução de problemas.

Uma das noções mais abrangentes de competência é a que se refere a um repertório de saberes, a uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto (Perrenoud, 2001). Este autor define competência como a capacidade que o indivíduo demonstra em articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários

ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Trata-se de um conceito de competência que valoriza aspetos cognitivos – “conhecimentos/saber-fazer” –, afetivos – “atitudes/saber-ser” – e práticos – “aptidão/saber-fazer” –, colocados em ação na resolução de uma tarefa num determinado contexto. Como refere Roldão (2003), atender ao contexto implica recusar a aplicação de habilidades de modo isolado e reconhecer a sua maior complexidade e integração. Esta perspetiva de competência tem sido acusada de promover uma visão utilitária do conhecimento, ao serviço do mercado e do reforço da competitividade, nomeadamente nos cursos profissionais (Lyotard, 2002; Pacheco, 2003; Chauí, 2003).

No ensino profissional, a organização e o planeamento curricular, assim como as diferentes ações educativas, têm como tarefa a transmissão do conhecimento para a construção de competências. É a partir da escola que se constroem os esquemas de mobilização dos conhecimentos, das emoções e do fazer, através de ações e operações mentais de carácter cognitivo, afetivo e psicomotor, que geram habilidades e desenvolvem o saber-fazer. Desembocamos na perspetiva de Perrenoud (2001), que conceptualiza competência, no campo da educação, como a aptidão demonstrada pelo aluno para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio.

É, portanto, a partir do conceito de competência que se constrói e se promove o currículo modular no ensino profissional e a sua utilização em práticas pedagógicas identificadas como “pedagogia das competências”. Como decorre da sua fundamentação teórica, esta pedagogia reconhece não só a importância dos saberes para o desenvolvimento profissional como a necessidade de que a sua aquisição seja feita através do recurso a metodologias construtivas, experimentais e cooperativas, no sentido de desenvolver a capacidade de mobilizar esses saberes nos diversos contextos profissionais em que se inserem. Uma pedagogia direcionada para uma formação que substitua o aprender a fazer por uma formação do aprender a aprender, da contextualização, da interdisciplinaridade, da problematização, do ousar e do empreender.

A sua implementação prática depende de metodologias de trabalho adequadas. Os docentes precisam de recorrer a métodos de ensino que mobilizem o conhecimento para a compreensão da realidade, para a integração dos saberes e da sua aplicabilidade, para a construção e o desenvolvimento

daquelas competências consideradas fundamentais para o exercício das profissões. As competências assim construídas pressupõem que o exercício da avaliação incorpore na sua análise, para além da aquisição e mobilização dos conhecimentos adquiridos, as aptidões e as atitudes demonstradas, assim como uma reflexão sobre o desenvolvimento do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspetiva, o professor é impulsionado a desempenhar um papel de guia e mediador das aprendizagens, selecionando e mobilizando recursos, apoiando e orientando as atividades do aluno, fixando e regulando os momentos de estruturação e organização dos conhecimentos adquiridos, favorecendo a sua interação, contextualizando as situações de aprendizagem. Perrenoud (2003) considera que a pedagogia por projetos é uma das metodologias mais favoráveis ao processo de aprendizagem para o desenvolvimento das competências.

A aquisição de competências, nesta perspetiva, é necessariamente contrária ao princípio da educação bancária (Freire, 1987), onde o conhecimento, para além de imposto e absorvido passivamente, é “sacado” das cabeças dos alunos em cada situação de avaliação. As diversas formas de avaliação tradicionais, nas quais se incluem os testes de escolha múltipla, as perguntas de resposta livre ou os próprios ensaios experimentais, quando isolados e descontextualizados do processo de avaliação por competências, serão sempre insuficientes para o resultado do processo de avaliação e certificação das aprendizagens dos alunos, porque normalmente estão centradas na vertente dos conhecimentos.

A estrutura curricular por módulos no ensino profissional resulta da fracionamento dos conteúdos e das atividades de ensino-aprendizagem em partes cognitivamente significativas e operacionalizáveis dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas. No campo teórico é considerada mais facilitadora do processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das competências consagradas no perfil de desempenho do aluno à saída do respetivo curso profissional. O programa disciplinar desaparece como grande patamar de estruturação de todo o trabalho pedagógico como disciplina, para passar a ser uma referência de análise em função do grande objetivo da formação profissional qualificante consagrado no perfil de competências do aluno à saída do curso. A pedagogia das competências favorece o encontro entre formação e emprego quando atribui sentido prático aos saberes escolares. Trata-se de uma didática que se fundamenta na decomposição dos diferentes processos de aprendizagem em

microprocedimentos intermédios cuja soma contribui para a construção de um todo, permitindo validações cumulativas organizadas de modo a resultar no “ser capaz de”, como refere Tanguy (2001).

Permite ainda o exercício de metodologias ativas com atividades centradas no aluno e ao ritmo das suas diferentes aprendizagens, embora Rey (2002) considere que a noção de competência nos reenvia para a pedagogia por objetivos, ao passar da lógica do conhecimento para a lógica do saber-fazer. Macedo (2002) também considera que as considerações do currículo por competências proporcionam uma perspetiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muitos casos se assemelham à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70. Pacheco (2003) considera que a pedagogia por competências é, de certo modo, o prolongamento da “pedagogia por objetivos”, inserindo-se na continuação do modelo da gestão científica do conhecimento. Considera ainda que competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto a competência indica aquilo que é necessário para percorrer um determinado caminho, o objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho.

Estamos perante dois conceitos que, na teoria curricular, se inscrevem numa racionalidade do conhecimento dirigido para a solução de problemas mediante a aquisição e o domínio de estratégias cognitivas. Pacheco (2005) observa que os conceitos de competência e de objetivo têm pelo menos em comum o culto da eficiência e a visão instrumental do currículo, a acentuação dos resultados e a utilização de uma linguagem performativa. Para além de fazer parte da linguagem dos objetivos, o conceito de competência relaciona estreitamente a pedagogia por objetivos com a pedagogia por competências, principalmente quando intersetadas por uma conceção comportamental da aprendizagem direcionada para a eficiência dos resultados.

O desenvolvimento do currículo modularizado para a aquisição de competências no ensino profissional, como modelo pedagógico, só terá sentido se assentar em processos de ensino-aprendizagem orientados para a atividade do aluno enquanto futuro profissional. A sua planificação, para além de concebida como um instrumento de reajustamento dos programas ao projeto educativo da escola, e aos objetivos pedagógicos consagrados para este tipo de ensino e formação, deve estar menos centrada nos conteúdos e ser mais dirigida às atividades profissionais. A sua implementação em sala

de aula necessita, portanto, de estabelecer estratégias pedagógicas ativas de ensino-aprendizagem orientadas para o desempenho profissional competente de cada aluno, centrando-se na organização de um percurso de atividades e de experiências que conduzam o aluno, por um lado, à aquisição dos conhecimentos e atitudes estruturantes para a profissão em causa e, por outro lado, ao treino da sua mobilização em situação real de trabalho ou em simulação.

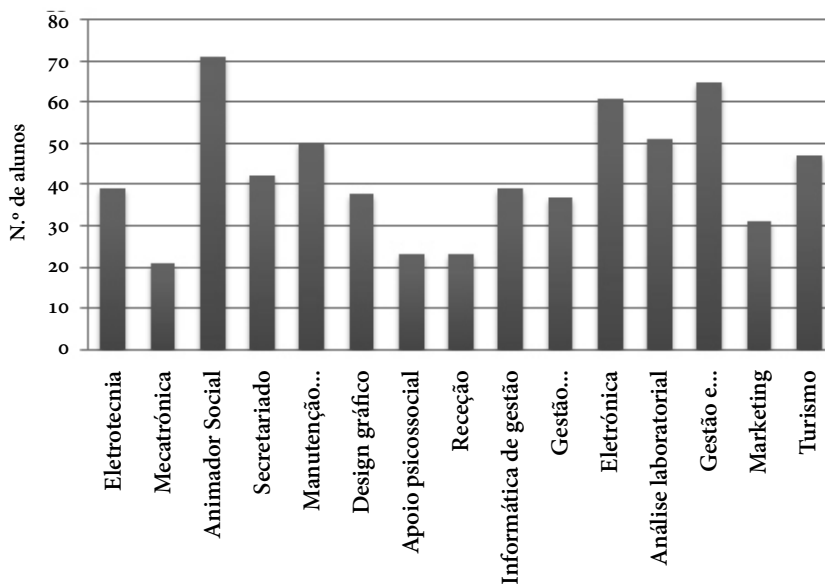
### 3. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este estudo centrou-se nos cursos profissionais de três escolas secundárias do grande Porto, com tradição de ensino técnico e tecnológico, e num ciclo de formação que decorreu de 2007 a 2010. O seu objetivo principal foi conhecer as representações que os alunos do ensino profissional fazem em relação a este tipo de ensino e ao insucesso escolar que produz. O estudo incluiu ainda as representações dos professores envolvidos na lecionação dos cursos em relação aos conceitos de competência e ao modelo de desenvolvimento curricular em estrutura modular e suas implicações nas práticas docentes. Procurou-se por fim conhecer os motivos que mais têm contribuído para o desenvolvimento das muitas situações de insucesso que se verificam neste nível de ensino formativo.

O universo empírico do estudo compreendeu a totalidade dos 638 alunos de todos os cursos profissionais em funcionamento nas escolas em estudo, isto é, **curso técnico de eletrotecnia, técnico de manutenção industrial, técnico de secretariado, técnico animador sociocultural, técnico de eletrónica, técnico de automação e controlo, técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de análise laboratorial e técnico de turismo, conforme consta do Gráfico I.** Relativamente à população docente, o estudo incluiu os professores que exerciam as funções de direção dos cursos profissionais com alunos finalistas do 12.º ano.

Os métodos de recolha de dados utilizados foram a análise documental e o inquérito por questionário dirigido aos alunos, cujos dados foram alvo de análise estatística descritiva com recurso ao software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Para além de recolher informações sobre as características pessoais e familiares dos alunos, tais como as retenções durante a escolaridade obrigatória, os resultados escolares obtidos durante

Gráfico I.  
Distribuição dos alunos pelos cursos profissionais

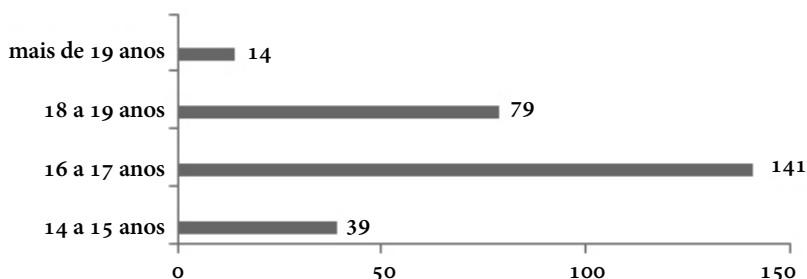


o 9.º ano de escolaridade e as razões que determinaram essas retenções, procurou conhecer os meios socioeconómicos de origem dos alunos, as motivações e os interesses que estiveram presentes na opção pelo ensino profissional, incluindo os níveis escolares de aproveitamento dos alunos. O questionário às escolas em estudo permitiu conhecer a rentabilidade do ciclo de formação de três anos correspondente aos anos letivos de 2007-08 a 2009-10, utilizando como fonte de informação o indicador oficial atualmente em uso para determinar a taxa de rentabilidade, concebida e utilizada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Trata-se da taxa que relaciona o número de alunos diplomados num determinado ano escolar, o ano previsível de conclusão de curso, com o número de alunos inscritos pela primeira vez no primeiro ano do respetivo curso, o 10.º ano, no caso em estudo, e o número de alunos que concluíram esse curso no espaço de três anos, o 10.º, 11.º e 12.º anos. Os dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas aos doze professores diretores dos cursos profissionais, que se encontram no 12.º ano, foram objeto de tratamento qualitativo dos dados através da análise de conteúdo.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A idade de 180 alunos que frequentam o 10.º ano, de acordo com o Gráfico II, está compreendida entre os 14 e os 17 anos, a idade mais consentânea com o ano de escolaridade a que corresponde este ano de ensino. As idades dos restantes 93 alunos situam-se na faixa que compreende os 18 anos e os mais de 19 anos, correspondentes a 79 alunos na faixa dos 18 aos 19 anos e 14 alunos na faixa dos mais de 19 anos. A média das idades aponta para 16,97 anos e um desvio-padrão de 1,54. Os dados denunciam a existência de reprovações anteriores e/ou a existência de abandonos escolares prematuros. Muitos alunos optaram pelo ensino profissional, mudando as suas trajetórias escolares, depois de uma experiência mal-sucedida nos cursos da via de ensino do ensino secundário.

Gráfico II.  
Idades dos alunos do 10.º ano



No 11.º ano, 94 alunos têm idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos, enquanto dezassete alunos apresentam idades superiores a 19 anos, de acordo com o quadro III, apontando a média das idades para 17,8 anos e um desvio-padrão de 1,38. São idades que correspondem, globalmente, às idades previstas para a conclusão do ensino secundário, pelo que configuram situações de abandono e/ou trajetórias escolares anteriores de insucesso escolar. Apenas 69 alunos estão na faixa etária correspondente à frequência do 11.º ano, a que configura um percurso escolar normal, sem insucesso.

Verifica-se, também, em relação aos alunos do 12.º ano, idades que denunciam situações de atraso escolar semelhantes às verificadas com os alunos do 11.º ano. As idades dos alunos do 12.º ano apontam para uma média de 17,80 anos e um desvio-padrão de 1,38, de acordo com o

Gráfico III.  
Idades dos alunos do 11.º ano

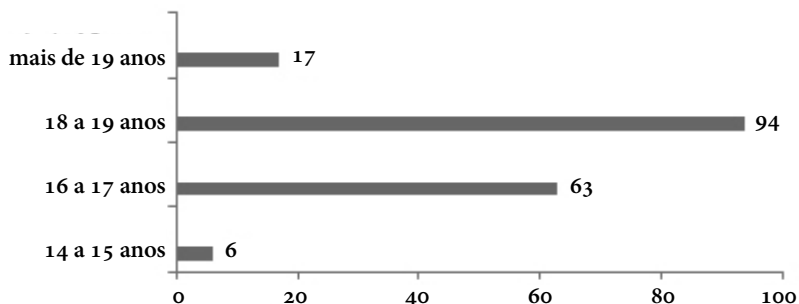
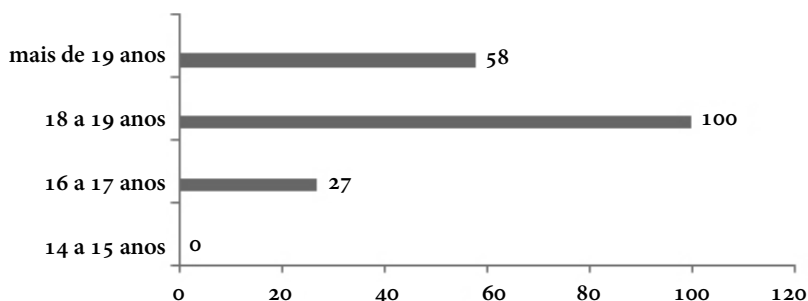


Gráfico IV.  
Idades dos alunos do 12.º ano



**Quadro IV.** Existem 58 alunos com mais de 19 anos, idade bastante superior à prevista para a conclusão do ensino secundário, sintoma da existência de inúmeras situações de insucesso/retenções e/ou abandono durante a escolaridade obrigatória ou durante a frequência do ensino secundário.

A maioria dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional teve retenções durante a escolaridade obrigatória, uma vez que 162 alunos sofreram uma retenção, 109 alunos sofreram duas retenções e 65 alunos sofreram três retenções. Os níveis obtidos pelos alunos no final do 9.º ano de escolaridade, o ano que antecede a entrada no ensino profissional, nas disciplinas de Português, Língua Estrangeira e Matemática, revelam a existência de um elevado insucesso na disciplina de Matemática, uma vez que 314 dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional completaram o 9.º ano com nível 2 a Matemática, de acordo com o Quadro II.

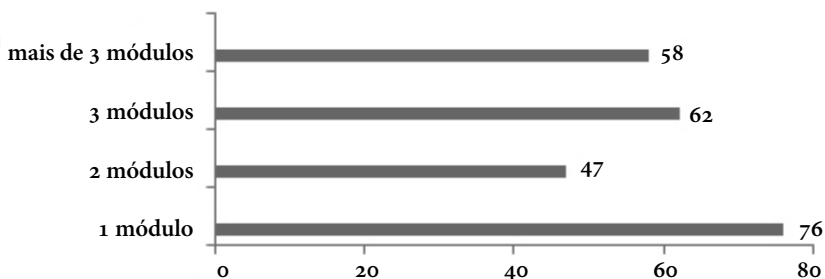
Quadro II.  
Resultados escolares dos alunos obtidos no 9.º ano escolaridade

Níveis	Português	Língua Estrangeira	Matemática
1	3	2	4
2	69	48	314
3	409	431	223
4	132	135	72
5	25	22	25

Dos 638 alunos dos diversos cursos profissionais, 418 (65,5%) são do sexo masculino e 220 **alunos** (34,5%) são do sexo **feminino, constatando-se** que os rapazes optam por cursos profissionais das áreas científico-tecnológicas. **As** raparigas escolhem cursos profissionais ligados às áreas relacionadas com a intervenção social e os serviços administrativos. São alunos que pertencem, maioritariamente, a estratos sociais menos favorecidos, de acordo com a conjugação da profissão dos pais com as habilitações académicas e profissionais e a situação na profissão. Tendo por base a tipologia de Magalhães (2005), para a construção dos lugares de classe, são alunos provenientes das designadas classes populares. Verifica-se a existência de um pequeno grupo de alunos com origem na pequena burguesia, correspondente à pequena burguesia técnica e de enquadramento técnico; e à pequena burguesia de execução e/ou pequena burguesia de execução pluriativa. Regista-se um elevado número de alunos com origem no operariado industrial e/ou pluriativo e um número residual de alunos proveniente de famílias que ocupam lugares cimeiros na hierarquia social, a burguesia empresarial e proprietária e/ou burguesia profissional. A grande maioria dos alunos do ensino profissional procura uma inserção imediata no mercado de trabalho após a conclusão do respetivo curso.

Estes alunos, para além de marcados por percursos escolares de insucesso, são **alunos** desmotivados pela escola e pelo ensino académico. Muitos **destes alunos** provêm de cursos CEF (cursos de educação e formação), cursos normalmente frequentados por alunos em situação de insucesso repetido e desinteresse pela escola, e que preferem metodologias de aprendizagem mais práticas, ou por alunos que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Gráfico V.  
Número de alunos com módulos não concluídos



Verifica-se que 389 alunos (61%) dos 638 alunos que frequentam o ensino profissional concluíram com sucesso, isto é, durante o tempo normal, os diversos módulos curriculares correspondentes às diferentes disciplinas do currículo, mas também a existência de um elevado número de alunos com insucesso modular, um grupo de 249 alunos, correspondendo a uma percentagem de 39% de insucesso. O Gráfico V representa o número de alunos com as diferentes retenções modulares, salientando-se que 120 alunos têm no mínimo três módulos curriculares em atraso.

A taxa de conclusão dos alunos do 12.º ano dos diversos cursos profissionais, correspondente ao ciclo de formação de 2007-2010, é de 55%. Constatou-se que, dos 284 alunos que iniciaram esse ciclo de formação, apenas 157 alunos concluíram com sucesso todo o currículo escolar e profissional, incluindo a Prova de Aptidão Profissional (PAP) necessária à certificação profissional do aluno como técnico intermédio de nível III. A taxa de conclusão na escola A foi de 46%, enquanto a taxa de conclusão nas escolas B e C foi de 61%.

Os dados permitiram concluir que os alunos, na sua grande maioria, optam pelo ensino profissional pelo facto de terem tido percursos escolares anteriores mal sucedidos, com insucesso e retenções, por procurarem um ensino mais “prático” e menos “académico”, por percecionarem neste tipo de ensino um percurso escolar “mais facilitador” à conclusão do 12.º ano e, simultaneamente, representar uma saída profissional com maiores perspetivas de inserção imediata no mercado de trabalho.

As práticas docentes apontadas pelos professores, ainda que largamente concordantes com os princípios teóricos preconizados para o desenvolvimento de competências, parecem não ter sofrido grandes alterações com a

introdução do currículo modular por competências para o desenvolvimento programático dos cursos. Situação semelhante se verifica com o sistema de avaliação. Embora pareça respeitar as indicações normativas na dimensão do discurso pedagógico, a análise documental das formas de avaliação utilizadas pelos docentes demonstra um predomínio do teste escrito, revelando um ensino de natureza transmissivo, reproduzidor e conteudista, com escassas mudanças em relação às orientações curriculares, que sugerem uma abordagem curricular por competências. Os professores referem práticas em que “prevalece largamente o modelo de ensino expositivo e diretivo, onde o aluno se limita em larga medida a repetir os saberes expostos pelos docentes”.

Os programas modulares em determinados cursos profissionais são lecionados com o recurso a caminhos que conduzem a uma atomização do saber, totalmente contraproducente com o objetivo da modularização estabelecida. São referidas situações em que a componente laboratorial e oficial é lecionada não apenas em instalações específicas completamente inadequadas, como são utilizadas estratégias que recorrem sistematicamente à teorização excessiva dos seus conteúdos. A maioria dos docentes que leciona o ensino profissional “planifica e estabelece os currículos programáticos à semelhança da sua própria experiência entretanto construída noutros modelos pedagógicos”.

A organização modular, no ensino profissional, acarreta consequências na dimensão pedagógica que não podem ser subestimadas, porque, para além de exigir uma atualização dos professores nos seus conhecimentos, pressupõe uma modificação das suas estratégias pedagógicas. Como observa Perrenoud (2003), “as competências não se ensinam. Só podem ser criadas as condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, apenas transmite saberes. O ato de apresentar exercícios bem feitos somente faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas que mobilizem os seus conhecimentos” (*ibid.*: 23).

Nessa perspetiva, os métodos ativos que recorrem a recursos e teorias de natureza construtivista parecem ser aqueles que melhor se coadunam com um ensino dirigido para a formação de competências, contrariamente aos métodos de natureza transmissiva, aos quais tantas vezes os professores são forçados a recorrer em exclusivo pela própria sobrecarga dos programas ou pela própria formação pedagógica.

Os professores concordam que no plano meramente teórico a estrutura modular permite diferenciar as aprendizagens do aluno, criando melhores

condições de progressão de um módulo para outro módulo, no respeito pelo ritmo de cada aluno. Todavia, a prática mais parece promover “o sucesso estatístico das aprendizagens dos alunos” porque o ensino profissionalizante surge como a modalidade de eleição para resolver os problemas de abandono e de insucesso escolar. É o que se pode concluir de afirmações como “os alunos têm todas as possibilidades de concluírem com sucesso as aprendizagens em atraso, uma vez que podem submeter-se à recuperação dos módulos com insucesso durante todo o ano”. A situação agrava-se, pois o que normalmente se verifica é a existência de um “processo descontextualizado das aprendizagens e sua avaliação”.

Os diretores dos cursos profissionais tendem, de uma forma geral, a aceitar a avaliação do ensino profissional como uma avaliação “tolerante, permissiva e facilitadora do processo de transição dos alunos”. Dessa “tolerância” decorre um conjunto de causas pedagógicas e institucionais que acabam por ser mais geradoras de insucesso no campo dos conhecimentos técnico-científicos e das competências adquiridas. Parece transportar-se o conceito de desenvolvimento pedagógico, supostamente baseado no princípio metodológico por projeto, para a reprodução de metodologias e de métodos de avaliação da chamada “escola tradicional”. Salientam-se os designados testes de recuperação, mecanizados e standardizados, que só terminam com a obtenção da designada “nota positiva”, mas que muito contribuem para se generalizar a ideia de um ensino profissional sem retenções nem insucesso.

Alguns professores sustentam que o ensino por competências “supostamente desenvolvido nos cursos profissionais” compromete os conteúdos que devem ser ensinados na escola, embora Roldão (2003) considere que ensinar por competências não diminui a exigência do domínio dos conteúdos. Não basta que o aluno demonstre que os conhece ou os memorizou, mas que demonstre em situações de avaliação que os domina e os sabe usar para alguma coisa no plano da cognição e/da ação.

A maioria dos professores entrevistados considera não encontrar diferenças substanciais entre práticas baseadas no modelo pedagógico de organização curricular para o desenvolvimento por competências e o modelo de organização por objetivos disciplinares. Salientam “que os diferentes professores praticam a pedagogia por competências nas suas práticas disciplinares no pressuposto de que existe uma continuidade ou um prolongamento consubstanciado na própria pedagogia por objetivos disciplinares”, aproximando-se da perspetiva teórica referida por Pacheco (2003). Este

autor considera que “competência e objetivo dizem respeito a formas de ordenação do conhecimento ou a critérios para a seleção de estratégias que fundamentam a organização do processo de ensino-aprendizagem, apresentando em comum uma visão do culto da eficiência e uma noção instrumental do currículo”.

Os professores pensam que a introdução de currículos modulares para o desenvolvimento de competências no ensino profissional não modificou qualitativamente a forma como organizam e projetam as suas práticas de ensino no contexto disciplinar da sala de aula, embora reconheçam que o conceito relacionado com competência não pode ser reduzido apenas ao conhecimento adquirido nem tão-pouco ao domínio de uma técnica. Nomeadamente, quando dizem que ter conhecimento – “saber” – ou capacidade – “saber-estar/saber-fazer” –, não implica necessariamente que o aluno seja competente. Ser competente não corresponde a uma mera assimilação de conhecimentos gerais ou suplementares, mas sim compreender a construção de esquemas que permitam mobilizar conhecimentos em situação real de trabalho, num contexto de ação. A competência deve também ser avaliada pela verificação dos desempenhos em situação.

Conclui-se, por fim, que os resultados apontam, por parte dos professores, para uma apropriação superficial do conceito de competência como referencial de orientação das práticas de planificação, lecionação e avaliação. Evidenciam ainda a existência de um desfasamento entre o desenvolvimento modular consubstanciado nos dispositivos legais e curriculares dos cursos profissionais e as condições objetivas nas quais a prática pedagógica é construída, vulgarmente corporizada por práticas disciplinares transmissivas do programa como disciplina e na progressão uniforme dos seus alunos.

## 5. REFLEXÕES FINAIS

O insucesso escolar marca significativamente os alunos do ensino profissional. A maioria destes alunos teve retenções durante a escolaridade obrigatória, de modo mais expressivo no final do 9.º ano, o momento de escolha de uma via de ensino. Existe uma relação muito estreita entre a frequência deste tipo de ensino e a origem social dos seus alunos. Muitos deles são provenientes de famílias com fracos recursos económicos, culturais e baixos níveis de escolaridade, nomeadamente assalariados, executantes pluriativos, operários e empregados executantes, com projetos

delineados para a entrada imediata no mercado de trabalho, após a conclusão do ensino profissional. Os alunos com menos retenções e melhores desempenhos evidenciam outras expectativas em relação ao futuro, que passa pelo prosseguimento de estudos em áreas relacionadas com o curso profissional de frequência, principalmente os alunos do sexo feminino, que escolhem áreas relacionadas com a intervenção social e os serviços administrativos, como a animação sociocultural, o secretariado ou marketing. Os alunos do sexo masculino escolhem áreas científico-tecnológicas, tais como a eletrotécnica, a mecânica, a informática e a produção.

O estudo revelou-nos a existência de uma acentuada dispersão conceptual dos professores que lecionam o ensino profissional, em relação à noção de competência. Nesta heterogeneidade, foi possível identificar um núcleo que reconhece a competência como um saber-fazer, numa dimensão aproximada à aplicação do conhecimento. Verifica-se também uma reduzida compreensão do conceito de competência, que não contempla a sua adaptação e atuação a situações novas e complexas. Regista-se, pelo contrário, uma visão limitativa e empobrecedora do conceito de competência, na medida em que a sobrevalorização da aplicabilidade prática do conhecimento poderá colocar em causa áreas do conhecimento cuja visibilidade prática não é tão evidente.

Constata-se não existirem grandes mudanças nas práticas transmissivas de muitos professores que revelam dificuldades pedagógicas na implementação dos programas em estrutura modular. Identificaram-se constrangimentos na adaptação dos professores à nova filosofia do ensino profissional, baseada em princípios psicopedagógicos em estrutura modular, para a qual, em geral, não receberam formação. A maioria reconhece aplicar o método tradicional de ensino “como se todos os alunos fossem iguais”. Salienta-se a falta de formação especializada dos professores em organização e desenvolvimento curricular, originando dificuldades de gestão dos currículos, impulsionando-os a aplicar os programas disciplinares de acordo com a sua própria experiência, normalmente construída noutros modelos pedagógicos. Verifica-se também uma normalização da estrutura modular dos professores pela prática tradicional de avaliação, predominando os testes escritos, incorrendo-se no risco apontado por Peralta (2002) de resumir a avaliação das competências à avaliação atomística dos elementos que as constituem, circunscrevendo a competência ao seu somatório, ignorando-se que a verdadeira competência se define na mobilização flexível desses recursos para resolver novas e complexas situações.

Concluimos que a situação que se vive nas escolas com o ensino profissional se aproxima do receio expresso por Perrenoud (2007), quando refere que não se pode excluir que aquela abordagem não seja senão uma transformação superficial e efémera dos currículos, pecando, ao mesmo tempo, por um *flop* conceptual, por uma relação mais que ambígua quanto às disciplinas, por uma resposta apenas esboçada relativamente à avaliação e por uma transposição didática que parte mais dos programas precedentes que das práticas sociais.

## Bibliografia

- Alves, M.; Estêvão, C. & Morgado, C. (2006). “Desenvolver e avaliar competências na escola: Metanarrativas de legitimação em confronto”. In G. Figari, P. Rodrigues, M. P. Valois (Eds./Orgs.).
- Chauí, M. (2003). *Cultura e Democracia*. 10.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Crahay, M. (2006). “Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation”. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 97-110.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 28.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Liotard, Jean-François (2002). *A condição pós-moderna*. 7.ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Macedo, E. (2002). “Currículo e competência”. In A. C. Lopes e E. Macedo, *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 115-144.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Reforma do Ensino Secundário: Documento orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional – Linhas Orientadoras*.
- Pacheco, J. (2003). “Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas”. *Revista de Estudos Curriculares*, 1 (1), 59-78.
- Pacheco, J. (2005). “Descentralizar o discurso curricular das competências”. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (1), 65-92.
- Peralta, M. (2002). “Avaliar competência(s)? Algumas considerações”. In P. Abrantes (Org.). *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, Ph. (2007). “Preface”. In F. Audigier e F. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Pp. 7-14.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed.

- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Tanguy, L. (Org.) (2001). *Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola*. Campinas: Papirus.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

**ABSTRACT:** The Professional Courses are teaching modalities that aim to meet the educational needs of the secondary education as intermediate technicians level III. These courses were included in the public secondary schools by the law article 74/2004 – 26<sup>th</sup> of March – with the objective to instruct professionals to be able to practice a profession. These are following a pedagogic model in which the lectures are organized in a modular structure.

This study focused on vocational education aims to understand the educational failure produced by the students from three prominent public high schools. The student's academic performance is subject to statistical analysis, plus the study of students and teachers representations about this particular education and development. It was intended not only to identify the contradictions but also the different interpretations and redefinitions of the competence concept within the planning, lecturing and appraisal of the students.

The results point towards a superficial understanding and translation of the competence concept which impacts the teacher's performance. Most of the students, which already come from families with low cultural and economic capital, have their paths determined by several school retentions. The unsuccess considerably affects these students during their nine-year compulsory education.

**KEYWORDS:** vocational education, skills, school failure.

