

ENSINAR EM TURMAS PIEF
METODOLOGIAS, RECURSOS E MODOS DE
ORGANIZAR O TRABALHO

DOCUMENTO DE APOIO E FORMAÇÃO
(DAF)

Proposta de material de formação a disponibilizar a todas as equipas PIEF

Maria do Céu Roldão

Novembro de 2008

ÍNDICE

INTRODUÇÃO – apresentação da estrutura do Documento de Apoio à Formação (DAF).....	3
1. ALUNOS	7
<i>Sumário: A especificidade dos alunos PIEF-questões para os professores.....</i>	<i>7</i>
1.1. Os percursos escolares e pessoais.....	8
1.2. O desinteresse.....	9
1.3. A relação com as matérias	11
1.4. A relação com os processos de trabalho.....	13
1.5. As metas que se pretendem alcançar.....	14
2. CURRÍCULO	16
<i>Sumário: A especificidade dos currículos PIEF</i>	<i>16</i>
2.1. A correspondência a aos currículos regulares e a adequação dos caminhos.....	16
2.2. Metas de rigor, percursos de acompanhamento.....	17
2.3. Integração com escolarização – garantir o sucesso nas aprendizagens	19
3. PROFESSORES E ENSINO	22
<i>Sumário: Acção estratégica.....</i>	<i>22</i>
3.1. Estratégias de planeamento e gestão.....	22
3.2. Estratégias de ensino.....	23
3.3. Estratégias e critérios de avaliação.....	25
4. TRABALHO DAS EQUIPAS	30
<i>Sumário: O papel das equipas.....</i>	<i>30</i>
4.1. Estratégias de gestão curricular.....	30
4.2. Coordenação didáctica do trabalho.....	30
4.3. Liderança do trabalho das ETP	30
BIBLIOGRAFIA	31

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1- Análise de percursos de aprendizagem	8
Quadro nº 2 - Dispositivos de recriação do interesse pela aprendizagem.....	10
Quadro nº 3 : Adequação de conteúdos curriculares.....	13
Quadro nº4 - Referencial para a diferenciação do trabalho de ensinar e aprender.....	19
Quadro nº 5 – Planear a organização do currículo.....	22
Quadro nº 6- Estratégias de pesquisa.....	24
Quadro nº 7– Estratégias envolvendo actividade experimental.....	24
Quadro nº 8: Estratégia de construção de uma narrativa.....	25
Quadro nº 9 – Exemplo de critérios de avaliação para um campo de análise:.....	26

INTRODUÇÃO

Desenvolveu-se no ano lectivo de 2007/ 2008 um estudo investigativo sobre os currículos PIEF a nível nacional. Essa investigação, de cujo relatório resultou um livro muito em breve disponível nas livrarias ¹. Tal estudo, que tive a oportunidade de coordenar, resultou de um pedido expresso do PETI, na pessoa da sua Coordenadora Dra Joaquina Cadete, e permitiu visibilizar as grandes mais valias da abordagem curricular desenvolvida no âmbito dos PIEFs, assim como as zonas de maior fragilidade e as zonas com necessidades de melhoria .

Resultou claro para mim, e para toda a equipa que desenvolveu o estudo², que a maioria dessas dimensões, quer as mais quer as menos conseguidas, não obstante a enorme importância de toda a concepção e acção conjugada das estruturas de apoio (os andaimes, num sentido Vygotskiano) têm no seu núcleo central a acção concreta e quotidiana dos profissionais envolvidos nas Equipas Técnico-Pedagógicas, (ETP) e particularmente o modo como os professores se situam e agem pedagógica e didacticamente no seu interior.

Foi ainda patente, e explicitamente expresso pelos sujeitos (professores, técnicos, responsáveis de escola, estruturas de apoio e de coordenação), que existia um trabalho inter-formativo nos contextos de trabalho muito rico no interior das equipas, uma formação, prévia ao início de cada ano lectivo, em moldes variáveis, mas com larga predominância da vertente informativa e integradora, como é natural. Daí o reconhecimento de uma necessidade de formação mais dirigida e mais específica para os professores e técnicos envolvidos nas ETC, orientada para apropriação de mais conhecimento sobre o como do ensinar alunos em contextos de PIEF – aliás idênticos a outros contextos de alunos com que os professores lidam no ensino regular, e em que se ressentem do mesmo défice de formação específica.

È no sentido de dar resposta, ainda que parcial, a estas necessidades que o estudo permitiu identifica, que se concretiza a produção deste *Documento de Apoio e Formação aos docentes e técnicos das ETPs em PIEF*.

A ideia que preside a esta iniciativa, também ela realizada por convite e sugestão da Dra Joaquina Cadete, é de oferecer apoio à auto e interformação dos professores em quatro níveis:

¹ Estudo dos currículos PIEF (2008) – Lisboa: PETI e Colibri.

² Maria do Céu Roldão, Joana Campos e Madalena Alves

1. A produção de um Documento de Apoio e Formação (DAF) construído em torno da problematização dos campos de trabalho docente nestes contextos particulares com suporte em alguma informação teórico-prática sistematizada (este documento).
2. A disponibilização deste DAF no site do PIEF *As Minhas Ferramentas* para sua divulgação e discussão nas equipas e escolas que assim o entenderem ou julgarem útil.
3. A abertura de uma linha de consultoria permanente com a autora, a desenvolver na mesma plataforma, no sentido de apresentação e discussão de situações colocadas pelos professores ou equipas, e articuladas com as propostas teóricas do DAF, a que autora se disponibiliza para reagir com regularidade.
4. A possibilidade de, a partir de linhas de preocupações comuns, identificadas nessa interacção na plataforma, poderem acolher-se propostas concretas de formação presencial para grupos de equipas, a gerir regionalmente conforme as possibilidades.

Estrutura do Documento de Apoio e Formação (DAF)

Quanto à estrutura temática do DAF, ela sustenta-se nas questões curriculares tal como foram analisadas no estudo já referido. Assim, organiza-se o documento em 4 secções ou capítulos:

1. Alunos.
- 2 Currículo.
3. Professores e Ensino.
4. Trabalho das Equipas.

Assim, na *secção 1*, problematiza-se a especificidade dos destinatários do currículo – o “a quem” do acto de ensinar, e seu condicionador e guia principal.

Na *secção 2*, desenvolve-se o conjunto de conceitos indispensáveis ao domínio do trabalho de decisão e gestão do currículo, no plano geral, e nas particularidades que apresenta nos contextos e alunos com que se trabalha em PIEF.

A *secção 3* aborda as questões centrais, de natureza curricular, pedagógica e didáctica que sustentam a qualidade e a eficácia do trabalho de ensinar, vertido nos seus resultados, as aprendizagens dos alunos.

Por fim, a *secção 4* ocupa-se da dimensão colegial e colaborativa da prática curricular e didáctica – a organização e gestão do trabalho de ensinar e aprender no interior das equipas técnico-pedagógicas.

No plano da organização de cada secção, optou-se por um figurino que procura conciliar vários aspectos:

- a fundamentação teórica assente em conhecimento disponível;
- a ligação a situações práticas vividas e observadas;
- a sugestão de estratégias possíveis a serem debatidas em grupo;
- a indicação de leituras que se constituam em suportes da acção e da inter-formação.

Secção 1

ALUNOS

Sumário:

A especificidade dos alunos PIEF- questões para os professores.

São os alunos o objecto e a finalidade de todo o trabalho de ensinar e educar . Os PIEF trabalham com aquelas populações que, por razões variadas, abandonaram a escola sem obterem sucesso e estão simultaneamente ainda fora do mundo do trabalho, sem certificações e sem dispositivos de integração social, tornando-se populações de risco ou efectiva exclusão. Acresce a esta situação a realidade prévia da sua pertença social se caracterizar quase sempre por cenários de desfavorecimento económico, cultural e afectivo.

O olhar dos professores para estes alunos tende a ser sobretudo pessoal. A preocupação inicial traduz-se logicamente no esforço de re-ligar estes jovens ao mundo afectivo dos outros, aos contextos sociais de que se estão a distanciar cada vez mais e, logicamente, à escola de que se afastaram ou que os afastou, na medida em que a educação e certificação escolar se constitui como um caminho central e incontornável para a viabilização e recuperação das outras vias de re-inclusão social.

Importa assim que os professores analisem com particular detalhe estas situações no que se refere a encontrar vias e estratégias de efectiva reintegração.

O factor afectivo e interpessoal joga, sem dúvida, um papel essencial, e tem de constituir desde o início uma porta de entrada para a comunicação, difícil, de professores e alunos nestas circunstâncias. Mas importa também que essa dimensão relacional, a compreensão e apoio pessoal que tem de ser dado a cada um destes jovens não se confunda com, nem esbata, a dimensão da efectividade e exigência do ensino, adequadamente desenvolvido para que estes alunos aprendam os conhecimentos necessários com rigor e fiquem apetrechados com as competências de que irão necessitar para efectivamente se integrarem plenamente na vida social.

Esta foi, aliás, uma das dimensões que o Estudo Curricular dos PIEFs permitiu problematizar. Verificou-se um acentuado investimento na dimensão social integradora, com menos ênfase na exigência das aprendizagens formais, trabalhadas sim, mas com a preocupação de assegurar os mínimos face à dificuldade que os alunos transportam.

Esta leitura parece-nos um dos pontos críticos a melhorar no trabalho curricular dos PIEFS. Analisam-se de seguida algumas linhas de acção que podem ser aprofundadas no sentido de melhorar a articulação entre as dimensões sócio-integradora e pedagógico-didáctica.

1.1. Os percursos escolares e pessoais

A primeira realidade a ser considerada pelas ETP é a análise dos percursos escolares de cada aluno. De um modo geral, eles obedecem a um padrão com muitos pontos semelhantes: repetências acumuladas, insucesso recorrente, indisciplina e desatentos muitas vezes, assiduidade irregular. Mas este é apenas o retrato “médio”, que induz facilmente a que consideremos que todos passaram pelo mesmo da mesma maneira., o que é um equívoco. Importa assim rentabilizar os dispositivos de sinalização e os apoios de técnicos de que o PIEF dispõe para também os analisar em termos de implicações para a aprendizagem, e consequentes decisões quanto às estratégias didácticas e organização do ensino e da aprendizagem

.Decerto os professores tomam boa conta das particularidades de cada percurso pessoal escolar, que conhecem um por um. Mas será bom que avancem um passo – e isto pode fazer-se, nalguns casos até se fará já – para a análise mais fina orientada para decidir qual/quais os melhores modos de trabalhar e ensinar.

Sugere-se a construção de alguns registos simples, partindo de entrevistas informais ao aluno, de entrevistas aos professores que o conheceram (regular, de apoio, outros) e da consulta de registos disponíveis, para debate nas primeiras reuniões das ETP, ainda antes do início das aulas:

Quadro nº 1- Análise de percursos de aprendizagem

Percorso do Aluno:	
Nº e anos de repetência	Áreas de insucesso; seu início; perguntar ao aluno como e quando começou a falhar; medidas tomadas; apoios? seus resultados; professores, manuais usados e práticas de ensino; contactos ou não com família.
Áreas de maior insucesso	Análise das notas; de relatórios de apoios se houve; perguntar ao aluno alguns porquês desse insucesso nas áreas em causa, Identificar o smodos de trabalho de aula a que ele se refere.
Áreas em que teve mais , ou algum sucesso	Procurara destacar as zonas que vê como positivas; o gosto de aprender em quê e o quê? Que relatam os professores do seu comportamento perante diferentes

	conteúdos e diferentes tipos de tarefas? Como perdeu , ou não, esse gosto? Que foi ou não feito para o estimular
Professores que recorda como ensinando de forma mais acessível	Identificar modos de trabalho em que se sente mais à vontade; tipo de raciocínio que usa mais facilmente; tipo de práticas que os professores costumavam usar, quais eram as situações a que respondia melhor e porquê? Como foram ou não aproveitadas?
Outros aspectos considerados úteis	

A desmontagem destes aspectos - que pode ser feita por cada professores ou por pares de professores , a grupos de três ou quatro alunos, não implicando grande dispêndio de tempo, pode dar elementos muito úteis para se diagnosticarem os pontos críticos e os pontos mais fortes de cada um e agir didacticamente a partir daí. Por exemplo: um aluno com insucesso que aderiu muito bem a situações experimentais, em que participasse directamente:

- poderá ter sido desencorajado por ser “mau aluno” – importa retomar de uma forma positiva;

- poderá ter sido remetido apenas para as vertentes ditas “práticas “ da realização de uma experiência, sem questionamento cognitivo – poderá agora incidir-se na exploração questionante e rigorosa de experiências que realizem nas aulas ou saídas;

- no passado não lhe era pedido que escrevesse relatórios das experiências pela sua baixa competência de escrita – pode aproveitar-se agora para usar relatórios orientados como situações de reforço da escrita, com correspondente responsabilização de passar esse relatório a algum outro colega que terá de trabalhar sobre os dados aí contidos que, por isso, têm que ser caros e bem escritos.

1.2.O desinteresse pela escola

Esta dimensão é quase sempre a mais evidente a que se associam vertentes afectivas pesadas, ligadas a rejeição, pouco à vontade nos hábitos, códigos e regras da escola e dos colegas, humilhação, não pertencer, não ser valorizado nem desejado nos grupos, ser mal visto pelos professores, pelos empregados, etc.

A primeira preocupação dos professores e técnicos das ETP, e muito bem, traduz-se em inverter esta situação , procurando proporcionar um ambiente acolhedor, manifestar confiança, expressar interesse pessoal, conversar, ganhar e demonstrar confiança..

Para além destes indispensáveis procedimentos, vale a pena ir um pouco mais longe, por um lado no domínio dos porquês das vivências anteriores geradoras do desinteresse, para dar instrumentos que permitam adquirir capacidade futura de as superar, por outro procurando ajudar cada aluno a estabelecer nexos – e também distinções- entre essas experiências negativas e a vantagem, o interesse e até o prazer das aprendizagens em si mesmas

Importa evitar que o PIEF se desenhe apenas como uma ilha de protecção, fora da qual tudo continuará hostil – leitura que crianças e adolescentes facilmente podem ser levados a fazer (“Interesso-me porque aqui a professora gosta de mim...fora deste apoio não farei nada outra vez...”)

Quadro nº 2 - Dispositivos de recriação do interesse pela aprendizagem

Identificação de zonas de mal estar na experiência escolar anterior	Percepção de situações de trabalho didáctico que podem esbater o mal estar	Inclusão em rituais próprios da vida da escola	Adopção/construção de regras reguladoras do trabalho	Dissociação das tarefas da relação pessoal com o professor
Procurar saber quais as experiências negativas ocorridas em contexto escolar	Gerar tarefas, com dificuldades a par de apoio, que contribuam para progressivamente ganhar confiança. Evitar a ajuda como substituição do esforço.	Pedir aos alunos, de forma faseada e desdramatizada, que realizem pequenas apresentações de um assunto ou texto estudado, perante colegas; que organizem situações de avaliação de conhecimento entre eles e, mais tarde, se submetam a testes e analisem com professora e colegas os resultados.	Dar aos alunos funções de gestão e responsabilização por tarefas de aprendizagem na aula – regulação de tempos, regras, responsabilidades, análise avaliativa de resultados.	Centrar a importância do trabalho naquilo que se aprende. Rodar a apreciação e discussão do que vão conseguindo por mais do que um professor- nos pares pedagógicos, nas áreas não disciplinares, nas visitas. E modo a criar a percepção de que valeu o que fizeram, e não a protecção afectiva do professor apenas.

Sugestões para trabalho de inter-formação(reuniões da ETP ou de subgrupos)

- **Escolher exemplos de situações de desinteresse numa turma PIEF.**
- **Cada professor e cada técnico inventariar, com base nas sugestões do quadro 2, duas razões concretas explicativas do desinteresse.**
- **Confrontá-las num registo comum, agrupando-as por semelhanças e diferenças.**
- **Propor 1 estratégia para cada uma das situações, relativas aos dispositivos sugeridos no quadro 2**

1.3. A relação com as matérias curriculares

Os alunos que chegam ao PIEF trazem quase sempre uma relação negativa com as chamadas “matérias” escolares, isto é, com os conteúdos das disciplinas, tidas como maçadoras, desinteressantes ou sem qualquer utilidade. Parte destas representações resulta dos processos de ensino que conheceram na escola, de que nos ocuparemos numa secção seguinte, e são infelizmente comuns a muitos dos alunos da escola regular, mesmo quando aparentemente têm sucesso no plano das classificações.

Estas representações, reforçadas pela experiência em muitos anos de repetência, colocam às equipas de professores a questão – como actuar para transformar esta relação negativa com o conhecimento?

No Estudo dos Currículos PIEF (2008) identificou-se uma tendência para adoptar, sobretudo, dois tipos de solução: (1) simplificar/reduzir as matérias, evitando os conceitos ou análises mais abstractas e (2) privilegiar temas que se afiguram como mais “práticos”, sem exigirem grande esforço intelectual.

Estes procedimentos, se é certo que podem ser necessários numa fase passageira inicial, não conduzem de facto à retoma de uma relação positiva com o conhecimento e com o esforço intelectual. Ajudar alunos em processo de rejeição à escola e ao saber não pode remetê-los para um patamar de “conhecimento menor” que, a prazo, os desqualificará de novo no plano da integração social.

Quando se trata de adequar o currículo às características destes alunos, importa pensar, em primeiro lugar, de que maneira fazer essa adaptação sem cair na tentação de reduzir o nível da aquisição conceptual. O que importa é trabalhar com eles de modo diferente para que, partindo das realidades mais acessíveis, se chegue a processos cognitivos complexos e desafiantes.

No Quadro nº 3, sugerem-se algumas linhas de actuação para este tipo de adequação curricular.

Quadro nº 3 : Adequação de conteúdos curriculares

Organização da sequência dos conteúdos	Pontos de partida da abordagem aos conteúdos	Tipo de acesso à compreensão dos conceitos	Situações de uso e transferência
<p>Sequenciar os temas segundo formatos que permitam: partir de temas que possam ligar-se a situações da vida e experiência (por ex. conhecimentos científicos a partir de realidades ou fenómenos do dia-a-dia).</p> <p>Organizar as sequências temáticas de modo a facilitar abordagens em várias disciplinas.</p>	<p>-Partir da experiência e da observação da realidade – para construir conhecimento mais alargado. Confronto com textos científicos</p> <p>- Situações de interesse (por ex. o desporto) –mas para desenvolver conteúdos complexos a partir desse ponto de partida – por ex. relações espaciais, dinâmica e forças, perspectivas de óptica, geometria e relações tridimensionais.</p>	<p>Realizar operações de desmontagem de conceitos – comparação, exclusão, semelhanças e diferenças entre situações em que se aplica ou não um ou outro conceito em estudo</p> <p>Gerar tarefas a partir de problemas verdadeiros –por ex. precisamos de enviar mensagem para todos os alunos PIEF com menos de 15 anos de uma região – onde procurar?</p>	<p>Sistematizar conceitos que se vão adquirindo.</p> <p>Orientar a realização de registos (de conceitos, de conclusões, de sínteses do que foi estudado) para suporte do estudo autónomo dos alunos.</p> <p>Propor tarefas em que esses registos pessoais tenham de se consultados e utilizados.</p> <p>Rentabilizar as conclusões e registos em situações de debate organizado, em visitas de estudo planeadas, na comunicação de conhecimentos ao grupo ou à turma) .</p>

Não se considera desejável que, para alegadamente aumentar o interesse ou a adesão dos alunos, com uma ilusão de motivação pelo fácil, se suprimam conteúdos curriculares considerados mais difíceis ou abstractos. Pelo contrário, o que no trabalho do PIEF se pode fazer é diversificar e acertar entre os professores os processos de abordar esses conteúdos, sempre que possível e desejável em pares de professores, de modo a que o aluno adquira o conhecimento mais complexo, e ao fazê-lo ganhe também a confiança na sua capacidade intelectual, e gradualmente se reaproxime do conhecimento que achava inacessível e recupere a crença nas suas capacidades.

Recorde-se que dos alunos PIEF estudados no ano de 2006-2007, nenhum apresentava, nas suas sinalizações, qualquer défice cognitivo ou problema de aprendizagem de raiz neurológica. As ideias de “motivação” e “desmotivação” prendem-se, no seu significado

psicológico , não com a atracção facilitada por aspectos imediatos, mas por um envolvimento interior que decorre do desafio cognitivo, da relação do aprendido com os conhecimentos prévios, ampliando-os e não deixando permanecer esse conhecimento no senso comum, enriquecendo com novos conceitos e instrumentos a capacidade cognitiva e a bagagem de conhecimentos e processos para poder prender mais.

1.4. A relação com os processos de trabalho

Grande parte da rejeição à escola e às aprendizagens curriculares por parte destes alunos (como de muitos outros no interior da escola regular) decorre mais do modo como os professores e os manuais veiculam esse conhecimento do que do próprio conhecimento. O aspecto mais relevante das questões do sucesso ou insucesso das aprendizagens prende-se – embora em articulação com muitos outros factores – com as estratégias e processos desenvolvidos nas aulas e induzidos para o trabalho e estudo dos alunos.

Uma das constantes dos modos de trabalhar evidenciados nos PIEFs estudados no Estudo Curricular (Roldão et al.2008) foi o uso bastante frequente de trabalhos de pesquisa realizados por grupos de alunos, com apoio dos professores, de tarefas em torno de projectos temáticos orientadas por pequenas fichas de trabalho, realizadas sempre na aula e com apoio individualizado dos professores. Estas metodologias parecem adequadas a uma aprendizagem activa. Todavia, elas não dispensam algumas outras estratégias que devem sustentar a concepção da actividade. Não basta que o trabalho seja em grupo, ou que haja apoio directo à realização das actividades .

Importa garantir relativamente às estratégias e processos de trabalho os seguintes aspectos, constantes do quadro nº 4.

Quadro nº 4 – Processos de trabalho indutores do interesse e de resultados da aprendizagem

Lançamento da vontade de saber	Desenvolvimento de tarefas activas	Fornecimento de situações expositivas	Rigor nos processos de apoio e ajuda no trabalho	Dimensões de estudo e avaliação
- partir de questões, suscitar curiosidade genuína, não “oferecer” respostas a essas questões, proporcionar informação para pesquisa com orientação	Planear as actividades e tarefas de formas que envolvam a construção de conhecimento novo; Induzir no trabalho realizado a responsabilização dos alunos – pelo produto pedido e pelo rigor do conhecimento a que chegaram.	Elaboração de sínteses curtas e claras que sintetizem em linguagem correcta as conclusões	Considerar o apoio dos professores durante actividades dos alunos como possibilidade de recurso e orientação para os alunos – não como fazer com eles ou em vez deles.	Integrar nas actividades de ensino momentos de avaliação explícitos, cuja necessidade e utilidade (para identificar e melhorar os campos de saber mais frágeis de cada um) eles próprios vejam. Introduzir a actividade de estudo – sendo impossível em casa , que se assegure tempo para esse estudo nos tempos da escola – com apoio, com registo, com desenvolvimento de algumas leituras orientadas.

1.5. O nível das metas que se pretendem alcançar.

A expectativa de resultados de aprendizagem a conseguir terá sempre de ter em conta os pontos de partida e as dificuldades de percurso destes alunos. Todavia, a visão estratégica que sustenta o Programa baseia-se na convicção de que eles podem, devem e são capazes de adquirir os conhecimentos e competências que os outros alunos adquirem e de que eles não podem ser privados. O que deverá ser distinto é o modo de trabalhar e organizar o trabalho escolar para obter resultados positivos de que circunstâncias particularmente desfavoráveis os afastaram.

A ideia de garantir “mínimos”, facilmente induzida pelas características dos difíceis percursos anteriores, acaba por conduzir a uma menor apropriação de saberes essenciais do que aquela que pode e deve ser realizada, justamente para restabelecer o nível de educação e escolarização que, nestes casos, está prejudicado.

Trata-se assim, pelo contrário, de investir nos “máximos” através do investimento em processos de trabalho muito orientados, com muita regulação e investimento de conhecimento gradualmente acessível e crescentemente dominado, com trabalho conjunto dos professores e dos técnicos que acompanham e monitorizam quotidianamente o percurso de cada um dos alunos. Essa tem sido a mais valia mais poderosa do PIEF, que importa reforçar e afinar no seu desenvolvimento.

Secção 2

CURRÍCULO

Sumário:

A especificidade dos currículos PIEF

Os currículos PIEF orientam-se pelo Currículo Nacional do Ensino Básico e propõem-se garantir que as competências respectivas são atingidas, oferecendo para isso uma organização mais flexível e diversos dispositivos de colaboração no interior dos docentes, destes com outros técnicos, e da escola com outras agências da sociedade, nomeadamente de cariz profissionalizante. Importa assim trabalhar na organização e gestão desse currículo face a cada contexto.

2.1. A correspondência aos currículos regulares e a adequação dos percursos

Os currículos PIEF constituem-se como homólogos do Currículo Nacional da Educação Básica face às metas do qual irão garantir a certificação dos alunos. O que os torna então específicos?

Em 1º lugar a inclusão de uma componente *vocacional ou pré-profissional* que, devidamente associada à componente *curricular regular*, pode constituir um factor acrescido de interesse pela formação e de significado da aprendizagem para estes alunos em abandono escolar e muitas vezes em exclusão.

Em 2º lugar, a *flexibilidade curricular* de que as Equipas Técnico-Pedagógicas do PIEF gozam para realizar o desenvolvimento do currículo, em projectos curriculares bastante autónomos, possibilitando a opção por sequências curriculares mais adequadas, a ênfase nas prioridades mais necessárias em cada situação e contexto.

Contudo, no Estudo Curricular (Roldão et al.2008) verificou-se que não foram muito exploradas as utilizações destas duas possibilidades nos PIEFs estudados. Nomeadamente, a ligação entre as experiências da componente vocacional e das componentes curriculares foi pouco rentabilizada na maioria das situações. Quanto à flexibilidade de gestão do currículo regular, traduziu-se quase sempre em dispositivos de simplificação ou redução, e menos frequentemente em reorganizações pertinentes da sequência curricular ou em articulações interdisciplinares.

SUGESTÕES PARA TRABALHO DA ETP NO INÍCIO E AO LONGO DO ANO

- Planear , com a coordenação de um ou dois docentes, o levantamento de áreas das actividades vocacionais ou pré-profissionais dos diferentes alunos, para as trazer às reuniões da ETP, ao longo do ano, e assegurar a sua inclusão no planeamento das actividades curriculares que vão sendo desenvolvidas.
- Proceder, antes do início do ano, à re-definição de algumas sequências das diferentes disciplinas relacionadas com temáticas ou projectos interdisciplinares.
- Prever áreas e conceitos que podem ser trabalhadas em conjunto e em relação com tarefas e conhecimentos que estejam a ser aprendidas na componente vocacional.
- Definir em cada disciplina os conceitos essenciais que devem ser compreendidos para adquirir as competências das diferentes áreas.
- Centrar na apropriação rigorosa desses conceitos a organização do currículo em cada Projecto Curricular de Turma.
- Reorganizar a sequência de temáticas de cada área ou disciplina que pareça mais adequada às situações dos alunos.
- Tornar os projectos temáticos ou de intervenção ocasiões de sistematização e aprofundamento dos conhecimentos científicos envolvidos.

2.2. Metas de rigor, percursos de acompanhamento

A grande diferença dos currículos PIEF reside no facto de o trabalho docente se estruturar numa lógica de equipa de docentes apoiados por outros técnicos, com espaços e tempos de trabalho comum estabelecidos. Este facto trouxe até agora inegáveis vantagens e qualidade à maioria das situações. Contudo, reconhece-se através do estudo a que nos vimos referenciando que a maior rentabilidade que se tem obtido desta

circunstância se centra na criação de um clima de trabalho verdadeiramente colaborativo e centrado na preocupação primeira da reinserção destes alunos em percursos de educação e formação, orientados para a sua inclusão social como cidadãos de pleno direito, sobretudo no que se refere ao seu direito a serem educados.

A gravidade de muitíssimas das situações de partida justifica plenamente, até agora, que as equipas se esforcem, no que se refere às aprendizagens a conseguir, por atingir o que lhes parecem expectativas apenas realistas, que são muitas vezes modestas. Parece chegado o tempo de equacionar a subida destas expectativas para o plano de aprendizagens curriculares mais exigentes, sem perder nunca de vista que elas só podem desenvolver-se se se mantiver e reforçar o esforço de criar e manter uma alta qualidade no enquadramento pessoal integrador e na confiança interpessoal e relacional.

Questões para trabalhar em inter-formação nas ETP

- 1- De que modo se podem melhorar as estratégias de ensino para as características específicas da turma X?
- 2- Que tipos de actividades de divulgação de novo conhecimento podem ser divulgadas – na escola, fora da escola, jornais...?
- 3- Considerar a hipótese de especialização de conhecimento no interior da turma, e nos campos das várias disciplinas (grupos de 3 ou 4 alunos que aprofundam mais um campo ou tema e servem de recurso aos outros nessa área, por exemplo).
- 4- Pedir aos alunos que construam situações de competição entre áreas, sem fins de qualquer selecção, com o intuito de, por exemplo, produzirem materiais de estudo que possam ser usados por outros colegas.

2.3. *Integração com escolarização - garantir sucesso nas aprendizagens*

Um dos pontos-chave da re-integração dos alunos que constituem as turmas PIEF passa por superar a aparente tendência para fazer alternar a questão da integração e da adesão com a prática de aprendizagens efectivas. Tende-se por vezes a, para privilegiar a integração e o bem-estar, dar menos ênfase àquilo que realmente aprendem e com que nível de autonomia.

De facto, os alunos estão emocionalmente distanciados e até agressivos face à escola e às aprendizagens curriculares. Mas se consideramos que essas aprendizagens curriculares constituem a matriz necessária a todos os cidadãos, não podemos pensar em atribuir-lhes um nível de aprendizagem reduzido ou simplificado que, forçosamente, os remeterá para um plano futuro de marginalização face a outros. Recordemos que se trata de escolaridade básica, portanto aquela que deve ser garantida igualmente a todos.

A questão curricular que se coloca nestas situações – que não são exclusivas dos contextos PIEF, mas se aplicam a uma larga faixa dos alunos em situação ou risco de insucesso – é na verdade a da *diferenciação curricular*. Como organizar de modo diferente os processos de ensino para conseguir que se realize o máximo das aprendizagens, e eles tenham sentido e permaneçam? Não é pois a questão da redução, ou da busca de acções muito práticas apenas que pode resolver o problema, mas sim o desenhar de estratégias de trabalho que se revelem mais eficazes.

Como referimos noutro lugar (Roldão, 2003), importa trabalhar com outros referentes que nas secções seguintes se desenvolvem.

Quadro nº4 - Referencial para a diferenciação do trabalho de ensinar e aprender

Pressupostos de uma prática diferenciadora mas inclusiva	Sugestão de trabalho formativo: Exemplos de acções a construir pela ETP para cada um dos pressupostos enunciados
“(…) Utilização de: <ul style="list-style-type: none">○ outras unidades de agrupamento que não apenas a classe;○ outras tipologias de trabalho que não a	

<p>exposição, aplicação-verificação ou apresentação de tarefas rotineiras;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço; ○ abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula – privilegiar o trabalho a pares ou outros agrupamentos de professores com planeamento prévio; ○ abandono da distribuição unidireccional – e largamente inerte ou retórica e mecânica - da informação , do discurso e da pergunta; ○ organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos de extensão variável, dedicados a actividades determinadas e flexíveis); ○ organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; apoio /tutorização de grupos de alunos por professores que de facto orientem percursos de aprendizagem individuais e interacções dos alunos na construção de saber; (4) mecanismos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os 	
--	--

<p>aprendentes;</p> <ul style="list-style-type: none">○ acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação de saber e cultura(s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efectiva (...) regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como <i>core curriculum</i>, equitativamente comum de facto, em cada sociedade e época.” (Roldão, 2003)	
---	--

-

Secção 3

PROFESSORES E ENSINO

Sumário:

Acção estratégica

No interior das ETP, cuja interdisciplinaridade proporciona um potencial de eficácia acrescido, são ainda assim os professores quem age na interface directa com os alunos, e é da sua acção que, em última análise, resulta a pretendida aprendizagem destes alunos que dela se distanciaram ou foram afastados.

A acção didáctica assume assim a maior relevância. É pois essencial que as etapas básicas da actividade de ensinar – planeamento/concepção, operacionalização das estratégias e avaliação de processos e resultados.

Abordam-se alguns aspectos a reflectir em grupo nas 3 secções seguintes

3.1 Estratégias de planeamento e gestão.

O primeiro nível da acção estratégica a empreender, clarificada que já está a análise dos percurso, dificuldades e potencialidades dos alunos em causa, situa-se no planeamento curricular e didáctico. Como vamos ensinar estes alunos, de que formas e com que tarefas se vai constituir o trabalho?

A primeira decisão reporta-se ao modo de organizar e sequenciar o currículo, de acordo com o que parecer oferecer maiores potencialidades para aprendizagem.

Quadro nº 5 – Planear a organização do currículo

Exemplos possíveis, não mutuamente exclusivos:

1 - Organização das matérias em torno de projectos de trabalho transdisciplinares, abrangendo todas ou parte das áreas; seu planeamento ao longo do ano, com ajustes.

2-Organização do currículo em articulação com experiências desenvolvidas na vertente pré-profissionalizante ou vocacional; organização de temas a partir daí, com planeamento conjunto, aprofundamento de conceitos específicos por algumas das disciplinas.

3 - Predomínio do trabalho sobre uma área durante um certo período de tempo, com colaboração das restantes (Exemplo – língua portuguesa numa fase inicial do trabalho; horários conjuntos e tarefas que encaminhem para a melhoria da escrita, vocabulário científico e profissional, outros ; ajustes a introduzir na fase subsequente)

**SUGESTÕES DE TRABALHO FORMATIVO PARA A ETP
sobre QUADRO nº 6**

- 1- Concretizar e planear situações deste tipo- discuti-las; registar os casos em que será de utilizar.
- 2 - Concretizar e planear situações deste tipo- discuti-las; registar os casos em que será de utilizar
- 3 - Concretizar e planear situações deste tipo- discuti-las; registar os casos em que será de utilizar

3.2. Estratégias de ensino.

A ETP constitui um fórum privilegiado para o planeamento concertado de estratégias de ensino. No Estudo Curricular (Roldão et al, 2008) verificou-se que se fez bastante uso desta potencialidade sobretudo no que se refere a estratégias transversais com incidência em atitudes e valores, com resultados positivos assinaláveis.

Menor foi todavia o planeamento e regulação conjuntas das estratégias de ensino usadas em cada disciplina ou área, o que corresponde à tradicional separação de campos quando se trata dos diferentes saberes disciplinares, científicos e didáticos.

Existe a maior das vantagens em que se aproveite o espaço ETP, enriquecido com a variedade dos saberes e o contributo de técnicos não docentes para também trabalhar, preparar e discutir os modos de trabalhar as matérias, os conceitos, os conteúdos. Se por exemplo se decide envolver os alunos em metodologias de pesquisa, porque à TP parece essa uma estratégia adequada às necessidades da situação, importa planear como cada disciplina lhe vai “pegar” para que haja coerência metodológica e conceptual.

Quadro nº 6- Estratégias de pesquisa

Metodologia de pesquisa	Tarefa a trabalhar na ETP
Critérios comuns: - estabelecimento claro do objecto ou pergunta/problema orientador; - fornecimento de materiais ou delimitação dos sites se for o caso, -exemplificação de uma pesquisa com o professor – treino da selecção do essencial; -confronto das informações recolhidas : estabelecimento de divergências, procura de soluções com ajuda do professor; - estabelecimento e redacção de uma síntese da pesquisa face à pergunta inicial	Exemplos de concretização em cada disciplina ou área

Quadro nº 7– Estratégias envolvendo actividade experimental

Metodologia experimental	Tarefa a trabalhar na ETP
Critérios comuns: - estabelecimento claro da questão/problema que desencadeia a experiência; - Observação da situação desencadeada; colocação de hipóteses; sua verificação com justificação (apoio em informação procurada se necessário) -confronto das hipóteses e sua discussão, com apoio do professor:	Exemplos de concretização em cada disciplina ou área

- estabelecimento de conclusões possíveis; organização e comunicação do registo a outros	
--	--

Quadro nº 8: Estratégia de construção de uma narrativa

Organização de uma narrativa de realidades observadas	Tarefa a trabalhar na ETP
<p>Critérios comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de um guião de registo adaptado a cada situação –seu preenchimento; - Trabalho entre alunos (grupos não homogéneos) para identificação de lacunas, erros, ou pontos fortes do registo – seu completamento, - Construção de uma narrativa sobre outra temática exemplificada pelo professor – estabelecimento das fases da narrativa; - Co- construção da narrativa em modo colaborativo em grande grupo. 	<p>Exemplos de concretização em cada disciplina ou área</p>

3. 3. Estratégias e critérios de avaliação.

As estratégias de avaliação devem ser incorporadas no planeamento das actividades, Seguir-se-ão sempre a uma primeira parte da tarefa que nunca será avaliativa , mas de aquisição de conhecimento. Os elementos recolhidos de saberes prévios dos alunos serão para uso estratégico na actividade, nunca para uma espécie de pré-nivelamento como por vezes acontece, se o professor não estiver atento. Um outro equívoco frequente consiste em confundir critérios de ponderação (o peso relativo das várias dimensões em avaliação) com os critérios de avaliação propriamente ditos.

Aqueles (critérios de ponderação) podem dizer-nos que atribuímos 30% às

aprendizagens e 70% às atitudes (facto que se encontrou em muitos PIEFs no Estudo Curricular de 2008 e que, do ponto de vista científico, é pouco rigoroso, por misturar, numa avaliação, dois elementos de natureza totalmente diversa ainda que inter-influentes). Os critérios de avaliação deverão constituir os referentes que nos permitem afirmar que o desempenho é muito bom, ou regular, por exemplo.

Em rigor, devem explicitar-se os campos de avaliação, para cada área, de acordo com os objectivos curriculares visados. E para cada campo operacionalizar os referentes que consideramos indicadores do desempenho pretendido.

Quadro nº 9 – Exemplo de critérios de avaliação para um campo de análise

Campo de análise- Competência de escrita de um texto
(um dos) Critério(s): Realiza um texto escrito simples de natureza informativa que transmite uma mensagem de forma clara e expressiva.
Níveis de desempenho:
Nível A (Mto Bom) . Realiza um texto escrito, para diversos contextos, com a mensagem bem estruturada e vocabulário original
Nível B (Bom). Realiza um texto escrito para contextos que conhece, com a mensagem estruturada e vocabulário adequado.
Nível C (Regular). Realiza um texto escrito compreensível, para um contexto particular, com a mensagem perceptível no essencial mas vocabulário limitado.
Nível D (Insuficiente) Realiza um texto escrito pouco coerente, sem clareza na mensagem, fixado a um contexto, e sem o vocabulário mínimo necessário

Preparar (DT) um conjunto de questões para discutir este texto numa ou várias ETP

O nível da avaliação das aprendizagens dos alunos

A avaliação constitui parte integrante do desenvolvimento curricular, na medida em que se constitui como o elemento-chave da regulação do processo de ensino e aprendizagem que integra o desenvolvimento curricular. Qualquer processo de aprendizagem no campo das experiências informais incorpora a avaliação no seu desenvolvimento, não separando o eixo aprendizagem do eixo avaliação, sob pena de comprometer todo o processo. Veja-se, por exemplo, a aprendizagem da condução de um automóvel – como consegui-la com êxito se o processo do aprendente não for constantemente reorientado avaliativamente face aos passos que vai dando?

A avaliação escolar, todavia, vem-se constituindo na cultura dos sistemas educativos, das escolas, e dos professores, como uma entidade autónoma, com vida e lógicas próprias, que interrompem – e em larga medida pervertem – a integridade do processo. Ilustrando este paradoxo, exemplifica Zabalza a seguinte situação: “(...) -se um dia chego à aula e digo aos alunos que, no dia seguinte “ não haverá aula” porque vamos fazer avaliação, que “retomaremos” as aulas normais logo no dia seguinte, estou a exprimir, com palavras claras e explícitas, que a avaliação a que procedo supõe um corte na marcha normal das aulas e que, no que se refere ao próprio processo didáctico, a avaliação não vai ter consequências directas (quer dizer, as aulas após-amanhã e as seguintes, após a avaliação, não serão, em princípio, diferentes das anteriores à avaliação e se o forem não será como consequência dessa avaliação)”. (Zabalza, 1992a: 224).

Ilustra este exemplo o persistente divórcio ensino-avaliação que traduz a ausência de uma cultura verdadeiramente curricular, e exprime uma perspectiva mecanicista de ensino, não fundada na análise dos processos de ensino-aprendizagem escolares enquanto processos de desenvolvimento curricular sustentados em critérios de rigor e conhecimento científico e clarificadores da sua natureza e dinâmica próprias.

A própria organização dos Quadros teóricos das Ciências da Educação tem reflectido este paradoxo pelo desenvolvimento de um campo de estudo no domínio específico da avaliação, desligado da sua inserção no processo mais amplo de desenvolvimento curricular. A especificidade e complexidade do processo e conceito de avaliação permitem compreender que assim aconteça no plano da teorização especializada, mas é importante que não se perca nunca de vista que (1) a avaliação é parte integrante do desenvolvimento curricular e (2) se define como um processo e um sistema. Na expressão de Zabalza, “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema”(1992a: 224).

Importa compreender que tal prática de dissociação da avaliação face ao processo de ensino corresponde, na cultura das escolas, à sobreposição, e frequentemente confusão, entre as diversas funções que a avaliação consubstancia, no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos: função diagnóstica ou analítica, função reguladora e função certificativa (Lemos, 1986; Zabalza, 1992a). Estas funções – ao contrário do que largamente se instituiu na prática das escolas, - não são tipos de avaliação diversos, mas sim dimensões de um mesmo processo avaliativo que requer a sua articulação.

Podemos sistematizar estas funções na análise seguinte:

- A função diagnóstica refere-se à avaliação da situação do aprendente no início de uma qualquer aprendizagem, face à aprendizagem pretendida. Pode dizer respeito a pré-requisitos (caso das línguas, por exemplo), aos conhecimentos prévios, a concepções alternativas³, a interesses, cultura, experiência e percurso anteriores. Permite ao professor analisar a situação (1ª fase do processo de desenvolvimento curricular) ao nível micro, respeitante a cada aluno.

Em caso nenhum, esta função da avaliação se pode confundir com avaliação do desempenho do aluno,⁴ visto que ela não pode incidir ainda sobre nenhuma aprendizagem efectivamente trabalhada no processo de desenvolvimento curricular. Este é um pressuposto-base da avaliação da aprendizagem curricular: só é susceptível de ser avaliado o que foi desenvolvido e trabalhado – ensinado, ou seja, organizado deliberadamente para promover a aprendizagem - e não o grau de conhecimento, inteligência ou cultura que cada aluno manifesta,

³ Ver, a respeito de concepções alternativas, Maria Eduarda Moniz dos Santos – (1991). Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte.

⁴ Contudo, é frequente o uso de avaliações ditas diagnósticas (confusão entre função e tipo, que conduz a usos inapropriados) para caracterizar os níveis de aprendizagem conseguidos pelos alunos, o que constitui, além de um erro teórico, uma lamentável injustiça.

antes, ao lado de, ou mesmo apesar da acção intencional da escola.

Tais elementos de que todo o aprendente é portador, largamente diferenciadores dos seus respectivos pontos de partida, devem constituir fundamentos para sustentar a escolha das estratégias e a sua adequada diferenciação (Roldão, 2003a), mas a sua avaliação é meramente diagnóstica, para orientação da acção do professor. Não pode em caso algum ser confundida com a avaliação da aprendizagem conseguida, sob pena de desvirtuar todo o processo de ensino. Pelo contrário, o que será objecto de avaliação é justamente, e apenas, o percurso realizado e o nível de desempenho alcançado face aos objectivos, a partir desse ponto de partida, no sentido de reduzir, mediante a diferenciação de estratégias, as diferenças que distanciam uns mais que outros dos objectivos comuns pretendidos, em lugar de agir e ensinar com o que Perrenoud designa, na esteira de Bourdieu, por “indiferença às diferenças” (Perrenoud, 1986: 58). Assim, a função diagnóstica da avaliação mobiliza-se apenas para apoiar o professor na organização e gestão do seu processo de desenvolvimento curricular e, nesse sentido, constitui um poderoso elemento de regulação da eficácia do processo.

- A função reguladora da avaliação constitui a sua componente essencial e está por isso sempre presente, e associada às outras dimensões. Como sublinha Linda Allal (1986) o conceito de avaliação formativa, utilizado pela primeira vez por Scriven (1967, cit. Allal, 1986), foi inicialmente desenvolvido no âmbito das teorias neo-behavioristas, sendo reconceptualizado posteriormente no Quadro de concepções cognitivistas e construtivistas. Regular significa, em termos gerais, segundo Allal (1986: 176) “assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação por outro”. A forma de regulação pode adaptar os formandos ao sistema, o sistema aos formandos, ou gerar uma mediação entre ambas. Sendo assim, a regulação, no sentido de ajustar os formandos ao sistema, assume uma função “prognóstica quando se trata de controlar o acesso a um ciclo ou um ano escolar; é sumativa quando ocorre no fim de um período de estudos (função de certificação⁵, atribui uma nota ou confere um diploma). Uma outra forma de regulação é a de assegurar que os meios de formação propostos pelo sistema estejam adaptados às características dos alunos. Neste caso, a avaliação assume uma dimensão formativa porque a sua finalidade é a de fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem (...) é necessário que a adaptação do ensino possa ter lugar muito antes de discutir qual a nota a atribuir ou qual a orientação posterior.” (idem: 177). A função reguladora, como se vê, oferece um dispositivo de controlo de um processo, neste caso, de desenvolvimento curricular. A sua tradução em formatos e momentos com finalidades diversas integra-se num processo global, em que todas as funções são necessárias. Para a regulação do ensino tendo em vista a aprendizagem curricular, as estratégias de ensino têm de incorporar no seu desenvolvimento, momentos de verificação do desenvolvimento de cada actividade, da apropriação que o aluno está ou não a realizar, e do processo que está a desenvolver, para identificar os porquês da dificuldade e, em função disso, reorientar a estratégia e melhorar a consecução do objectivo e a progressão da competência visados.

- A função certificativa da avaliação, já referenciada acima como outro dispositivo de regulação, é também essencial num processo formativo: o que se pretende, nesta dimensão, é aferir as aprendizagens realizadas relativamente às expectativas sociais face ao currículo que constitui a missão cometida à escola. Por outras palavras, trata-se de verificar e situar e o grau de desempenho ou domínio conseguido pela escola junto de cada aluno face aos objectivos pretendidos, para deles prestar contas, expressando num nível, numa classificação ou nota (que pode ser quantitativa ou qualitativa) o ponto a que cada aprendente chegou, face aos objectivos curriculares pretendidos e que a escola tem o dever de certificar. Exemplificando com uma aprendizagem básica, a competência leitora, a escola certifica qual o nível de desempenho leitor de um indivíduo, no final de um período ou ciclo de aprendizagem que colocava essa aquisição como seu objectivo: pode expressá-lo em níveis de proficiência - A, B, C ou 1, 2, 3, 4, 5, (como ocorre nos numerosos Institutos de Línguas para o domínio de línguas estrangeiras) ou numa escala numérica, ou num gráfico de posição; o sentido é sempre o de balanço sumativo do nível alcançado no final de um ciclo de trabalho face à aprendizagem pretendida, para o certificar publicamente.

Contudo, a dimensão sumativa da avaliação não é sempre nem necessariamente equivalente à função certificativa - esta é que requer sempre um balanço sumativo. Qualquer processo de ensino requer que, no decurso de uma estratégia que integra os seus dispositivos e momentos de avaliação para reorientar e analisar, também se incluam, formativamente, momentos e situações de balanço sumativo das aprendizagens de uma unidade ou de um conceito, que permitam aos alunos situar-se relativamente às metas pretendidas. Dessas avaliações com função sumativa pode – e deve – retirar-se informação sobre o aluno, e para o aluno, que permita melhorar, identificar lacunas, ser orientado para a sua superação. Por isso se reinveste nestes casos também a função formativa. Os clássicos, e muitas vezes inadequados como instrumento, testes de avaliação (lidos nas escolas como “avaliação sumativa”) proporcionam, enquanto instrumento avaliativo, quer o balanço sumativo, quer a oportunidade de mobilizar a dimensão formativa, quer até a dimensão diagnóstica a investir em trabalho subsequente. Não se trata assim de dois ou mais tipos de avaliação, mas de uma avaliação-processo e de uma avaliação-sistema, retomando a análise de Zabalza acima referenciada, enquanto parte do desenvolvimento curricular, que se orienta

5 Função que se apresenta no ponto seguinte.

para as funções que o gestor do currículo – o professor – entender atribuir-lhe no desenvolvimento do processo, sempre com uma finalidade reguladora, expressa nestas diferentes funções. O que imprime a um momento ou instrumento de avaliação uma ou outra, ou várias, das suas funções possíveis, depende da intencionalidade que lhe é atribuída no decurso do processo no seu todo, e não resulta de uma natureza distinta do tipo de avaliação. Dependem sim das funções que pretendem explorar-se, no quadro do desenvolvimento curricular, os tipos e modos de construção e aplicação dos instrumentos de avaliação.

A função certificativa ocupou o território da avaliação dentro das escolas, subsumindo quase totalmente as outras dimensões na vivência e práticas docentes e discentes, embora não no discurso com que se dá nomes a diferentes modos de avaliação – como a descrição referenciada atrás por Miguel Zabala demonstra bem. Boa parte deste fenómeno algo aberrante prende-se, sobretudo no caso português, justamente com uma ausência prolongada de formação no domínio do currículo e teoria e desenvolvimento curricular que permitisse aos docentes apropriarem-se do sentido curricular e sistémico da avaliação no processo global de desenvolvimento curricular em que a sua prática de ensino se integra.

Numa abordagem diacrónica das visões teóricas sobre a avaliação, Guba & Lincoln (1989, cit. Fernandes, 2005) identificam três concepções dominantes de avaliação: avaliação como medida, avaliação como descrição, e avaliação como juízo de valor, e propõem uma quarta visão, mais complexa e integradora que descrevem e teorizam como avaliação como negociação e construção. Domingos Fernandes (2005) analisando este conjunto de perspectivas, propõe numa visão própria uma conceptualização muito interessante do processo de avaliação que designa por avaliação formativa alternativa (AFA), inspirada no paradigma construtivista e articulada com os campos teóricos das teorias da aprendizagem e das teorias do currículo. Na óptica deste autor, a AFA caracteriza-se por (1) constituir um processo complexo, subjectivo, sempre localizado e situado; (2) dever sempre ser desenvolvida em contexto, integrada nos processos de ensino, e participada pelos alunos e (3) dever ser accionada através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos. Afirma Fernandes que, na AFA, “ a ênfase se coloca na compreensão dos processos cognitivos dos alunos que, para tal, são descritos, analisados e interpretados qualitativamente. Por outro lado, há uma preocupação em contextualizar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, que devem desenvolver-se num clima favorável à plena comunicação e interação. A negociação e os contratos didácticos com os alunos criam condições para o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. Assim, deve existir uma criteriosa selecção de tarefas que promovam a integração, a relação e a mobilização inteligente de diferentes tipos de saberes e que, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo. A avaliação de conhecimentos académicos e a avaliação de atitudes, capacidades ou de competências metacognitivas devem ser feitas de forma integrada e inseparável”. (Fernandes, 2005: 95).

Tal perspectiva aponta justamente para a incorporação plena da avaliação como elemento central do processo de desenvolvimento curricular, implicando a superação das falsas dicotomias que acima se procurou caracterizar como bloqueios a uma avaliação completa, complexa, adequada e rigorosa que sirva os propósitos de melhoria das aprendizagens.

SECÇÃO 4

TRABALHO DAS EQUIPAS

Sumário:

A dimensão colaborativa nas ETP

Com uma constituição multidisciplinar, a ETP permite um trabalho focado com eficácia acrescida, em todas as dimensões anteriormente referidas, que nesta secção se sintetizam.

4.1. Estratégias de gestão curricular

A ETP permite debater, por se constituir em lógica de equipa de trabalho, com trabalho conjunto regular, para cada situação, a melhor maneira de flexibilizar a organização, a sequência, os conceitos-chave que irão constituir o currículo daquela turma, ou seja, que corporizam o seu projecto curricular.

As vertentes de formação, e as disciplinas que as integram, bem como as áreas transdisciplinares, podem, e devem aqui ser pensadas, adaptadas e monitorizadas ao longo do ano, no plano curricular e didáctico, sempre apoiado pelos contributos que os técnicos vão trazendo ao processo, constituindo verdadeiros andaimes à construção do conhecimento dos alunos.

4.2. Coordenação didáctica do trabalho

A coordenação didáctica que se procurou exemplificar atrás, é uma das vertentes ainda pouco exploradas nos PIEFs e noutras situações congéneres. Importa reforçar este campo nuclear do trabalho da equipa, centrado em ensinar diferente para que aprendam melhor, rompendo com o tabu da propriedade individual das disciplinas. Certamente cada professor é, e deve ser, o especialista científico-didáctico da área; por isso mesmo é quem melhor pode contribuir para que a equipa, no seu todo, maximize e coordene com eficácia toda a aprendizagem de cada aluno.

4.3 Liderança do trabalho das ETP

O trabalho de equipa necessita de uma liderança pedagógico-didáctica clara, presente, dialogante mas orientativa. Nos casos estudados nos currículos PIEF, essas lideranças assumiram formas diversas – Director de Turma, um Técnico, liderança partilhada. Não se considera que deva haver uma única forma de organizar a liderança,

pelo contrário, é benéfica a possibilidade de utilizar vários formatos julgados adequados e que possam ser reajustados.. O que importa é que a função exista, seja clara e funcione no dia a dia das ETPs.

BIBLIOGRAFIA

ALLAL, Linda (1986). “Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação”. In Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (org.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, (Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra , Março de 1978), pp. 175-210. Coimbra : Almedina.

FERNANDES, Domingos (2005) . *Avaliação das Aprendizagens: desafios às práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editora.

GASPAR, I: & ROLDÃO, M.C. (2007) . *Elementos de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

LEMOS, Valter (2000). “Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade”. In AEEP (Org.). *Currículo: Gestão Diferenciada e Aprendizagens de Qualidade IV Fórum do Ensino Particular e Cooperativo*, pp. 61-78. Lisboa: AEEP.

PERRENOUD, Philippe (1986). “Das diferenças culturais às desigualdades escolares : a avaliação e a norma num ensino indiferenciado”. In Linda Allal, Jean Cardinet e Philippe Perrenoud (org.) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*, (Actas do Colóquio realizado na Universidade de Genebra , Março de 1978), pp. 25-90. Coimbra: Almedina.

ROLDÃO, Maria do Céu (2001). “A escola como instância de decisão curricular”. In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, pp. 67-77. Colecção CIDInE, nº 14. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Presença

ROLDÃO, Maria do Céu (2003a). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003 b). “Quem supervisiona o quê? Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola”. In Óscar Sousa e Maria Manuel Ricardo (org.). *Uma Escola Com Sentido: o currículo em análise e debate*, pp.135-144. Lisboa: Universidade Lusófona.

- ROLDÃO, Maria do Céu (2003c), “Diferenciação curricular e inclusão”. In David Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*, pp.151-166. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C., CAMPOS, J. & ALVES, M. (2008). *Estudo Curricular da Medida PIEF*. Lisboa: PETI (MTSS) e Almedina
- SANTOS, Maria Eduarda. (1991). *Mudança Conceptual na Sala de Aula: um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SOUSA, Francisco(2005). *Gerir o currículo na encruzilhada das diferenças: Contributo para a conceptualização da diferenciação curricular*, Tese de doutoramento apresentada à Universidade dos Açores. Texto não publicado.
- ZABALZA, Miguel (1992a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições ASA.