

*Gestão Curricular - percursos de investigação*  
Aveiro: Universidade de Aveiro (p. 159 -172)  
2004

Lurdes Gonçalves  
Escola Secundária Dr.<sup>a</sup> Maria Cândida – Mira  
Isabel Alarcão  
Universidade de Aveiro

## **Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?**

### **Introdução**

Alunos e professores gostam da escola. “O pior são as aulas!”, é o que a maioria dos alunos diz. O mesmo se aplica a muitos docentes. A desmotivação, falta de interesse e investimento de parte a parte causa a sensação que os franceses bem definem com o vocábulo *ennui*.

Relembrando o seu percurso escolar, uma das autoras (Lurdes Gonçalves), tem hoje plena consciência de que o seu sucesso de deveu largamente ao esforço que sempre desenvolveu no sentido de gostar de todos os conteúdos e de todos os professores.

Num olhar retrospectivo, analisando o seu percurso profissional, foi capaz de identificar marcos que a fizeram olhar mais atentamente para o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, reflectir sobre a sua maneira de ser professora. Refere, em primeiro lugar, a consciencialização da importância das estratégias de aprendizagem no processo de aquisição do saber e dos mecanismos cognitivos accionados para a aprendizagem; em segundo lugar, a importância da dimensão afectiva no ensino, ou seja, o relacionamento interpessoal, quer entre os intervenientes no processo educativo, quer com os conteúdos de aprendizagem. Porém, na sua prática, constatava que, frequentemente, apesar de atender às estratégias de aprendizagem dos alunos e de manter um bom relacionamento pessoal com todos, não conseguia motivar alguns alunos a aprender inglês ou alemão, disciplinas que lecciona. Percebia ainda que as suas aulas também causavam *ennui*. Faltava a peça fundamental do puzzle para transformar as suas aulas: uma atenção especial ao processo de gestão curricular.

No contexto actual de implementação da Reorganização Curricular, orientada por conceitos fundamentais como “currículo” e “gestão curricular”, centrando o processo de aprendizagem no aluno, pareceu-lhe de extrema pertinência desenvolver uma experiência de gestão curricular inovadora, dando relevo ao aluno enquanto aprendiz, mas também enquanto pessoa, conhecendo e rentabilizando as suas características pessoais para o processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, as orientações pedagógicas actuais, os marcos atrás referidos e a consciencialização da sua estratégia impulsionadora enquanto aprendiz, motivaram a reconceptualização da sua prática docente, orientando-a de acordo com o que chamou *gestão personalizada do currículo*, que é o tema central deste trabalho de investigação, que realizou sob a orientação da segunda autora (Isabel Alarcão).

## 1. Questão investigativa

*o que descobrimos não significa um decorar para um teste esquecendo tudo a partir do momento que saímos da sala, mas uma aprendizagem que fica e não voa sinto-me confiante para aprender alemão, e faço-o porque aprendi a gostar*

No primeiro comentário salienta-se uma aprendizagem intrínseca; no segundo, a confiança no processo de aprendizagem, porque ligada ao lado afectivo do aluno. Estes comentários de alunos elaborados no decurso da investigação consubstanciam a convicção que presidiu à elaboração da questão investigativa. Pretendeu-se investigar *o modo como a gestão personalizada do currículo interfere nos afectos do aluno tornando as aprendizagens significativas*.

## 2. Conceitos enquadradores

A dar corpo e substância à questão investigativa, encontram-se quatro conceitos que informam e fundamentam este estudo a nível teórico: *currículo*, *gestão personalizada do currículo*, *aprendizagem significativa* e *eu-afectivo*.

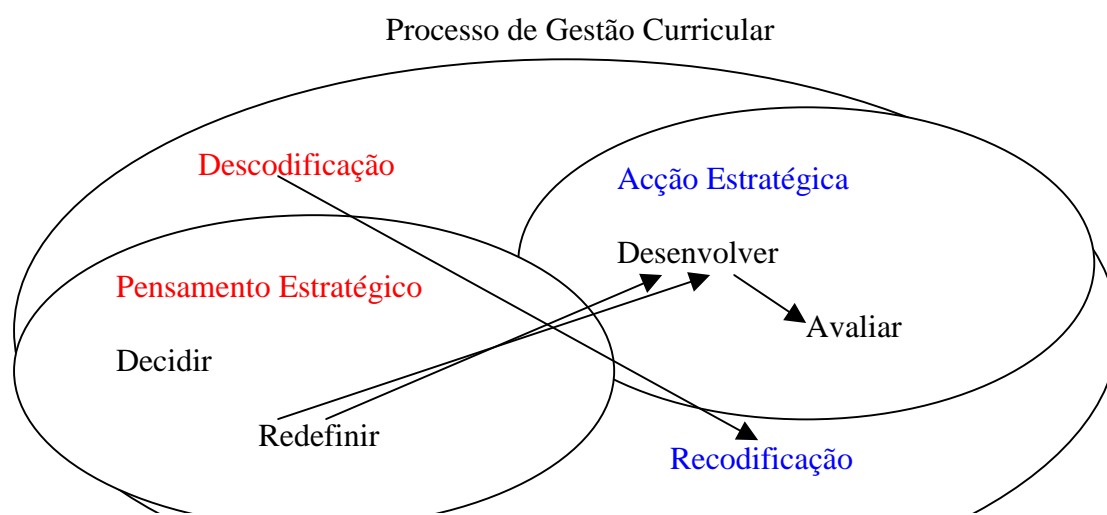
Trabalhar em aprendizagens em meio escolar é trabalhar o *currículo*. Embora esta palavra seja uma das mais pronunciadas em qualquer sala de professores de uma escola, só recentemente é que essa entidade abstracta, muitas vezes comparada a um saco onde tudo cabe ou, mais tradicionalmente, ao conjunto das disciplinas que se ensinam nas escolas, começou a ser olhada de uma forma mais cuidada. Esta

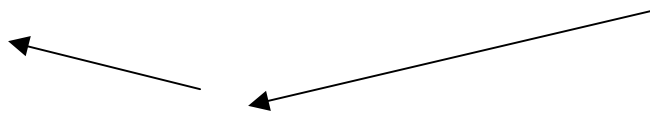
preocupação é evidente através da publicação do Decreto-Lei 6/2001. Currículo entende-se, neste texto oficial, como um conjunto de aprendizagens necessárias para a formação integral do aluno, ultrapassando, assim, largamente as fronteiras das disciplinas. Para o Ensino Básico mencionam-se, para além das aprendizagens, as competências que todos os alunos devem desenvolver.

Mas como afirma Fernandes (2000), nenhuma definição de currículo pode dar uma ideia precisa da complexidade das decisões que a sua elaboração e desenvolvimento implicam e ainda das áreas abrangidas por essas decisões. O currículo manter-se-á uma entidade abstracta, não palpável, escorregadia, impossível de abarcar numa definição. Por mais extensa e pormenorizada que ela seja, há sempre algo que escapa à sua objectivação em palavras. O currículo é o processo e o resultado de acções diversas que são experienciadas de maneira diferenciada por indivíduos diferentes. Nas palavras de Zabalza “definir currículo é concretizar um projecto educativo conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola” (1992: 90).

A concepção de currículo orientadora deste estudo ancora-se na ideia de currículo enquanto projecto dinâmico, aberto, capaz de se auto-organizar, informado a dois níveis interdependentes: pelos conteúdos culturais, civilizacionais, científicos que se quer fazer aprender e pelas situações da prática lectiva do dia a dia, que acontece de modos diferentes consoante as características pessoais dos indivíduos com os quais temos o privilégio de trabalhar. Em suma, nas palavras de Doll: “Curriculum will be viewed not as a set, *a priori* “course to be run”, but as a passage of personal transformation” (1993: 4).

Tomando currículo como um todo formativo que se vai construindo pelos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, a gestão curricular assume uma dimensão instrumental e processual. A gestão curricular apresenta-se, deste modo, como o instrumento operativo do currículo, que permite a construção do saber no espaço escola. A Fig. 1 apresenta visualmente o processo de gestão curricular.





O processo de gestão curricular desenvolve-se numa forma dinâmica e interactiva. É a partir do currículo definido a nível central que, cada escola, através dos processos de descodificação e recodificação, desenvolve o pensamento estratégico e a consequente acção estratégica. Ajusta-se, desta forma, o currículo nacional à realidade educativa para a qual se pretende elaborar a construção e consequente implementação do respectivo projecto educativo e/ou projecto curricular. Os momentos ‘decidir – desenvolver – avaliar – redefinir’ fazem parte de um ciclo contínuo, em espiral, que define e formula a acção de cada escola, departamento curricular e ainda de cada professor, visando a plena consecução dos objectivos pretendidos. Essa acção é redefinida sempre que necessário, sofrendo reformulações, quer para momentos posteriores, quer no momento da sala de aula.

A tomada de decisão no processo de descodificação cabe essencialmente ao professor e é informada pelo conhecimento que tem do aluno. Todavia, para uma gestão personalizada do currículo as decisões do processo de recodificação são fruto da interacção entre a proposta do professor e outras propostas oriundas dos alunos.

A *gestão personalizada do currículo* refere-se ao processo de tomada de decisões regulado por duas variáveis primordiais: as metas a atingir previamente definidas (o currículo nacional, o programa e a sua operacionalização) e o agente, razão de ser do ensino, isto é, o aluno. Conhecer o aluno na sua individualidade e o aluno enquanto elemento de um grupo é, por conseguinte, fundamental para que se possa proceder a uma gestão personalizada do currículo. Especificamente, gerir o currículo personalizadamente significa decidir concertando equilibradamente, por um lado, as necessidades do aluno, que incluem variáveis contextuais e pessoais e, por outro lado, os objectivos a atingir e as competências a desenvolver através do processo de ensino/aprendizagem que, no caso português, se inserem no quadro de referência do currículo nacional.

O professor que gere o currículo personalizadamente é um professor que procura enquadrar-se no modo como Alarcão vê o professor do futuro:

“um homem ou mulher de cultura, um informador informado, e um profissional do humano. Profissional do humano capaz de promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Informador informado no sentido de facilitar o acesso do aluno ao conhecimento e à apropriação dos saberes. Homem ou mulher de cultura, capaz de mobilizar conhecimentos vários, disciplinares e transdisciplinares necessários à compreensão do mundo em que vivemos” (2000: 41).

É pertinente lembrar aqui as palavras de Ausubel (1978), quando afirma que ensinar e aprender não são processos coextensivos, ou seja, nem sempre o que se ensina se traduz em aprendizagens, o que lamentavelmente qualquer professor sabe por experiência própria. O ensino de um aspecto do conhecimento é apenas uma das condições que pode influenciar a sua aprendizagem. Saliente-se que o conceito de aprendizagem se refere sempre a uma mudança relativamente estável e duradoura na pessoa com repercussões ao nível do seu comportamento e do seu conhecimento. Esta mudança está relacionada com o exercício e a experiência, podendo ocorrer de forma consciente ou inconsciente, num processo individual ou interpessoal. Sintetizando, “por aprendizagem entenda-se uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação do comportamento relativamente estável” (Tavares e Alarcão, 1999: 86). Nesta definição são apontados os três pontos cruciais que se conjugam para que o resultado seja uma *aprendizagem significativa*, processual, individual, experiencial.

Considerando a dimensão afectiva como a base do desenvolvimento da acção humana, a construção de sentido em situação de aprendizagem não a pode escamotear. É, antes, de vital importância reconhecê-la e considerá-la como factor decisivo. De salientar o que Boud, Cohen e Walker referem:

“Emotions and feelings are key pointers to both possibilities for, and barriers to, learning. Acknowledging them can enable us to significantly redirect our attention toward matters which we have neglected. Denial of feelings is denial of learning” (1993: 15).

Quando o aluno entra na sala da aula traz as suas vivências (Legutke e Thomas, 1991) e as suas características pessoais. As vivências anteriores de cada pessoa e os factores pessoais que influenciam a interpretação da experiência constituem as âncoras da construção de sentido. As vivências anteriores informam acerca de parâmetros de organização do pensamento, onde cada nova experiência se vai encaixar, como salientam Novak e Gowin: “The construction of new knowledge begins with our

observation of events or objects through the concepts we already possess” (1984: 4). Os factores pessoais têm a ver com a perspectiva do nosso olhar. Olhamos e entendemos as coisas de acordo com o nosso próprio sentir do momento, afirmam Boud, Cohen e Walker:

“Our personal history affects the way in which we experience and what we acknowledge as experience. We do not simply see a new situation afresh – what is before us – but in terms of how we relate to it, how it resonates with what past experience has made us” (1993: 9).

De facto, se se atentar em conclusões decorrentes da implementação de projectos de reflexão cognitiva, nomeadamente Programa Dianoia, Programa Promoção Cognitiva, (cit. in Pinto, 1994) salienta-se a importância pedagógica de se atender ao facto de que os alunos têm as suas próprias motivações, experiências anteriores, personalidades e maneiras diferenciadas de compreender as situações e as tarefas a realizar. Estas variáveis têm uma importância crucial nas aprendizagens dos alunos (Pinto, 1994).

Sublinhando as palavras de Usher segundo as quais “experience is the site where the personal and the social intersect and intertwine and through which each gives a constantly changing meaning to the other” (1993: 174), a construção e desenvolvimento do eu advêm da “escrita da experiência”, ou melhor, da inscrição da experiência na nossa matriz, ou seja, através de uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem significativa implica que o sujeito, o aprendente, esteja predisposto a integrar a nova experiência, a interpretá-la e a transformá-la em conhecimento novo. É neste espaço que a dimensão afectiva interfere decisivamente. Se afectivamente aquele conteúdo tocar a pessoa, mais facilmente e naturalmente são activados os mecanismos cognitivos para trabalhar a informação e para que a aprendizagem significativa se efectue.

Considerar o aluno em todas as suas dimensões, tanto na sua individualidade, como na sua inserção em grupo, considerar as suas características pessoais e as suas características enquanto aprendente é falar do *eu-afectivo* do aluno.

Entendendo afecto numa acepção que inclui os aspectos da emoção, do sentimento, da disposição ou da atitude que condicionam o comportamento (Arnold e Brown, 1999), o eu-afectivo integra a dimensão individual e social, ou seja, a construção do relacionamento aos níveis intra e interpessoal. Este conceito não separa o

sujeito individual das suas funções sociais (Pourtois e Desmet, 1997), exercidas, neste caso, no âmbito da escola. É de salientar que, ao nível individual, é necessário distinguir duas áreas: o eu pessoa e eu aprendiz. Arnold e Brown (1999) chamam a atenção para o facto de determinadas características da personalidade permanecerem intactas sem se misturarem com as características que cada aluno revela enquanto aprendiz.

O conceito de eu-afectivo diz respeito à dimensão do aluno que, enformada pela sua matriz pessoal, pelas vivências anteriores e pelas características pessoais interage com a situação de sala de aula, condicionando ou facilitando uma atitude afectiva, positiva ou negativa, em relação à situação de aprendizagem.

### **3. Objectivos da investigação**

Foram definidos três objectivos para este estudo, (cf. ponto 1: Questão investigativa) a saber:

- 1º - Identificar procedimentos envolvidos na gestão personalizada do currículo facilitadores duma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno;
- 2º - Compreender como a variável eu-afectivo contribui para um auto-conhecimento do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa;
- 3º - Identificar aspectos da relação interpessoal professor/aluno, aluno /professor e aluno/aluno que emergissem como contributos para uma gestão personalizada do currículo.

### **4. Metodologia**

Tratando-se, neste caso, de uma investigação que se centra nas pessoas, nas suas características e na dinâmica de adequação e diferenciação de modo a poder personalizar, ou seja, atender às especificidades pessoais de cada aluno, a metodologia de investigação tinha de ser maleável, flexível, situada dentro de parâmetros que ajudassem a compreender a realidade e a agir em conformidade com a exigência dos contextos e da situação. Nesta sequência, este estudo inscreve-se no paradigma investigativo a que Alarcão chamou “experencialismo crítico”, que vê a realidade de uma forma orgânica, buscando a sua compreensão na interacção entre o todo e as partes, ou seja, acentuando “a mediação do factor humano na investigação, a existência de

redes de interacção entre as partes e o todo, entre forma, função e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal” (2001: 141).

Dentro deste paradigma foi assumida uma atitude de investigação-acção, dado que, na procura de solução para os problemas da prática lectiva quotidiana, esta atitude, baseada na reflexão e na compreensão das situações, permite regular os procedimentos de acordo com as mesmas, como referem Cohen e Manion:

“A feature which makes action research a very suitable procedure for work in classrooms and schools is its flexibility and adaptability. These qualities are revealed in the changes that may take place during its implementation and in the course of on-the-spot experimentation and innovation characterizing the approach” (1994: 192).

O estudo empírico foi orientado pela implementação de um projecto curricular na disciplina de Alemão. Foram estabelecidos os princípios orientadores da acção do professor, as características dos conteúdos e actividades, definido o processo de avaliação e progressivo controle do aluno sobre a sua própria aprendizagem.

Participaram neste estudo quinze alunos de uma turma de alemão do 12º ano, nível 3 de língua e a professora desta disciplina, que foi a investigadora.

O desenrolar do projecto, que recorde-se, foi simultaneamente um projecto de investigação e de formação, caracterizou-se por um processo dialéctico de recolha, leitura e análise de dados, implementação de acções resultantes das decisões tomadas, nova recolha e análise de dados a desencadear novas acções, num processo de desenvolvimento em espiral.

A investigação decorreu num período de, aproximadamente, cinco meses, desde o início do ano lectivo de 2000/2001 até à interrupção de Carnaval, em Fevereiro de 2001. Saliente-se, ainda, que professora e alunos não tinham qualquer conhecimento prévio, estando pela primeira vez a trabalhar em conjunto.

De modo a coligir a informação necessária para a consecução dos objectivos deste estudo foram recolhidos dados em três áreas que passaram a constituir-se como categorias de análise:

1. processo de ensino-aprendizagem;
2. eu-afectivo do aluno;
3. processo de gestão personalizada do currículo.

Relativamente às duas primeiras categorias, optou-se pela elaboração de um questionário que fornecesse os dados relativos ao processo de ensino-aprendizagem e ao eu-afectivo do aluno. Aplicou-se o mesmo questionário no início e no final da intervenção formativa em análise, de modo a aferir as alterações geradas pela gestão personalizada do currículo nas duas categorias.

No período que permeou entre a aplicação inicial e final do questionário, cada aluno elaborou reflexões críticas, orientadas por pontos preestabelecidos, realizadas no final do estudo de cada área temática constante do programa. Nestes documentos os alunos eram convidados a reflectir sobre o modo como a aprendizagem tinha decorrido, consciencializando, desta forma, não só o processo de gestão personalizada do currículo, mas também o seu próprio processo de aprendizagem individual e em grupo. Estas reflexões constituíram a fonte de dados que deram conta do impacto do processo de gestão personalizada do currículo, a terceira categoria deste estudo, e que estabeleceram a sua relação com a manifestação do eu-afectivo no processo de descoberta do aluno enquanto aprendiz e enquanto pessoa.

## **5. Análise e tratamento de dados**

A análise dos dados orientou-se pelas três categorias já atrás mencionadas, que depois se subdividiram em sub-categorias de acordo com os dados e os documentos em análise.

Os dados recolhidos através do questionário no início do ano lectivo foram sujeitos a um tratamento quantitativo e qualitativo. O tratamento qualitativo das respostas dos questionários ocorreu em três momentos. Num primeiro momento, uma leitura global permitiu adquirir uma base sustentada de conhecimento sobre as concepções e expectativas dos alunos para que, a partir daí, a planificação das actividades pudesse satisfazer as necessidades do grupo enquanto turma, harmonizando-as, por um lado, com as exigências programáticas para o nível de ensino em questão e, por outro, com o desenvolvimento do projecto de gestão curricular. Permitiu igualmente ajustar o modo de actuação da professora às características do grupo. Num segundo momento, uma leitura individualizada dos dados permitiu um conhecimento personalizado dos alunos.

Após a aplicação do mesmo questionário no final do período destinado à implementação do projecto, procedeu-se ao registo e comparação dos resultados das duas aplicações.

Os dados recolhidos através das reflexões dos alunos foram objecto de uma análise de conteúdo, que ocorreu de modo faseado e de acordo com a informação constante nos documentos em causa. Assim, tal como o tratamento seguido para as respostas ao questionário, cada documento teve duas leituras; a primeira, a nível global, para o grupo alargado – a turma; a segunda, a nível individual. Cada leitura foi fornecendo dados importantes tanto para a monitorização do processo de ensino-aprendizagem, como para a gestão do eu-afectivo de cada aluno.

## **6. Interpretação e conclusões**

A criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem constituiu o eixo gravitacional em torno do qual se identificaram três procedimentos fundamentais na gestão personalizada do currículo que contribuíram para uma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno, a saber: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação.

Estes três procedimentos envolveram constelações de estratégias e actividades que adquiriram uma dinâmica interna e solicitaram o envolvimento activo, efectivo e afectivo dos alunos para a realização das aprendizagens, o que, em outras palavras, consistiu em apelar à manifestação e implicação do eu-afectivo no processo de aprendizagem, proporcionando, por isso, uma intervenção neste domínio.

Assumindo os conteúdos a leccionar um carácter obrigatório, foi no que diz respeito à sua organização e interligação que se pôde intervir. Neste sentido, a abordagem temática e a subsequente possibilidade de escolha de sub-temas para trabalhar as aprendizagens constituiu a oportunidade real de participação e decisão dos alunos. Esta metodologia permitiu integrar as experiências e interesses dos alunos nos conteúdos prescritos a nível nacional. Além disso, permitiu ainda contrariar a circunscrição do conhecimento à disciplina de Alemão, possibilitando a integração de conhecimentos provenientes de outras áreas curriculares. A orientação temática facilitou também o envolvimento dos alunos a nível de grupo, constituindo a aprendizagem um caminho sustentado pela colaboração e cooperação entre pares.

Foi ao nível do percurso de aprendizagem que se destacou o segundo procedimento fundamental: a configuração das estratégias. Optar por uma estratégia de trabalho na sala de aula pressupõe articular objectivos, actividades, materiais didácticos e recursos de espaços físicos. Olhar cada um destes constituintes na sua especificidade, mas também na função que desempenham no todo, foi garantir uma intervenção ao nível do eu-afectivo. Sendo os objectivos a alcançar, aprendizagens que todos os alunos devem fazer, os caminhos podem ser diferentes para cada aluno. Assim, as actividades foram entendidas na sua dimensão instrumental e processual: instrumental, porque cada uma serviu para resolver um determinado problema, ou seja, promover uma determinada aprendizagem; processual, porque estavam interligadas numa sequência de construção de um caminho até a um ponto de chegada, o objectivo que se pretendia alcançar.

Por conseguinte, a diversificação de actividades com graus de dificuldade diferentes possibilitou a cada aluno a concretização do percurso segundo as suas características. Neste aspecto foi necessário atender aos recursos. Os materiais seleccionados, também eles diversificados e com graus de dificuldade diferentes, garantiram essa adequação e diferenciação. A adequação da disposição logística da sala de aula ao tipo de actividade a concretizar não só permitiu um maior conforto, mas actuou, acima de tudo, como um reflexo concreto, ao nível do espaço físico, do que se pretendia no âmbito da interacção dentro da sala de aula. Desencadeou-se, deste modo, um estímulo psicológico para a consecução de determinada tarefa. Configurar as estratégias é articular intenções e acções, teoria e prática; é redimensionar a actividade do professor e do aluno, pensando o trabalho numa forma holística enquanto actividade cognitiva, funcional, social e afectiva.

A integração do papel da avaliação como reguladora constante do processo de aprendizagem e a diversificação dos seus instrumentos e mecanismos constituíram as características do terceiro procedimento identificado: a metodologia de avaliação.

Avaliar para regular é colocar a ênfase no carácter positivo e sistemático da avaliação, permitindo aos alunos mostrar o que sabem e são capazes de fazer, o que, no presente caso, alimentou a motivação e constituiu força suficiente para enfrentar dificuldades e dedicar mais tempo à aprendizagem. Sublinhar o carácter positivo da avaliação foi actuar também ao nível da redução da ansiedade inerente a situações

formais de avaliação. O facto de se avaliar numa forma regular e sistemática, após cada tarefa, também contribuiu para o controle da ansiedade, uma vez que a avaliação passou a ser considerada como um elemento familiar no processo de ensino-aprendizagem.

Não tendo sido colocados de lado os instrumentos tradicionais de avaliação, estes passaram a integrar um portefólio. A introdução deste novo instrumento adquiriu pertinência em três aspectos fundamentais. O primeiro refere-se à contextualização da avaliação, ou seja, a uma maior ligação da avaliação à situação em que se desenvolveu a aprendizagem. O segundo diz respeito à diversificação dos objectos de avaliação, sendo estes fruto das actividades do quotidiano da sala de aula. Por fim, e dada a natureza longitudinal dos portefólios, que registou as dificuldades e os progressos experimentados pelos alunos, evidenciou-se a possibilidade de uma verdadeira avaliação contínua.

O portefólio, enquanto instrumento agregador da diversidade de objectos de avaliação, permitiu desencadear mecanismos de auto-análise do desempenho. A reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, visando melhorar o seu desempenho, garantiu a sua participação no processo de avaliação global. Além disso, este instrumento permitiu ainda à professora desenvolver mecanismos de monitorização e intervenção no sentido de garantir que as aprendizagens fossem efectuadas.

A metodologia de avaliação com as características acima identificadas facilitou a intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno uma vez que garantiu a sua participação activa no processo de avaliação e, acima de tudo, porque respeitou as capacidades e características do processo de aprendizagem de cada aluno.

A implementação dos procedimentos fundamentais da gestão personalizada do currículo já identificados criou o espaço necessário para que o eu-afectivo do aluno despertasse da letargia latente, possibilitando, assim, a sua emergência activa no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase colocada na decisão e na reflexão constituíram os alicerces para o auto-conhecimento.

Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela. Cada aluno interiorizou a sua tarefa, responsabilizando-se por ela. Foi ao nível desta interiorização, desta relação do eu-afectivo com as tarefas da aula, com os objectivos a que se propôs, que o aluno se pôde descobrir tanto enquanto aprendiz, como enquanto pessoa:

- enquanto aprendente porque foi dando conta dos seus progressos e recuos, sendo capaz, no final, de ajuizar o modo como a aprendizagem decorreu e como ele se sentiu ao longo do processo e, ainda, de avaliar os resultados em relação às expectativas que criou;

- enquanto pessoa porque, ao decidir a sua escolha, recorreu à sua matriz pessoal na busca de critérios que lhe permitissem efectuar essa escolha. Além disso, a interiorização de cada tarefa conferiu-lhe a possibilidade de descobrir novas potencialidades, gostos e aptidões dentro de si, construindo e alargando a sua identidade e inscrevendo as aprendizagens na sua matriz pessoal da qual se socorria para o processo de decisão.

Na relação interpessoal professora/aluno e aluno/professora, a ajuda constituiu o aspecto que mais se destacou como contributo para o processo de gestão personalizada do currículo. Esta ajuda revestiu-se de diferentes matizes e assumiu cinco características essenciais. A primeira, a disponibilidade, refere-se à realidade física concreta de estar presente. Manifestou-se tanto na sala de aula como fora dela. Na sala de aula estava relacionada com o apoio individualizado ou em grupo para a resolução das tarefas. Fora da sala de aula dividiu-se em duas formas principais, uma em pequenas sessões de trabalho previamente acordadas, outra através da monitorização personalizada dos trabalhos. Ser específico e propor soluções constituem as segunda e terceira características da ajuda. A importância de um *feedback* regular, contínuo, informativo e pormenorizado, de que constavam críticas construtivas e motivadoras, onde se apontavam caminhos e alternativas, foi crucial para manter o bom contacto com os alunos, a sua motivação para o processo de aprendizagem e o optimismo em relação ao futuro. O quarto aspecto a salientar está relacionado com a afectividade, ou seja, a capacidade de perceber as razões do aluno, de estar predisposta a ouvir e a entender, sem, no entanto, deixar de o ajudar a reconhecer na crítica uma informação valiosa e não um ataque pessoal, ajudando-o a aceitar a responsabilidade em vez de assumir uma atitude defensiva. O quinto aspecto refere-se ao trabalho colaborativo entre professora e aluno. O facto da professora tecer a crítica mas, ao mesmo tempo, oferecer ao aluno a oportunidade de trabalhar com ele, contribuiu para o aluno reconhecer a importância do trabalho da professora e valorizar a crítica efectuada, encarando-a dum forma positiva.

No que se refere à relação aluno/aluno, o aspecto que se destacou como contributo para a gestão personalizada do currículo diz respeito à valorização do trabalho colaborativo e cooperativo no grupo enquanto instrumento construtor de aprendizagens individuais e desenvolvimento do sentimento de pertença. Esta valorização é ambivalente, tendo desencadeado duas atitudes opostas: por um lado a assunção da responsabilidade individual para a construção e avaliação das aprendizagens do pequeno grupo e da turma; por outro lado, o apoio no pequeno grupo contribuiu para uma diluição da responsabilidade individual. Parecendo antitéticas, estas atitudes complementaram-se e garantiram o equilíbrio da responsabilidade individual. A primeira, porque favoreceu a valorização das diferentes aprendizagens construídas, permitindo um enriquecimento constante e originando um processo de interesse genuíno pela compreensão e pela comunicação entre os alunos. A segunda, porque possibilitou a cada aluno o controle e redução da ansiedade de modo a aventurar-se a arriscar uma participação activa nas actividades da aula, podendo dividir tanto os custos quanto os ganhos desse risco entre o grupo.

Do exposto se depreende que fomentar a contribuição individual para o grupo e garantir o apoio do grupo para a prestação individual foi apostar na relação interpessoal aluno/aluno e criar uma atmosfera propícia ao estabelecimento efectivo da comunicação em que se valorizava o que cada um fazia, contribuindo desta forma para a emergência do eu-afectivo de cada aluno e, possibilitando, assim, uma gestão personalizada do currículo.

Gerir pessoalmente o currículo é atender às características e interesses de cada aluno no decorrer do processo educativo. Neste âmbito, a acção da professora foi fundamental para a gestão constante do equilíbrio entre os objectivos curriculares que se pretendem alcançar e o seu entrosamento com as características e interesses da pessoa do aluno, garantindo a sua auto-implicação no processo. Para tal, a gestão desse equilíbrio exerceu-se no cenário de todo o processo de aprendizagem: a motivação do aluno. Esta teve que ser orientada, ora através de estímulos, ora através de desafios, assegurando sempre o necessário conforto, palavra de apreço ou chamada de atenção, de acordo com as situações. A auto-implicação do aluno foi assegurada através da sua participação no processo de aprendizagem em todas as suas fases: decisão, desenvolvimento e avaliação. Portanto, a gestão personalizada do currículo interferiu

nos afectos dos alunos na medida em que os chamou a participar e a desempenhar um papel principal. A reflexão ajudou-os a consciencializarem-se do processo no qual foram simultaneamente decisores e actores. Foi a conjugação destes dois aspectos, de auto-implicação no processo e de reflexão sobre o mesmo, que possibilitou a inscrição das aprendizagens na sua matriz pessoal, tornando-se, deste modo, significativas.

Do mesmo modo que a professora se assegurou de que o aluno tinha conhecimento, compreendia e participava na gestão das metas e objectivos curriculares a alcançar, também teve que se assegurar de que o aluno conhecia, interpretava e compreendia as suas emoções, por forma a encontrar nelas um apoio para continuar a aprender. O exercício da reflexão permitiu também que o envolvimento afectivo do aluno fosse consciencializado, podendo, então, nesta altura, ser rentabilizado para o processo de ensino e de aprendizagem. É neste sentido que gerir o currículo é gerir o eu-afectivo.

## **Reflexão Final**

O duplo papel de professora e investigadora constituiu um desafio que desencadeou um processo de auto questionamento e reflexão.

A professora confrontou-se, em primeiro lugar, com a discrepância entre as teorias perfilhadas e as teorias-em-uso (Argyles e Schön 1974, cit. in Alarcão, 1996; Day, 2001), ou seja, entre o conhecimento teórico que a informava e do qual se socorria no papel de investigadora, e a sua prática na sala de aula. Foi a partir desta confrontação entre as representações mais enraizadas e completamente interiorizadas e a vontade de alterar que, a pouco e pouco, as práticas foram moldadas e adequadas de acordo com a teoria perfilhada.

Este segundo lugar, tomou consciência da sua inevitável auto-implicação afectiva no processo. Por conseguinte, numa tentativa de manutenção da objectividade e rigor na análise do seu comportamento, a professora elaborou um diário reflexivo ao longo do ano lectivo. Estes registos revelaram-se muito importantes porque a ajudaram a analisar e interpretar tanto o seu comportamento como os seus sentimentos com algum distanciamento.

A pouco e pouco, a professora começou, efectivamente, a desempenhar o papel de facilitadora, de suporte à aprendizagem dos alunos, intervindo e esclarecendo

dúvidas para todos, ou individualmente, sempre que se afigurava necessário. Neste sentido, confirma através da sua experiência a afirmação de Alarcão: “a figura do professor não é para abater com o movimento da autonomização do aluno, mas para renovar as suas práticas” (1996a: 185).

Tendo em conta que desenvolver um projecto isoladamente vai contra a própria ideia de projecto, dado que este se fundamenta no trabalho colaborativo, a investigadora sentiu necessidade de partilhar e discutir as suas ideias, sucessos e insucessos com colegas que estão na sala de aula todos os dias. As colegas que acompanharam o seu processo de descoberta, reflexão e auto-questionamento, encontraram-se, a dada altura, de tal forma envolvidas, que também elas, começaram a olhar de um modo mais crítico para a sua prática lectiva. Como resultado desta partilha de experiências, uma colega tem vindo a desenvolver um projecto de gestão personalizada do currículo na disciplina de Matemática com alunos do 3º ciclo. Na escola onde lecciona, as colegas do departamento, começaram a orientar as suas práticas de acordo com um projecto de gestão curricular personalizada, especialmente no que diz respeito à integração da avaliação no processo de aprendizagem através da utilização de portfolios enquanto instrumento de avaliação. Entretanto, outras colegas de outras escolas solicitaram a sua ajuda, no sentido de operacionalizar e adequar esta abordagem metodológica às suas realidades.

Os exemplos apresentados corroboram a ideia de que a investigação se transformou numa forma de acção junto das colegas. Relembrando as palavras de Hargreaves (2000) de que as emoções dos professores são inseparáveis dos seus objectivos e da sua capacidade de os alcançar, o repto está lançado.

## Bibliografia

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (9-39).

Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (171-189).

Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. in *Psicologia, Educação e Cultura*. vol. IV. n.º 1. (35-43).

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (eds.) (1978). *Educational Psychology – A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds) (1993). *Using Experience for Learning*. Cambridge: Open University Press.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (ed. orig. 1999; trad. port.).

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

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Gonçalves, M. L. (2002) *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. in *Teaching and Teacher Education*. vol. 16. (811-826).

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

Novak, J.; Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pinto, P. R. (1994). Aprender a ler para ensinar. in *Inovação*. vol. 7. (173-185).

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.; Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. (1ª ed. 1985).

Usher, R. (1993). Experiential Learning or Learning from Experience: Does it make a difference? in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) *Using Experience for Learning*. Cambridge: SRHE e Open University Press. (169-180).

Zabalza, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. in Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87-107).