

V Colóquio sobre Questões Curriculares
I Colóquio Luso-Brasileiro)
Universidade do Minho
Braga, 2002

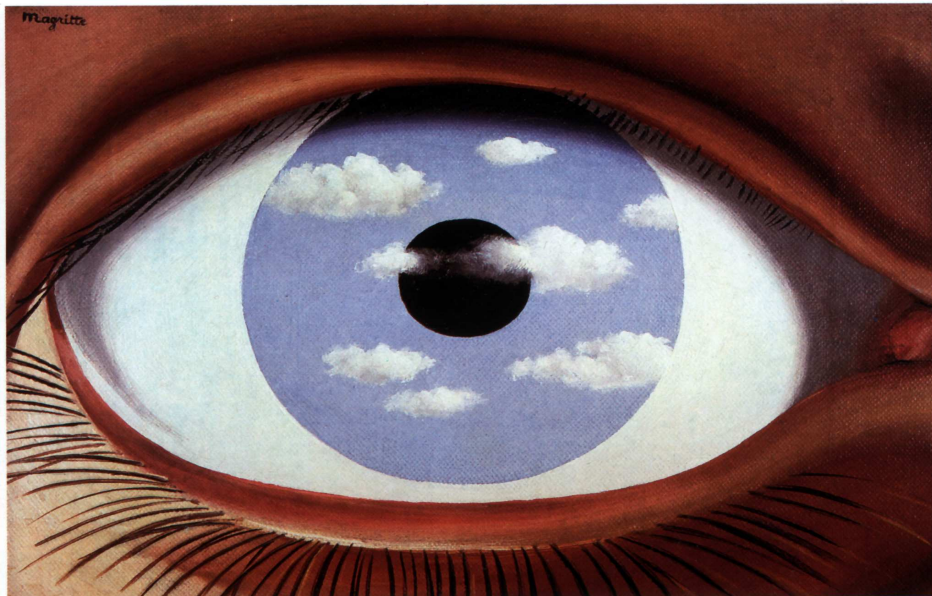
Lurdes Gonçalves
mgoncalves@dte.ua.pt
Adosinda Almeida
appalmeida@hotmail.com

GESTÃO PERSONALIZADA DO CURRÍCULO

O tema à volta do qual nos reunimos, ‘Currículo e Produção de Identidades’, coloca à discussão a questão sempre pertinente, e nunca totalmente respondida, de como preparar os jovens passando-lhes os valores da cultura à qual pertencem, mas ao mesmo tempo, dar espaço à construção do que é a unicidade de cada pessoa. Daqui resultará necessariamente uma tensão – que pode revelar-se uma mais-valia – entre o sistema de ensino e os projectos pessoais dos estudantes (Pourtois e Desmet, 1997:39).

Num tempo de mudança e instabilidade, cada vez mais o Homem se pergunta ‘Quem sou eu?’ Com efeito, nesta época paradoxal, caracterizada pela informação e conhecimento, pelo crescimento dos meios de comunicação de massas, pela comunicação em tempo real que obvia distâncias, pelo domínio da imagem, cada qual está, hoje, em busca da sua identidade, com imensas dificuldades, dada a multiplicidade de valores opostos, de ideologias contraditórias que nos assaltam.

Enquanto educadores somos duplamente confrontados com esta problemática: por um lado, como assegurar uma identidade sólida aos alunos pelos quais somos responsáveis? Como bem educá-los? E, por outro, qual a nossa identidade enquanto profissionais? Não se inserindo a discussão da segunda questão no âmbito desta comunicação, começemos por analisar a primeira com o auxílio de Magritte em ‘O espelho Falso’ (1935).



Esta pintura questiona o que está por dentro e o que está por fora. Se considerarmos o provérbio ‘O olho é o espelho da alma’, este olho, em vez de proporcionar uma visão do que está por dentro, a alma do Homem, reflecte o que está por fora, um céu com nuvens, e, nesse sentido, o espelho é falso. Importando esta metáfora para o campo da educação, e considerando que este olho pertence ao aluno, apercebemo-nos de que o olho não reflecte a alma do aluno, mas antes o seu exterior, ou seja, o discurso do professor, o modo como o professor ensinou, as construções que o professor elaborou e expos. Então a aprendizagem do aluno é apenas um reflexo do exterior e não reveladora da sua alma, das suas apropriações, em suma, da sua identidade. Este é o retrato de muitas aprendizagens que ocorrem nas nossas escolas.

A questão a que tentaremos responder nesta comunicação é: Como podemos fazer para inscrever as aprendizagens na ‘alma’ do aluno, contribuindo desta forma para a produção da sua identidade? A proposta que apresentamos contraria uma aprendizagem extrínseca que reflecte o exterior, dando lugar a uma aprendizagem intrínseca, que reflecta a identidade do aluno, tornado-se significativa. A este processo chamámos ‘gestão personalizada do currículo’.

Com o objectivo de fomentar aprendizagens significativas respeitando a individualidade de cada aluno, a estratégia principal desta abordagem desenvolve-se a partir do entendimento dos conceitos de *currículo* e de *gestão curricular*. Importa, então, observar os Decretos-Lei n.º 6 e 7/2001. Nestes documentos legais salienta-se a

importância de um novo entendimento do conceito de currículo, avançando no corpo de ambos os decretos o modo como este deve ser entendido. Chama-se ainda a atenção para as “exigências quanto às aprendizagens cruciais”, e também para “os modos como as mesmas se processam”, sublinhando o “desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular” (Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro).

Assim, e tomando currículo como um todo formativo que vai sendo construído pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a gestão curricular assume uma dimensão instrumental e processual. Ela é o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola. Importa sublinhar o papel fundamental da avaliação para a monitorização do processo de gestão curricular. É através de uma avaliação constante da acção do professor que esta se redefine e se ajusta às necessidades dos alunos. No que se refere à avaliação das aprendizagens, e considerando o carácter formativo e contínuo que a avaliação deve revestir, a gestão personalizada do currículo utiliza um *portfolio* ou, numa versão mais portuguesa, um *dossier de aprendizagem* para dar conta do processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo Roldão “a questão da gestão coloca-se essencialmente ao nível do pensar e do diferenciar os modos de ensinar e de organizar as situações de ensino que resultem melhor” (2001:67). Deste modo, *adequar* e *diferenciar* são conceitos à volta dos quais a gestão curricular se operacionaliza. É, pois, essencialmente no contexto do *como se ensina* e no *processo* de aprendizagem que desse modo é accionado, alimentado e reactivado, que se exerce a gestão curricular, que é não mais que um constante processo de decisões informadas por variáveis de diversa ordem. Estas variáveis incluem naturalmente alunos e professores, mas também conteúdos, contextos familiares, contextos da escola e da comunidade, enfim, todos os factores que concorrem para a especificidade do acto educativo num dado momento.

Concentremo-nos no triângulo ‘professor – aluno – conhecimento’, para o qual, no âmbito de uma gestão personalizada do currículo, se definiram alguns princípios.

No que diz respeito à acção do professor os princípios fundamentais que orientam a prática vão no sentido de partilhar o poder do professor com os alunos. Pretendemos deste modo ajudar os alunos na aquisição de saber, competências, capacidades e estratégias, encaminhando-os no sentido da autonomia, do controle do seu próprio processo de aprendizagem. Perseguir estes objectivos implica valorizar a interacção

entre o professor e o aluno, considerando-os agentes activos no processo de construção do saber.

Partilhar o poder com os alunos implica, também, repensar as características dos conteúdos, actividades e tarefas a propor. Não esqueçamos que os conteúdos são o instrumento de trabalho na situação de aprendizagem em meio escolar, o que confere características muito específicas a todo o processo, diferenciando-se de qualquer outra aprendizagem da vida quotidiana. Assim, e sublinhando a importância da experiência na construção do conhecimento para que as aprendizagens sejam significativas, a apresentação dos conteúdos, a sua finalidade e a situação didáctica daí decorrente constituem três critérios fundamentais a observar.

Respeitar estes critérios é oferecer ao aluno a possibilidade de este se relacionar não apenas cognitiva mas também afectivamente com os conteúdos. Para tal, a forma de os apresentar e organizar deve proporcionar relevância, valor e significado pessoal para o aluno. Cumprir este objectivo implica relacionar os conteúdos com os conhecimentos anteriores, as necessidades e as características pessoais dos alunos, ou seja, socorrer-mo-nos de estratégias de adequação e diferenciação. Em seguida, há que considerar a finalidade dos conteúdos de aprendizagem. Esta deve ir além da imediatez, os alunos devem sentir que aprendem algo de um valor mais geral, para além do cumprimento da tarefa específica. Isto requer que o poder em relação aos conteúdos seja partilhado, isto é, o aluno deve saber exactamente o que se espera que ele faça, estar disposto a fazê-lo, assumindo, assim, responsabilidade pela sua aprendizagem, estando apto, no final, a proceder à sua avaliação. Por fim, a situação de aprendizagem tem que ser considerada estimulante. Para tal, as actividades e tarefas propostas devem encerrar um certo desafio, devem implicar algum esforço, ligeiramente acima do que foi alcançado até àquela altura, mas dentro das capacidades dos alunos. Em suma, todo o trabalho com os conteúdos curriculares deve ser moldado de acordo com a personalidade do aluno.

Os procedimentos para a operacionalização destes princípios abrangem duas grandes áreas. Por um lado, ao nível do relacionamento interpessoal tanto entre os alunos, como entre professor e alunos, e por outro, ao nível do modo como as actividades são propostas e levadas a cabo pelos alunos. O relacionamento interpessoal proporciona o conhecimento das características dos alunos, indispensável para se proceder à adequação e diferenciação do ensino. As actividades são o meio através do qual se pode ir

concretizando a adequação e diferenciação. Por conseguinte, os conteúdos curriculares não constituem um fim em si mesmo, são antes um meio para obter mudanças nos alunos, ou seja, um meio para que os alunos aprendam, cresçam e se desenvolvam (Mauri, 1997:99). Contribuir para a construção da identidade do aluno é acima de tudo respeitar e trabalhar quatro dimensões essenciais: afectiva, cognitiva, social e ideológica que, na perspectiva de Pourtois e Desmet (1997:46-48), são indispensáveis ao crescimento harmonioso de todo o indivíduo. O quadro que a seguir apresentamos sistematiza algumas das atitudes e actividades principais que se adoptam nesta abordagem, enquadrando-as na respectiva dimensão que trabalham.

Dimensões Do Aluno	Atitudes e Actividades Língua Alemã e Matemática
Afectiva	Carta de apresentação das professoras, questionário aos alunos no início do ano Informação regular e personalizada sobre o decorrer do processo de aprendizagem Empatia, boa disposição na aula, disponibilidade para ouvir, ajudar, aconselhar. Um sorriso ou uma repreensão no momento certo
Cognitiva	Diferenciação e adequação dos trabalhos e estratégias Tarefas que constituam desafio, que estimulem a vontade de querer superar-se Trabalhos de pesquisa Trabalhos que permitam relacionar: conteúdos, realidade e gostos pessoais Promover a iniciativa e criatividade
Social	Ênfase na reciprocidade – estabelecimento de relações interpessoais e negociação do desenvolvimento do currículo com os alunos, Partilha do poder dentro da sala de aula ao nível de: decisões, planificação e avaliação das actividades, reconhecendo autoridade no professor na sua função institucional. Aceitação, vontade e predisposição para levar a cabo as tarefas propostas Valorização das aprendizagens efectuadas Auto e hetero-avaliação Negociação da avaliação final Disposição logística da sala: em U, em grupos e em mesa-redonda. Formas sociais de trabalho privilegiadas: possibilidade de se agruparem segundo os seus gostos, trabalho de grupo e de pares. Trabalhos individuais na aula, ocasionais.
Ideológica	As práticas pedagógicas abordam directamente três valores humanos fundamentais, que são o Bom/ o Bem, o Verdadeiro e o Belo (tolerância, espírito crítico e de abertura, respeito, responsabilidade, autonomia)

Quadro1: Atitudes e Actividades (construído a partir da proposta de Pourtois e Desmet 1997:46-48)

Apresenta-se agora uma descrição sucinta da implementação desta abordagem na sala de aula, ao nível das disciplinas de alemão, com uma turma de 12º ano, nível 3 de língua; e de matemática, com uma turma de 8º ano, considerando os seguintes aspectos: selecção de conteúdos, funcionamento das aulas, materiais e recursos, tipo de actividades, processo de desempenho e avaliação final dos alunos.

Alemão

Aproveitando a sugestão do programa que se encontra organizado em torno de áreas temáticas para todos os anos de escolaridade, a planificação anual elabora-se em torno de temas. A partir dos grandes temas, os alunos organizam a sua distribuição ao longo do ano lectivo e sugerem sub-temas a abordar.

Na sala de aula implementam-se diferentes formas sociais de trabalho. Os alunos trabalham maioritariamente em grupo e também em pares. Não se fixam grupos ou pares de trabalho, formam-se para a resolução da tarefa em causa, podendo o grupo depois desfazer-se ou manter-se. Esta flexibilidade é propositada de modo a deixar espaço para intervenção, caso necessário. Uma vez sugerem-se agrupamentos diferentes, outras vezes, tarefas diferentes e outras ainda, quando nenhuma destas soluções é possível, trabalha-se mais de perto com esses alunos, de modo a garantir que a resolução da tarefa não resulte em frustração e numa consequente desmotivação para as actividades subsequentes.

Não se adoptou um manual de trabalho, pelo que são utilizados materiais de fontes diversas, entre elas, revistas, pesquisas realizadas na internet, jornais, canções, cartazes, reproduções de pinturas, manuais escolares, enfim, tudo o que possa despertar interesse e esteja relacionado com os conteúdos temáticos. Quanto aos recursos, utilizam-se os existentes na escola: quadro, retroprojector, cassetes vídeo e áudio.

No que diz respeito ao tipo de actividades, dá-se relevo a actividades que envolvam tarefas comunicativas em que o aluno se possa empenhar activa e afectivamente, nomeadamente, planos de projecto, estratégias de relato e reflexão sobre o processo, feedback sobre as aprendizagens por parte da professora, sessões de discussão e 'peer-teaching' (Leguthe e Thomas, 1991). Destas salientam-se duas estratégias que se revelam muito importantes, a auto e heteroavaliação de actividades e ainda reflexões escritas no final do tratamento de cada área temática. A sua importância reside no facto de proporcionar um momento de consciencialização do processo de aprendizagem, tanto no que se refere ao desempenho próprio, como em relação ao desempenho dos colegas. Estas estratégias permitem valorizar não só o trabalho colaborativo na turma, mas também o próprio trabalho individual, já que existe uma constante reflexão sobre estratégias de trabalho e progressos realizados, desenvolvendo o aluno a sua capacidade de aprender a aprender.

Para a leccionação os alunos recebem, no início do tratamento de uma área temática, um documento com objectivos gerais iguais para todos e ainda o tipo de estruturas gramaticais a ser focadas. Os alunos trabalham os sub-temas em grupo. É disponibilizado o material necessário, textos com orientações de leitura e, por vezes, alguns grupos recolhem ainda outro material em revistas e outras fontes. A partir daí o trabalho da professora é orientar os alunos no processo de recolha de informação relevante para tratamento do sub-tema em questão, certificando-se que os objectivos gerais estão a ser observados. Algumas das actividades envolvem a recolha de vocabulário específico, a elaboração de notas e de pequenas definições. Às vezes, antes de trabalhar os sub-temas em grupo, são trabalhados em conjunto alguns textos de introdução geral ao tema, explora-se o vocabulário específico e as novas estruturas gramaticais planificadas para a unidade didáctica em questão. Todos os alunos praticam as estruturas novas em exercícios específicos, alguns obrigatórios para todos, outros facultativos. A correcção dos exercícios obrigatórios é, geralmente, levada a cabo pela turma em conjunto, solicitando a intervenção da professora apenas como último recurso. Os exercícios facultativos são também corrigidos pelos alunos através das soluções, que lhes são posteriormente fornecidas. Em alguns casos, quando não há tempo na aula, ou quando os alunos o solicitam, os trabalhos são corrigidos pela professora. No final do tratamento de cada área temática desenvolve-se uma actividade geral que possibilite a troca de informação e experiências entre alunos: debates, apresentações orais, mesas redondas, elaboração de pequenos textos que circulam pela turma, entre outras. Para além deste tipo de actividade, todos os alunos elaboram um texto sobre o tema tratado onde obrigatoriamente inserem informação que aprenderam com os colegas.

A monitorização do processo de aprendizagem dos alunos acontece na aula e também através do acompanhamento dos trabalhos individuais. Na aula são identificadas e resolvidas algumas dificuldades. A partir dessa observação, sugerem-se propostas de trabalho para cada aluno realizar individualmente, umas vezes na aula, outras vezes fora dela. Às vezes juntam-se grupos de alunos com as mesmas dificuldades. Os trabalhos individuais são corrigidos também individualmente, explicando ao aluno o tipo de resultados alcançados e sugerindo sempre trabalhos futuros, quer de consolidação, quer de alargamento. Estas conversas com os alunos ocorrem maioritariamente fora do tempo da aula, ou no intervalo, ou em momentos previamente combinados.

A avaliação do desempenho dos alunos é feita através de um portfolio que dá conta do processo de aprendizagem. Nele os alunos incluem todos os trabalhos realizados em grupo e trabalhos individuais, testes e outros trabalhos, quer obrigatórios, quer facultativos. Entre estes destacam-se os textos escritos que podem ser reelaborados até ao máximo de três vezes. Esta estratégia visa ajudar o aluno ao longo do processo de construção do texto, dando-lhe oportunidade de se corrigir e melhorar até à versão final. O acompanhamento do processo envolve dois procedimentos, a identificação e catalogação dos erros com o respectivo código de correcção e ainda a sugestão de como o texto pode ser enriquecido. Todas as versões dos textos são colocadas no portfolio. A terceira versão é utilizada para avaliar a qualidade de desempenho, as duas primeiras servem para avaliar o aluno no processo de construção, correcção e reelaboração, ou seja, no seu processo de aprendizagem. No início do ano lectivo os alunos tomam conhecimento dos critérios e instrumentos de avaliação, nomeadamente o portfolio. No final de cada período a avaliação é discutida primeiro individualmente e depois em plenário, com toda a turma, procedendo-se a ajustes, caso se justifique.

Matemática

Relativamente à abordagem dos conteúdos, os alunos não interferem na ordem pela qual os conteúdos são leccionados, uma vez que a sua aprendizagem pressupõe conhecimentos prévios. Na apresentação de cada capítulo são referidos os temas que irão ser abordados e os conhecimentos anteriores necessários. A intervenção dos alunos neste âmbito é assegurada através de um pequeno trabalho de pesquisa sobre os conhecimentos prévios, consultando para esse efeito, manuais e apontamentos de anos anteriores.

As aulas funcionam, sempre que possível, em trabalho de pares ou grupos. Cada aluno escolhe o par ou grupo de trabalho. Esta escolha normalmente é respeitada, interferindo apenas quando o trabalho não está a decorrer da melhor forma. A existência de grupos diferentes dá aos alunos a possibilidade de trabalharem ao seu ritmo, de cooperarem e colaborarem uns com os outros, criando deste modo um espírito colaborativo de entreajuda, desenvolvendo tentativas para ultrapassar as suas dificuldades, tacteando o seu caminho para a aprendizagem autónoma. Além disso, o facto de haver grupos com diferentes ritmos de aprendizagem, proporciona um esclarecimento de dúvidas adequado às necessidades particulares de cada aluno ou grupo de alunos.

Na disciplina de matemática, optou-se por adoptar um manual. Este é utilizado como um guia, um instrumento de consulta, que pode ajudar os alunos a encontrar os conhecimentos necessários à resolução das tarefas que lhes são regularmente propostas na aula. Por vezes, são também efectuadas experiências, no final das quais os alunos elaboram um relatório. Este é mais um instrumento para verificar se o processo de aprendizagem está a decorrer com sucesso e, simultaneamente, promove tanto o desenvolvimento da capacidade como de técnicas de expressão escrita. O recurso aos computadores e a programas próprios, é igualmente uma preciosa ajuda na leccionação de determinados conteúdos. Por exemplo, no estudo de determinadas propriedades. Estas aulas, para além de estimularem a motivação, promovem a capacidade investigativa dos alunos, dando-lhes oportunidade de colocar hipóteses, testá-las e tirar conclusões. Como suporte de algumas tarefas, são utilizados igualmente materiais manipuláveis de vários tipos, assim como instrumentos de medição e desenho sempre que os conteúdos assim o exigem. São igualmente feitos trabalhos de pesquisa, através dos quais os alunos tomam contacto com aspectos da história, do desenvolvimento e da utilização da matemática.

O processo de aprendizagem é constantemente monitorizado através de vários instrumentos. Os trabalhos de casa são sempre entregues e, depois de corrigidos, são reformulados pelo aluno. A progressão da aprendizagem é regularmente testada através de pequenos testes, imediatamente corrigidos pelos alunos, o que lhes dá a possibilidade de descobrir os erros que cometem, e mais importante, a possibilidade de aprender com esses erros, corrigindo-os. Posteriormente, confrontados com o teste já corrigido, é-lhes pedido que façam uma reflexão em casa, avaliando o seu desempenho. Para tal elaboram uma lista com os objectivos que atingiram e os que não atingiram. No final de cada capítulo os alunos resolvem um teste global e elaboram nova reflexão. Todos estes documentos – trabalhos, relatórios de actividades, correcções e reformulações, reflexões, auto – avaliação, fazem parte do dossier de aprendizagem, à parte do caderno diário. Neste dossier fica registado todo o trabalho desempenhado pelo aluno ao longo do período. Este instrumento reveste-se de extrema importância tanto para a organização da aprendizagem do aluno, como para a sua consciencialização de todo o processo, contrariando através da prática, a ideia instaurada que a nota é o resultado apenas dos testes.

A avaliação do final do período é o resultado de uma análise detalhada do dossier de aprendizagem e das grelhas de observação elaboradas pela professora e ainda de uma conversa individual com cada aluno. Esta conversa ajuda o aluno a formular um juízo sobre a sua própria actuação, reconhecendo erros, dificuldades e os progressos realizados, o que promove o seu espírito crítico. É da negociação activa com a professora que resultará o nível a atribuir aos alunos.

Apresenta-se, de seguida, a grelha dos critérios que orientam a avaliação dos alunos em ambos os casos.

Áreas de Avaliação	Alemão – 12º ano		Matemática – 8º ano	
	Objecto de Avaliação		Objecto de avaliação	
Desempenho	Quantidade dos documentos	20	Quantidade dos documentos e pontualidade de entrega	10
	Qualidade trabalhos escritos	60	Qualidade trabalhos escritos	40
	Qualidade trabalhos orais	20		
	Total	100	Total	50
Processo	Reformulações / correcções	30	Reformulações / correcções	8
	Trabalhos da aula	25	Trabalhos da aula	16
	Trabalhos adicionais	20	Trabalhos adicionais	6
	Total	75	Total	30
Reflexões Atitudes	Relação aluno – aluno	06	Relação aluno – aluno	3
	Relação aluno – professor	06	Relação aluno – professor	3
	Reflexões críticas	13	Reflexões críticas	8
			Assiduidade. / Organização	8
Total	25	Total	20	
Total	200		100	

Quadro 2: Critérios de Avaliação - Alemão e Matemática

A implementação da gestão personalizada do currículo não é um conjunto de novas técnicas. É antes um resultado de uma articulação diferente das técnicas e estratégias que todos conhecemos e de que nos socorremos nas nossas aulas. Seguimos a tendência da pedagogia pós-moderna (Pourtois e Desmet, 1997:41), ou seja, socorremo-nos do que achamos melhor em cada teoria e prática educativa, para delas tirar o melhor proveito em benefício de uma aprendizagem significativa.

A nova relação pedagógica aqui proposta no espaço do triângulo ‘aluno – professor – construção do saber’ cria as condições para que o aluno possa confrontar-se com os outros e, ao reconhecer a diferença, comece a desenhar e a desenvolver a sua própria identidade, a sua própria consciência num processo gradual de auto-conhecimento pela

descoberta do outro. Esta relação pedagógica obedece a princípios que estão subjacentes às verdadeiras relações interpessoais (Tavares, 1996) que pressupõem uma certa intimidade entre os intervenientes e à qual se agregam sentimentos e atitudes de confiança, encorajamento, respeito mútuo, compreensão, diálogo, negociação, colaboração, cooperação. Trata-se de nos empenharmos pessoalmente nas situações de aprendizagem” (Pourtois e Desmet, 1997:41), entendendo o nosso papel de educadores na acepção de Tavares:

“O educador, antes de mais, tem de ser uma pessoa que se dirige a outra pessoa e a ajuda a dar à luz a sua própria identidade pessoal, como ser inteligente e livre, actor e autor do seu próprio destino de uma maneira autónoma e responsável.” (Tavares, 1996: 83)

Bibliografia:

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 7/2001 de 18 de Janeiro

Leguthe, M.; Thomas H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman

Mauri, T. (1997). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? in Coll et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa. (74-119). (ed. orig. 1997; trad. port.).

Paquet, M. (1995). *René Magritte, O pensamento tornado visível*. Köln: Benedikt Taschen Verlag GmbH.

Pourtois, J. P.; Desmet, H. (1997). *A Educação Pós-Moderna*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Roldão, M. C., (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. in *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Lisboa: Texto Editora. (60-68).

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Porto: Porto Editora.