

Das avaliações em larga escala para a sala de aula: o currículo por competências e habilidades e as implicações no trabalho docente

Letícia Bastos Nunes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - leticianunes07@hotmail.com

Marília Dal Moro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - dalmoro.marilia@gmail.com

Este artigo é um recorte de um estudo mais amplo, que teve como objetivo discutir acerca da organização curricular a partir das competências e habilidades e fazer uma breve análise das implicações desta metodologia no trabalho docente, principalmente no que se refere aos processos avaliativos. A pesquisa do estudo foi realizada com educadores dos Anos Iniciais do Colégio Farroupilha, instituição de ensino localizada em Porto Alegre, através de entrevistas semiestruturadas, e o recorte apresentado neste trabalho refere-se a uma das unidades de análise do estudo original. Na pesquisa, foram identificadas três unidades de análise, mas exploramos, neste artigo, apenas a unidade que corresponde às falas dos educadores que se relacionam ao trabalho pedagógico e às metodologias vinculadas a um currículo baseado em competências e habilidades.

Práticas curriculares e avaliativas no contexto de um currículo por competências e habilidades

Durante as últimas décadas, muitos estudiosos e educadores brasileiros têm investido suas produções científicas e práticas pedagógicas na tentativa de qualificar as propostas de educação introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A conhecida Lei 9.394/96 possibilitou às escolas, a partir de sua implantação, uma inovadora liberdade e autonomia para a elaboração de sua proposta pedagógica, regimento interno e estruturação do seu currículo, conforme relata Nunes (2011), em sua Dissertação de Mestrado. A responsabilidade das escolas teria como foco a garantia da aprendizagem, sendo que cada instituição poderia definir seu currículo baseada no contexto sociocultural e nas necessidades dos estudantes.

Neste sentido, os professores e gestores contemporâneos a esta proposta assumiram a responsabilidade de fazer as mudanças necessárias na organização de cada instituição, a fim de que esta representasse o pensamento crítico e significativo necessário em um universo complexo da sociedade do século XXI. Conforme o avanço dos anos, essa proposta de autonomia curricular foi se complexificando à medida que surgiram, na realidade nacional, entre outros projetos educacionais, programas de avaliações em larga escala. Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) na década de 90 e, em 2005, o SAEB desdobrou-se na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Em 2007, ainda, a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), outro desdobramento do SAEB, foram integradas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Assim, o cenário educacional brasileiro, particularmente no que se refere à Educação Básica, passou a se preocupar com estes dois fenômenos marcantes: as avaliações em larga escala e o foco na qualidade da educação escolar. Junto com a elaboração destas avaliações, foram criadas as Matrizes de Referência que estabeleceram os critérios, os indicadores de avaliação, as orientações para aplicação, a análise de resultados e trouxeram para a realidade das escolas a organização curricular a partir de competências e habilidades.

Assim, frente a esse cenário da educação básica nacional, muitas escolas voltaram sua atenção às mudanças curriculares necessárias para contemplar esta gama de inovações. A escola deste estudo, não diferente de algumas outras instituições de Porto Alegre, iniciou seu projeto de reestruturação curricular em 2013, quando professores, coordenadores pedagógicos e direção sentiram a necessidade de reconstruir o Plano de Estudos que havia sido elaborado pela equipe anteriormente, pois o mesmo não correspondia a esta nova configuração curricular desejada.

No final de 2013, a escola, através de uma consultoria externa, iniciou a discussão sobre a implantação de um currículo por competências e habilidades entre coordenadores pedagógicos e professores e introduziu o tema junto aos colaboradores da escola. Durante o ano de 2014, os estudos se intensificaram e as Matrizes Curriculares da escola foram sendo estruturadas com base no Plano de Estudos vigente na época, as Matrizes de Referência do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e do Inade (Instituto de Avaliação e Desenvolvimento Educacional) e de outros documentos oficiais do Ministério da Educação.

Como já mencionado anteriormente, o estudo da concepção de um currículo baseado em competências e habilidades, nas últimas décadas, invadiu o espaço educacional e os discursos sociais e científicos contemporâneos de forma bastante significativa. De acordo com Valente, na atualidade, “as competências permeiam as discussões pedagógicas levando os professores a buscarem elementos que propiciem o seu entendimento e formas de incorporá-las aos projetos educativos.” (VALENTE, 2002, p. 2). Neste sentido, exploramos neste texto alguns dos conceitos que serviram de base para as análises realizadas, incluindo o conceito contemporâneo de competências.

Ainda para Valente (2002), já no final do século XIX e início do século XX, a noção de competência surgiu junto às inovações trazidas pela Escola Nova de Dewey, que tinha o propósito de romper com a lógica da Escola Tradicional, que dava muita ênfase, de acordo com a autora, para a teoria em relação à ação. Assim, com o objetivo de que os estudantes encontrassem significado nos conteúdos escolares, a noção de competência surge ao encontro da ideia de que a escola deveria considerar as motivações e interesses dos estudantes e não somente conhecimentos previamente estabelecidos pelo currículo escolar.

Para Braslavsky,

peças competentes são aquelas capazes de resolver situações problema de maneira satisfatória, que sabem como agir perante o inesperado, que são capazes de sentir-se bem consigo mesmas e de integrar-se nos diferentes sistemas sociais (BRASLAVSKY *apud* VALENTE, 2002, p.3).

Ou seja, sujeitos que percebem o mundo ao seu redor e conseguem relacionar suas aprendizagens com o objetivo de solucionar situações-problema. A mesma autora já citada, Valente (2002), destaca em seus estudos outros conceitos para o termo competência:

competência: qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade (DICIONÁRIO AURÉLIO *apud* VALENTE, 2002, p.05).

são múltiplos os significados de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999 *apud* VALENTE, 2002, p.05).

Esta última concepção destacada, de Perrenoud, se adequa bastante com a concepção de competência utilizada pela escola deste estudo. A mesma adota o entendimento do sociólogo

suíço que diz que trabalhar com competências é “mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 19). Enquanto a competência, portanto, é mais ampla e requer que um conjunto de operações sejam mobilizadas, a habilidade é mais específica e se refere a pequenas “capacidades” importantes de serem desenvolvidas. Um conjunto de habilidades trabalhadas tendem, juntas, a promover o desenvolvimento de uma competência.

Consideremos este exemplo:

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM – Matemática

Em cada habilidade acima descrita, podemos perceber a exigência de um tipo de operação mental (identificar, utilizar e resolver) complementadas pelos objetos de aprendizagem e conteúdos a elas relacionados. Juntas, elas constroem uma competência mais ampla, a de “construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano”, conforme destacado acima.

Entendendo que esta reorganização curricular – mais originalmente provocada pelas avaliações em larga escala – ocasiona algumas implicações para o trabalho docente e também para todo o organismo escolar, este estudo interessou-se em fazer uma breve análise sobre como as práticas curriculares destes professores foram sendo reformuladas de acordo com a nova proposta de organização curricular, à luz das Matrizes Curriculares.

Cabe destacar, ainda, que a palavra currículo tem sido utilizada para denominar qualquer prática organizada destinada a educar pessoas em contextos de educação formal ou informal. Ou seja, este currículo no qual baseamos nossas análises, não circula apenas no ambiente escolar, mas também em outros espaços contemporâneos educativos, tais como a mídia, organizações sociais, religiosas, entre outras. Segundo Moreira e Candau (2007), fazem parte do currículo rituais e práticas, modos de organizar o tempo e o espaço na escola, atitudes e valores, e até mesmo, modos de ser professor e estudante. Dentro destas práticas curriculares,

as práticas avaliativas também transcendem o currículo formal e seu estudo não finda nas discussões explícitas sobre como cada professor concebe a avaliação da aprendizagem. Neste sentido, quando fora proposto, na escola em questão, esta reformulação das formas de avaliação, este processo agregou-se a estes rituais e práticas, sendo repensado de forma ampla.

De acordo com Robson (2011, p. 104), “repensar a forma de avaliar faz-se urgente quando deparamos com processos de ensino que deveriam desenvolver o senso crítico, a autonomia e as reflexões do aluno como protagonista no processo ensino-aprendizagem”. Assim, todo este currículo baseado em competências e habilidades exige uma avaliação processual, qualitativa, que defina claramente as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas, tanto para os professores quanto para os estudantes. Robson afirma que “a avaliação que buscamos é aquela que percorre todo o processo ensino-aprendizagem, agindo como uma bússola para todos os envolvidos” (ROBSON, 2011, p.105).

A partir desta concepção, procuramos mapear como os professores do Colégio Farroupilha (sendo que o recorte do estudo foi o corpo docente e equipe dos Anos Iniciais) enfrentavam os desafios de construir uma avaliação que atinja tais objetivos. Neste contexto, Robson afirma que tais desafios são provenientes de uma construção onde a

avaliação é um instrumento pedagógico que auxilia o desenvolvimento do aluno na aquisição de novos conhecimentos, como ferramenta para apontar caminhos para os objetivos traçados, mas, acima de tudo, dentro das possibilidades do aluno em questão (ROBSON, 2011, p.106).

Ou seja, repensar a avaliação como sendo uma “bússola” da aprendizagem e da prática pedagógica do professor exige escuta, acompanhamento, sistematização e, principalmente, humildade de ambas as partes. Do professor, que deve enxergar-se como parte da avaliação do estudante e do próprio estudante, que deve olhar para si e reconhecer o quanto está se dedicando para o desenvolvimento das habilidades e competências propostas.

O processo de avaliação da aprendizagem

Entendemos que, mais do que promover um bom desempenho dos estudantes em avaliações externas, os processos avaliativos das escolas devem servir como instrumentos para

os docentes e para os estudantes repensarem, regularmente, suas práticas pedagógicas e seus hábitos de estudo.

Neste sentido, a avaliação da aprendizagem pode ser concebida como uma possibilidade constante de acompanhamento dos estudantes, seja em relação a aspectos cognitivos quanto a aspectos emocionais. Nos estudos de Maria Teresa Esteban (2000), é o conceito de avaliação investigativa que aparece a fim de voltar a atenção dos docentes para uma avaliação cada vez mais representativa das aprendizagens dos estudantes, buscando a realização de um trabalho inclusivo, de diálogo, mediação, participação, construção da autonomia e de responsabilidade com o coletivo. De acordo com Esteban,

uma avaliação de qualidade pode ser aquela que abandone as dimensões de controle e seleção sendo integrada ao dinâmico processo de construção e socialização de conhecimentos nas esferas individual e coletiva (ESTEBAN, 2000, p.70).

Para a autora, a avaliação deve acontecer em um espaço de fronteira – um lugar onde tudo se pode fazer presente – não determinando margens fixas como horizontes do ensino e da aprendizagem. Além de dialogar com este conceito de Maria Teresa Esteban (2000), também recorreremos aos estudos sobre avaliação de Juan Manuel Álvarez Mendez (2003), que discute uma prática de avaliação crítica, interrogativa, dialética e intencional. Para o autor,

é importante identificar a serviço de quem e de quem está o esforço dos que ensinam e dos que aprendem. Isso exigirá que o professor posicione-se diante do conhecimento e diante de sua própria responsabilidade profissional (...). Avaliar para aprender, eis a questão. A avaliação educativa tem sentido e é plenamente justificada quando está a serviço de quem aprende e assegura sempre e em todos os casos a correta aprendizagem mediante as devidas correções e as indicações pertinentes (ÁLVAREZ MENDEZ, 2003, p. 24).

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra. Pelo contrário, ela carrega as concepções pedagógicas dos educadores e, para ser organizada de forma séria e transparente, necessita de uma sistematização prévia e clara. Além disso, ela não é definidora de momentos passados, mas sim investigadora do presente. Ela possibilita que o professor e a equipe pedagógica que acompanha os estudantes possam ter subsídios para melhor guiar o processo de aprendizagem. Investigar para, neste caso, aperfeiçoar práticas que alcancem com mais eficiência os objetivos propostos.

Para Álvarez Mendez (2011), o ensino de competências e habilidades não está focado no que o estudante aprende ou *no que* sabe, mas sim no *como* sabe. Conseqüentemente, a avaliação do processo de aprendizagem também deve ir ao encontro de um ensino mais focado no saber fazer, relacionar, analisar, operar, solucionar do que nos conteúdos escolares propriamente ditos.

Percursos investigativos

A metodologia utilizada neste estudo teve como objetivo conhecer o cotidiano dos sujeitos da pesquisa e enxergar as práticas pedagógicas dos mesmos com um olhar diferenciado, de percepção e reflexão, sendo a mesma de abordagem qualitativa. Os autores Denzin e Lincoln (2006, p. 17) descrevem que a pesquisa qualitativa propõe que os pesquisadores percebam as “coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Ou seja, procuramos mapear, com as entrevistas, os sentidos e sentimentos alegados pelos educadores, no próprio ambiente escolar, sobre suas práticas.

Neste sentido, o método qualitativo auxilia o pesquisador a entender a realidade e as trajetórias dos sujeitos, considerando aspectos que somente podem ser analisados através de um contato próximo. Por esta razão, a escolha da entrevista semiestruturada, na qual consta um roteiro de perguntas orientadoras que são complementadas durante a conversa, vai ao encontro da concepção de pesquisa compartilhada, onde os sujeitos e o pesquisador podem construir análises sobre o tema que está sendo discutido. A entrevista semiestruturada permite que da conversa estabelecida entre os sujeitos possam emergir informações de forma mais livre e, assim, as respostas não se restringem a uma padronização de alternativas – com em um questionário, por exemplo.

A autora destaca ainda que a entrevista é como uma relação social, portanto, ela expressa “realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar” (ZAGO, 2011, p. 301). A entrevista permite que o sujeito participante da pesquisa tenha liberdade de agir sobre o que está sendo perguntado, ele mesmo auxiliando o pesquisador a pensar e discutir sobre a temática das questões orientadoras. Com professores, muitas vezes, a entrevista serve como um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, a

aprendizagem dos alunos, a organização da escola e muitos outros assuntos que podem surgir de acordo com a temática da pesquisa.

Baseadas nesta concepção metodológica, optamos por conversar com duas docentes que vivenciavam estes processos de mudanças curriculares e uma psicóloga escolar que acompanhava estes professores.

E afinal, o que dizem os educadores?

Muitas perguntas orientadoras que utilizamos para provocar a conversa com os sujeitos da pesquisa focavam em como o trabalho por competências e habilidades era concebido por aqueles profissionais e como este era desenvolvido. Para os docentes, esta metodologia de trabalho permitia uma maior atenção ao grupo dos estudantes, como que se o foco da aprendizagem deixasse de ser os conteúdos escolares e passasse a priorizar as habilidades necessárias para o desenvolvimento daquela aprendizagem. Para uma das docentes, o trabalho com competências e habilidades foi traduzido com os seguintes excertos:

É saber aonde eu quero chegar com meu aluno, não somente o conteúdo, mas o que eu preciso desenvolver com ele...

(...)

Por que, de novo, eu posso fazer todo o conteúdo e não sair do básico em nenhum momento, mas eu trabalhei.

Nestas duas falas, a professora explica que somente a lista de conteúdos não é, necessariamente, suficiente para guiar o trabalho pedagógico, pois um conteúdo pode ser trabalhado exaustivamente, mas sem que o estudante exercite uma operação mental mais complexa. Já o trabalho que é acompanhado por uma matriz de competências e habilidades deixaria mais claro o aumento da complexidade de uma habilidade para a outra, de acordo com o ano em que o estudante está inserido. Furtado (s. d.) afirma que a postura dos professores deve ser de se questionar sempre se está realmente desenvolvendo competências ou se está apenas ensinando conteúdos. “O que eles estão aprendendo está contribuindo crescentemente para que eles resolvam situações reais? Eles estão integrando os conteúdos para analisar situações práticas?” (FURTADO, s. d, p.02).

Além disso, esta proposta exige um planejamento mais sistematizado do professor, pois se o mesmo deseja exigir habilidades mais complexas dos estudantes, ele deve propor situações em que tais habilidades são desenvolvidas durante todo o processo de ensino e aprendizagem, conforme destacamos em outro excerto:

Bom, eu quero desenvolver a inferência de informações implícitas em um texto. Bom, eu vou precisar trabalhar isso durante o trimestre. Eu não posso chegar na prova e dar pra eles um texto com informações subjetivas. (...) pra eu chegar lá, eu tenho que trabalhar o trimestre todo. Se não, a minha prova volta a ser de gramática. Revisando o texto, acha isso, acha aquilo, qual é o autor, quais são os personagens, (...) só selecionar, um recorta e cola.

Esta percepção da professora de *que para se chegar lá é necessário investimento nas estratégias pedagógicas e também no tempo destinado ao desenvolvimento das competências* remete ao que Furtado (s.d) chama de um dos hábitos a serem superados na escola, quando realmente se deseja implantar um currículo organizado por competências. Para o professor, muitas escolas e professores dizem valorizar o desenvolvimento de competências, mas desejam, também, valorizar o cumprimento de conteúdos em prazos determinados. A fala acima destacada vai ao encontro da ideia de que, se desejamos desenvolver competências é preciso dedicação de tempo e um planejamento que oportunize a vivência das habilidades, para uma construção mais ampla das competências. Para Furtado, “os conteúdos precisam ser trabalhados e retrabalhados até que a competência se desenvolva. Logo, é preciso que façamos uma escolha sobre o que vamos perseguir” (FURTADO, s.d, p.03).

Neste sentido ainda, o planejamento do professor passa a ser uma ferramenta que acompanha o desenrolar da aprendizagem, sendo este vinculado, em todos os momentos, às habilidades que devem ser desenvolvidas, conforme também mostra o excerto a seguir:

Então, quando a gente começou a trabalhar com habilidades e competências e eu consegui ver assim: - Bom, se eu quero um aluno que “saia” alfabético, que caminhos eu vou percorrer para ele “saia” letrado, alfabético e funcionando bem dentro desse letramento? (...)

Além desta percepção acerca de uma forma diferente de enxergar o conteúdo, destaca acima, percebemos, na fala da psicóloga escolar entrevistada, que esta abordagem permite uma maior apropriação, por parte dos estudantes, dos usos mais complexos daqueles conhecimentos. Podemos perceber isto na fala a seguir, quando perguntamos sobre esta metodologia de trabalho baseada em competências e habilidades:

Eu acho que é realmente trabalhar nesta formação, de tu poderes ter o conhecimento, o conteúdo, mas saber utilizar assim, ter a atitude. Está muito lincado. (...) Por que a gente às vezes se atrapalha e pensa que não tem conteúdo e não, tem conteúdo. O conhecimento tem que estar acontecendo, mas é saber realmente utilizar aquele conhecimento. Ter atitude e poder usar até para coisas mais complexas, de análises, de sínteses, de posicionamentos políticos.

Mais do que entender que o conteúdo é importante – mas que ele não é o único aspecto a ser considerado – é a percepção de que o conhecimento mobilizado deve fazer sentido para os estudantes. Cardoso e Hora afirmam que somente quando uma escola assume que estes conteúdos disciplinares devem fazer sentido para os estudantes é que uma educação por competências e habilidades pode ser construída. Os autores complementam afirmando que é preciso “mudar o nosso olhar sobre o “como ensinar” e de fato agir sobre nossa prática tornando-a mais ampliada e contextualizada” (CARDOSO; HORA, s.d, p. 3), pois os estudantes desejam que a escola seja um espaço de aprendizagem e vivência mais “atualizado e significativo” (CARDOSO; HORA, s.d, p. 3).

Algumas considerações...

Retomamos, neste momento, uma importante reflexão de uma das docentes entrevistadas, quando esta é questionada sobre qual concepção de educação ela acredita. Para ela, educar seria construir um futuro com os alunos e mostrar que existem possibilidades de mudança. *Educar não é só ler e escrever, ensinar o conhecimento sólido, já constituído. A educadora destaca a educação para os valores, pois, de acordo com ela, o conhecimento eles (os estudantes) podem constituir de qualquer outro jeito, mas o papel do professor é fundamental. Ele que vai constituir identidades, promover subjetividades. (...) Educar para mim é isso: desde o momento que eu peguei na fila até eu dar o último beijo. (...) A minha educação é isso: é eu educar o tempo todo.*

Ao encontro desta concepção de educação integral, Furtado destaca que esta forma de organização curricular que abordamos no estudo “vem ganhando cada vez mais força porque se projetou na escola uma missão social urgente: a de produzir profissionais mais competentes que sejam cidadãos mais conscientes” (FURTADO, s. d, p. 01). Esta necessidade reflete a complexidade do mundo contemporâneo em que os estudantes, além de desenvolverem

habilidades cognitivas, precisam desenvolver-se social e emocionalmente, sendo capazes de resolver problemas e de agir a partir de atitudes éticas e humanamente responsáveis.

Desta forma, acreditamos que qualquer proposta de reorganização curricular ou de construção de novos instrumentos avaliativos em nossas escolas deva ir ao encontro desta concepção de educação integral, mais humana, sensível e menos preocupada com o ensino de conteúdos sem sentido. Acreditamos que, de acordo com esta concepção, é que a metodologia de trabalho por competências e habilidades possa originar frutos, sendo esta uma das possibilidades de qualificação dos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. A avaliação em uma prática crítica. **Pátio**, n. 27, ano 7, ago./out. 2003, p. 21-24.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.*. **Educar por competência**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011

CARDOSO; Micheli. HORA, Daisy. **Competências e Habilidades**: alguns desafios para a formação de professores. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_713_micheli_ccardoso@yahoo.com.br.pdf Acesso em: 28 de fevereiro de 2016.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: face escolar da exclusão social? **Proposta – Revista de debate trimestral da FASE**: Ano 28/29, nº 83, dez./fev., 2000.

FURTADO, J. **Habilidades e competências na sala de aula**: o que sai e o que fica? Disponível em:

<http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20de%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf> Acesso em: 19 de maio de 2016.

INEP. **Matrizes de Referência do ENEM.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC, p.17-48, 2007.

NUNES. L. B. **Ambientalização e Ensino médio: um estudo das provas do novo Enem - 2009.** Dissertação de Mestrado. Universidade Pontifícia Católica – RS. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Ates Médicas Sul, 1999.

ROBSON, A. S. Avaliação: instrumento de desenvolvimento pedagógico. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 100-109, v. 9.

VALENTE, S. M. P. Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente. Texto integrante da Tese de Doutorado: **Parâmetros Curriculares e Avaliação nas Perspectivas do Estado e da Escola,** defendida na UNESP/Marília em 20 de junho de 2002. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/competenciasehabilidades-textoformatado.html>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2016.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011