

Tema

4

Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade

Valter Lentos

Instituto Politécnico de Castelo Branco

As questões do currículo começam sempre com uma pergunta-chave: para que serve a escola?

Para mim a escola insere-se num processo humano de procura da felicidade. Ou seja, é mais um instrumento criado em termos sociais, no convencimento de que ajudará as pessoas a serem felizes. Se esse é ou não o resultado, agora só a análise do percurso em que isto foi acontecendo nos dirá. Hoje estamos numa grande crise de certezas. Isto é, temos cada vez menos certezas no que respeita à educação, até porque as várias tentativas de reforma na educação nas democracias ocidentais foram sendo rotuladas de sucessivos fracassos, o que foi criando uma ideia de crise relativamente à situação da escola e à situação da educação em geral. Penso, no entanto, que essa ideia deriva fundamentalmente de não termos sido capazes de lidar com dois problemas essenciais: o da democratização do acesso à educação e o problema da democratização dos saberes.

Na ideia de que a escola é uma estrutura que se insere na tal procura de felicidade, ela foi sendo progressivamente investida de objectivos de igualdade, de justiça e de liberdade, que são objectivos extraordinariamente difíceis de cumprir e de medir e que, portanto, trazem muitas dificuldades a quem tem que responder por eles. Há, aliás, muitos sociólogos da educação que, de certo modo, identificam a história da escola com a história das desigualdades. Logo, este problema de conseguir juntar o objectivo de igualdade com o resultado que, aparentemente, é uma continuidade das desigualdades, cria um conflito. Um conflito que, por um lado, é um conflito social, porque a democratização do acesso abrangeu todos os cidadãos, e portanto diz respeito a todos, e que, por outro lado, é um conflito de

* Este texto foi escrito pelo Dr. Renato Silva para ser publicado, a partir da transcrição oral de comunicação do Dr. Válder Lemos.

carácter profissional e técnico, porque é pedido aos professores e às escolas que sejam capazes de lidar com este problema de forma a tentar romper o círculo.

Mais recentemente, porque se tem mais consciência desta realidade, começou a falar-se, para além da democratização do acesso, da chamada democratização do sucesso. Ou seja, não basta que todos tenham acesso à escola, é também necessário que todos tenham sucesso na escola. Já houve alguém que comparou este problema ao caso de uma escada dentro de um elevador: o elevador vai subindo e, portanto, todos os que lá estão dentro vão subindo, mas cada um que está nos degraus da escada mantém exactamente a mesma distância do outro como à partida. Quando chegam ao décimo andar entre eles a distância é a mesma que quando estavam no primeiro andar, apesar de já estarem todos no décimo andar. Há quem diga que isto é o melhor que a escola pode fazer. Diremos que é conseguir fazer subir o elevador mas não necessariamente fazer desaparecer a escada.

A legitimação e a democratização dos saberes

Para além deste problema objectivo, coloca-se ainda um problema instrumental em termos do trabalho da escola, que é o problema da democratização dos saberes. E a democratização dos saberes é provavelmente a área mais obscura da questão, porque a democratização do acesso tem sido suficientemente perseguida em termos de objectivos e de políticas educativas, ainda que nem sempre com sucesso. No caso da democratização dos saberes a questão é muito menos clara, porque na sua génese original a escola tem um princípio iniciático. Isto é, constitui uma forma de aceder a saberes que só alguns têm. Se democratizarmos o acesso e se democratizarmos o conhecimento, quero dizer, se partirmos do pressuposto de que os saberes são para todos, necessariamente desaparece uma função essencial que aparentemente justificaria a escola. Acontece ainda que a hierarquia dos saberes nas sociedades dos séculos XVIII e XIX estava razoavelmente estabelecida. Eu lembraria, por exemplo, que a Matemática e a Física só entraram como saberes na universidade portuguesa no final do século XVIII, não tendo antes disso dignidade universitária.

O que se passa hoje é que há uma dessacralização de alguns destes saberes, que eram entendidos como saberes fundamentais, intocáveis, justificáveis por si próprios em relação à natureza do conhecimento humano.

A outra questão é que a democratização da informação e da comunicação fez com que deixasse de haver esta hierarquia, na medida em que hoje se escreve mais e as pessoas têm mais acesso, por exemplo, às táticas do futebol do que a qualquer saber escolar tradicional. É, portanto, o que acontece é que isto criou algumas inversões ou algumas dúvidas numa situação anterior de alguma certeza. Qual foi a resposta encontrada em termos curriculares? A primeira resposta foi acrescentar. À medida que um saber ia ganhando estatuto de aceitação escolar, ia sendo acrescentado ao currículo escolar. Só que, a uma certa altura, não cabe tudo! E não cabendo tudo, para além de acrescentar, há o problema de seleccionar, o que constitui uma das maiores dificuldades da gestão do currículo na escola moderna. De facto, uma das mais delicadas questões com que se debatem os governos nas tentativas de alteração curricular é a legitimação dos saberes escolares, pela imposição, pelo poder social, pelo poder profissional, pelo poder institucional de quem as orienta.

Tal situação levou, num determinado momento, à necessidade de organizar o currículo, não de forma enciclopédica, como era tradicional, por já não caberem mais saberes, mas com aquilo a que se chamou o currículo centrado nos alunos; ou seja, a organização em função das características dos alunos. Essa resposta é hoje defendida por quase todos os teóricos no campo, mas também está defendida politicamente. Quase todos os instrumentos de política educativa da esmagadora maioria dos países europeus, e não só, têm uma orientação da organização do currículo nesta perspectiva, ou seja, o currículo deve-se organizar em função das competências a desenvolver nos alunos e não em função do desenrolar dos saberes académicos tradicionais.

Mas apesar disso, a verdade é que hoje na escola portuguesa, como na esmagadora maioria das escolas dos outros países, a componente da organização enciclopédica do currículo continua a ser fortemente dominante sobre a componente da organização do currículo centrado nas características dos alunos. Esta passagem dos conteúdos às competências é aquela que conduz a uma certa *esquizofrenia* dos professores: o discurso pedagógico aceite é um e, portanto, entre nós entendemos muito bem aquilo que dizemos, mas as práticas pedagógicas existentes são outras e também nos entendemos muito bem com elas! Aqui o mal é que tomamos personalidades diferentes quando estamos no contexto meramente discursivo e quando estamos num

contexto prático, em que a nossa acção se guia por outros princípios que não os do nosso discurso. Daí que, por exemplo, esteja repetido milhares de vezes em todos os documentos pedagógicos oficiais, nos livros, no discurso dos professores, que na escola é fundamental saber aprender, saber pesquisar, saber procurar informação, saber analisar, saber sintetizar, saber concluir, saber pensar sobre o seu próprio saber ou sobre o seu próprio pensamento, saber comunicar eficazmente, saber cooperar, saber inventar ou criar, etc. Mas, na verdade, o que é que concluímos? Concluímos que, apesar do acordo quase geral, estes saberes não são adquiridos pela maioria dos alunos, isto é, que mesmo os bons alunos não adquiriram estes saberes (basta notar o que se passa neste momento, em termos de discurso, sobre os resultados escolares em Portugal).

Mais, afirma-se que a culpa de eles não terem adquirido tais competências é da escola, porque não organiza o currículo e a prática pedagógica de forma a treinar e a formar os alunos no contexto do desenvolvimento destas competências. Sabemos também que é referido genericamente pelos observadores externos à escola que a maioria destes saberes, quando existem, quando estão presentes nos alunos, são adquiridos fora da escola. E todos nós sabemos ainda, por razões de prática, que o desenvolvimento destes saberes não tem que ver com planos de estudo, mas sim com práticas, com processos, com procedimentos, com formas de fazer.

Daí que conclua que o mais importante, em termos do currículo adquirido na escola, releva mais da organização escolar e do comportamento dos actores escolares do que da formalização escrita sobre a aprendizagem a conseguir em termos das diversas disciplinas constantes dos planos de estudo. Onde, o currículo oculto é aquele que passa, é realmente aquele que tem que ver com a organização da escola e com a organização dos diversos actores na escola, mais do que com aquilo que é o espaço estrito de trabalho sobre o conhecimento propriamente dito em sala da aula, o qual, cada vez mais, está a ser transformado num acto de mera formalidade. Aliás, isso faz parte da cultura escolar dos alunos, os quais distinguem muito bem, perguntando aos professores o que é que vale e o que é que não vale, o que é que tem interesse e o que é que não tem interesse! Separam claramente aquilo que é da parte do trabalho do professor, que tem interesse, que vale para eles, que tem consequência, daquilo que eles acham que não tem consequência e que aceitam que o professor tra-

balhe, mas como mero acto de cumprimento de uma rotina de formalidades e não como um acto com consequência objectiva em termos educativos.

O problema é de tal forma interessante que, por exemplo, em Portugal se aceita com a maior das naturalidades a chamada questão das explicações mas constituindo simultaneamente uma espécie de tabu nacional. Aceita-se perfeitamente que haja um sistema educativo paralelo, que serve exactamente para reforçar aquilo que interessa; ou seja, assumindo que a escola não consegue seleccionar bem o currículo, é necessário um sistema de reforço, de controlo e de mediação, que vai, esse sim, centrar o currículo: isto é o que interessa, isto é o que não interessa, isto é aquilo que tem significado, isto é aquilo que não tem significado.

Creio que uma boa parte dos problemas que existem hoje com a gestão curricular tem exactamente a ver com esta babilónia em que a escola neste momento se transformou.

As escolas são as maiores concentrações permanentes de multidões – não há outro sistema que tenha uma concentração de multidões tão permanente. São uma babilónia de pessoas, uma babilónia de códigos, devido à democratização do acesso dos alunos, e também à democratização do acesso dos professores. A escola transformou-se numa babilónia de códigos em uma babilónia de saberes e isto, em termos da gestão do currículo, ou seja, da decisão sobre o que deve ser aprendido, necessariamente provoca, por vezes reacções, como o movimento *back to basics*, dizendo simplesmente «vamos seleccionar bem, vamos voltar ao núcleo duro e preocuparmo-nos basicamente com isto e deixamos o resto», ou reacções inversas, como aquelas que têm tido lugar, por exemplo, em Portugal, transformando o currículo num fluido, de forma a que seja possível introduzir-lhe novas valências, novos saberes, etc.

Esta perspectiva, que está associada ao problema da flexibilidade curricular e que está agora mais presente, é provavelmente uma hipótese de saída para algumas destas dificuldades de gestão do currículo. Porque, a partir do momento em que deixamos de ter os objectivos tão precisos, as dúvidas começam a sistematizar-se para os professores desta maneira. Como é que nós organizamos em função da diversidade? Damos a mesma coisa a todos, em função de uma característica específica, em função das características de entrada, em função das expectativas de saída, ou diferenciamos e arriscamo-

-nos a ter que ensinar coisas diferentes a indivíduos diferentes? (Será possível cumprir o Comenius e ensinar tudo a todos?).

A resposta que foi sendo encontrada é aquilo que eu designo normalmente como a teoria do «mais»: mais dinheiro para resolver o problema, mais recursos, mais professores, mais materiais, mais meios, mais currículo, ou seja, novas valências curriculares, mais aprendizagens, mais saberes, mais avaliação!

Mas esta teoria do «mais» não resultou. Muitos estudos provam à exaustão que não há uma relação directa entre o aumento dos recursos e a melhoria dos resultados escolares ou do rendimento escolar.

Qual é a possibilidade de gerir esta situação? Melhor, quais são as alternativas que existem para gerir o currículo num contexto destes? Temos que fazer a análise por níveis da intervenção. Aos vários níveis há várias propostas de solução.

A organização escolar

Ao nível do sistema escolar a primeira questão que parece importante é: se é necessário flexibilizar, ou seja, encontrar formas diferentes para situações diferentes. Se é, em termos escolares, é também necessário desde logo aumentar o tempo em que se faz a certificação do percurso do aluno. Em termos concretos: acabar com o regime de anos de escolaridade e substituí-lo pelo regime de períodos mais longos, talvez por um regime de ciclos ou estádios de escolaridade, de forma a que haja a possibilidade de ter a flexibilidade de organizar o currículo num espaço maior e, portanto, ter mais soluções alternativas nessa organização. O sistema nesse aspecto é extraordinariamente rígido ao nível da organização do percurso escolar dos alunos. Todos sabemos isso, que o ano escolar não está estruturado em função da natureza dos alunos ou das suas características. Não começa em Outubro porque eles aprendem melhor em Outubro.

Isto acontece por causa de uma organização dos ritmos da organização social, que nada têm a ver, necessariamente, com os ritmos, as necessidades e as características específicas de cada pessoa.

Esta flexibilidade é absolutamente essencial porque não é crível que o problema do ajustamento e da diferenciação se possa fazer somente ao nível da sala da aula. Eu creio que isso é uma enorme mentira da administração

escolar. Ou seja, é possível e é necessário fazer diferenciações através da diferenciação pedagógica ao nível do professor, mas é impossível ultrapassar este problema em termos globais somente com essa solução. Dizem-nos que esta organização escolar é intocável; e, portanto, todas as soluções têm que ser encontradas no espaço de sala de aula. A organização não é intocável, é uma construção artificial, é uma decisão tomada pelos homens, não lhe assiste nenhum direito divino! Como tal, é passível de ser substituída por qualquer outra.

A outra questão é a flexibilização dos horários, do sistema organizado do horário escolar. As escolas portuguesas podem ser muito diferentes umas das outras em alguns aspectos, mas há uma coisa em que são todas iguais: é na organização dos horários escolares. Os princípios da organização dos horários escolares são imutáveis há muitos e muitos anos; e, portanto, a estruturação do dia escolar é feita da mesma forma em todas as escolas. A duração do contacto do aluno com o currículo, expresso em termos formais, é a mesma para todos e nos mesmos moldes. Esta é outra das perspectivas em termos de macro-estrutura que deveria poder ser alterada em termos de gestão do currículo na sua globalidade, sendo possível, isto para dar um exemplo concreto, o ajustamento dos horários das componentes curriculares, não só escola a escola, mas mesmo turma a turma, ou até grupo a grupo de acordo com as possibilidades efectivas de organização de cada escola.

Não será errada a ideia de que todos os alunos devem ter cinco horas de matemática (ou outra disciplina) de forma sistemática? Se a nossa convicção for que realmente correcto é dar o mesmo a todos, então nem sequer faz sentido tratar a gestão do currículo numa perspectiva diferenciada, ou visando objectivos de diferenciação dos resultados escolares em função dos alunos. E aí o problema está resolvido e portanto tal não tem implicações organizacionais.

Outra questão que me parece importante em termos de macro-estrutura (considerando que a lei de bases do sistema educativo português pressupõe escolaridade com um sentido comum a todos) é acabar com o currículo por extensão; isto é, a definição extensiva do currículo e definir uma estrutura curricular curta, para aquilo que é comum a todos os portugueses, deixando um espaço bastante mais lato em termos da organização do plano de estudos, (diria que esse espaço não é uma disciplina, ou um espaço da área escola ou

da área de projecto, mas sim um espaço significativo no currículo) para que se consiga atingir verdadeiros planos de estudos, currículos formais organizados diferentes, para grupos de alunos diferentes, e assumir isso com clareza, sem qualquer tipo de hipocrisia.

As escolas em Portugal estruturam o seu dia e organizam-se em função do currículo formal, e não em função da vida escolar. Isto é, não se parte do pressuposto de que o tempo de trabalho ou de relação que existe entre os actores escolares, entre professores, alunos, etc., é um tempo que medeia entre as x horas da manhã e as y horas da tarde e que pode ser gerido de uma forma global, pensando em tudo o que pode acontecer durante aquele tempo, mas sim ao contrário, a estruturação faz-se pelo somatório, em função das componentes curriculares. Quem estrutura o dia escolar é quem faz os horários. Quem estrutura a vida da escola não são os directores, nem são os conselhos dos vários géneros que as escolas têm, são as pessoas que fazem os horários. Ao fazerem os horários estruturam todo o ataque de interacção entre os alunos e os saberes, entre os alunos e os professores. Tudo aquilo que vai ser construído em termos de aprendizagens, vai depender daquela estruturação que é feita a partir dos horários. Mas quem é que pensa, quando está a estruturar um horário desta forma, no impacto daquilo que está a fazer?... Não é meramente um acto de decidir a que horas e dias vai cada professor, é um acto de gestão curricular da maior importância, de uma importância decisiva para a forma como as aprendizagens dos alunos vão ocorrer.

A outra questão em termos de flexibilização curricular é o problema dos espaços educativos: é necessário ter uma perspectiva de alargamento dos espaços educativos. O que é que eu quero dizer com isto? As escolas, normalmente, têm um funcionamento baseado numa perspectiva muito racionalista, no sentido de uma organização taylorista, em termos da organização dos espaços e do acesso das pessoas aos espaços. A necessidade de estabelecer limitações especiais muito bem definidas a alunos e professores durante determinados tempos e a grande dificuldade que normalmente é criada à mobilidade e à apropriação dos espaços, naturalmente por parte dos professores ou dos alunos em termos habituais, é um enorme óbice a qualquer tipo de flexibilização, de flexibilização da gestão curricular.

Existe uma preocupação de que os alunos ou os professores não saiam da sala, por exemplo, a não ser depois do toque ou no momento do toque, etc.

Isto é uma perspectiva de confinamento. Não haveria problema se os alunos ou o professor saíssem da sala se a perspectiva de organização fosse a de que saíssem para continuação da actividade escolar, ou da actividade educativa que está em curso. Isso conduz, necessariamente, a uma maior anarquia organizacional e obriga os administradores ou gestores escolares a uma gestão do espaço escolar, não em função das regras da administração, da organização em si mesma, mas ao contrário, a fazer depender essas regras das necessidades objectivas do trabalho organizado dos professores e dos grupos no contexto da escola. Costuma-se dizer «bom, mas isso é uma grande confusão» e eu normalmente costumo responder «mas confusão não é já agora?» É uma confusão espacial, mas não é necessariamente uma confusão pedagógica desde que haja um objectivo bem determinado previamente. A confusão espacial não se confunde necessariamente com a confusão pedagógica. Portanto, esta estruturação dos espaços educativos parece-me, ao nível de escola, um dado fundamental... para não falar, obviamente, nos problemas dos acessos gerais às bibliotecas e outros espaços de trabalho.

Outra questão é a avaliação da eficácia; neste caso, não necessariamente a avaliação dos alunos. É a absoluta necessidade de procedimentos de avaliação interna em função dos resultados, a necessidade de as escolas montarem dispositivos de avaliação do seu funcionamento interno, em função não do cumprimento de um conjunto de regras previamente definidas, porque isso é uma avaliação meramente de conformidade com as regras (nada nos garante, se as regras não tiverem sido suficientemente testadas, que elas sejam eficazes), mas sim uma avaliação centrada no que realmente aconteceu. Não com a preocupação das regras, mas sim com a preocupação dos resultados e dos processos, porque a possibilidade de fazer opções organizacionais que tenham que ver com a gestão do currículo depende necessariamente duma análise de eficácia sobre se aquilo que se fez e a forma como se fez está de acordo com os resultados que se pretendem e se os resultados obtidos estão de acordo com os que se pretendiam.

A avaliação

Outro aspecto é o nível de sala de aula. Há uma tradição, uma mentalidade pedagógica no sistema escolar português, que dá uma importância decisiva às questões da avaliação. A esmagadora maioria das decisões pedagógicas

dos professores sobre os alunos e, depois, do sistema sobre o percurso dos alunos, advém daquilo a que nós chamamos normalmente a avaliação dos resultados. Assim, direi que, actuando ao nível da avaliação, se pode actuar ao nível do currículo. De qualquer modo, antes de entrar nos aspectos relacionados directamente com a questão da avaliação há duas ou três outras questões que me parecem prévias sobre este assunto.

Uma primeira questão é esta: se se pretender fazer uma gestão diferenciada de currículo, uma diferenciação pedagógica ao nível da sala de aula, há um princípio que tem de ser aceite, porque, se não for, não é possível fazê-la. Trata-se do princípio de que uma parte do espaço, do tempo pedagógico ou do tempo de ensino é tempo de tarefa individual dos alunos, de não intervenção do professor. Acentuando melhor, é tempo centrado no trabalho dos alunos e não no trabalho do professor. Assim, é possível fazer diferenciação se se partir do pressuposto de que uma parte do tempo da aula é dedicado ao trabalho dos alunos centrado neles próprios e não ao trabalho centrado no professor. Essa questão é fundamental porque eu não vejo nem conheço nenhuma maneira de fazer diferenciações, ou seja, de conseguir que os alunos possam estar a trabalhar sobre aspectos diferentes se não for desta forma. Portanto, a única possibilidade é esta. Há um pressuposto de partida: qualquer professor que queira ter uma prática de diferenciação pedagógica ao nível da gestão do currículo tem que abdicar de uma parte do seu tempo de aula.

Agora, em termos de procedimentos, alguns que me parecem sistematizados, já suficientemente sistematizados, sobre este assunto. A primeira questão é a clarificação dos objectivos fundamentais. (Uma das regras de Perrenoud é a classificação dos objectivos fundamentais). Não há possibilidade de fazer diferenciação sem saber em que é que ela vai consistir. É portanto, necessário saber clarificar com suficiente precisão quais os objectivos fundamentais, o que é essencial e o que é mais importante. Isto parece uma coisa simples mas ao longo do meu trabalho, dos meus anos de trabalho como professor, foi sempre a coisa mais difícil que encontrei para fazer e sempre a coisa mais difícil que eu encontrei que colegas fizessem em trabalho, por exemplo, coordenado por mim. Aparentemente é uma questão extraordinariamente simples, mas não o é de todo, em termos de prática pedagógica. Outra questão é aumentar o interesse dos alunos pelas tarefas. Diz-se «bom, mas isso é um velho problema relacionado com as moti-

vações», mas eu insisto em que há uma questão essencial neste problema de aumentar o interesse dos alunos pelas tarefas e que é a valorização dos saberes informais, a possibilidade de saberes que não são aqueles que estão necessariamente escritos no programa, ou seja, que o professor persegue de uma forma declarada, que eventualmente são espontâneos ou que são construídos de uma forma desconhecida. Não interessa a forma como são construídos, interessa o facto de existirem e de terem de ser valorizados. Portanto, quando aparecem, é absolutamente essencial para os alunos que se possam centrar num espaço que é apropriado por eles próprios. É necessário que sintam que os saberes que são deles têm valor, têm importância, se não, necessariamente, estão sempre numa posição de *outsiders*, estão de fora em relação ao que se está a passar. Em suma, esta valorização dos saberes informais, ou dos saberes não formais, é um dado também fundamental.

Outra questão é aceitar a diferenciação dos resultados. Ou seja, **aceitar que o facto de se pretender que todos aprendam tudo não significa que efectivamente todos tenham aprendido o mesmo**. Portanto, é necessário aceitar a diferenciação de resultados. Se não for aceite, necessariamente que se está a desvalorizar todo o resto do trabalho anterior; por vezes os professores aceitam a diferenciação dos métodos, mas não aceitam a diferenciação dos resultados.

Ainda outra questão é a prática da avaliação, as práticas avaliativas. Só é possível haver diferenciações, haver qualquer tipo de diferenciação, se a prática avaliativa for uma prática de avaliação na acção, ou seja, aquilo a que genericamente se chama a avaliação formativa. Eu direi que o ideal nesta situação seria que as tarefas de avaliação coincidissem com as tarefas de aprendizagem. Ou seja, o que se dá em termos de situação normal é que as tarefas de aprendizagem são organizadas e separadas das tarefas de sua avaliação. Este é o sistema típico e tradicional. Mas, numa perspectiva de diferenciação, tal nunca pode acontecer. A partir do momento em que alunos diferentes podem estar a aprender coisas diferentes ao mesmo tempo, ou a aprender as mesmas coisas de forma diferente, necessariamente que as tarefas de avaliação correspondentes não são iguais. Se as tarefas de aprendizagem não são iguais, as tarefas de avaliação não podem ser iguais porque a avaliação tem que estar alinhada com o currículo, faz parte desse currículo. As tarefas de avaliação também são tarefas de aprendizagem, mesmo num

sentido tradicional. Neste caso, o ideal seria que as tarefas de aprendizagem e as tarefas de avaliação coincidissem, o que nem sempre é possível na organização escolar. Provavelmente se o ensino fosse totalmente individualizado, isto é, se cada professor pudesse trabalhar com um aluno de cada vez, talvez fosse possível conseguir este ponto ideal de fazer coincidir as tarefas de avaliação com as tarefas de aprendizagem. Não o sendo, há inevitavelmente alguma descolagem, mas deverá ser reduzida e o mínimo possível. Uma das metodologias mais adaptadas para as fazer coincidir é precisamente a utilização de *portfólios*, isto é, a avaliação através da utilização de *portfólios*. Assim não haverá necessariamente momentos de avaliação separados dos momentos de aprendizagem e o trabalho avaliativo será feito sobre as próprias tarefas de aprendizagem que vão sendo colecionadas e cujo resultado vai sendo, sem dúvida, avaliado pelo próprio aluno, e também pelo professor, ou eventualmente até por outros actores. Não há um resumo daquilo que o indivíduo aprendeu como na situação tradicional, em que a avaliação tenta resumir a perspectiva das aprendizagens em princípio mais importantes, o que nem sempre é verdadeiro. Neste caso a avaliação tem um papel extensivo, não um papel resumido, debruça-se sobre todas as tarefas realizadas e não só sobre uma parte das tarefas realizadas ou mesmo sobre uma só. É possível ter simultaneamente esta prática avaliativa e manter práticas avaliativas de pontuações de resumos, de segmentos de aprendizagem. Ou seja, a vantagem da utilização dos *portfólios* como instrumento, em relação a outro tipo de instrumentos, é que não é substitutivo, é cumulativo; não é preciso substituímos completamente, é possível ter testes e simultaneamente ter o resto. O *portfólio* pode incluir uma bateria de instrumentos e, portanto, não há necessidade de substituir os instrumentos uns pelos outros, que é normalmente o problema que se põe ao nível avaliativo, a necessidade de dizer «bom, mas eu depois já não faço testes e tenho dificuldade em resolver o problema, porque é a técnica que eu domino melhor»!

A última questão de que queria ainda falar, sobre este problema da gestão diferenciada, diz respeito às práticas de sala de aula relacionadas com a organização. Tradicionalmente nós organizamos o ensino partindo do trabalho do professor para o trabalho do aluno e, depois da análise dos resultados do trabalho do aluno, fazemos novamente o *feed back* para o trabalho do professor (é aquele velho círculo que era ensinado em todos os estágios pedagógicos).

O que acontece é que, para realmente se poder fazer uma gestão diferenciada, há um espaço que tem de ser gerido de uma forma diferente, um espaço relacionado com o trabalho do aluno, em que a gestão se faz a partir do trabalho do aluno. Portanto, a organização é feita a partir daquilo que o aluno faz e só depois de estar organizado o trabalho do aluno é que o professor decide como organizar o seu. O que é que quero dizer com isto? Tradicionalmente, e continua a ser normal, aquilo que se aprende nos estágios é ao contrário: os professores planeiam primeiro o que fazer e depois desenvolvem; entramos na sala de aula submetidos a uma prévia organização das aprendizagens dos alunos. Aquilo que eu estou aqui a referir é, como todos sabem, uma situação de possibilitar uma organização da gestão da aula que permita as duas coisas: que haja um espaço organizado a partir do trabalho do professor e que haja um espaço que parte de uma orientação do professor sobre o trabalho do aluno, mas que se reorganiza em função daquilo que o aluno ou grupo de alunos faz. Essa possibilidade implica que o espaço da sala de aula seja um espaço de apropriação colectiva dos alunos. Pretende-se que os alunos não andem sempre a mudar de sala, o que implica que os alunos possam ter acesso a determinado tipo de recursos, designadamente a materiais de apoio, a livros, etc., que o professor tem, que a escola tem, e que têm de estar ali, porque, se estiverem no andar de cima, a aula já não funciona! O que significa que a sala tem de estar organizada de modo a disponibilizar os recursos, e de lhes permitir o acesso com facilidade imediata.

Esta possibilidade implica também que, em termos de avaliação, o professor valorize a apreciação que o aluno faz do seu próprio trabalho. A desvalorização das apreciações do aluno sobre o seu próprio trabalho é meio caminho andado, para não dizer mais de meio, para que o aluno nunca mais se deixe enganar. É o tal problema de dizer «sôtor, mas isto vale ou não vale?», «isto conta para a nota ou não conta para a nota?», portanto, há aqui um dever de valorização que é extraordinariamente importante porque... quando nós falamos de diferenciação, do que é que estamos a falar fundamentalmente? Estamos a falar da situação de alunos com mais dificuldades em relação a outros, ou, inversamente, de alunos bastante mais rápidos do que outros (mas que são em menos número). Ou seja, a situação mais habitual é a de termos que diferenciar, termos que gerir diferenciadamente o currículo por os grupos não serem homogêneos, por

haver alunos que têm mais dificuldades do que os outros. Os alunos que têm mais dificuldades são também os menos interessados e menos motivados porque, obviamente, o processo é-lhes mais penoso e mais castigador e, portanto, são naturalmente aqueles que estão mais próximos do desinteresse total, ou mesmo da ausência de qualquer interesse pelo conjunto das aprendizagens pretendidas.

Portanto, é necessariamente aí que se coloca o problema da maior valorização daquilo que são os saberes próprios e daquilo que o aluno pensa sobre si próprio, ou sobre o seu trabalho. Aliás, curiosamente nós dizemos que um objectivo fundamental é desenvolver a capacidade de o aluno saber aprender e saber pensar sobre a sua aprendizagem, mas muitas vezes há a noção de que ele não é capaz, à partida não tem a maturidade, a qualidade, a capacidade, a competência para pensar sobre aquilo que fez, sobre as suas acções, porque esse alheamento facilita o trabalho verdadeiro; o problema é que o melhor não é necessariamente o mais fácil, nem para os professores nem para os próprios alunos. Uma coisa é tentar simplificar, tentar tornar simples o que é complexo, outra coisa é necessariamente tornar fácil aquilo que é naturalmente difícil em algumas circunstâncias.

Bibliografia

- ALARCÃO, I. E SÁ-CHAVES, I. (1994). «Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica». In *Para Intervir em Educação*, Távares, J. (ed.), Aveiro: Edições CIDInE, 201-232.
- BLYTH, W. (1984). *Development, Experience and Curriculum in Primary Education*. London: Croom Helm.
- BOBBITT, E. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BORDIEU, P. E PASSERON, J. C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- DAVIES, I. K. (1976). *Objectives in Curriculum Design*. MacGraw-Hill Book Company (UK) Limited.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education 1946: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan.
- DOLL, R. (1989). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. (7.ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- EISNER, E. (1995). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (2.ª ed.), New York: MacMillan.
- EMÍDIO, T., FERNANDES, G. E ALGADA, I. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: GEP.
- FROMM, E. (1956). *The Art of Loving*. New York: Harper and Row.
- GOODSON, I. (1994). *Studying Curriculum: Cases and Methods*. Open University Press.
- GUIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *Proyectos Curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores?* Cuadernos de Pedagogía, 172, 14-18.
- GUIMENO SACRISTÁN, J. (1990). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* (5.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, SL.
- GRUNDY, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* London: The Falmer Press.
- HARRISON, M. (ed.) (1994). *Beyond the Core Curriculum*. Plymouth: Northcote House Publishers, Lda.
- JACKSON, P. (1992). Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists. Jackson, P. (ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan Publishing Company, 3-40.
- JANUÁRIO, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- KELLY, A. V. (1977). *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Harper and Row.
- KEMMIS, S. (1988). *El Currículum; más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- MACHADO, E. E GONÇALVES, M. F. (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular — Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.
- MARCELO GARCIA, C. (1995) (org.). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: LCT-103 PPU, SA.
- MATOS VILAR, A. (1994). *Currículo e Ensino — Para uma Prática Teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- MCNEIL, J. (1977). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Boston: Little Brown.
- PACHECO, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PÁRDAL, L. (1993). *O Currículo, a Escola e o Professor*. Universidade de Aveiro: SACFE.
- POMBO, O. (1983). «A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular». *Inovação*, 6, 2, 173-180.
- PORTUGAL — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). *Gestão Pedagógica da Escola ou a Gestão de uma dada Organização Curricular*. Lisboa.
- REISS, M. & KING, A. (eds.) (1993). *Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: The Falmer Press.
- RIBEIRO, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1997). «Autonomia e Gestão Curricular Flexível». *Ensinus*, n.º 9.
- SÁ-CHAVES, I. «A Formação de Professores numa Perspectiva Ecológica. Que Fazer com esta Circunstância?» Sá-Chaves, I. (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, 107-117.
- SÁ-CHAVES, I. (1989). *Professores — Eixos de Mudança. O Pensamento Pedagógico na Post-Modernidade*. Aveiro: Editora Estante.
- SÁ-CHAVES, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro.

- SÁ-CHAVES, I. (1997). «A Qualidade da Escola Somos Nós». Separata da *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, volume 2.º.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHWAB, J. (1969). «The Practical: A Language for Curriculum». *School Review*, 78(5), 1-24.
- SKILBECK, M. (1990). *Curriculum Reform: an Overview of Trends*. Paris: OCDE.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. (2.ª ed.). Ediciones Morata.
- TANNER, D. & TANNER, L. (1987). *Supervision in Education*. New York: McMillan Inc.
- TAVARES, J. E. MOREIRA, A. (eds.) (1989). *Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Universidade de Aveiro: PIDACS-I. DCFE.
- TYLER, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O Currículo Oculto* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- WEXLER, P. (1995). «After Postmodernism: A new Age Social Theory in Education.» Smith, R. and Wexler, P. (eds.), *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: The Falmer Press. 56-79.